



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Juliane Kely Zanardi

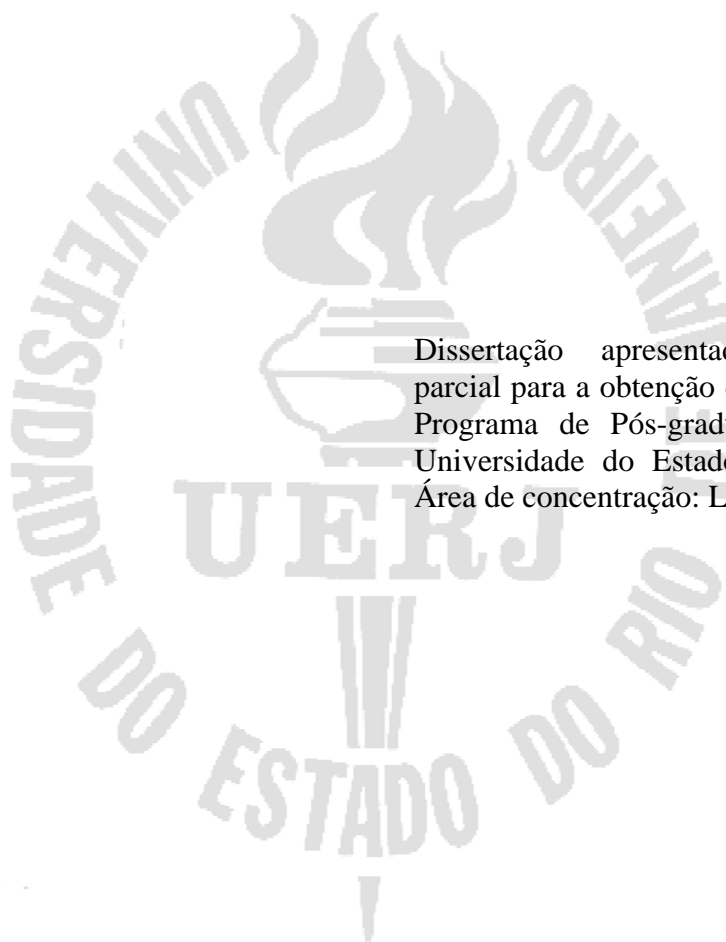
**Jornada Legendária: o jornal escolar como ferramenta de ensino de Língua
Portuguesa**

Rio de Janeiro

2016

Juliane Kely Zanardi

Jornada Legendária: o jornal escolar como ferramenta de ensino de Língua Portuguesa



Dissertação apresentada, como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa

Orientadora: Prof^a. Dra. Tania Maria Lima de Nunes Camara

Rio de Janeiro

2016

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

Z27 Zanardi, Juliene Kely.
Jornada Legendária: o jornal escolar como ferramenta de ensino de língua portuguesa / Juliene Kely Zanardi. – 2016.
147 f.: il.

Orientadora: Tania Maria Lima de Nunes Camara.
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.

1. Língua portuguesa – Português escrito – Teses. 2. Língua portuguesa (Ensino fundamental) – Estudo e ensino – Teses. 3. Jornalismo escolar – Estudo e ensino – Teses. 4. Jornais na educação – Teses. 5. Redação – Estudo e ensino – Teses. 6. Análise do discurso – Teses. I. Camara, Tania Maria N.L. (Tania Maria Nunes de Lima). II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 806.90-085(07)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Julienne Kely Zanardi

Jornada Legendária: o jornal escolar como ferramenta de ensino de Língua Portuguesa

Dissertação apresentada, como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa

Aprovada em 30 de março de 2016.

Banca Examinadora:

Prof^ª Dra. Tania Maria Nunes de Lima Camara (Orientadora)
Instituto de Letras – UERJ

Prof^ª Dra. Maria Teresa Gonçalves Pereira
Instituto de Letras – UERJ

Prof^ª Dra. Danielle Kely Gomes
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2016

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação aos queridos alunos que embarcaram comigo nessa aventura legendária e ao meu marido, Amaury Garcia, companheiro fiel e inseparável nessa jornada “perigosa” que é a vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, aos meus pais, Vera Lúcia e João Políbio, não apenas por terem me amado e me dado o dom da vida, mas também por me darem todo o suporte necessário, do financeiro ao emocional, para chegar até aqui.

Agradeço também a meu marido, Amaury Garcia, por ser esse companheiro infalível em todas as horas e, principalmente, por ter a paciência de ouvir com atenção cada uma de minhas idéias e de ler cada linha do que eu escrevo, me devolvendo diálogos valiosos, no melhor estilo do interlocutor bakhtiniano.

Agradeço, em especial, à minha orientadora, Prof^a Dra. Tania Maria Nunes de Lima Camara, por ter aceitado orientar esse trabalho, dando a ele contribuições preciosas que só enriqueceram e tornaram melhor o projeto inicial. Mais do que isso, agradeço pelo carinho e pela dedicação dispensados a mim durante esses dois anos.

Agradeço também às professoras que gentilmente aceitaram fazer parte desta banca, bem como a todos os professores com os quais tive contato nesses dois anos de mestrado e em toda minha trajetória como estudante. Com certeza, cada um deles me ajudou a trilhar o caminho até aqui.

Agradeço aos meus alunos, pois esse trabalho só tem razão de ser por eles. É por eles que quero ser sempre uma professora melhor. São eles que tornam o magistério algo tão especial em minha vida. Em especial, agradeço àqueles que participaram deste e de outros projetos e, principalmente, aos que me permitiram criar laços duradouros para além da sala de aula.

Agradeço também aos colegas de trabalho, que dividiram e/ou dividem comigo o desafio de ser professora. Em especial, agradeço aos professores Luiz Fernando e Edna Lira, por me darem suporte nessa tarefa tão difícil de conciliar as facetas de professora e de estudante.

Também dou um agradecimento especial aos colegas de trabalho da Escola Municipal Alba Cañizares do Nascimento. Em especial, agradeço à diretora Carla Adriana e às professoras Milca da Silva Sena e Cristiane Couto por me ajudarem, de diferentes formas, a desenvolver o projeto do jornal.

Lembramos com facilidade o que aprendemos se esse conhecimento estiver à flor da pele. Nosso coração vibra com o saber que nos diz respeito. Nomes, datas, referências vêm à nossa mente sem problemas, se pertencem à nossa galeria existencial. Não precisamos realizar esforços exagerados para ter sempre conosco, na ponta da língua, aquilo que nos entusiasma, aquilo que dá sentido à nossa vida, que pertence ao nosso quadro de interesses e gostos, que nos acelera o coração.

Gabriel Perissé

RESUMO

ZANARDI, Juliene Kely. *Jornada Legendária: o jornal escolar como ferramenta de ensino de língua portuguesa*. 2016. 147f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) apresentam uma proposta educacional voltada para formação integral dos cidadãos. Tendo em vista esse fim, estabelece-se como meta para o ensino de Língua Portuguesa o desenvolvimento da competência discursiva dos aprendizes, de forma a torná-los aptos a participar das diferentes práticas comunicativas que envolvem a vida em sociedade. Como sinalizam os próprios PCN, tal objetivo requer uma reformulação dos métodos tradicionais de ensino, voltados para a análise e classificação de estratos descontextualizados da língua. Nesse sentido, o documento estabelece o texto como unidade de estudo. Por sua vez, a noção de gêneros do discurso, constitutiva do texto, torna-se objeto do ensino de língua materna. Apesar de tais orientações, persistem, entre os professores da referida disciplina, muitas dúvidas quanto à aplicação prática da proposta dos PCN em sala de aula. Consequentemente, observa-se ainda a permanência de atividades tradicionais de classificação e correção gramatical. Considerando tal panorama, o objetivo da presente dissertação é oferecer alternativas práticas que viabilizem o ensino de língua portuguesa preconizado pelos PCN. Para tanto, apresentaremos as vantagens pedagógicas do jornal escolar como ferramenta de ensino, a partir de dados obtidos por meio de pesquisa bibliográfica, bem como do relato de uma experiência concreta de aplicação desse recurso pedagógico. Os resultados observados apontam para a viabilidade e a produtividade de tal instrumento para o ensino de língua materna.

Palavras-chave: Ensino de língua portuguesa. Gêneros do discurso. Jornal escolar.

ABSTRACT

ZANARDI, Juliene Kely. *Legendary Journey: the school newspaper as a tool for teaching the Portuguese Language*. 2016. 147f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

The Brazilian Curriculum (called PCN) proposes an education focussed on a holistic approach to the schooling of citizens. Following such prerogative, the development of learners' discursive competence has been established as a goal when it comes to the teaching of the Portuguese language, so that learners become able to participate in different communicative practices that permeate social life. According to the PCN, such an objective requires a reformulation of traditional teaching methods, which focus on the analysis and classification of decontextualised chunks of language. Considering that, the text has been established as the unit to be approached. Therefore, the notion of discursive genres, constitutive of texts, becomes the teaching object of the mother tongue. Despite such directives, there are still many doubts concerning the practical application of the propositions contained in the PCN among teachers of the aforementioned discipline. Consequently, one notices the permanence of traditional activities focussing on classification and grammatical accuracy. Considering such situation, the objective of the present dissertation is to offer practical alternatives that may increase the viability to the teaching of the Portuguese language as conceived of by the PCN. In contemplation of that, we present advantages regarding the use of the school newspaper as a tool for teaching, stemming from data collected from bibliographical research as well as from a concrete experiment applying such pedagogical resource. The results point to the viability and productivity of such a tool for the teaching of the mother tongue.

Keywords: Teaching of Portuguese language. Discourse genres. School newspaper.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 –	Polos do texto de acordo com a perspectiva bakhtiniana	29
Quadro 2 –	Gêneros textuais sugeridos para as práticas de produção de textos orais e escritos	38
Quadro 3 –	Gêneros textuais sugeridos para as práticas de escuta e leitura de textos	39
Quadro 4 –	Representação dos eixos que constituem as práticas do ensino de Língua Portuguesa	41
Quadro 5 –	Distinção entre tipologia textual e gênero textual	47
Quadro 6 –	Capacidades envolvidas no conceito de <i>alfabetismo</i>	77
Quadro 7 –	Edições do jornal <i>Legendário</i>	101
Gráfico 1 –	Quantitativo de páginas e textos escritos por alunos nas edições do <i>Jornal Legendário</i>	102
Quadro 8 –	Atividades desenvolvidas na 1ª edição do jornal escolar <i>Legendário</i>	104
Quadro 9 –	Manchetes publicadas no jornal <i>Legendário</i>	106
Quadro 10 –	Seções do <i>Jornal Legendário</i>	108
Figura 1 –	Exemplo de reportagem publicada no <i>Jornal Legendário</i>	109
Gráfico 2 –	Quantidade de gêneros publicados ao longo de todas as edições do jornal	110
Figura 2 –	Primeira página das primeiras edições de 2012 e 2013 do <i>Jornal Legendário</i>	112
Figura 3 –	Mural do <i>Jornal Legendário</i>	112
Figura 4 –	Página do blog do <i>Jornal Legendário</i>	113
Figura 5 –	Estatística de acessos ao <i>blog</i> por país	114
Quadro 11 –	Fragmento do artigo de opinião “O mau uso da maquiagem”, publicado na 5ª edição de 2013 do <i>Jornal Legendário</i>	118
Figura 6 –	Comentários de leitores no perfil do jornal no <i>Facebook</i>	120
Quadro 12 –	Fragmentos de depoimentos dados por alunos	121
Figura 7 –	Cartazes de incentivo à leitura, afixados no mural do jornal	122
Quadro 13 –	Fragmento de depoimento dado por uma aluna	124

Quadro 14 –	Depoimento da Professora Milca da Silva Sena, Coordenadora Pedagógica	127
Figura 8 –	Página inicial do <i>blog</i> da turma 1901, em Junho de 2012	128
Quadro 15 –	Depoimento da Professora Cristiane Couto de Moraes, responsável pela sala de leitura	128
Quadro 16 –	Fragments de depoimentos dados por alunos	129
Quadro 17 –	Fragments de depoimentos dados por alunos	129
Quadro 18 –	Fragments de depoimentos dados por alunos	130
Quadro 19 –	Depoimento da Professora Beatriz Marques, colaboradora do jornal.....	130
Quadro 20 –	Fragments de depoimentos dados por alunos	131

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	GÊNEROS DO DISCURSO	16
1.1	A teoria bakhtiniana	17
1.1.1	<u>Dimensão interacional da linguagem: o dialogismo</u>	19
1.1.2	<u>Gêneros do discurso</u>	24
1.2	PCN: os gêneros do discurso como objeto de ensino de língua materna	31
1.2.1	<u>A proposta dos PCN para o ensino de língua materna</u>	34
1.2.2	<u>PCN de Língua Portuguesa: breve análise crítica</u>	42
2	ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL	49
2.1	Novos rótulos, velhas práticas: a entrada dos gêneros como objeto de estudo no ensino de língua materna	51
2.2	As práticas de produção textual	55
2.3	As práticas de recepção de textos	59
2.4	As práticas de análise linguística	62
2.5	Ensino de língua materna: algumas reflexões	64
3	LETRAMENTO: DEFINIÇÕES E APLICAÇÕES PARA O ENSINO	66
3.1	Breve percurso bibliográfico sobre o conceito de letramento	66
3.1.1	<u>Tfouni: a dimensão social do letramento</u>	67
3.1.2	<u>Soares: o letramento como apropriação da escrita</u>	70
3.1.3	<u>Kleiman: alfabetização e letramento como fenômenos interligados</u>	74
3.1.4	<u>Rojo: os aspectos sociais da escrita</u>	76
3.2	Letramento: definição e implicações para o ensino de língua materna	78
3.3	Multiletramentos	85
3.4	Projetos de letramento	91
4	O JORNAL ESCOLAR: PROJETO DE LETRAMENTO NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA	95
4.1	Vantagens pedagógicas do trabalho com o jornal escolar	95
4.2	O Jornal Legendário	100

4.2.1	<u>Elaboração do jornal: distribuição de tarefas e escolha dos temas</u>	103
4.2.2	<u>Configuração do jornal: gêneros e seções da publicação</u>	107
4.2.3	<u>Divulgação do jornal: suportes e público</u>	111
4.2.4	<u>As práticas de ensino de língua portuguesa no contexto do jornal escolar</u>	115
4.2.4.1	Produção de textos	116
4.2.4.2	Recepção de textos	119
4.2.4.3	Análise linguística	123
4.2.5	<u>Resultados</u>	126
	CONCLUSÃO	132
	REFERÊNCIAS	136
	ANEXO A – Primeira edição do Legendário Junho/2012	141
	ANEXO B – Entrevista ficcional elaborada pelos alunos	143
	ANEXO C – Depoimentos de alunos da equipe do jornal	144
	ANEXO D – Depoimentos de profissionais da escola que colaboraram com o projeto	146

INTRODUÇÃO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Básico (PCN) foram publicados ao final da década de 1990 e início dos anos 2000 pelo Ministério da Educação com o objetivo de se tornarem um referencial curricular para o ensino no Brasil. No que tange ao ensino de Língua Portuguesa, o documento aponta a necessidade de uma reformulação dos métodos tradicionais, voltados para a descrição e a prescrição da variedade padrão da língua. Uma das inovações sinalizadas nesse sentido é a necessidade de que as situações de aprendizagem partam dos contextos de uso da linguagem e não de estratos descontextualizados da língua, como fonemas, morfemas e sintagmas. Assim, o texto, entendido como a materialidade linguística das práticas discursivas, é apontado nos PCN como a unidade básica do processo ensino/aprendizagem da língua materna. Por sua vez, o conceito de gêneros do discurso, como algo constitutivo dos textos, torna-se seu objeto de ensino.

Apesar de já se terem passado quase 20 anos desde a publicação do documento, persistem entre os professores da referida disciplina muitas dúvidas em relação à aplicabilidade da proposta de ensino apresentada nos PCN. Conseqüentemente, ainda se observa, não só nas atividades desenvolvidas em sala de aula, mas também em muitos materiais didáticos para apoio do professor, a permanência das práticas tradicionais de identificação e classificação de elementos gramaticais, bem como de correção linguística.

Como professora da rede pública de ensino da Educação Básica, tal panorama gerou uma inquietação que motivou a escrita desta dissertação. Assim, a grande questão que norteia esta pesquisa é como propor atividades em sala de aula que, de fato, contemplem um ensino de língua materna baseado na teoria dos gêneros do discurso, tendo em vista o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos.

Ao longo de nossa trajetória no magistério, uma situação surgida em sala de aula ofereceu pistas que nos pareceram esclarecedoras para tal questionamento. Após uma sequência de aulas teóricas sobre os gêneros jornalísticos, prevista para o 8º ano do Ensino Fundamental, os próprios alunos de uma das turmas sugeriram a criação de um jornal escolar, por meio do qual poderiam não só aprender mais sobre o funcionamento dessa esfera comunicativa, como também usar efetivamente aquilo que foi aprendido com relação aos conteúdos linguísticos. Assim surgiu o *Legendário*, um jornal escolar idealizado e produzido

por meio de uma parceria entre os alunos e a professora da turma, autora da presente dissertação.

A partir dessa iniciativa dos alunos, um estudo mais aprofundado sobre o uso do jornal escolar como ferramenta de ensino se fez necessário. Consoante os dados iniciais da pesquisa, verificamos que os próprios PCN (1997, p. 50; 1998, p. 87) indicam o jornal escolar como uma possibilidade de projeto a ser desenvolvido no ensino de Língua Portuguesa. Além disso, trabalhos de grande notoriedade, como o desenvolvido por Celéstin Freinet (1974), sinalizam as vantagens do uso desse instrumento pedagógico. No entanto, como aponta estudo realizado por Bonini (2011), o jornal escolar ainda carece de pesquisas que relatem e analisem esse tipo de experiência em nosso país.

Assim, filiando-se à linha de pesquisa “Ensino da Língua Portuguesa: história, políticas, sentido social, metodologias e pesquisa”, esta dissertação dedica-se ao estudo do jornal escolar como ferramenta pedagógica no ensino de língua materna, tendo como objetivo principal demonstrar as vantagens pedagógicas do uso do jornal escolar como ferramenta de ensino de Língua Portuguesa por meio do relato de uma experiência concreta: a produção do *Jornal Legendário*. Considerando tal propósito, os objetivos específicos abaixo listados se mostraram pertinentes à execução da pesquisa, no intuito de atender à proposta de ensino preconizada pelos PCN. São eles:

- Empreender um estudo aprofundado da noção de gênero do discurso;
- Analisar a proposta dos PCN, no que tange a um ensino de língua materna pautado no estudo dos gêneros;
- Confrontar o estudo teórico dos gêneros com as tentativas de sua aplicação prática no ensino de Língua Portuguesa;
- Empreender um estudo do conceito de letramento, como um complemento teórico para uma proposta de ensino voltada para o estudo dos gêneros;
- Fazer um levantamento das especificidades que caracterizam um projeto de letramento.

Tendo em vista que os PCN não apresentam pormenores práticos para a implementação de um ensino de língua materna baseado no estudo dos gêneros do discurso, procuramos não só empreender uma análise mais aprofundada desse conceito, para além do texto do documento em questão, como também buscamos orientações concretas para sua aplicação em sala de aula por meio da metodologia dos projetos de letramento. Isso justifica a inclusão de um estudo sobre o tema entre nossos objetivos específicos.

A fim de atender aos objetivos propostos, a presente pesquisa ancorou-se, essencialmente, em um estudo bibliográfico acerca dos conceitos teóricos abarcados, subdividindo-se em quatro capítulos. No primeiro deles, voltado para o exame do conceito de gêneros do discurso como objeto de ensino de língua materna, dedicamo-nos a um estudo aprofundado deste conceito a partir dos escritos do filósofo russo Mikhail Bakhtin (2009, 2011). Além disso, empreendemos uma análise do texto dos PCN, verificando de que forma o documento se apropria do conceito bakhtiniano de gêneros para o ensino.

No segundo capítulo, dedicamo-nos a traçar um panorama do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, por meio do qual buscamos verificar possíveis transformações nas práticas de seu ensino, após a publicação dos PCN. Tendo em vista esse fim, empreendemos um breve histórico, apoiando-nos nos estudos de Clare (2005), Bezerra (2010) e Geraldi (1997). Com base nos dados fornecidos por tais autores, intentamos averiguar em que medida ocorreram mudanças efetivas nas práticas pedagógicas de língua materna em relação à perspectiva tradicional, após a introdução da noção de gêneros do discurso como objeto de ensino.

No terceiro capítulo, apresentamos o conceito de letramento como um possível complemento teórico, capaz de fornecer subsídios para um ensino de língua materna pautado na noção de gêneros do discurso. A fim de delimitar tal conceito, bem como compreender seus desdobramentos, tomamos como base os estudos empreendidos por Tfouni (1988, 2010), Kleiman (2005, 2012), Rojo (2009) e Soares (2012, 2014), a partir dos quais buscamos elaborar nossa própria concepção do termo. O capítulo também apresenta uma breve caracterização dos projetos de letramento como metodologia pedagógica.

Por fim, o último capítulo é dedicado ao relato da experiência do jornal escolar como projeto de letramento. Nele, além de traçar um breve histórico da publicação, esclarecendo como se deu o seu surgimento e o processo de composição de suas edições, tencionamos apresentar as vantagens desse tipo de atividade para o ensino de Língua Portuguesa. Para tanto, recorreremos não só a estudos já realizados sobre o jornal escolar como ferramenta de ensino, como os empreendidos por Freinet (1974) e por Carvalho (2011), como também a resultados observados a partir de nossa própria experiência com o *Jornal Legendário*.

Esperamos que esta dissertação possa se apresentar como um material útil aos professores do Ensino Básico, oferecendo-lhes aporte teórico, bem como exemplos práticos de como atuar em sala de aula tendo em vista um ensino/aprendizagem que vise à formação de cidadãos críticos e atuantes. Por essa razão, o título da presente pesquisa – “*Jornada legendária: o jornal escolar como ferramenta de ensino de Língua Portuguesa*” – parafraseia o

nome escolhido pelos alunos fundadores do projeto no intuito de expressar, com o mesmo sentimento manifestado por eles, o desejo de que este estudo venha a servir de referencial consistente e duradouro para outros pesquisadores, principalmente, para aqueles que se dedicam ao magistério. Além disso, o título representa também uma homenagem aos alunos que participaram do jornal, reforçando o caráter memorável do projeto como eles próprios almejavam.

1 GÊNEROS DO DISCURSO

O estudo dos gêneros remonta à Antiguidade Clássica, mais precisamente aos escritos de Platão e Aristóteles, tendo se constituído no campo da Poética e da Retórica. Na teoria clássica dos gêneros, a abordagem do tema se dá em termos de classificação. É dessa tradição que advém a divisão proposta por Aristóteles (2010), que distingue as formas poéticas em três gêneros – lírico, dramático e épico –, classificação esta que se tornou a base para os estudos literários na cultura letrada ocidental.

Conforme evidencia Machado (2014, p. 152), a emergência da prosa trouxe novas demandas de análise para as formas interativas que se realizam pelo discurso. Nesse contexto, surgem os estudos de Bakhtin e de seu círculo filosófico, nos quais se desenvolve uma abordagem dos gêneros pautada não na classificação das espécies, mas no dialogismo do processo comunicativo. Como nota Machado (2014), as inovações teóricas propostas pelo Círculo de Bakhtin possibilitaram mudança na rota dos estudos sobre os gêneros, que até então, seguindo a tradição clássica, se restringiam às formas poéticas. Nesse sentido, os estudos bakhtinianos apontam para a necessidade de um exame também das práticas prosaicas que os diferentes usos da linguagem fazem do discurso.

Os escritos desenvolvidos por Bakhtin e seu círculo acerca dos gêneros (e da comunicação humana em geral) têm servido como base teórica para diferentes estudos em diversas áreas do conhecimento, abarcando, inclusive, pesquisas na área da Educação. Não à toa, a teoria bakhtiniana se faz presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que norteiam o ensino de língua portuguesa no Brasil.

Tendo em vista tais ideias, no primeiro capítulo desta dissertação, apresentamos uma síntese da perspectiva de Bakhtin acerca da linguagem, dando especial atenção ao conceito de gêneros do discurso. Além disso, intentamos demonstrar a reverberação do pensamento bakhtiniano no ensino/aprendizagem de língua materna no Brasil. Para tal, na segunda seção deste primeiro capítulo, expomos, em linhas gerais, a proposta pedagógica presente nos PCN de Língua Portuguesa (priorizando os cadernos do Ensino Fundamental II), na qual os gêneros do discurso figuram como objeto de ensino.

1.1 A teoria bakhtiniana

Antes de iniciarmos nossa breve incursão pela teoria bakhtiniana, faz-se necessário destacar alguns aspectos importantes acerca da obra do autor a fim de esclarecer as dificuldades que advêm de tal tarefa. Em primeiro lugar, cabe destacar a questão da autoria dos textos que são atribuídos a Bakhtin. Algumas publicações assinadas originalmente por Voloshinov e Medvedev, que faziam parte do grupo de estudiosos que hoje vem sendo chamado de Círculo de Bakhtin, foram posteriormente divulgadas como se fossem escritos do próprio Bakhtin. De acordo com Faraco (2009, p. 11-2), esse problema teria surgido na década de 70, quando o linguista Viatcheslav V. Ivanov reivindicou a autoria de *Marxismo e filosofia da linguagem*, de Voloshinov, e posteriormente, de outros textos a Bakhtin. A partir daí, a questão da autoria dos textos permanece em aberto, dividindo os estudiosos da obra bakhtiniana em três grupos: 1) aqueles que atribuem a Bakhtin os textos mencionados por Ivanov; 2) aqueles que só consideram como textos do filósofo os que foram publicados originalmente em seu nome ou encontrados em seus arquivos; 3) e aqueles que conferem dupla autoria às obras em questão.

Certamente a possibilidade de que os escritos atribuídos a Bakhtin sejam, em realidade, textos de diferentes autores é um fator complicador no exame de sua obra. Entretanto, considerando que Voloshinov e Medvedev pertenciam ao grupo de intelectuais do qual Bakhtin fazia parte e tendo em vista a própria questão do dialogismo posta em pauta nos textos atribuídos ao filósofo, não entraremos no mérito da autoria ao longo de nossa exposição acerca da teoria bakhtiniana. Assim, nas citações que ora faremos mencionaremos apenas o nome de Bakhtin, querendo com isso referir não à figura empírica do filósofo, mas à linha de pensamento que se constituiu em torno deste.

Um segundo ponto a ser frisado em relação aos escritos de Bakhtin diz respeito à questão da complexidade de sua obra. Como salienta Fiorin (2008, p. 11-2), o filósofo não elaborou uma obra didática, na qual se encontre uma teoria facilmente aplicável ou uma metodologia acabada para a análise dos fatos linguísticos. Ao contrário, os conceitos apresentados são continuamente (re)examinados ao longo de sua produção intelectual, havendo, inclusive, uma variação na nomenclatura dos termos. Assim, como ressalta Fiorin (2008), a obra de Bakhtin é marcada pelo inacabamento, inclusive no sentido literal do termo, uma vez que muitos dos textos a que hoje temos acesso se tratam, na verdade, de manuscritos não concluídos, de rascunhos do autor.

Por fim, outro aspecto importante a ser lembrado diz respeito à divulgação da obra bakhtiniana. Embora tenham sido originalmente escritos entre 1919 e 1974, os textos atribuídos a Bakhtin só vieram a ter ampla divulgação no final da década de 60, quando seus trabalhos passaram a ser republicados na Rússia, além de ganharem as primeiras traduções para outros idiomas, tornando-se, assim, conhecidos também no Ocidente. A publicação das obras, no entanto, não seguiu a ordem cronológica de sua produção, de forma que se torna difícil acompanhar a progressão dos escritos do filósofo. Além disso, as inúmeras traduções do texto bakhtiniano, somadas à própria variação de nomenclatura existente ao longo da obra do filósofo, tiveram como resultado uma flutuação terminológica que se reflete, inclusive, na questão dos gêneros, foco do presente trabalho.

A partir de tais aspectos, compreende-se a dificuldade em lidar com a teoria bakhtiniana, uma vez que isso demanda o confronto com textos complexos (muitas vezes, inacabados) e marcados pela flutuação terminológica, gerada quer por problemas de tradução quer pelas variações referidas. Assim, tendo em vista as questões levantadas e, conseqüentemente, a dificuldade de abarcar a obra bakhtiniana em sua totalidade e complexidade, nesta seção, optamos por nos debruçar especialmente sobre dois textos, entre os inúmeros escritos atribuídos ao autor para tratar da questão dos gêneros, bem como de outros conceitos a ela pertinentes. São eles: “Os gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2011, p. 261-306) e “A interação verbal” (BAKHTIN, 2009, p. 114-132). Além disso, quando necessário, usaremos como apoio textos de pesquisadores que se dedicaram mais a fundo ao estudo da obra bakhtiniana, a saber: Fiorin (2008), Faraco (2009), Brait (2014a, 2014b), Rodrigues (2005) e Rojo (2005).

A partir de tal referencial teórico, a presente seção será dividida em duas partes. Na primeira, traçaremos um panorama da teoria bakhtiniana em relação à linguagem humana, tratando da dimensão dialógica de todo e qualquer ato de comunicação verbal, consoante a perspectiva do filósofo. Nessa subseção, abordaremos ainda o conceito de enunciado como verdadeira unidade da comunicação discursiva, em contraponto à oração, unidade convencional da língua. Na subseção seguinte, a partir da compreensão dos aspectos mencionados, examinaremos mais especificamente a questão dos gêneros do discurso, um dos conceitos-chave desta dissertação.

1.1.1 Dimensão interacional da linguagem: o dialogismo

A visão do Círculo de Bakhtin acerca da linguagem humana vai de encontro a duas perspectivas em voga na época de seus escritos: o subjetivismo individualista, defendido por nomes como Vossler, Leo Spitzer e Lorck, e o objetivismo abstrato, cujo maior representante é Saussure. Ao longo de sua obra, Bakhtin questiona os diferentes pressupostos dos quais partem tais perspectivas para defender a interação como princípio constitutivo da linguagem. Cabe aqui ressaltar que o conceito de interação para o filósofo é bastante complexo, indo muito além da simples troca verbal entre dois sujeitos empíricos. Considerando tal quadro, nesta subseção, partiremos das críticas feitas por Bakhtin às duas perspectivas linguísticas mencionadas a fim de melhor compreender o fenômeno da interação verbal tal qual proposto pelo filósofo.

No que tange à visão do subjetivismo individualista, Bakhtin (2009) questiona a ideia de que a enunciação se apresenta como um ato puramente individual, isto é, como fruto da expressão da consciência de determinado indivíduo, que manifesta por meio da linguagem seus gostos, seus desejos, seus impulsos. Como aponta o filósofo, esse tipo de concepção parte do pressuposto de que tudo aquilo que, de alguma maneira, se constituiu no psiquismo de um indivíduo pode ser exteriorizado de forma objetiva para outrem com o auxílio de algum código de signos exteriores a ele. Ficam evidentes, portanto, nessa perspectiva, dois planos distintos: o *conteúdo* (interior) e sua *objetivação exterior* para outrem (ou para si mesmo). Assim, a teoria da expressão supõe inevitavelmente certo dualismo entre o que é interior e o que é exterior, valorizando o primeiro, uma vez que todo ato de objetivação (expressão) procede do interno para o externo. Nesse sentido, o exterior é visto apenas como material passivo do que está no interior e, ainda assim, como uma deformação de sua autenticidade e pureza.

Bakhtin é categórico ao afirmar que a teoria da expressão é falsa, já que ignora a real natureza da enunciação. Segundo o filósofo,

[o] conteúdo a exprimir e sua objetivação externa são criados (...) a partir de um único e mesmo material, pois não existe atividade mental sem expressão semiótica. Consequentemente, é preciso eliminar de saída o princípio de uma distinção qualitativa entre o conteúdo interior e a expressão exterior. Além disso, o centro organizador e formador não se situa no interior, mas no exterior. Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a *própria expressão que organiza a atividade mental*, que a modela e determina sua orientação. (BAKHTIN, 2009, p. 116)

Percebe-se, pois, que Bakhtin descarta completamente a existência de uma dicotomia entre o conteúdo interior e a expressão exterior e, principalmente, a ideia de uma primazia do primeiro elemento em relação ao segundo. Para o filósofo, a enunciação não é mera manifestação de uma consciência individual. Ela é, na verdade, o produto da interação entre dois indivíduos *socialmente organizados*. Ainda que não haja um interlocutor empírico, para que haja enunciação, necessariamente tem de haver o “outro”, nem que este seja uma virtualidade representativa do grupo social a que pertence o locutor.

Conforme afirma Bakhtin (2009, p. 116), “[a] palavra dirige-se a um interlocutor: ela é em função desse interlocutor”. Assim, aquilo que “eu” digo não é simples expressão de um estilo individual, produto passivo da vontade e da consciência de um único indivíduo. A palavra serve de expressão de *um* em relação ao *outro* e é em função disso que ela tomará forma, variando conforme o tipo de relação que se mantém entre locutor e interlocutor: se eles pertencem ou não a um mesmo grupo social, se ocupam lugares diferentes na hierarquia social, se há laços sociais mais ou menos estreitos entre eles, por exemplo. Segundo a metáfora proposta pelo filósofo,

[a] palavra é uma espécie de ponte lançada entre 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, 2009, p. 117)

Como se pode notar, contrariando a visão do subjetivismo individualista, Bakhtin não toma o locutor (e, conseqüentemente, a expressão de sua subjetividade) como o princípio da enunciação. Embora, do ponto de vista fisiológico, seja razoável admitir o locutor como o dono da palavra, uma vez que ele é o responsável pela sua materialização sonora; se considerarmos a palavra como signo, isso já não se torna mais possível.

Em primeiro lugar, deve-se considerar que o locutor, ao usar a palavra, necessariamente o faz a partir de um estoque social de signos previamente disponíveis. Nesse sentido, a palavra não é neutra. Segundo a teoria bakhtiniana, todo enunciado é permeado pelas palavras dos outros, as quais são carregadas de ideologias que assimilamos, reelaboramos, reacentuamos, refutamos. Nas palavras do próprio Bakhtin (2011, p. 294-5),

a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma *interação constante e contínua* com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de assimilação – mais ou menos criador – das palavras do outro (e não das palavras da língua). Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é

pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aceitabilidade e de relevância. (GRIFO NOSSO)

Assim, embora do ponto de vista empírico seja possível falar em um único locutor, em realidade, todo e qualquer enunciado proferido por um indivíduo é perpassado por enunciados que o antecederam, já que, usando mais uma vez a simbologia bakhtiniana, o falante não é o Adão bíblico “só relacionado com objetos virgens ainda não nomeados, aos quais dá nome pela primeira vez”. (BAKHTIN, 2011, p. 300). Sua voz é trespassada pela voz do outro.

Percebe-se, portanto, que, na própria concepção bakhtiniana de sujeito, a perspectiva do subjetivismo individualista é posta em xeque. Para o filósofo, a personalidade que se exprime por meio da enunciação nada mais é do que um produto da inter-relação social. De acordo com o autor (2009), qualquer personalidade, mesmo a de tipo individualista, é *socialmente estruturada*, ou seja, é construída a partir das relações que mantemos uns com os outros. Assim, o locutor não é um sujeito acabado em si mesmo que expressa sua individualidade para um interlocutor por meio da palavra. Ao contrário, é por meio da palavra que o “eu” se define em relação ao outro e, em última instância, em relação à coletividade. Dessa forma, pensar a enunciação como expressão da consciência de um único indivíduo é algo incoerente, visto que o sujeito, por sua própria constituição, não é uno, sendo fruto da interação com o outro.

Assim, fica evidente que, para o filósofo, um enunciado não está restrito ao contexto mais imediato de sua produção. Todo enunciado, embora único, está, de alguma forma, relacionado a enunciados anteriores, respondendo a eles. De acordo com Bakhtin (2011, p. 300),

[e]m realidade, repetimos, todo enunciado, além do seu objeto, sempre responde (no sentido amplo da palavra) de uma forma ou de outra aos enunciados do outro que o antecederam. O falante não é um Adão, e por isso o próprio objeto do seu discurso se torna inevitavelmente um palco de encontro com opiniões de interlocutores imediatos (na conversa ou discussão sobre algum acontecimento do dia a dia) ou com pontos de vista, visões de mundo, correntes, teorias, etc. (ou campo da comunicação cultural).”

Como afirma o filósofo, cada enunciado não é senão “um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 272). No entanto, essa ligação não se restringe aos elos precedentes. Todo enunciado projeta-se também para os elos subsequentes da comunicação discursiva. Desse modo, segundo o autor, todo enunciado é “prenhe de resposta”, ou seja, demanda uma atitude responsiva do outro. Ainda que isso se dê em diferentes graus, cedo ou tarde, aquilo que foi ouvido ou lido e ativamente entendido

aparecerá como resposta nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte/leitor. Dessa forma, o próprio locutor é, por si mesmo, um respondente porque pressupõe não só a existência do sistema língua, mas também de enunciados que o antecederam.

Como vimos, na concepção bakhtiniana, não há enunciação possível sem um interlocutor. O direcionamento a alguém é um traço constitutivo de todo e qualquer enunciado. Nesse sentido, desde o início, o falante (ou escritor) aguarda uma ativa compreensão responsiva em relação àquilo que é dito ou escrito e isso se reflete na própria enunciação. Ao construir um enunciado, o locutor procura antecipar a atitude responsiva de seu interlocutor, prevendo possíveis objeções, afinidades, dúvidas. Como afirma Bakhtin (2011, p. 302),

[a]o falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele. Essa consideração irá determinar também a escolha do gênero do enunciado e a escolha dos procedimentos composicionais e, por último, dos meios linguísticos, isto é, o estilo do enunciado.

Assim, opondo-se mais uma vez à perspectiva do subjetivismo individualista, Bakhtin não entende o interlocutor como um ser que recebe passivamente determinado conteúdo previamente elaborado. Todo enunciado demanda, como anteriormente afirmado, uma atitude responsiva ativa do outro e esse aspecto se reflete na própria enunciação, uma vez que o locutor empreende certas escolhas a partir da visão que faz de seu interlocutor e de suas respostas em potencial. Dessa forma, para o filósofo, os desenhos esquemáticos que apresentam um ouvinte passivo que recebe uma mensagem de um locutor nada mais são do que representações de um momento abstrato do ato pleno e real da compreensão ativamente responsiva, não correspondendo, portanto, à realidade da comunicação discursiva.

Da mesma forma, Bakhtin (2009) não reconhece um sistema abstrato de formas linguísticas, objeto de estudo do objetivismo abstrato, como a unidade da comunicação discursiva. Embora tal recorte possa ser usado para determinados fins, deve-se ter em mente que a oração, como unidade abstrata da língua, não reflete a verdadeira realidade da linguagem.

Em primeiro lugar, a oração, vista de maneira isolada, não se relaciona com uma realidade imediata nem com a cadeia de enunciados alheios, sendo seus limites puramente gramaticais. O enunciado, ao contrário, tem limites socialmente definidos: antes de seu início,

os enunciados precedentes dos outros e, após seu término, os enunciados responsivos dos outros. Assim, por mais diferentes que as enunciações sejam em relação ao seu volume, conteúdo ou construção composicional, seus limites são absolutamente precisos, definindo-se pela alternância dos sujeitos do discurso. Dessa forma, o enunciado não se trata de uma unidade convencional como a oração, mas sim da real unidade da comunicação discursiva.

Além disso, embora seja uma unidade significativa da língua, a oração não possui plenitude semântica capaz de suscitar uma posição responsiva de outro falante. Uma oração isolada como “o sol saiu” é, linguisticamente, compreensível; no entanto, não é possível despertar uma atitude responsiva em relação a ela. Em contrapartida, envolvida em um contexto, a mesma sequência de palavras assume o *status* de um enunciado plenamente válido, adquirindo plenitude de sentido nesse contexto. Por exemplo, uma mãe que entra no quarto do filho que está dormindo e abre a cortina dizendo “o sol saiu”, leva o filho a compreender responsivamente, se levantando ou pedindo para ficar na cama por mais cinco minutos.

Nesse sentido, depreende-se que a oração, ao contrário dos enunciados, é neutra, uma vez que não reflete a posição de um falante em determinado contexto comunicativo. Consequentemente, a oração também não possui autor. À semelhança das palavras da língua, uma oração como “o sol saiu” está disponível para ser usada por qualquer falante sem que se possa reivindicar sua autoria. Apenas funcionando como enunciado em uma situação concreta de comunicação discursiva é que ela se torna a expressão da posição de um falante individual tendo, portanto, um autor.

Assim, conforme assevera o filósofo, o ato de falar ou escrever não se limita ao conhecimento de unidades abstratas da língua como a oração.

A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega a nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas. (...) Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas). (BAKHTIN, 2011, p. 282-3)

Opondo-se, pois, aos pressupostos teóricos do objetivismo abstrato e do subjetivismo individualista, Bakhtin (2009, p. 127), afirma que

[a] verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato

psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Assim, o diálogo, entendido não no sentido restrito do termo, isto é, como trocas comunicativas entre dois sujeitos empíricos, é o modo de funcionamento real da linguagem, princípio constitutivo de toda e qualquer comunicação verbal, uma vez que todo enunciado se liga aos enunciados que o antecederam e aos enunciados responsivos dos outros. Mesmo que as diferentes vozes que o constituem não se manifestem explicitamente no fio do discurso, todo enunciado é fruto do diálogo com o discurso de outrem e não pode deixar de participar com este de uma interação viva e intensa.

Conforme esclarece Fiorin (2008, p. 19), de acordo com a visão bakhtiniana,

todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são dialógicos. Neles, existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro, é sempre e inevitavelmente palavra do outro. Isso quer dizer que o enunciador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. Por isso, todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio.

Como ressalta Marchezan (2014, p. 118), segundo a visão de Bakhtin, esses diálogos sociais, embora únicos e irrepetíveis, não são completamente novos na medida em que reiteram “marcas históricas e sociais, que caracterizam uma dada cultura, uma dada sociedade”. O conceito de gênero vincula-se justamente a essa relativa estabilidade de que são dotados os enunciados consoante o pensamento bakhtiniano. Na próxima subseção, trataremos, com mais detalhamento, essa questão.

1.1.2 Gêneros do discurso

Como demonstrado na subseção anterior, Bakhtin (2009) define o enunciado como a verdadeira unidade da comunicação discursiva. Segundo o filósofo, a utilização da língua se processa na forma de “enunciados (orais e escritos), concretos e únicos” (BAKHTIN, 2011, p. 261), os quais se relacionam com as diferentes esferas da atividade humana (jornalística, publicitária, jurídica, literária), refletindo as condições específicas e as finalidades de cada uma delas. Embora todo enunciado seja único e individual, cada uma dessas esferas da

comunicação humana elabora seus “*tipos relativamente estáveis de enunciado*” (BAKHTIN, 2011, p. 262), os quais o filósofo denomina “gêneros do discurso”.

Consoante o autor, os gêneros do discurso se ligam aos diferentes campos da atividade humana não apenas por seu conteúdo temático ou pelo estilo da linguagem (seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua), mas também por sua construção composicional. Assim, os gêneros constituem-se a partir desses três elementos, os quais se encontram indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pelas especificidades da esfera da comunicação a que este se relaciona. Vejamos, pois, cada um desses elementos de que são constituídos os enunciados.

Como nos esclarece Fiorin (2008, p. 62), o conteúdo temático não faz referência a um assunto específico de um enunciado, mas sim a um domínio de sentido de que se ocupa determinado gênero a partir da esfera comunicativa a que se relaciona. Por exemplo, uma notícia trata de fatos recentes considerados socialmente relevantes; as receitas culinárias apresentam instruções para o preparo determinado alimento; as sentenças têm como conteúdo temático uma decisão judicial.

Por sua vez, a construção composicional refere-se ao modo como o enunciado é organizado, estruturado. Por exemplo, as notícias, por sua função sociocomunicativa, apresentam manchetes (títulos) que antecipam para o leitor seu assunto principal. Além disso, costumam apresentar, em seu parágrafo inicial (lide), um resumo das circunstâncias principais do fato noticiado, tais como o que aconteceu, onde, quando e quais são os principais envolvidos. Já a receita apresenta, primeiramente, os ingredientes (bem como a quantidade de cada um deles) para posteriormente expor o passo a passo das ações necessárias para o preparo do alimento.

Por fim, o estilo refere-se à seleção dos meios linguísticos (lexicais, fraseológicos e gramaticais) que o autor opera em função da imagem que faz de seu interlocutor em determinada situação sociocomunicativa, bem como da expectativa em relação à compreensão responsiva ativa deste. Como salienta Bakhtin (2011, p. 265), todo enunciado é individual e pode, portanto, refletir a individualidade do autor – seu estilo individual – por meio da seleção dos recursos da língua. Há gêneros, no entanto, mais ou menos propícios a isso. Por exemplo, nos gêneros da literatura de ficção, o estilo individual de cada autor integra o próprio edifício do enunciado. Por sua vez, gêneros que requerem formas mais padronizadas (como documentos oficiais e ordens militares) são menos maleáveis à expressão da individualidade. Assim, como ressalta o filósofo, na maioria dos gêneros, à exceção dos artísticos-literários, o estilo individual “não faz parte do plano do enunciado, não serve como um objetivo seu mas

[sic] é, por assim dizer, um epifenômeno do enunciado, seu produto complementar” (BAKHTIN, 2011, 265-6). Portanto, quando se refere ao estilo como elemento composicional dos gêneros, Bakhtin não tem em mente o estilo individual, ou seja, a expressão da individualidade de cada autor, mas as características linguísticas do gênero determinadas pelas condições específicas da esfera da comunicação a que está atrelado. Na seleção lexical de uma petição, por exemplo, são esperados vocábulos específicos ligados ao jargão jurídico, mas não vocábulos informais como gírias, os quais seriam perfeitamente aceitáveis em uma conversa de bar.

A partir de tais considerações, é possível perceber que, para Bakhtin, mais do que por suas peculiaridades formais ou linguísticas, os gêneros do discurso se definem por suas características sociocomunicativas, visto que é em função delas que seus elementos constitutivos se configuram. Como salienta o filósofo, a riqueza e a diversidade dos gêneros são infinitas, uma vez que também são inesgotáveis e mutáveis as possibilidades comunicativas humanas. A cada esfera da atividade humana vincula-se um repertório de gêneros, que cresce e se diferencia à medida que a própria esfera se desenvolve e se torna mais complexa. Assim, os gêneros existem em número infinito, pois surgem, modificam-se ou desaparecem, adaptando-se às necessidades comunicativas humanas.

Nesse sentido, como salienta Fiorin (2008, p. 64), não há nenhuma normatividade no conceito de gênero proposto por Bakhtin. Mais do que as propriedades formais e estruturais dos gêneros, o foco da perspectiva bakhtiniana é a maneira como esses se constituem. Assim, para o filósofo, o que verdadeiramente importa no estudo dos gêneros não é a catalogação ou a descrição de cada um deles, mas a compreensão do processo de emergência e estabilização dos diferentes gêneros, sua íntima vinculação com as variadas esferas da atividade humana. Como esclarece Faraco (2009, p. 126), consoante a perspectiva de Bakhtin,

[o]s gêneros não são enfocados apenas pelo viés estático do produto (das formas), mas principalmente pelo viés dinâmico da produção. Isso significa dizer que a teoria do Círculo assevera axiomáticamente uma estreita relação entre os tipos de enunciados (gêneros) e suas funções na interação socioverbal; entre os tipos e o que fazemos com eles no interior de uma determinada atividade social.

Iniciando uma base para o estudo dos gêneros, Bakhtin (2011) propõe uma distinção entre dois tipos: primários (simples) e secundários (complexos). Os gêneros primários são aqueles que se formam a partir das condições da comunicação discursiva mais imediata. São os gêneros do cotidiano, que se vinculam à comunicação verbal mais espontânea, sendo, em

grande parte, mas não exclusivamente, orais. Entre eles, podem-se citar os gêneros da conversa familiar, das narrativas espontâneas.

Os gêneros secundários, por sua vez, surgem em “condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado” (BAKHTIN, 2011, p. 263). Trata-se, portanto, de gêneros vinculados a circunstâncias de comunicação mais elaborada, predominantemente – mas não exclusivamente – escrita, tais como os gêneros que emergem de atividades científicas, políticas, filosóficas, jurídicas, artísticas entre outras.

Como frisa Faraco (2009, p. 132-3), é importante ressaltar que Bakhtin não entende os gêneros primários e secundários como duas realidades dicotômicas, mas sim interdependentes. Nesse sentido, cabe notar que, no processo de sua formação, os gêneros secundários absorvem e incorporam vários gêneros primários, transformando-os. Por exemplo, uma carta no interior de um romance apresenta as propriedades significativas e formais que esse tipo de enunciado tem na vida cotidiana, porém não possui vínculo com um contexto de comunicação mais espontâneo e imediato. Ela participa da realidade concreta da comunicação discursiva apenas por meio da totalidade do romance. Por sua vez, os gêneros primários também podem sofrer a influência dos gêneros secundários. Por exemplo, uma circunstância cotidiana, como um camelô que anuncia seu produto, pode ganhar ares de uma conferência assim como uma conversa entre amigos acerca de um fato da vida pode adquirir a aparência de uma dissertação filosófica.

Tais exemplos mostram não só a interdependência entre os gêneros primários e secundários, como também reforçam o caráter dinâmico dos gêneros. Eles podem tanto se modificar quanto se hibridizar, cruzar-se uns com os outros, de acordo com as necessidades comunicativas dos seres humanos.

Uma vez exposto o conceito de gênero segundo a visão de Bakhtin e de seu círculo, nos parece necessário, antes de encerrar a presente seção, discutir a questão da nomenclatura, uma vez que, sobretudo em estudos na área de ensino, tem sido usual a denominação “gênero textual” em vez de “gênero do discurso”¹, que figura nas traduções brasileiras dos escritos de Bakhtin. Embora sejam tratados como sinônimos em muitos estudos, como apontam os escritos de Rodrigues (2005) e Rojo (2005), o uso de uma ou de outra adjetivação não é indiferente, ainda mais se tivermos em vista os escritos do próprio filósofo.

¹ A título de ilustração, citamos as publicações *Gêneros textuais & ensino* (2010) e *Gêneros textuais: reflexões e ensino* (2011), em que o nome de Bakhtin é explicitamente citado ao longo dos artigos que compõem as obras, embora o termo utilizado em seus títulos seja “gêneros textuais” e não “gêneros do discurso”, como figura na obra do autor. Também os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998) optam pelo primeiro termo.

Como aponta Rodrigues (2005, p. 154), os escritos de Bakhtin, em decorrência do diálogo com seus antecessores e contemporâneos e do próprio processo de elaboração teórica de seus conceitos, apresentam uma considerável flutuação terminológica. Entre elas, a autora destaca os vocábulos “língua” e “discurso”, que ora são usados como intercambiáveis, ora como termos distintos. De acordo com Rodrigues (2005, p. 155), tal variação decorre pela própria problemática da questão “o que é língua?”, que se encontra no escopo de diferentes áreas, como a Filosofia da Linguagem e a Linguística, sob diferentes recortes. Segundo a autora, o uso de tais termos como equivalentes deixa transparecer a própria visão do filósofo acerca da problemática apresentada. Para Bakhtin (1997, p. 181), o discurso equivale à “língua em sua integridade concreta e viva”, ou seja, como acontecimento social caracterizado pelo fenômeno da interação verbal. Tal perspectiva se opõe à visão do objetivismo abstrato, que entende a língua como um sistema abstrato de formas linguísticas. É nessa segunda acepção, que “língua” e “discurso” não são intercambiáveis, evidenciando a posição teórica assumida por Bakhtin, em contraponto com a visão do objetivismo abstrato.

Outra importante variação terminológica na obra do autor assinalada por Rodrigues (2005, p. 157) é a existente entre “texto” e “enunciado”, que, de maneira similar aos termos anteriores, ora são tratados como sinônimos, ora como divergentes. Como vimos, para Bakhtin, o enunciado é a verdadeira unidade da comunicação discursiva, ao passo que unidades como a oração são vistas pelo filósofo como uma abstração da língua como sistema. Nessa perspectiva, o texto, analisado apenas sob o prisma de sua materialidade linguística, não é equivalente ao enunciado. Por sua vez, na qualidade de enunciado, o texto vincula-se ao contexto social e mantém relações dialógicas com outros textos/enunciados.

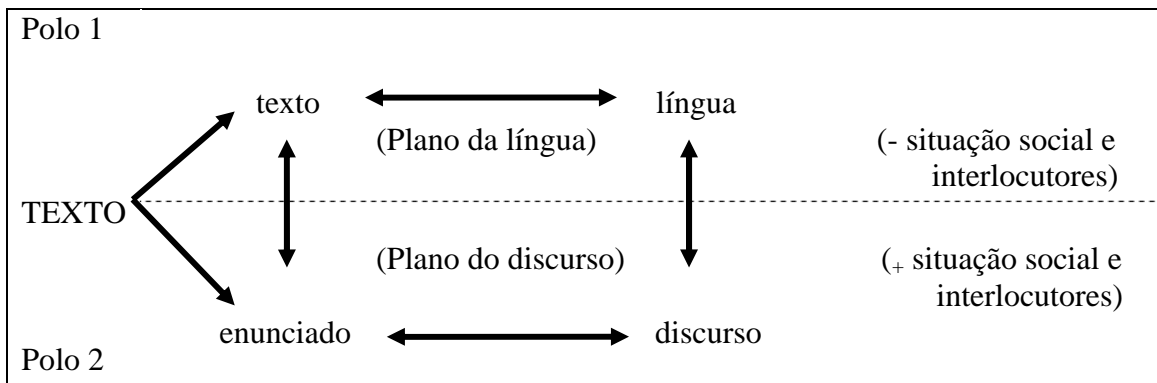
Bakhtin aborda essa questão em “O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas” (2011), em que aponta para a existência de dois polos do texto. De um lado, todo texto pressupõe um sistema universalmente aceito de signos, ou seja, uma linguagem. A esse sistema correspondem os elementos repetíveis e reproduzíveis do texto, ou seja, “tudo o que pode ser dado fora de tal texto (o dado)” (BAKHTIN, 2011, p. 309-10). De modo concomitante, todo texto como enunciado é algo único e individual e é nisso que reside seu sentido, a intenção em prol da qual foi criado. De acordo com Bakhtin (2011, p. 310),

[e]sse segundo elemento (polo) é inerente ao próprio texto mas só se revela numa situação e na cadeia dos textos (na comunicação discursiva de dado campo). Esse polo não está vinculado aos elementos (repetíveis) do sistema da língua (os signos) mas [sic] a outros textos (singulares), a relações dialógicas (e dialéticas com abstração do autor) peculiares.

Nessa perspectiva, segundo o filósofo, dois aspectos determinam o texto na qualidade de enunciado: seu projeto discursivo (o autor e seu querer dizer) e a realização de tal projeto (a produção do enunciado vinculada à situação de interação e à relação com outros enunciados). Assim, como explicita Rodrigues (2005, p. 158), o texto como enunciado “tem uma função ideológica particular, autor e destinatário, mantém relações dialógicas com outros textos (textos enunciados) etc.”, isto é, “tem as mesmas características do enunciado, pois é concebido como tal”.

O quadro 1, proposto por Rodrigues (2005), resume tal panorama teórico:

Quadro 1 – Polos do texto de acordo com a perspectiva bakhtiniana



Fonte: RODRIGUES, 2015, p. 159.

Assim, com base no que foi exposto, percebe-se que, observando atentamente a teorização bakhtiniana, os termos “gêneros do discurso” e “gêneros textuais” não são necessariamente intercambiáveis, visto que o próprio filósofo aponta para dois polos de abordagem do texto. Como já dito, ao teorizar sobre os gêneros, Bakhtin não tinha como foco o estudo de suas propriedades formais, mas sim o processo de sua constituição. Dessa forma, não interessa ao filósofo o texto em relação a seus elementos repetíveis e reproduzíveis, a língua como sistema (polo 1). Seu foco é o texto na qualidade de enunciado, a língua como discurso (polo 2).

A partir disso, Rojo (2005) distingue duas vertentes de estudos sobre os gêneros baseadas em releituras da herança bakhtiniana, as quais denomina *teoria dos gêneros do discurso ou discursivos* e *teoria dos gêneros de texto ou textuais*. De acordo com a autora, a primeira corrente interessa-se, sobretudo, pelo estudo das situações de produção dos enunciados ou textos, bem como de seus aspectos sócio-históricos. Já a segunda tem como propósito a descrição da composição e da materialidade linguística dos textos.

Como ressalta Rojo (2005, p. 193), embora, muitas vezes, dialoguem explicitamente com os escritos de Bakhtin, as pesquisas que se enquadram na teoria dos gêneros de texto ou textuais, apresentam sempre uma finalidade textual (de descrição de textos, gêneros ou contextos) que afasta seus métodos do modelo sociológico proposto pelo filósofo. Por sua vez, a segunda vertente – a da teoria dos gêneros do discurso ou discursivos – parte do pressuposto de que “os gêneros e os textos/enunciados a eles pertencentes não podem ser compreendidos, produzidos ou conhecidos sem referência aos elementos de sua situação de produção” (ROJO, 2005, p. 196). Nesse sentido, tal perspectiva coaduna-se com o pensamento bakhtiniano, o qual preconiza que “[q]ualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo *pela situação social mais imediata*”. (BAKHTIN, 2009, p. 116)

Cabe ressaltar que, em sua teorização, Bakhtin não descarta o estudo da materialidade linguística dos textos. Em *Marxismo e filosofia da linguagem* (2009, p. 129), o filósofo propõe a seguinte ordem metodológica para o estudo da língua:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual.

Como é possível notar, Bakhtin não ignora a necessidade do estudo das formas linguísticas, porém a coloca em um nível inferior de prioridade em relação à análise do contexto de enunciação e aos tipos de enunciados a ele relacionados (os gêneros). Como elucidada Rojo (2005, p. 198), o modelo de análise proposto pelo filósofo parte da situação social ou de enunciação para o estudo do gênero/enunciado/texto e, só então, ao exame das formas linguísticas relevantes. Nesse sentido, como afirma a autora, as teorias textuais não são descartáveis consoante o pensamento bakhtiniano, podendo ser utilizadas como instrumento metodológico em um nível inferior de análise desde que devidamente subordinadas e articuladas aos níveis superiores.

Assim, embora reconheçamos as duas vertentes de estudos sobre o gênero sinalizadas por Rojo como igualmente válidas, a proposta de ensino de língua materna que ora defendemos apoia-se no modelo metodológico proposto por Bakhtin, priorizando, portanto, os aspectos sociocomunicativos da produção/recepção de enunciados a seus aspectos formais.

Por essa razão, nesta dissertação, optamos por adotar a nomenclatura “gêneros do discurso” tal qual figura na obra de Bakhtin, por entendermos que ela melhor reflete nossa proposta.

Dito isso, na próxima seção, trataremos da noção de gêneros do discurso como objeto de ensino de língua materna, tal como proposto pelos PCN. Em nossa exposição, pretendemos não só apresentar as orientações dadas pelo documento, como também sinalizar aproximações e distanciamentos em relação à teoria de Bakhtin.

1.2 PCN: os gêneros do discurso como objeto de ensino de língua materna

Atendendo a uma demanda legal prevista na Constituição Federal² e reforçada pela Lei de Diretrizes e Bases³, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram criados com o objetivo de oferecer uma referência curricular nacional que assegure a todos os brasileiros uma formação básica comum. Conforme sinalizado pelo próprio documento, a proposta não é instituir um modelo fixo e rígido de currículo a ser ministrado em todas as escolas do país, mas estabelecer diretrizes que, respeitando a diversidade cultural, garantam ao público discente o acesso aos conhecimentos indispensáveis à construção da cidadania. Assim, ao mesmo tempo em que contribuem para a unidade do ensino no Brasil, os PCN visam a assegurar o respeito à diversidade, apresentando-se como um referencial curricular a ser discutido e traduzido “em propostas regionais nos diferentes estados e municípios brasileiros” e “em projetos educativos nas escolas e nas salas de aula”. (BRASIL, 1998a, p.9)

O documento começou a ser elaborado na década de 1990, já apresentando uma versão preliminar em 1995. Essa proposta inicial passou por um processo de discussão em âmbito nacional que culminou, em 1997, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o primeiro segmento do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries, segundo a nomenclatura presente no documento). No ano seguinte, foram publicados os cadernos pertinentes ao segundo segmento do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) e, em 2000, saíram os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM).

² Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. (BRASIL, 2015, p. 131)

³ Art. 9º. A União incumbir-se-á de:

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (BRASIL, 2001, p. 30)

Tendo em vista o recorte estabelecido para esta dissertação, não cabe realizar um estudo esmiuçado de cada uma dessas publicações. Em linhas gerais, o que importa considerar é que o conjunto de cadernos que compõem os PCN para o Ensino Básico tem como objetivo apresentar uma proposta educacional comprometida com a formação integral dos brasileiros. Como o próprio documento sinaliza, tal meta não pode ser alcançada apenas com a ampliação do número de vagas oferecidas nas escolas; atrela-se, principalmente, à oferta de um ensino de qualidade que vá de encontro ao quadro de exclusão observado na sociedade brasileira.

Conforme assinalam os PCN, as transformações sociais e tecnológicas decorridas desde o último século acarretaram uma nova configuração do contexto escolar. A inserção de alunos de diferentes camadas sociais, a ampliação da utilização da escrita e a expansão dos meios de informação e comunicação trouxeram para a escola regular novas demandas e novos desafios. Diante de tal realidade, tornou-se evidente a necessidade de revisão do projeto educacional do país de modo a garantir ao público discente tão diversificado o acesso aos saberes necessários à sua efetiva integração social. Assim, os PCN surgem com a proposta de repensar a tradição escolar, apresentando uma concepção de ensino que busque garantir a formação de sujeitos autônomos, críticos e participativos, capazes de contribuir e atuar efetivamente na sociedade em que vivem.

Segundo o documento, o ensino tradicional não é compatível com tal perspectiva educacional, uma vez que se volta para a valorização de um conjunto de conteúdos a serem transmitidos, deixando em segundo plano o próprio processo de aprendizagem. Adotando uma visão construtivista de ensino, os PCN defendem que o conhecimento

não é algo situado fora do indivíduo, a ser adquirido por meio da cópia do real, tampouco algo que o indivíduo constrói independentemente da realidade exterior, dos demais indivíduos e de suas próprias capacidades pessoais. É, antes de mais nada, uma construção histórica e social, na qual interferem fatores de ordem antropológica, cultural e psicológica, entre outros. A realidade torna-se conhecida quando se interage com ela, modificando-a física e/ou mentalmente. A atividade de interação permite interpretar a realidade e construir significados, permite também construir novas possibilidades de ação e de conhecimento. (BRASIL, 1998a, p. 71)

Assim, de acordo com a visão de ensino acima percebida, a interação é a base para a construção do conhecimento, não cabendo, portanto, um currículo voltado para a mera transmissão de um conteúdo previamente fixado, independentemente do contexto escolar. Como aponta o documento, há que se “ampliar a visão de conteúdo para além dos conceitos, inserindo procedimentos, atitudes e valores como conhecimentos tão relevantes quanto os conceitos tradicionalmente abordados” (BRASIL, 1998a, p. 11). Dessa forma, o currículo

deve ser entendido como algo em permanente construção, como um processo contínuo que influencia a prática docente. Nesse sentido, o professor não pode, pois, ser visto como simples transmissor de um conhecimento previamente estabelecido. Ele é, antes de tudo, um articulador, um mediador entre os alunos e o conhecimento socialmente produzido.

A fim de atender a tal perspectiva de ensino, os PCN, na condição de referencial curricular nacional, estão distribuídos em cadernos, que buscam contemplar questões de tratamento didático por área e por ciclo, no intuito de garantir a coerência entre os pressupostos teóricos, os objetivos e os conteúdos propostos. Nos cadernos do Ensino Fundamental I e II, os organizadores optaram pelo tratamento específico de cada disciplina, tendo em vista a importância instrumental de cada uma, sem, entretanto, perder de vista a integração entre elas. Além disso, considerando a pertinência de discutir na escola questões relevantes para a sociedade brasileira, reafirma-se a necessidade de sua problematização e análise por meio da incorporação dos chamados “temas transversais”. Assim, também compõem os PCN do Ensino Fundamental I e II cadernos voltados para a discussão das seguintes questões sociais: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural. De acordo com o documento, para a incorporação de tais temas ao currículo, propõe-se um tratamento transversal, por meio do qual essas questões possam ser integradas “na própria concepção teórica das áreas e de seus componentes curriculares”. (BRASIL, 1997, p. 41)

Quanto aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, conhecidos como PCNEM, a organização pautou-se na distribuição dos conteúdos por áreas do conhecimento, tendo em vista as determinações da Lei de Diretrizes e Bases quanto à organização do currículo para esse segmento:

[q]uando a LDB destaca as diretrizes curriculares específicas do Ensino Médio, ela se preocupa em apontar para um planejamento e desenvolvimento do currículo de forma orgânica, superando a organização por disciplinas estanques e revigorando a integração e articulação dos conhecimentos, num processo permanente de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade [sic]. Essa proposta de organicidade está contida no Art.36, segundo o qual o currículo do Ensino Médio “*destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania*”. (BRASIL, 2000, p. 17)

Entendendo, pois, que os conhecimentos devem ser cada vez mais articulados entre si, a reforma curricular do Ensino Médio propõe sua distribuição em três áreas: Linguagens,

Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Uma vez exposta, em linhas gerais, a configuração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, convém para os objetivos da presente dissertação apresentar um estudo mais cuidadoso acerca da proposta de ensino de língua materna oferecida pelo documento, principalmente no que se refere ao segundo segmento do Ensino Fundamental, público-alvo desta pesquisa. Assim, a próxima subseção será dedicada a essa tarefa.

1.2.1 A proposta dos PCN para o ensino de língua materna

Conforme o objetivo central proposto pelos PCN para a educação brasileira – a formação integral dos indivíduos visando à construção da cidadania – seria função da escola, no que tange ao ensino de Língua Portuguesa, criar estratégias para que os alunos possam desenvolver sua competência discursiva, adquirindo os conhecimentos essenciais para uma efetiva inserção nas práticas sociais que envolvem o uso da oralidade e da escrita.

Como assinala o documento, o papel da escola se torna maior em contextos em que é mais limitado o acesso a práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. Em outras palavras, quanto menor for o grau de letramento⁴ das comunidades em que vivem os alunos, maior a responsabilidade da escola em relação ao desenvolvimento de sua competência discursiva. Assim, considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio do público discente, compete ao professor, como mediador do processo de aprendizagem, planejar seu trabalho não em função de um aluno ideal para determinado ano letivo, mas ter em vista as possibilidades e as potencialidades de seus alunos reais. Nesse sentido, os pontos gramaticais ou lexicais a serem trabalhados na aula de Língua Portuguesa não devem ser organizados a partir de um programa previamente ordenado. Eles viriam, pois, naturalmente, por exigência do que os alunos precisam para serem comunicativamente competentes.

Pode-se, portanto, depreender que certas práticas tradicionalmente instituídas no ensino de língua não cabem no modelo educativo preconizado pelos PCN. Isso não significa,

⁴ Os PCN entendem o letramento como “produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia” (BRASIL, 1998b p. 19). Sob essa perspectiva, não haveria, portanto, um grau de letramento zero, uma vez que mesmo pessoas analfabetas podem, de alguma forma, participar de tais práticas.

O conceito de letramento, embora presente no texto dos PCN, é pouco explorado ao longo do documento. Entendendo-o como um aporte teórico de grande valia para o projeto pedagógico que aqui apresentamos, tal conceito será abordado com maior detalhamento no capítulo 3 desta dissertação.

todavia, negação ou abandono do ensino de gramática. O que o documento assinala é que um ensino de língua materna que tem como meta a formação discursiva do aluno não pode ter como referência a gramática tradicional, voltada unicamente para a prescrição de regras, a classificação de unidades linguísticas e a memorização de nomenclaturas. O que se propõe é um ensino gramatical articulado com as práticas de linguagem, no qual as atividades de análise linguística estejam voltadas para a reflexão dos aspectos da língua necessários à produção e à interpretação de textos. Segundo os PCN:

[o] que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos.

O modo de ensinar por sua vez, não reproduz a clássica metodologia de definição, classificação e exercitação, mas corresponde a uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproxima, progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido. Isso implica, muitas vezes, chegar a resultados diferentes daqueles obtidos pela gramática tradicional, cuja descrição, em muitos aspectos, não corresponde aos usos atuais da linguagem, o que coloca a necessidade de busca de apoio em outros materiais e fontes. (BRASIL, 1998b, p. 29)

Os PCN sinalizam, portanto, que o uso da linguagem deve ser o ponto de partida e de chegada das práticas que integram o ensino de Língua Portuguesa. A linguagem é aqui entendida como “uma ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes” (BRASIL, 1998b, p. 20). Em outras palavras, pode-se dizer que a linguagem é uma atividade discursiva por meio da qual os indivíduos interagem, articulando significados coletivos e compartilhando-os. Nessa perspectiva, entende-se por língua um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita aos seres humanos significar o mundo e a realidade. Assim, aprender uma língua não requer apenas aprender palavras, mas também os seus significados culturais e a maneira como as pessoas entendem e interpretam a realidade.

A partir dessa concepção de língua e linguagem, o texto, como manifestação linguística do discurso⁵, é apontado no documento como a unidade básica de ensino. Vejamos, pois, a definição de texto encontrada nos PCN (1998b, p. 21):

[o] discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. O produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é o texto, uma seqüência verbal constituída por um

⁵ Ao contrário de outros termos como “linguagem”, “língua” e “texto”, o “discurso” não é explicitamente definido nos PCN. No entanto, a partir das demais definições, é possível inferir que o discurso é entendido como o produto da interação pela linguagem, o qual se manifesta materialmente na forma de textos orais ou escritos.

conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Em outras palavras, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados.

Como ressalta o documento, a produção de discursos não ocorre no vazio. Todo discurso se relaciona, de alguma maneira, com os discursos já produzidos. De modo análogo, os textos, como resultado da atividade discursiva, estão em contínua relação uns com os outros, mesmo que tal não se manifeste explicitamente em sua linearidade. Essa relação entre textos recebe, nos PCN, o nome de intertextualidade.

Além disso, todo texto se organiza sempre em função de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística que o caracterizam como pertencente a determinado gênero textual⁶. Dessa forma, os PCN concluem que “a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino” (BRASIL, 1998b, p. 23).

Em linhas gerais, os gêneros textuais são definidos no documento como tipos relativamente estáveis de enunciados, ligados às diferentes esferas da atividade humana, refletindo as condições específicas e as finalidades de cada uma delas. Como apontado no parágrafo anterior, tais modelos discursivos historicamente determinados se constituem de três elementos:

- conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero;
- construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero;
- estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de sequências⁷ que compõem o texto etc. (BRASIL, 1998b, p. 21)

De acordo com os PCN, a escolha de um gênero para produzir determinado discurso, bem como dos procedimentos de estruturação e dos recursos linguísticos nele utilizados, não se dá de maneira aleatória. Há que se considerar diferentes variáveis decorrentes das condições de produção desse discurso, tais como as finalidades e as intenções do locutor, o tipo de relação que este mantém com seu interlocutor, os conhecimentos supostamente compartilhados entre eles, por exemplo. A partir desses diferentes aspectos, um sujeito que

⁶ Tendo em vista que o propósito desta subseção é apresentar a proposta dos PCN para o ensino de língua materna, decidimos manter aqui a nomenclatura presente no documento, embora, por questões teóricas, tenhamos optado pelo termo “gênero discursivo”, conforme expomos no item 1.1.2.

⁷ Os PCN descrevem as sequências como “conjuntos de proposições hierarquicamente constituídas, compondo uma organização interna própria de relativa autonomia, que não funcionam da mesma maneira nos diversos gêneros e nem produzem os mesmos efeitos: assumem características específicas em seu interior” (BRASIL, 1998b, p. 21). Segundo o documento, elas podem ser narrativas, descritivas, argumentativas, expositivas e conversacionais.

interage verbalmente com o outro opera escolhas e organiza o seu discurso, ainda que não o faça de maneira totalmente consciente.

Nesse sentido, cabe à escola contemplar, nas atividades de ensino, a maior diversidade de gêneros possível, tendo em vista não apenas a sua relevância social, mas também as diferentes maneiras como se organizam. Assim, a compreensão e a produção de textos (orais e escritos) requerem o desenvolvimento de diversas capacidades que só podem ser aprendidas em contato com textos reais.

Por estarem vinculados às necessidades comunicativas dos seres humanos em suas diferentes esferas de atuação, os gêneros textuais são em número ilimitado, uma vez que surgem, modificam-se ou desaparecem em função daquelas. Assim, seria uma tarefa impossível contemplar como objeto de ensino todos os gêneros que circulam socialmente. Como sinalizam os PCN, é necessário selecionar aqueles que merecerão abordagem mais aprofundada ao longo do processo de ensino-aprendizagem de língua materna na escola. Para tal, o documento aponta como critério a escolha de textos que caracterizem os usos públicos da linguagem, ou seja, as situações comunicativas que implicam interlocutores desconhecidos e que nem sempre compartilham com o locutor os mesmos sistemas de referência, nas quais a interação ocorre normalmente à distância (em sentido espacial e temporal) e a modalidade escrita da linguagem ocupa espaço privilegiado⁸. Nesses casos, a produção e a recepção de textos⁹ demandam dos indivíduos maior controle para dominar as convenções que regulam e definem seu sentido institucional, advindo daí a necessidade de priorizá-los nas atividades de ensino de língua materna, conforme apresentado a seguir:

[s]em negar a importância dos textos que respondem a exigências das situações privadas de interlocução, em função do compromisso de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania, é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (BRASIL, 1998b, p. 24)

A partir desse ponto, os PCN indicam para cada segmento de ensino uma série de gêneros textuais que devem ser priorizados nas práticas de escuta, de leitura e de produção de

⁸ Em outras palavras, recorrendo à terminologia bakhtiniana, o que os PCN indicam é uma maior atenção aos gêneros secundários ou complexos.

⁹ Na nota explicativa apresentada nos PCN (BRASIL, 1998b, p. 24), os usos públicos da linguagem são definidos apenas sob a ótica de sua produção. No entanto, como o documento assinala ao longo de seu texto, no eixo do uso, a importância não só das práticas de produção, mas também de leitura e escuta de textos, achamos por bem inserir a questão da recepção na definição mencionada.

textos orais e escritos. Nessa listagem, os gêneros aparecem agrupados de acordo com sua função social. As esferas comunicativas a serem privilegiadas, as quais correspondem aos usos públicos da linguagem segundo a visão do documento, são a literária, a publicitária, a jornalística (de imprensa) e a acadêmica (de divulgação científica).

Os quadros 2 e 3 apresentam os gêneros selecionados em cada uma dessas esferas comunicativas para o ensino de Língua Portuguesa no segundo segmento do Ensino Fundamental. Cremos que tal reprodução seja proveitosa, uma vez que não só ilustra a organização didática proposta pelo documento, como também reforça a consonância entre o projeto apresentado nesta dissertação e as orientações oferecidas nos PCN no que tange à escolha dos gêneros trabalhados.

Quadro 2 - Gêneros textuais sugeridos para as práticas de produção de textos orais e escritos

GÊNEROS SUGERIDOS PARA A PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS			
LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • canção • textos dramáticos 	LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • crônica • conto • poema
DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> • notícia • entrevista • debate • depoimento 	DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> • notícia • artigo • carta do leitor • entrevista
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> • exposição • seminário • debate 	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> • relatório de experiências • esquema e resumo de artigos ou verbetes de enciclopédia

Fonte: BRASIL, 1998b, p. 57

Quadro 3 – Gêneros textuais sugeridos para as práticas de escuta e leitura de textos

GÊNEROS PRIVILEGIADOS PARA A PRÁTICA DE ESCUTA E LEITURA DE TEXTOS			
LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • cordel, causos e similares • texto dramático • canção 	LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • conto • novela • romance • crônica • poema • texto dramático
DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> • comentário radiofônico • entrevista • debate • depoimento 	DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> • notícia • editorial • artigo • reportagem • carta do leitor • entrevista • charge e tira
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> • exposição • seminário • debate • palestra 	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> • verbete enciclopédico (nota/artigo) • relatório de experiências • didático (textos, enunciados de questões) • artigo
PUBLICIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • propaganda 	PUBLICIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • propaganda

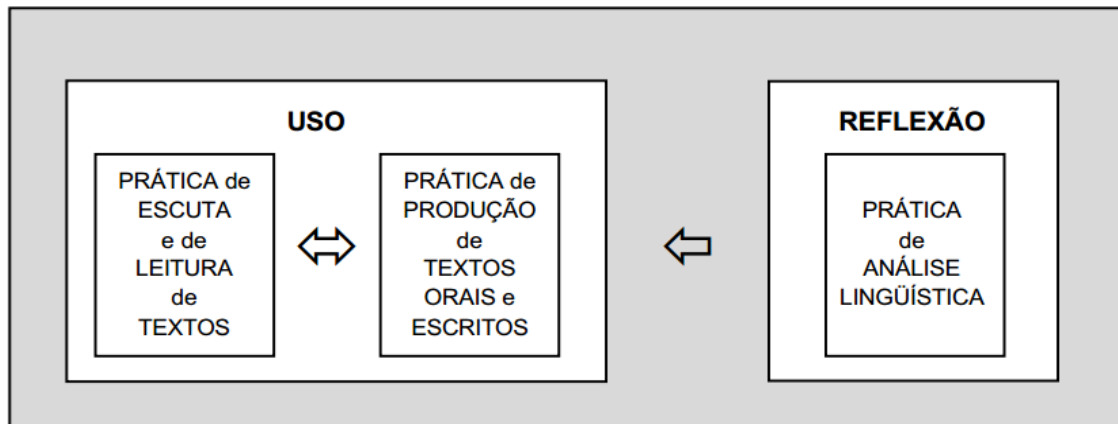
Fonte: BRASIL, 1998b, p. 54.

Observando atentamente os dois quadros, é interessante destacar a igualdade de importância dada aos gêneros orais e aos escritos tanto no que tange às práticas de produção quanto às práticas de recepção de textos. Como os próprios PCN denunciam, a língua oral, por ser amplamente usada fora do ambiente escolar nas interações sociais do dia a dia, fica muitas vezes relegada a segundo plano no ensino de língua materna, sendo utilizada quase que exclusivamente como instrumento para permitir o tratamento dos diferentes conteúdos a serem trabalhados. No entanto, o documento aponta que tal procedimento não se mostra suficiente, visto que o pleno exercício da cidadania demanda a participação em situações sociais – tais como entrevistas profissionais, defesa de direitos e opiniões, entre outras –, nas quais o indivíduo será avaliado de acordo com a sua capacidade de atender às diferentes exigências de fala e às características próprias dos gêneros orais. Assim, cumpre que a escola contemple também os gêneros orais, ensinando “o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e na realização de apresentações públicas”, bem como em relação aos procedimentos apropriados para a escuta de textos em contextos públicos. (BRASIL, 1998b, p. 25)

Ao lado da abordagem dos gêneros a partir de duas práticas que permeiam o seu uso – a produção e a recepção de textos –, há ainda uma terceira prática atrelada à necessidade de tomar as situações discursivas que ocorrem dentro do espaço escolar como objeto de reflexão a fim de construir, progressivamente, categorias explicativas sobre o funcionamento da língua e da linguagem: a prática de análise linguística. Assim, de acordo com os PCN, o ensino de Língua Portuguesa se articula em torno de dois eixos básicos: o do uso e o da reflexão. O eixo do uso engloba a prática de produção de textos orais e escritos, bem como a prática de escuta e leitura desses textos, voltando-se para os aspectos que envolvem o processo de interlocução. Por sua vez, o eixo da reflexão, subordinando-se ao eixo do uso, comporta a prática de análise linguística por meio da qual se constroem conhecimentos acerca do funcionamento da linguagem em situações interlocutivas, privilegiando aspectos linguísticos que possam contribuir para a ampliação da competência discursiva do sujeito.

A imagem abaixo (Quadro 4), extraída dos PCN, ilustra a maneira como esses dois eixos devem se articular de acordo com a perspectiva apresentada no documento:

Quadro 4 – Representação dos eixos que constituem as práticas do ensino de Língua Portuguesa



Fonte: BRASIL, 1998b, p. 35

Cabe salientar que, embora apontem os usos públicos da linguagem como critério de seleção dos gêneros a serem trabalhados na escola, os PCN destacam que as práticas de produção e recepção de textos, assim como as práticas de análise linguística devem contemplar o conhecimento prévio dos alunos, partindo dos usos que estes já são capazes de fazer para, a partir deles, possibilitar a conquista de novas habilidades (BRASIL, 1998b, p. 18). Dessa forma, não se propõe um movimento de substituição, mas de ampliação de saberes a fim de que os alunos possam desenvolver sua competência discursiva, adequando-se apropriadamente às diferentes situações comunicativas a que são expostos.

Nesse sentido, as práticas de análise linguística não se voltam para a correção do erro, como no ensino tradicional, que avalia a gramática da língua em termos de certo e errado. Ao contrário, o modelo preconizado pelos PCN propõe um ensino de língua voltado para a adequação às circunstâncias de uso, o que inclui o respeito à diversidade e à variação linguística. Aliás, os próprios PCN apontam para uma ressignificação da noção de erro, que passa a ser entendido como parte do processo de construção do conhecimento e, portanto, é visto como algo construtivo.

Obviamente, segundo essa perspectiva, a avaliação não deve ser realizada com o intuito de penalizar ou bonificar o aluno de acordo com os seus erros ou acertos. Ao contrário, deve ser entendida como um conjunto de ações por meio das quais se podem obter informações sobre o que os alunos aprenderam e em que condições. Dessa forma, a avaliação é, ao mesmo tempo, um instrumento que possibilita ao professor analisar criticamente a sua prática pedagógica e verificar os avanços, as dificuldades e possibilidades de seus alunos.

Nesse sentido, deve ser compreendida como uma prática constitutiva do ensino, devendo ocorrer durante todo o processo e não apenas em momentos pontuais. Além disso, é necessário que a avaliação seja conduzida de uma forma que também o aluno seja capaz de refletir sobre os conhecimentos construídos (o que ele sabe) e sobre os processos que o levaram a isso (como ele aprendeu), uma vez que esse tipo de procedimento dá ao aprendiz diretrizes para construir novos conhecimentos com maior eficiência e autonomia. A avaliação deve ser, portanto, reflexiva e autonomizadora.

Cabe destacar também que, ainda que o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos seja o objetivo essencial do ensino de língua materna, a tarefa de formar leitores e usuários competentes da língua não se restringe à área de Língua Portuguesa. De acordo com os PCN, a língua, como sistema de representação do mundo, está presente em todas as áreas do conhecimento de modo que todo professor depende da linguagem para desenvolver aspectos relativos à sua disciplina. Assim, segundo a visão apresentada no documento, ensinar a ler e a escrever torna-se um compromisso de todas as áreas do conhecimento¹⁰. Na prática, porém, o que se observa é o fato de recair sobre o professor de Língua Portuguesa a responsabilidade em relação a esse cuidado especial.

Exposta, em linhas gerais, a proposta dos PCN para o ensino/aprendizagem de língua materna na escola, na próxima subseção, teceremos alguns comentários acerca dos conceitos teóricos apresentados no documento, procurando demonstrar a influência da teoria bakhtiniana sob a perspectiva de ensino nele apresentada.

1.2.2 PCN de Língua Portuguesa: breve análise crítica

Embora tenham significado um verdadeiro avanço nas políticas educacionais brasileiras, os PCN, como (principal ou único) referencial teórico da maioria dos professores do ensino básico, apresenta alguns problemas que cabem ser debatidos. Em primeiro lugar, como aponta Rodrigues (2003), muitos conceitos centrais da proposta – como os de língua, linguagem, texto e discurso – são apresentados de maneira superficial ao longo do documento, sem maior embasamento ou discussão teórica. Conforme ressalta a autora, tais termos ora são

¹⁰ A esse respeito, cabe mencionar o livro *Ler e escrever: compromisso de todas áreas* (2011), no qual autores de diferentes áreas do conhecimento apresentam estratégias para trabalhar práticas de recepção e produção de textos em cada disciplina.

conceituados de maneira marginal¹¹, pressupondo do professor um conhecimento prévio de teorias que, em geral, só circulam no meio acadêmico; ora são tratados de forma extremamente simplificada, pressupondo, portanto, um professor pouco familiarizado com eles e daí a necessidade de instruí-lo. Nesse caso, de acordo com Rodrigues (2003), tal artifício torna-se inútil, visto que a simplificação dos conceitos não garante sua apropriação pelos professores. Assim, tendo em vista o interlocutor previsto pelos PCN – os professores de Língua Portuguesa do ensino básico –, esse se mostra como um primeiro problema quanto à exposição teórica apresentada no documento.

Um segundo problema (talvez mais grave) consiste na mistura acrítica de perspectivas teóricas de natureza distinta, o que implica algumas incoerências ao longo dos PCN. Comparando-se atentamente o texto do documento com a teoria de Bakhtin, a qual expomos no item 1.1., é perceptível a influência dos escritos do filósofo na proposta pedagógica para o ensino de língua apresentada no referencial curricular, principalmente no que tange ao conceito de gênero. Ao propor o gênero como objeto ensino de língua materna, os PCN o definem seguindo, em essência, a concepção bakhtiniana do termo presente em *Estética da criação verbal* (2011), embora não haja menção explícita a isso no corpo no texto do documento¹². Além disso, no que tange à aplicação desse conceito ao ensino, frisam a necessidade de levar em consideração as condições de produção dos discursos e ponderam que a aprendizagem da língua deve se dar a partir de contextos de uso, não se limitando à aquisição de palavras e de suas possíveis combinações, mas abarcando os significados culturais socialmente constituídos, o que, a princípio, vai ao encontro da perspectiva de análise de Bakhtin.

No entanto, como aponta Rodrigues (2003), apesar de a definição de gênero presente nos PCN remeter claramente aos escritos de Bakhtin, o conceito de texto, por exemplo, se encontra atrelado a outra fonte teórica. Para melhor entendermos a questão, retomemos a definição de texto de acordo com os PCN (1998b, p. 21):

[o] discurso, quando produzido, manifesta-se lingüisticamente por meio de textos. O produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é o texto, uma seqüência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Em outras palavras, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados.

¹¹ Vide o conceito de letramento que aparece, em poucas linhas, em uma nota de pé de página.

¹² Cabe salientar que, embora não seja explicitamente citado no corpo do texto dos PCN, o livro consta nas referências bibliográficas do documento.

A produção de discursos não acontece no vazio. Ao contrário, todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos. Nesse sentido, os textos, como resultantes da atividade discursiva, estão em constante e contínua relação uns com os outros, ainda que, em sua linearidade, isso não se explicita. A esta relação entre o texto produzido e os outros textos é que se tem chamado intertextualidade.

Um primeiro ponto a se destacar é o uso do termo “enunciado” no fragmento em questão. Lendo atentamente a passagem, percebe-se que o vocábulo não apresenta o mesmo significado proposto por Bakhtin (o de real unidade da comunicação discursiva), uma vez que é apresentado como uma unidade menor do que o texto, pois um texto sem coesão e coerência é, para o documento, “um amontoado aleatório de enunciados”. Como esclarece Rodrigues (2003, p. 1263), tal concepção advém da Linguística Textual, que entende o texto como um “conjunto coerente de enunciados”. Sob essa perspectiva, explica a autora que

o termo *enunciado* remete à dicotomia proposta por determinadas teorias da linguagem, inclusive certas teorias da enunciação, que é a dicotomia entre enunciado e frase, em que a frase é uma unidade da língua e o **enunciado é a manifestação concreta dessa frase** (frase + sua enunciação em um contexto = enunciado). Enquanto a frase é reiterável, pois, como unidade da língua e estruturada de acordo com os princípios da gramática, é passível de um sem-número de realizações, o enunciado é sempre único, pois diferente a cada enunciação da frase. (RODRIGUES, 2003, p. 1263)

Essa concepção de enunciado como frase enunciada distancia-se profundamente da perspectiva bakhtiniana, uma vez que define o termo sob o prisma da língua como sistema. Consequentemente, a visão de texto apresentada no fragmento dos PCN também não é a mesma de que fala Bakhtin ao equiparar texto e enunciado. Como se encontra esquematizado no quadro 1 (apresentado no item 1.1.1.), para o filósofo, o texto pode ser apreendido sob dois polos: 1) o de seus elementos repetíveis e reproduzíveis (sua materialidade linguística), 2) o de suas relações dialógicas na cadeia discursiva, em que o texto, na qualidade de enunciado, é único e individual. Ao teorizar sobre os gêneros, Bakhtin direciona seus estudos para o segundo polo. Seu interesse é, portanto, o processo de constituição desses tipos estáveis de enunciados sociais. Assim, uma proposta de ensino pautada nos gêneros deveria seguir o mesmo princípio, no entanto os PCN, ao definirem texto (não como equivalente, mas como algo maior do que o enunciado), partem de uma via contrária, focalizando suas propriedades formais.

Há, portanto, uma mistura de teorias que não se combinam de forma coerente no documento em questão. Nesse sentido, é interessante destacar também o uso do vocábulo “intertextualidade” no fragmento citado. Embora não explicitado no texto, a conceituação

desse termo remete ao conceito bakhtiniano de dialogismo, ao se frisar que todo discurso se relaciona com os discursos anteriormente produzidos. Estendendo essa propriedade aos textos como produto da atividade discursiva, os PCN chamam tais relações de “intertextualidade”. Como nos deixa clara a exposição de Fiorin (2008) acerca do fenômeno do dialogismo, os PCN cometem aí mais um equívoco.

Em primeiro lugar, como coloca o autor, o termo intertextualidade sequer aparece na obra de Bakhtin, tratando-se de um acréscimo posterior ao universo bakhtiniano¹³. Tal inserção advém da confusão entre “texto” e “enunciado”, que, como já exposto, não necessariamente são intercambiáveis na obra do filósofo. Ao definir o texto como materialidade linguística, os PCN não o abordam na qualidade de enunciado. Seguindo essa lógica, o uso do termo “intertextualidade” para nomear as relações existentes entre os textos não abarca o todo das relações dialógicas interdiscursivas, mas tão somente aquelas apreensíveis na materialidade linguística dos textos.

Nesse sentido, Fiorin (2008) propõe uma distinção entre o termo “intertextualidade” e aquilo que denomina “interdiscursividade”. Este diz respeito às relações dialógicas existentes entre os enunciados, as quais, de fato, não necessariamente se manifestam de forma explícita no fio do discurso. Por sua vez, a intertextualidade se refere “a um tipo composicional de dialogismo: aquele em que há no interior do texto o encontro de duas materialidades linguísticas, de dois textos” (FIORIN, 2008, p. 52-3). Mais uma vez, observa-se, pois, nos PCN, uma mistura entre concepções advindas de duas perspectivas distintas sobre o texto.

Outra questão que ainda cabe colocar é a noção de sequência textual, incluída na definição de estilo como elemento constitutivo do gênero. De acordo com os PCN (BRASIL, 1998b, p. 21), o estilo se caracteriza como “configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de *sequências* que compõem o texto etc.” (GRIFO NOSSO). Em nota de rodapé, o documento (BRASIL, 1998b, p. 21), esclarece que tais sequências:

são conjuntos de proposições hierarquicamente constituídas, compondo uma organização interna própria de relativa autonomia, que não funcionam da mesma maneira nos diversos gêneros e nem produzem os mesmos efeitos: assumem características específicas em seu interior. Podem se caracterizar como narrativa, descritiva, argumentativa, expositiva e conversacional.

¹³ Segundo Fiorin (2008, p. 51-2), trata-se de uma confusão feita pela semioticista Júlia Kristeva em texto publicado em 1967 na revista *Critique*. Como chama de “texto” o que Bakhtin denomina “enunciado”, a autora acaba por usar o termo “intertextualidade” para referir ao conceito bakhtiniano de “dialogismo”.

De acordo com Brait (2008), trata-se, mais uma vez, de uma combinação acrítica entre conceitos advindos de teorias distintas, a qual se torna problemática, visto que acaba por gerar uma confusão entre a concepção bakhtiniana de gêneros do discurso e a noção de tipologia textual, confusão esta que se estenderá para a sala de aula, como mostraremos no próximo capítulo. Assim, cumpre estabelecer a distinção entre os dois conceitos. Para tal, recorreremos a uma citação de Marcuschi (2008, p. 154), na qual o autor define, de maneira objetiva, o conceito de tipologia textual:

Tipo textual designa uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. E geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração*, *argumentação*, *exposição*, *descrição*, *injunção*. O conjunto de categorias para designar *tipos textuais* é limitado e sem tendência a aumentar. Quando predomina um modo num dado texto concreto, dizemos que esse é um texto *argumentativo* ou *narrativo* ou *expositivo* ou *descritivo* ou *injuntivo*.

Cotejando tal definição com a discussão acerca dos gêneros do discurso que desenvolvemos no item 1.1.2. deste capítulo, percebe-se que a tipologia textual é um constructo teórico embasado estritamente em formas linguísticas que compõem os textos, ao passo que os gêneros são categorias comunicativas concretas, definidas não apenas por suas características formais, mas, principalmente, em razão de suas funções sociocomunicativas. Assim, os tipos textuais constituem sequências linguísticas presentes no interior do texto, quando analisado pelo prisma da língua como sistema. Por sua vez, os gêneros são tipos de enunciados sócio-historicamente constituídos da língua/discurso. Enquanto os tipos, como categorias abstratas da língua, apresentam-se em número limitado, resumindo-se a cinco variedades – narração, argumentação, descrição, injunção e exposição¹⁴ –, os gêneros não podem ser enumerados em uma quantidade definida, uma vez que sua existência está vinculada concretamente às necessidades comunicativas dos seres humanos, podendo surgir, modificar-se ou desaparecer a todo momento em razão destas.

O quadro 5, extraído de Marcuschi (2010), evidencia tal distinção entre os dois termos:

¹⁴ Há autores, como Adam (2011), que incluem o tipo dialogal, mas é importante frisar que, ainda assim, a tipologia textual abarca um número limitado de categorias.

Quadro 5 – Distinção entre tipologia textual e gênero textual

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS¹⁵
1. construtos teóricos definidos por propriedades linguísticas;	1. realizações linguísticas concretas definidas por suas propriedades sociocomunicativas;
2. constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos;	2. constituem textos empiricamente realizados, cumprindo funções em situações comunicativas;
3. sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4. designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.	4. exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.

Fonte: Marcuschi 2010, p.24

A partir de tais considerações, fica evidente, pois, que as noções de tipologia textual e de gênero do discurso não são intercambiáveis, advindo de perspectivas teóricas distintas acerca da língua. Como esclarecemos ao final do item 1.1.2. deste capítulo, não constitui um problema, *a priori*, usar conceitos oriundos das teorias textuais como instrumento metodológico em certo nível de análise dentro da perspectiva bakhtiniana. A grande questão que se coloca quanto ao conceito de tipologia textual no texto dos PCN é a falta de clareza em relação ao seu uso nas propostas pedagógicas do documento, o que acaba gerando confusão entre gêneros discursivos e tipos textuais.

¹⁵ Embora Marcuschi opte pelo uso do termo gêneros textuais – terminologia que julgamos inapropriada aos nossos propósitos no item 1.1.2. deste capítulo – e use em seus escritos outras fontes teóricas, além do texto bakhtiniano, cremos que o quadro apresentado é bastante didático quanto à distinção entre gênero e tipologia textual, razão pela qual decidimos incluí-lo em nossa discussão.

Tendo em vista nossas considerações acerca de alguns dos conceitos centrais dos PCN, ao longo do documento, confirmou-se uma mistura acrítica entre teorias que abordam o texto sob polos distintos, de forma que a abordagem pedagógica apresentada se torna, em alguns momentos, incoerente e de difícil apreensão pelo público-alvo do referencial curricular: o professor do Ensino Básico. Essa incoerência, a nosso ver, estende-se até à escolha do termo “gênero textual”, uma vez que, como demonstramos no item 1.1.2., tal termo remete a uma opção de abordagem dos gêneros não pelo viés de seu processo de constituição, mas pela sua qualidade de produto, o que, tendo em vista a dinâmica da comunicação humana, tal qual apresentada por Bakhtin, é insuficiente para a formação de uma competência discursiva que se proponha a ser autonomizadora e crítica.

Com base nessas considerações, e reconhecendo o valor dos PCN como um importante referencial teórico para o ensino de língua materna, concordamos com Rojo (2002, p. 48) ao afirmar que as implementações possíveis das indicações presentes no documento podem vir a ser um precioso instrumento na formação de cidadãos letrados, desde que feitas de maneira cuidadosa. Como aponta a autora, a presença muito forte das teorias textuais, não só nos PCN, mas também em outras sugestões de implementações práticas em circulação, acaba por reduzir a postura enunciativa à mera declaração de intenções de forma que o que se vê, na prática de sala de aula, é o estudo do texto reduzido a sua análise formal.

Diante de tal quadro, propomos como Rojo (2002, p. 49), uma radicalização da leitura bakhtiniana dos PCN. Nesse sentido, esta dissertação visa a se constituir não só como uma contribuição teórica, fornecendo aos professores da Educação Básica subsídios para melhor compreensão do estudo dos gêneros sob a perspectiva bakhtiniana, mas também como um referencial prático, ao sugerir uma proposta pedagógica que viabilize aplicação da teoria na sala de aula.

Para tal, julgamos necessário, antes da apresentação da proposta propriamente dita, estabelecermos um breve panorama do ensino de língua portuguesa no Brasil após a publicação dos PCN, a fim de que seja possível identificar problemas advindos do enraizamento ainda forte de práticas tradicionais e/ou de um entendimento equivocado do conceito de gêneros. Isso se faz necessário no intuito de que nós, professores, possamos rever nossas práticas em sala de aula e, assim, efetivamente, implementar um ensino de língua pautado no estudo dos gêneros.

2 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

Conforme sinaliza Bezerra (2010, p. 39), o ensino de língua portuguesa no Brasil volta-se, tradicionalmente, para a exploração da gramática normativa, cujo foco é o estudo dos fatos da língua que correspondem à variedade considerada padrão, ou seja, à variedade socialmente difundida como culta e eleita como norma. Como aponta Travaglia (2009, p. 30-1), ao lado da descrição da língua padrão (análise de estruturas, classificação de formas morfológicas e léxicas), a gramática normativa dedica-se também à apresentação das “normas para a **correta** utilização da língua oral e escrita do idioma”. Assim, sob essa perspectiva, o ensino de língua materna tem como foco, conseqüentemente, a análise analítica (identificação e classificação das unidades linguísticas) e a prescrição (apresentação de regras a serem seguidas) da norma padrão.

De acordo com Clare (2003), desde a primeira metade do século XX, essa era a concepção que orientava o ensino de língua materna. Naquela época, a escola tinha uma configuração bem diferente da atual. Como esclarece a autora, até os anos 50 do século passado, o ensino destinava-se apenas às classes sociais dominantes, à elite. As camadas populares não tinham, portanto, acesso à escola. Assim, o público discente da época, oriundo de uma classe privilegiada, já chegava à escola com um domínio razoável da variedade de prestígio, além da bagagem cultural trazida do próprio convívio familiar, em consonância com as práticas letradas escolares. Conseqüentemente, como atenta Bezerra (2010, p. 44), nesse contexto, o estudo das regras gramaticais se dava sem maiores dificuldades, uma vez que os alunos já dominavam o registro linguístico abordado nos manuais.

Além disso, o perfil do professor também era outro naquela época. Conforme assinala Bezerra (2010, p. 44), o público docente, tal como o discente, advinha das classes sociais mais elevadas. Assim, o professor era também um usuário da norma padrão da língua familiarizado com as práticas culturais elitizadas e sua formação teórica e didática era considerada de excelência. Nesse contexto, como salienta a autora, o professor tinha condições não só intelectuais, mas também materiais, de preparar suas aulas, sem imposições externas.

A partir da década de 50, entretanto, começam a ocorrer transformações sociopolíticas que alteraram o contexto escolar e afetam o modo como se dava o ensino/aprendizagem da língua portuguesa até então. Por pressão das classes populares, a escola deixa de ser uma instituição exclusiva das elites e passa a receber alunos de outras camadas sociais. Assim, a clientela da escola pública sofre uma mudança radical, passando a fazer parte dela alunos com

bagagem cultural bastante diversificada: ao lado de um público discente formado por usuários da norma padrão da língua, faz-se presente um alunado cuja característica é o domínio de outras variedades linguísticas.

Também o perfil do professor foi alterado diante de tal quadro. Para atender ao aumento da população escolar, ampliou-se o número de professores. A partir de então, passaram a ingressar na carreira do magistério pessoas que não pertenciam às classes sociais mais elevadas e que, portanto, não apresentavam a mesma bagagem cultural e o mesmo domínio da variedade de prestígio que detinham seus antecessores. Além disso, como destaca Geraldini (1997, p. 116), para suprir a demanda repentina, a formação desses novos professores se deu por meio de cursos rápidos, sem maior embasamento teórico.

De acordo com Bezerra (2010, p. 45), apesar de tamanha transformação na composição da comunidade escolar, as propostas de ensino permaneceram praticamente inalteradas, mantendo-se o foco no estudo da gramática normativa. Nesse contexto, surgem os livros didáticos – com textos, lições de gramática e exercícios – para suprirem as lacunas de conhecimento desse novo perfil de professor: este deixa de ser o responsável pela preparação de suas aulas e tal tarefa passa a ser competência do autor do material didático.

O alto índice de fracasso escolar que fatalmente se desenrolou a partir do cenário apresentado bem como os avanços no campo da pesquisa sobre a linguagem humana e sobre o ensino/aprendizagem de línguas evidenciaram a necessidade de uma reformulação no modo como o ensino de língua materna vinha sendo conduzido no Brasil. Nesse contexto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa surgiram como um referencial teórico que visa à superação do modelo tradicional de ensino, pautado na gramática normativa. Assim, como apresentado no capítulo anterior, o documento propõe uma nova perspectiva, apontando os gêneros discursivos como objeto de ensino, a partir de três práticas: produção e recepção de textos orais e escritos (no eixo do uso) e análise linguística a partir das práticas anteriores (eixo da reflexão).

No entanto, apesar de seu caráter inovador, os PCN, como um referencial teórico que são, carecem de indicações concretas acerca do estudo dos gêneros como objeto de ensino em sala de aula. Soma-se a isso o fato de que, como demonstramos no capítulo anterior, o próprio documento apresenta problemas conceituais ao combinar teorias de fontes distintas, como é o caso da mescla entre os conceitos de gêneros do discurso e de tipos textuais. Assim, o impacto da publicação dos PCN nas aulas de língua materna nem sempre tem tido como resultado práticas coerentes com uma concepção de ensino pautada no conceito bakhtiniano de gêneros. Tendo em vista tal realidade, neste capítulo, apresentaremos alguns equívocos ainda presentes

no ensino de língua materna após a publicação dos PCN. Nesse sentido, subdividiremos o capítulo em cinco partes. Na primeira delas, trataremos, de maneira geral, do modo como o conceito de gênero tem sido equivocadamente introduzido nos materiais didáticos e nas práticas pedagógicas do ensino de língua. Após, exploraremos, mais detalhadamente, cada uma das práticas propostas pelos PCN para o ensino de língua: produção, recepção e análise linguística. Por fim, com base nos dados levantados, teceremos algumas críticas a fim de apontar caminhos que possam facilitar o ensino dos gêneros.

2.1 **Novos rótulos, velhas práticas: a entrada dos gêneros como objeto de estudo no ensino de língua materna**

A partir da publicação dos PCN, algumas mudanças têm sido perceptíveis no ensino de língua materna, principalmente no que diz respeito ao trabalho com o texto em sala de aula. Basta observar as coleções de livros didáticos que fazem parte do guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)¹⁶ organizado pelo Ministério da Educação. Em todas as coleções, é possível observar uma grande variedade de textos de diferentes gêneros. Nesse sentido, nota-se que, por vezes, as unidades ou os capítulos que compõem os livros recebem como título o nome do gênero que será trabalhado¹⁷, o que demonstra a importância que o termo tem ganhado nos materiais didáticos produzidos no Brasil.

Todavia, como destaca Alves Filho (2011, p. 73), é necessário ter clareza quanto ao que realmente significa planejar um ensino de língua que tenha como base a noção de gêneros “para que não caiamos na armadilha de apenas mudar os nomes e os rótulos”, sem que isso implique uma mudança substancial e positiva nas práticas de ensino-aprendizagem. A esse respeito, o autor lista uma série de equívocos que podem ser observados tanto nas atividades propostas pelos livros didáticos quanto nas práticas que vêm sendo desenvolvidas em sala de aula.

¹⁶ Como declarado pelo próprio portal do MEC, o Programa Nacional do Livro Didático é uma iniciativa governo federal que tem como objetivo principal “subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica”. Após avaliar cada obra, o MEC disponibiliza um guia listando as coleções aprovadas para que cada escola escolha, entre os títulos disponíveis, os livros que melhor atendam ao seu projeto político pedagógico.

¹⁷ A título de ilustração, podemos citar coleções como *Viver juntos* (2012) da editora SM e *Português: uma língua brasileira* (2012), da editora Leya.

Em primeiro lugar, deve-se ressaltar que quantidade e diversidade de textos não significam necessariamente abordagem consistente dos gêneros. Conforme aponta Alves Filho (2011, p. 74), um dos equívocos mais comuns advém justamente da premissa de que expor o aluno a um número diversificado de gêneros é suficiente para que este aprenda a lidar com os diferentes tipos de enunciados que circulam socialmente. Como lembra o autor, se, por um lado, a heterogeneidade é uma realidade evidente dos gêneros consoante a perspectiva bakhtiniana, por outro, seu tratamento não se esgota na simples exposição assistemática dessa variedade. Além disso, apresentar uma diversidade excessiva de gêneros em sala de aula pode ter como consequência negativa uma abordagem superficial ou até mesmo alguma confusão conceitual e operacional. Nesse sentido, Alves Filho (2011, p. 74) pondera que

não se deveria diversificar em larga escala sacrificando um mínimo de aprofundamento em cada gênero particular e em cada conjunto de gêneros inter-relacionados. [...] mais do que apenas diversificar os textos e os gêneros, faz-se necessário diversificar os contextos e os modos de abordagem dos textos.

Outro problema frequente observado pelo autor é o tratamento uniforme dado aos gêneros em sala de aula, sem levar em consideração as especificidades de cada um deles. Conforme enfatiza Alves Filho (2011, p.75), “a variedade dos gêneros clama por variedade de abordagem nas atividades de análise, de leitura e de escrita de textos”. O autor observa ainda que, quando ocorre uma abordagem diferenciada de certo gênero, esta costuma se restringir ao estudo de seu aspecto formal, como se reconhecer e reproduzir uma estrutura esgotasse o trabalho com os gêneros. Tendo em vista a teoria bakhtiniana, essa prática é problemática, uma vez que a estrutura composicional de um gênero é apenas um de seus componentes, que é intensamente influenciada por fatores de natureza sociointerativa. Além disso, outro problema desse tipo de abordagem é poder levar a estudo prescritivo e normativo do gênero, em detrimento de sua real natureza dinâmica. Como assevera Alves Filho (2011, p. 85), é necessário tomar cuidado para que não se associem os gêneros a fórmulas prontas, sob o risco de conduzir o aluno à falsa ideia de que um gênero é uma espécie de formulário a ser preenchido em sala de aula.

Um terceiro problema apontado por Alves Filho (2011, p. 77) refere-se ao apego excessivo a atividades de rotulação e classificação dos gêneros. Como problematiza o autor, esse tipo de abordagem é questionável, visto que, muitas vezes, tais classificações são enganosas, pois acabam por rotular sob uma mesma nomenclatura textos com características temáticas, funcionais e estruturais muito diferentes entre si. Além disso, como expusemos no

capítulo anterior desta dissertação, a teoria bakhtiniana não se propunha à descrição e à rotulação dos gêneros como produto acabado, mas sim ao estudo de sua natureza sociointerativa.

Percebe-se, portanto, que tanto o apego à rotulação quanto o foco em aspectos estruturais podem conduzir a uma visão engessada dos gêneros, que não condiz com sua dinamicidade. Nesse sentido, vale lembrar que, para Bakhtin, embora necessariamente atrelados aos gêneros sócio-historicamente constituídos, todos os enunciados são únicos e irrepetíveis. Assim, como destaca Bueno (2011, p. 30), se, por um lado, todo enunciado apresenta características gerais do gênero a que pertence, por outro, também traz em si propriedades singulares que decorrem do contexto de comunicação mais imediato em que foi produzido. A título de exemplo, como menciona a autora, embora mostrem regularidades que as identifiquem como pertencentes a um mesmo gênero, uma notícia publicada no jornal *Folha de São Paulo* e outra publicada no jornal *Notícias Populares* apresentarão também marcas determinadas pelo contexto comunicativo que nos permitirão diferenciá-las, como o tipo de manchete apresentada, a organização dos fatos, a seleção lexical, entre outras.

Percebe-se, pois, a necessidade de os textos serem trabalhados de forma contextualizada, considerando aspectos como as filiações discursivas assumidas pelo locutor, ou seja, que discursos ele retoma, ratificando ou refutando, dentro da cadeia comunicativa; o tipo de interlocutor idealizado, por exemplo. No entanto, muitas vezes, o que ainda se observa em sala de aula é o trabalho com o texto de maneira isolada e, até mesmo, deformada de seu contexto original. A esse respeito, Bueno (2011, p. 69) cita como exemplo o uso de reportagens em livros didáticos, em que falta a formatação original em colunas (uma das características do gênero na mídia impressa), além da supressão de imagens e até mesmo de trechos presentes no texto original sem que haja qualquer menção a isso.

Como ressalta Bueno (2011, p. 35-6), ao figurar como objeto de ensino, os gêneros inevitavelmente sofrem modificações, pelo menos parciais, para atender a objetivos didáticos. Assim, o gênero na escola será sempre uma variação do gênero de referência. No entanto, a própria autora (2011, p. 68-9) alerta que é importante que a escola busque expor os alunos a situações de comunicação que sejam o mais similar possível de situações reais para que eles possam vivenciá-las o mais próximo possível de como realmente são. No caso do exemplo mencionado, contrariando esse propósito, ocorre uma deformação tão grande na apresentação da reportagem que acaba por distorcer o gênero, transformando-o em um texto didático que se distancia da verdadeira situação comunicativa em que se insere.

Outro problema quanto à abordagem dos gêneros na escola observado por Bezerra (2003) é a confusão entre gêneros e tipos textuais. Como apontamos no item 1.2.2., tal problema advém, em parte, do próprio texto dos PCN, no qual são mesclados, indiscriminadamente, o conceito de gêneros do discurso, calcado – apesar de não haver referência explícita a esse fato no documento – na teoria de Bakhtin, e o conceito de tipologia textual, oriundo de outra fonte teórica. Embora os gêneros sejam apontados como objeto de ensino de língua materna no documento, como aponta Brait (2008, p. 18), o texto dos PCN estrutura o trabalho com ensino e aprendizagem da língua quase que exclusivamente a partir das tipologias textuais, o que acarreta, segundo ela, certas disparidades em relação à concepção bakhtiniana de gênero do discurso.

A partir desse ponto, conforme nota Bezerra (2003, p. 43), a combinação entre tais conceitos tem sido utilizada em sala de aula sem qualquer embasamento teórico que torne as propostas coerentes. Como exemplo, a autora cita atividades de produção textual encontradas em livros didáticos em que se propõe a escrita de um texto narrativo (com narrador, personagens, tempo, espaço etc.) solicitando ao aluno que redija uma história (variedade de texto que só circula na escola), conduzindo à falsa ideia de que narrativa é sinônimo de história. Por sua vez, a notícia de jornal, geralmente abordada apenas em relação ao seu conteúdo temático (o quê, quem, onde, quando, como e por quê) ou à sua estrutura composicional (manchete, lide, corpo, boxes informativos), embora também tenha como foco a narração de um fato, acaba não sendo percebido pelo aluno como um gênero também predominantemente narrativo. A partir de tais exemplos, percebe-se, portanto, que as atividades propostas, muitas vezes, alternam, indiscriminadamente, conceitos advindos de fontes teóricas distintas, acarretando concepções errôneas acerca da linguagem que em nada contribuem para o desenvolvimento da competência discursiva dos aprendizes.

Feitas essas considerações gerais acerca da inserção – muitas vezes equivocada – do conceito de gêneros nos materiais didáticos e práticas pedagógicas no ensino de língua materna, cabe ainda atentar para alguns detalhes discutidos por autores como Geraldi (1997, 2011) e Antunes (2005) sobre como têm sido desenvolvidas, em sala de aula, as três práticas propostas pelos PCN para o ensino de língua portuguesa. Em nossas considerações, daremos especial atenção às práticas de produção de textos, tendo em vista que a proposta pedagógica que apresentamos nesta dissertação, ainda que considere as demais práticas, tem como foco aquele tipo de atividade.

2.2 As práticas de produção textual

Iniciemos, pois, tratando da questão da produção de textos em sala de aula. Um primeiro dado relevante a esse respeito é o pouco espaço que ainda se tem destinado a tal prática no ensino de língua materna. Embora estudiosos como Geraldí (1997) salientem a importância da produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida e de chegada de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua, Antunes (2005, p. 26) observa que são raras as oportunidades de escrita em sala de aula, “quase sempre, reduzidas às (poucas) aulas de redação e aos eventuais apontamentos de aula, normalmente copiados do quadro”. No que tange à oralidade, a situação não é muito melhor. Como destaca a autora (2011, p. 26), apesar de haver uma predominância da oralidade em sala de aula, seu uso se restringe quase que exclusivamente ao informal. Assim, gêneros mais institucionalizados com os quais os alunos geralmente não têm contato em suas práticas cotidianas, como seminários, debates, entrevistas, por exemplo, têm espaço bastante reduzido no cotidiano escolar, como evidenciam trabalhos como os de Bueno (2009) e Cruz (2014).

Soma-se ao pouco espaço destinado às práticas de produção de textos, um problema talvez mais grave: o modo como tais práticas têm sido conduzidas na aula de língua materna. Via de regra, como salienta Antunes (2005, p. 23), as atividades de produção de textos na escola não são representativas daquelas que se desenvolvem na comunicação social do dia a dia. Trata-se de um uso da linguagem com uma finalidade meramente escolar, em que a escrita (e também as práticas de oralidade) fica “reduzida aos objetivos imediatos das disciplinas, sem perspectivas sociais inspiradas nos diferentes usos da língua fora do ambiente escolar” (ANTUNES, 2005, p. 26). Nesse sentido, destaca-se a artificialidade de tais práticas em sala de aula.

Sabe-se que o direcionamento ao outro é um aspecto constitutivo de todo e qualquer enunciado, no entanto, como evidencia Antunes (2005, p. 27), falta à produção de textos na escola um interlocutor, ainda que simulado, a quem a palavra se destine. Conforme ressalta a autora, mesmo o professor acaba não desempenhando esse papel, na medida em que, muitas vezes, é atropelado pela função de mero corretor. Nesse contexto forjado de comunicação, torna-se muito difícil para o aprendiz selecionar as informações e organizá-las em seu discurso, bem como empreender as escolhas linguísticas apropriadas, uma vez que, como evidencia a teoria bakhtiniana, essas decisões estão intimamente ligadas à figura do interlocutor. Assim, como arremata Antunes (2005, p. 27), “à escassez de oportunidades de

uma escrita socialmente significativa se soma o agravante de uma escrita que é mero treinamento, para nada e para ninguém”.

Por sua vez, Britto (2011) deflagra não a ausência de um interlocutor, mas, ao contrário, a forte presença da “escola” como o grande destinatário dos textos produzidos pelos alunos. Como explicita o autor, no contexto escolar, há relações muito rígidas e bem definidas, a partir das quais o aluno é obrigado a escrever de acordo com padrões previamente estipulados, sabendo que seu texto será julgado, avaliado. Diante de tal quadro, o professor, não como interlocutor real, mas como uma espécie de materialização de tudo aquilo que o aprendiz recebeu da escola e de outras fontes afins, torna-se um referente – estereotipado – daquilo que este precisa apresentar em seu texto para garantir uma avaliação satisfatória. Nas palavras de Britto (2011, p. 120),

[o] professor, a quem o texto é remetido, será o principal – talvez o único – leitor da redação. Consciente disso, o estudante procurará escrever a partir do que acredita que o professor gostará (e, conseqüentemente, dará uma boa nota). Mais precisamente, fará a redação com base na imagem que cria do “gosto” e da visão de língua do professor. Serviço *à la carte*.

Como é possível perceber, embora adotem, aparentemente, pontos de vista distintos sobre a mesma questão, Antunes e Britto, na realidade, apontam para igual problema. Como bem coloca Geraldi (2011, p. 127-128), de maneira geral, o professor não se apresenta como real parceiro interlocutivo de seus alunos, respeitando-lhes a palavra. Quem lê ou escuta os textos produzidos pelos aprendizes é, via de regra, a função-professor e não o sujeito-professor. Dito de outro modo, o que se observa é que a postura do docente, no caráter de avaliador das produções discentes, distancia-se da atitude responsiva que assumimos, como interlocutores, diante dos diferentes textos que circulam socialmente. O professor, de modo geral, não dialoga com os textos produzidos pelos alunos, ratificando-os, refutando-os, questionando-os, como faria diante de um editorial ou de uma propaganda política, por exemplo. Dentro desse contexto, descaracteriza-se o aluno como sujeito de seu discurso, impossibilitando-lhe, assim, o uso efetivo da linguagem. Resta a ele não ser sujeito do que diz, mas sim devolver “ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola” para garantir uma boa nota (GERALDI, 2011, p. 128).

Conforme evidencia o autor supracitado (2011, p. 89), nas práticas escolarizadas, supostamente se assumem papéis de locutor/interlocutor, sem que haja locutor/interlocutor de fato, o que torna a relação intersubjetiva ineficaz, porque simulada. Nesse sentido, o autor sinaliza que pode haver muita produção escrita na escola, sem que, em verdade, haja textos

(no sentido de discurso). Assim, Geraldi (1997, p. 136) estabelece uma distinção entre dois tipos de atividades escolares: a redação – categoria que só existe na escola ou em contextos que retomam as práticas escolarizadas, como concursos e vestibulares –, e a produção de textos. No primeiro caso, produzem-se textos *para* a escola. Em contrapartida, no segundo, as atividades se voltam para a produção de textos *na* escola, em consonância com as práticas comunicativas que se desenvolvem fora dela.

Desse modo, o que se observa quanto às práticas de produção de textos orais e escritos, mesmo após a publicação dos PCN, se pauta ainda na criação de modelos que não encontram referência fora da sala de aula e que servem apenas para atender aos objetivos propostos pela escola. Como conclui Britto (2011, p. 126), na maioria das vezes,

a produção de texto por estudantes em condições escolares já é marcada, em sua origem, por uma situação muito particular, onde são negadas à língua algumas de suas características básicas de emprego, a saber: a sua funcionalidade, a subjetividade de seus locutores e interlocutores e o seu papel mediador da relação homem-mundo. O caráter artificial desta situação dominará todo o processo de produção da redação, sendo fator determinante de seu resultado final.

Diante de tal quadro, Geraldi (1997) afirma que se faz necessário contornar o problema da artificialidade, recuperando, no interior da própria escola, um espaço de interação, em que os alunos possam se assumir como sujeitos de seu dizer. Nesse sentido, é interessante destacar os pressupostos que o próprio autor sinaliza como necessários à produção de um texto em qualquer modalidade. Segundo Geraldi (1997, p. 137), é preciso que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (...);
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

A partir de tais pressupostos, Geraldi (1997) nos fornece algumas pistas de como viabilizar a produção de textos em sala de aula, atendendo a essa perspectiva. Uma das orientações fornecidas é procurar trazer para as práticas de produção textual experiências vividas pelos alunos. Dessa forma, por mais que a atividade ainda tenha como princípio a execução de uma tarefa solicitada pelo professor, quando o aluno se sente convidado a expor em seu texto suas vivências e visões de mundo, ela deixa de ser assumida como mero preenchimento de espaço em branco, pois o que o aprendiz tem a dizer se sobrepõe à razão

artificial da proposta. Nesse sentido, não se trata mais de devolver à escola o que ela mesma diz, mas também de levar à escola o que ela não sabe.

Outro ponto relevante ressaltado pelo autor relaciona-se à importância de propor para os textos produzidos pelos alunos um interlocutor real ou possível. Como destaca Geraldi (1997, p. 102):

[o] outro é a medida: é para o outro que se produz o texto. E o outro não se inscreve no texto apenas na produção de sentidos na leitura. O outro insere-se já na produção, como condição necessária para que o texto exista. É porque se sabe do *outro* que um texto não é acabado em si mesmo. Seu sentido, por maior precisão que lhe queira dar seu autor, e ele o sabe, é já na produção um sentido construído a dois. Quanto mais, na produção, o autor imagina leituras possíveis que pretende afastar, mais a construção do texto exige do autor o fornecimento de *pistas* para que a produção de sentido na leitura seja mais próxima ao sentido que lhe que dar o autor.

Além disso, concordamos com Beth Marcuschi (2010) quando esta afirma ser fundamental não apenas explicitar um interlocutor (ainda que virtual), como também todo o contexto de produção do texto, principalmente quando não for possível propor situações concretas de interação. Assim, de acordo com a autora (2010, 78-9), é importante que os seguintes elementos estejam claros na proposta:

- a) o leitor a quem o texto se destina (real ou provável);
- b) o tema a ser discutido;
- c) o gênero a ser utilizado;
- d) o suporte em que texto será disponibilizado;
- e) o espaço de circulação em que o texto será divulgado;
- f) o tom, o registro linguístico a ser adotado (formal/informal, próximo/distante, amigável/irônico etc.).

Levando em consideração tais orientações, torna-se viável uma aproximação dos textos produzidos em sala de aula, ainda que não partam de situações concretas, com aqueles que circulam socialmente nos diferentes âmbitos da atividade humana. Abrir espaço para as experiências vividas pelos alunos e situar-lhes todo o contexto de produção para seus textos é oferecer a eles a possibilidade de, de fato, se colocarem como sujeitos de seu dizer. Além disso, como as escolhas não se dão no abstrato, tal prática proporciona a eles condições para que selecionem as estratégias adequadas a seu projeto de dizer. E, como resalta Geraldi (1997, p. 164), talvez, nesse ponto, se dê a maior contribuição do professor, que, como interlocutor, questiona, sugere, testa o texto do aluno como leitor/ouvinte, apresentando-se

como um “coautor” que lhe indica os caminhos possíveis para “dizer o que quer dizer na forma que escolheu”.

Nesse sentido, segundo Antunes (2005, p. 27), é importante mostrar ao aluno que a produção de um texto escrito é um processo que demanda idas e vindas e que não se trata, portanto, de algo que possa ser feito em uma primeira e única versão. Há de haver planejamento quanto ao que se vai fazer e revisão do que foi feito. No entanto, como ressalta a autora, a escola também tem deixado a desejar nesse aspecto e, em muitos casos, a atividade de escrita de um texto na escola ainda se reduz “a um exercício mecânico de pôr no papel não importa o quê; faça ou não faça sentido, tenha ou não relevância o que se diz” (ANTUNES, 2005, p. 27).

Assim, por mais que haja atividades de produção de textos em sala de aula, trata-se, muitas vezes, de uma prática vazia, uma vez que simula, de forma muito precária, as reais relações interlocutivas que ocorrem fora do contexto escolar. Tal artificialidade também se estende à prática de recepção de textos, como será abordado no próximo item.

2.3 As práticas de recepção de textos

Como assinala Geraldi (2011), o problema da artificialidade das práticas escolares também pode ser observado nas atividades de leitura que, em geral, se fazem na escola. Em primeiro lugar, de acordo com o autor, a prática social da leitura é sempre movida por um objetivo, como, por exemplo, a busca por informações ou a fruição de um texto. No entanto, no contexto escolar, as atividades de leitura normalmente propostas na sala de aula, em geral, não respondem a nenhum interesse imediato daqueles que devem se debruçar sobre os textos. Via de regra, os alunos – de maneira similar ao que ocorre com as práticas de produção – leem em sala de aula apenas para atender aos objetivos que lhes são propostos pela escola.

Nesse contexto, os textos trazidos para a aula de língua materna geralmente não correspondem a textos buscados por sujeitos que, no desejo de aprender, se dirigem a eles com perguntas próprias, mas sim a textos trazidos com perguntas prontas elaboradas por terceiros, cuja leitura, por vezes, precede a do próprio texto. Como pondera Geraldi (1997, p. 170),

mais uma vez o que poderia ser uma oportunidade de discurso de ensino/aprendizagem, um diálogo em sentido enfático de fala conjunta, de um com o outro em busca de respostas, produz-se o discurso de sala de aula que, como a pergunta didática, faz do texto um meio de estimular operações mentais e não um meio de, operando mentalmente, produzir conhecimento.

Tendo em vista a qualidade das relações interlocutivas que se estabelecem em sala de aula, a legitimidade da leitura não é constituída, mas estatuída: os alunos “leem para atender a legitimação da prática social da leitura externamente constituída fora do processo em que estão, eles, leitores/alunos, engajados” (GERALDI, 1997, p. 169). Ancorada na autoridade da escola, essa leitura esvaziada de propósito é legitimada e os textos eleitos para aula passam a ser vistos como leitura obrigatória, assim como seus temas e suas estratégias de construção parecem ser válidos por si mesmos.

Não bastasse isso, conforme assinala Bueno (2011, p. 38), em geral, as atividades propostas visam ao reconhecimento de uma única leitura – a do livro ou a do professor –, ignorando a própria dinâmica interativa da linguagem. Nesse sentido, é importante frisar que, conforme ressalta Geraldi (2011, p. 91), ler não é sinônimo de decifrar. Retomando aqui a teoria bakhtiniana, o leitor não pode ser visto como um receptor passivo, convidado a apenas desvendar aquilo que o autor “quis dizer”, ou, no caso, aquilo que outro leitor entende como o intuito do autor. Trata-se de um caminho de via dupla, em que o texto não é um todo acabado em si mesmo sem que o leitor contribua para a construção de seu sentido, ao mesmo tempo em que também não é um vale-tudo, a partir do qual o leitor pode livremente se sobrepor e substituir a voz do outro. Há de haver diálogo. Assim, ler não se refere a um simples processo de mero reconhecimento, mas de produção de sentidos, em que o texto é o lugar de interação entre autor e leitor. Ao que parece, no entanto, tal encontro tem sido negligenciado pela escola, tomando o seu lugar um simulacro do ato concreto da leitura.

Nesse sentido, é interesse mencionar a metáfora proposta por Marilena Chaui em uma conferência, e divulgada por Geraldi (2011, p. 92), na qual a pesquisadora busca aproximar uma aula de natação daquilo que deveria ser a prática de leitura no ensino de língua materna. De acordo com a imagem proposta, assim como, na aula de natação, o diálogo do aprendiz é com a água e não com o professor, que será apenas o mediador desse diálogo, também deveria ser a configuração da leitura em sala de aula, na qual o diálogo do aluno é com o texto. Nesse sentido, o professor, que atua como testemunha desse diálogo, não deixa, evidentemente, de ser também um leitor cuja leitura é apenas uma das possíveis e não a única aceitável.

Um terceiro problema apontado por Antunes (2005), quanto às práticas de leitura em sala de aula, diz respeito ao uso do texto como pretexto para outras atividades. Conforme

esclarece Geraldi (1997, p. 174), tal inserção do texto na escola nem é problemática em si mesma, visto que o “pretexto” pode ser de diferentes naturezas, como, por exemplo, o uso da leitura como motivação para a produção de outro texto, o que é um movimento produtivo. Na verdade, o equívoco que tem ocorrido na escola é uso do texto como pretexto para atividades que focalizem aspectos gramaticais apenas, sem propor qualquer reflexão sobre a linguagem. Segundo o autor, todo texto – oral ou escrito – nos oferece possibilidades de tentar descobrir os diferentes mecanismos da língua e isso, *a priori*, é um procedimento válido. A grande questão é que a descoberta de tais mecanismos não tem sido o motivador da entrada do texto na sala de aula, mas a mera incorporação de explicações já prontas. Trata-se, portanto, de um pretexto não válido, em que o uso do texto em nada contribui para a reflexão sobre a linguagem.

Por fim, uma última questão a ser levantada diz respeito à leitura do texto como um modelo para a produção textual dos alunos. Conforme assinala Geraldi (1997, p. 181-3), o contato com os textos alheios é, sem dúvida, uma ferramenta importante para que o aluno amplie não só o horizonte do que tem a dizer (ao dialogar com outros discursos que trazem novas dimensões ao seu próprio discurso), mas também as próprias estratégias de como dizer. Há de se tomar o cuidado, porém, para que os textos escolhidos para leitura não sejam vistos como modelares, mas como inspiradores, uma vez que, à medida que convivemos com eles, “vamos aprendendo, no e com o trabalho dos outros, formas de trabalharmos também” (GERALDI, 1997, p. 182). Assim, o trabalho de construção do outro sobre o qual nos debruçamos não pode ser visto – como por vezes ainda se dá no contexto escolar – como um modelo engessado a que se cabe copiar, mas sim como uma possibilidade de escolha dentre as estratégias de dizer aquilo que temos a dizer.

Diante de toda problemática apresentada, Geraldi (1997, p. 188) propõe a integração entre as práticas de leitura e as de produção de textos, sugerindo um movimento que parta da produção para a leitura e retorne à produção. Além disso, sinaliza que a entrada do texto na sala de aula para a leitura deve responder e/ou criar necessidades, que podem surgir em função do “ter o que dizer” ou das “estratégias do dizer”. Por fim, o autor defende a necessidade de se devolver ao aluno a possibilidade de diálogo com o texto. Nesse percurso, cabe ao professor recuperar a caminhada interpretativa feita pelo aprendiz, tais como perceber que pistas presentes no texto fizeram com que este acionasse certos conhecimentos e produzisse certos sentidos, sinalizando para ele, quando necessário, os mecanismos indevidamente acionados de modo que fique claro que sua leitura “inadequada” é resultado desse processo e não da falta de sintonia com a leitura desejada pelo professor.

Em relação à escuta de textos em sala de aula, a situação não parece melhor. Embora os PCN a incluam nas práticas de recepção de textos, o que ainda se observa, em muitos casos, é a restrição desse tipo de atividade à escuta da aula expositiva (e, por vezes, impositiva) do modelo tradicional de ensino. Além disso, conforme ficou evidente após a pesquisa bibliográfica que empreendemos, há uma escassez de estudos que discutam o desenvolvimento desse tipo de prática em sala de aula. Como denuncia a crônica “Escutatória”, de Rubem Alves (1999, p. 65), faltam-nos oportunidades para que possamos aprender a ouvir.

Tendo exposto, em linhas gerais, o problema do tratamento do texto na sala de aula no que tange às práticas voltadas ao eixo do uso, passemos agora à análise das práticas desenvolvidas no eixo da reflexão, em que a reminiscência do ensino tradicional se torna mais evidente.

2.4 As práticas de análise linguística

No que tange às práticas de análise linguística, embora os próprios PCN sinalizem a inconsistência de uma abordagem tradicional voltada para o exame de estratos isolados da língua, esse tipo de prática permanece, utilizando, por vezes, uma nova roupagem. A esse respeito, conforme evidenciamos no item anterior, muitas vezes, ocorrem ainda em sala de aula atividades de rotulação e classificação de termos linguísticos disfarçadas em práticas de leitura, nas quais o texto é levado simplesmente sob o pretexto de nele se reconhecer a unidade gramatical em estudo ou de se destacar uma ocorrência de tal unidade. Como assinala Antunes (2005, p. 31), muito “se retira do texto”, de forma que a análise morfológica de uma palavra ou dos elementos sintáticos de uma oração aparentemente já não se fazem mais ao “acaso” ou a partir de frases inventadas: agora são fragmentos presentes em um texto e dele retirados.

Como se pode perceber, apesar do uso do texto como fonte das ocorrências linguísticas, na prática, não há mudança de abordagem. Retomando a observação de Geraldi (1997, p. 174), o texto, boa parte das vezes, é incorporado às práticas de análise linguística não para que os alunos possam descobrir como determinado mecanismo funciona, mas apenas para incorporar explicações previamente elaboradas. Como pondera o autor (1997, p. 189), criadas as condições para que haja interações efetivas, quer na recepção, quer na produção de

textos, é no interior delas e a partir delas que a análise linguística deve ser dar. Reconhecendo o aluno como usuário da língua (antes de mesmo de seu ingresso na escola), seu saber e sua própria experiência sobre a linguagem devem ser considerados nesse processo. Assim, não é válido simplesmente apresentar explicações prontas acerca dos fenômenos linguísticos, alienando o aluno do processo de construção do conhecimento.

Tal orientação obviamente não exclui o uso das gramáticas (tradicionais ou não) como fonte de consulta e/ou de acesso a resultados de reflexões já feitas acerca da linguagem. No entanto, esse uso não pode se pautar na mera reprodução, até porque, como sinaliza Geraldi (1997, p. 192), as gramáticas existentes não dão conta de todas as reflexões que podemos fazer e estas não deixam de ser válidas por não encontrarem respaldo em argumentos de autoridade. Nesse sentido, outra questão importante a ser levantada é a conduta normativa que ainda se observa no ensino de língua materna, a partir da qual as ocorrências linguísticas são avaliadas como “certas” ou “erradas” de acordo com uma única variedade da língua, ignorando-se a questão da variação linguística. Conforme assevera Geraldi (1997, p. 217), a análise linguística

a se praticar em sala de aula não é simples correção gramatical de textos face a um modelo de variedade e de suas convenções: mais do que isso, ela permite aos usuários retomar suas intuições sobre a linguagem, aumentá-las, torná-las conscientes e mesmo, produzir, a partir delas, conhecimento sobre a linguagem que o aluno usa e que os outros usam.

Desse modo, Geraldi (1997, p. 192) defende que a prática de análise linguística no ensino deve conjugar atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. Reivindicando-se a prática da linguagem como fio condutor do processo de ensino-aprendizagem – e, nesse sentido, o autor coloca os textos produzidos pelos próprios alunos como ponto de partida –, incluem-se, nessa prática, não como algo que lhe seja externo, atividades de cunho epilinguístico, entendidas como reflexões acerca da linguagem que têm por objetivo o uso dos recursos expressivos em função das atividades linguísticas em que se está engajado. Após as atividades epilinguísticas, mas intimamente atreladas a elas, é que viriam as atividades metalinguísticas, definidas como “uma reflexão analítica sobre os recursos expressivos, que levam à construção de *noções* com as quais se torna possível categorizar tais recursos” (GERALDI, 1997, p. 190-1). É, portanto, a partir dessas atividades, que constituem a última etapa do processo de análise, que se produz uma linguagem – a metalinguagem – que permite falar sobre o próprio funcionamento da língua. Trata-se, portanto, de uma proposta que segue o caminho contrário ao das práticas tradicionais de

ensino de língua portuguesa, pois parte do uso efetivo da língua para a reflexão e a produção de uma metalinguagem e não do reconhecimento de noções previamente estipuladas, em que só resta ao aluno fixar a metalinguagem utilizada.

2.5 **Ensino de língua materna: algumas reflexões**

Com base nas considerações feitas, as práticas que efetivamente se desenvolvem em sala de aula ainda se distanciam da proposta dos PCN e, por extensão, de uma concepção dialógica da linguagem tal como proposta por Bakhtin. Como arremata Geraldi (2011, p. 90), no que tange às três frentes que deveriam nortear o ensino de língua, a escola ainda está muito aquém do que deveria ser, visto que:

- Na escola não se escrevem textos, produzem-se redações. E estas nada mais são do que a simulação do uso da língua escrita.
- Na escola não se leem textos, fazem-se exercícios de interpretação e de análise de textos. E isso nada mais é do que simular leitura.
- Por fim, na escola não se faz análise linguística, aplicam-se a dados análises preexistentes. E isso é simular a prática científica da análise linguística.

Como é possível perceber, apesar de observamos uma proliferação de textos nos materiais didáticos e nas atividades desenvolvidas em sala de aula após a publicação dos PCN, as práticas mudaram efetivamente muito pouco. A inserção do texto na sala de aula ainda está muito calcada nas práticas tradicionais, voltando-se, quando não à prescrição e à descrição de formas linguísticas extraídas de fragmentos retirados do texto, à prescrição e à descrição de aspectos formais e estruturais do próprio texto, o que vai de encontro à realidade concreta e dialógica da linguagem.

Como salientamos, de acordo com a perspectiva bakhtiniana, o estudo sistemático da língua pode constituir um nível inferior de análise, mas não o foco. Como bem demonstra o filósofo no texto “Gêneros discursivos” (2011), não é o domínio de um sistema abstrato da língua que torna o falante apto a participar das diferentes instâncias comunicativas que se lhe apresentam. A esse respeito, o próprio Bakhtin (2012, p. 284-5) cita o exemplo de indivíduos que, mesmo dominando um vasto vocabulário e estruturas complexas da língua, têm dificuldade para se expressar durante uma conversa mundana, não por falta de um domínio

sistemático da língua, mas por falta de familiaridade com aquele tipo de contexto enunciativo. Daí a importância do estudo dos gêneros.

Tomando por empréstimo o adjetivo empregado por Marcuschi (2010, p. 19), os gêneros são entidades sociodiscursivas “incontornáveis”, na medida em que é impossível participar de qualquer situação comunicativa sem fazer uso deles. Dessa forma, o conhecimento acerca dos diferentes gêneros discursivos que circulam nas mais variadas esferas de comunicação social são de fundamental importância para que o indivíduo possa participar efetivamente das práticas discursivas que o rodeiam. Como assevera o próprio Bakhtin (2012, p. 283),

[a]prender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala. Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, de construir livremente pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível.

Assim, reiterando a proposta que defendemos ao final do primeiro capítulo, entendemos a necessidade de uma aproximação cada vez maior entre as práticas desenvolvidas em sala de aula e os pressupostos teóricos de Bakhtin acerca dos gêneros, uma vez que consideramos, como propõe o filósofo, sua essencialidade para a organização de nossos textos/enunciados dentro da cadeia da comunicação discursiva. Em suma, concordando com Antunes (2005, p. 20), ao ponderar que a privação de uma competência textual e comunicativa é uma forma de exclusão social, salientamos a importância do estudo dos gêneros em uma perspectiva discursiva para um ensino de língua materna que busque a formação integral do cidadão.

Dessa forma, julgamos proveitoso pensar no conceito de letramento como um referencial teórico capaz de nos dar pistas de como concretizar tal proposta. Assim, o próximo capítulo será dedicado à exploração cuidadosa de tal conceito, bem como à apresentação de proposta de trabalho que, em consonância com a perspectiva bakhtiniana, permita uma abordagem consistente dos gêneros em sala de aula: os projetos de letramento.

3 LETRAMENTO: DEFINIÇÕES E APLICAÇÕES PARA O ENSINO

O uso do termo *letramento* é relativamente recente no Brasil. Conforme aponta Soares (2012), seu aparecimento no meio acadêmico teria ocorrido na segunda metade da década de 80, atrelado ao surgimento de um novo contexto da sociedade brasileira. A primeira utilização do termo de que se tem notícia teria sido no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* (1986), escrito pela professora Mary A. Kato. Logo no início da publicação, a autora afirma: “[a]credito ainda que a chamada norma-culta, ou língua falada culta, é **consequência do letramento**, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita” (KATO, 1986, p.7. GRIFO NOSSO). Pouco tempo depois, Leda Verdiani Tfouni, na introdução de seu livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso* (1988), estabelece uma distinção entre os vocábulos alfabetização e letramento.

Consoante Soares (2012, p. 15), a partir dessas primeiras aparições, o termo letramento passa a integrar o vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas, tornando-se frequente nos discursos de especialistas dessas áreas. Entretanto, conforme evidencia Kleiman (1995, p.17), embora seu uso seja recorrente, trata-se de um conceito de difícil definição, uma vez que complexos e diferentes tipos de estudo se enquadram em seu domínio. Além disso, cabe notar que, concomitantemente ao uso do vocábulo letramento, figuram também na literatura sobre o ensino de língua materna os termos *alfabetização* e, de maneira menos frequente, *alfabetismo*, ora tratados os três como sinônimos, ora como fenômenos distintos do primeiro enunciado. Considerando, pois, a coexistência de tais termos, cumpre analisar cada um deles para que se possa chegar a um conceito coerente de letramento. Para tal, na próxima seção, empreenderemos um estudo bibliográfico acerca do assunto.

3.1 Breve percurso bibliográfico sobre o conceito de letramento

A fim de delimitar o conceito de letramento, bem como de demonstrar suas especificidades em relação à alfabetização, tomaremos como base os estudos desenvolvidos

por Tfouni (1988, 2010), Soares (2012, 2014), Kleiman (2005, 2012) e Rojo (2009)¹⁸. Tendo em vista um propósito didático, a presente seção será dividida, pois, em quatro partes, cada uma delas correspondendo à visão de cada autora mencionada.

3.1.1 Tfouni: a dimensão social do letramento

Tfouni (2010, p. 11), uma das primeiras estudiosas a se debruçar sobre a questão, aponta para uma relação de produto e processo entre a escrita, de um lado, e a alfabetização e o letramento, de outro. Na visão da autora, os sistemas de escrita podem ser definidos como um produto cultural da atividade humana, estando intimamente ligados às relações de poder e dominação existentes em todas as sociedades. Por sua vez, a alfabetização e o letramento seriam processos de aquisição desses sistemas escritos culturalmente instituídos. Embora interligados, tais processos diferenciam-se por sua natureza e abrangência: enquanto a alfabetização refere-se à aquisição da escrita por um indivíduo ou grupo de indivíduos, o letramento tem como foco os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma determinada sociedade. Assim, a alfabetização pertenceria ao âmbito individual, ao passo que o letramento teria como escopo o âmbito social.

No que tange ao conceito de alfabetização, Tfouni (1988, p. 12-3) observa duas tendências em relação ao tratamento do tema: de um lado, alfabetização é entendida como um processo de aquisição de habilidades para a leitura e a escrita; de outro, como um processo de representação de objetos diversos, de naturezas distintas. Em relação à primeira tendência, a autora evidencia algo que considera um equívoco quanto à abordagem do tema: muitos estudiosos acabam por confundir o processo de alfabetização com os objetivos propostos pela escola na posição de lugar onde se alfabetiza. Segundo a autora, como a alfabetização está intimamente ligada à instrução formal e às práticas escolares, é comum ver pesquisas relacionadas ao tema nas quais o processo de alfabetização é tratado como algo restrito aos

¹⁸ Em relação às obras citadas, cabe salientar que, embora as edições consultadas sejam, em sua maioria, recentes, alguns textos datam das décadas de 80 e 90. No caso de Tfouni, a obra intitulada *Letramento e Alfabetização* (2010) constitui uma compilação de textos escritos pela autora entre 1982 até a data da primeira edição da publicação em 1995. As duas obras mencionadas de Magda Soares apresentam coletâneas de textos escritos pela autora entre 1985 e 1998. Por fim, a primeira edição do livro *Os significados do letramento* (2012), organizado por Kleiman, foi publicada em 1995. Assim, a fim de acompanhar a progressão dos estudos sobre o letramento, a escolha da ordem de apresentação dos trabalhos de cada autora se deu em função da data em que estes foram originalmente escritos.

procedimentos e às metas que a escola estabelece como próprios para considerar uma pessoa alfabetizada. No entanto, essa necessidade de controle dos objetivos a serem atingidos é mais uma demanda da escolarização do que algo relacionado ao processo de alfabetização propriamente dito.

A partir desse ponto, Tfouni (1988, 2010) apresenta a alfabetização como um processo contínuo, que não se limita aos conteúdos ensinados e aprendidos na escola, estendendo-se, assim, por toda a vida do indivíduo. Assumindo a perspectiva sociointeracionista, a autora afirma que “a alfabetização, enquanto processo individual, não se completa nunca, visto que a sociedade está em contínuo processo de mudança, e atualização individual para acompanhar essas mudanças é constante” (TFOUNI, 2010, p. 17). Por exemplo, ler um texto que descreve o funcionamento de um aparelho não é uma atividade similar à decodificação significativa de um texto narrativo simples em uma cartilha ou manual didático. Assim, mesmo que tenha atingido os objetivos propostos pela escola para realizar a segunda tarefa, o indivíduo precisará aprender outras habilidades para executar a primeira.

Tendo tal ideia em vista, Tfouni (1988, 2010) defende que, apesar de inicialmente ligado à instrução escolar, o processo de alfabetização continua ocorrendo fora da escola, sendo determinado, sobretudo, pelas práticas sociais nas quais o indivíduo estiver engajado. Por essa razão, a autora sugere que não se fale em alfabetização simplesmente, mas em graus ou níveis de alfabetização para dar conta do movimento do indivíduo dentro dessa escala de desempenho que as práticas sociais demandam.

No que tange à segunda tendência, de acordo com a qual a alfabetização é vista como processo de representação, Tfouni (1988, 2010) alerta para o perigo de se considerar a escrita como um mero código de transcrição gráfica das unidades sonoras da língua, quando, em realidade, se trata de um sistema de representação que evoluiu historicamente. Dessa forma, não se deve privilegiar a simples codificação e decodificação de sinais gráficos no ensino de leitura/escrita, mas sim respeitar o processo de simbolização em que a criança começa a perceber o que a escrita representa, na medida do próprio processo de alfabetização. Nessa perspectiva, o foco das atividades devem ser os “aspectos construtivos” das produções infantis durante o processo de alfabetização (TFOUNI, 2010, p. 20).

Ainda de acordo com essa visão, a relação entre escrita e oralidade não deve ser tratada como um caso de dependência da primeira em relação à segunda, como se houvesse uma equivalência entre o sistema gráfico e os sons da fala, em que aquele se subordina a este. Há de se ressaltar que, antes de tudo, existe uma relação de interdependência entre oralidade e

escrita, na qual ambos os sistemas de representação se interinfluenciam igualmente. Assim, Tfouni (2010, p. 121) afirma que

[n]esse sentido, o processo de representação que o indivíduo deve aprender a dominar durante a alfabetização não é linear (som-grafema); é antes um processo complexo, que acompanha o desenvolvimento, e que passa por estágios que vão desde a microdimensão (por exemplo, representar o som [s] com os grafemas *ss* (osso), *c* (cena), *sc* (asceta), *xc* (exceto) etc.) até um nível mais complexo (representar o interlocutor ausente durante a produção de uma carta, por exemplo).

Criticando as duas concepções mencionadas, a autora rejeita a visão de que a alfabetização é um processo linear em que a criança aprende a usar e a decodificar símbolos que representam os sons da fala, saindo de um ponto “x” para atingir um ponto “y”. Tampouco aceita a concepção de que a alfabetização seja algo se encerra dentro das atividades propostas pela escola em relação à leitura e à escrita. Segundo a visão da autora, a alfabetização é, na verdade, um processo caracterizado por sua incompletude, uma vez que as práticas sociais em que um indivíduo se envolve demandam constantemente novas e diferentes habilidades para além dos objetivos pretendidos pela escola. Além disso, trata-se de um processo não linear, que envolve níveis de complexidade crescentes, em cada um dos quais diferentes objetos são contemplados e construídos pela criança. (TFOUNI, 2010, p. 21)

Diferentemente da alfabetização, que trata da aquisição da escrita por um indivíduo ou de um grupo de indivíduos, o letramento, segundo a autora, se ocupa dos aspectos de aquisição de um sistema escrito por uma determinada sociedade. Aos estudos sobre letramento interessam questões como: as mudanças sociais e discursivas ocorridas em uma sociedade quando esta se torna letrada; a condição do indivíduo não alfabetizado em uma sociedade letrada, entre outros aspectos sociais relacionados ao uso da escrita. Assim, consoante Tfouni (2010, p. 22), os estudos sobre letramento

não se restringem somente àquelas pessoas que adquiriram a escrita, isto é, aos alfabetizados. Buscam investigar também as consequências da ausência da escrita a nível individual, mas sempre remetendo ao social mais amplo, isto é, procurando, entre outras coisas, ver quais características da estrutura social têm relação com os fatos postos.

A partir da colocação acima, percebe-se, pois, que, para a autora, o letramento não é um processo que se restringe a pessoas alfabetizadas; ao contrário, vinculado às transformações econômicas e tecnológicas, engloba não apenas aspectos de cunho linguístico, estando intimamente ligado à questão das mentalidades, da cultura e da estrutura social como um todo. Dessa forma, seria impossível, no contexto das sociedades industrializadas

modernas, um grau zero de letramento, na medida em que mesmo pessoas não alfabetizadas participam e são afetadas por práticas sociais ligadas ao letramento, como, por exemplo, a resolução de problemas que demandam o uso do raciocínio lógico. Assim, na visão de Tfouni, o letramento relaciona-se à influência que as sociedades modernas exercem sobre aqueles que nelas vivem, independentemente da escolarização formal e do processo de alfabetização.

A esse respeito, a autora salienta que, embora haja um desenvolvimento a nível individual (ligado ao próprio desenvolvimento científico e tecnológico das sociedades industriais modernas), o qual independente da alfabetização e da escolarização, este não se dá sem consequências negativas para o indivíduo. Segundo Tfouni (2010, p. 28),

[a] ciência, produto da escrita, e a tecnologia, produto da ciência, são elementos reificadores, principalmente para aquelas pessoas que, mesmo não sendo alfabetizadas, são, no entanto, “letradas”, mas não têm acesso ao conhecimento sistematizado nos livros, compêndios e manuais. Muitas vezes, como consequência do letramento, vemos grupos sociais não alfabetizados abrirem mão do próprio conhecimento, da própria cultura [...].

Assim, alerta que a alienação também é um produto do letramento, uma vez que indivíduos que não têm acesso ao saber socialmente legitimado, mas que vivem nas sociedades industrializadas e que, portanto, participam de práticas sociais letradas, acabam por rejeitar seus próprios saberes, sua própria cultura.

Exposta, em linhas gerais, a perspectiva de Tfouni, passemos, na próxima seção, à visão de Soares sobre o mesmo tema.

3.1.2 Soares: o letramento como apropriação da escrita

Soares (2014, p. 15) apresenta uma visão um pouco distinta da proposta por Tfouni acerca dos termos alfabetização e letramento. No que tange ao conceito de alfabetização, a autora discorda de concepções que a consideram como um processo permanente que se estenderia por toda a vida do indivíduo. Em primeiro lugar, pelo fato de esse tipo de conceituação ir de encontro à própria origem etimológica do termo: “levar à aquisição do alfabeto”, isto é, “ensinar o código da língua escrita, ensinar habilidades de ler e escrever” (SOARES, 2014, p. 15). Em segundo lugar, de acordo com a autora, atribuir à alfabetização um significado tão abrangente pode propiciar implicações pedagógicas indesejáveis, visto que

negaria a esse processo sua especificidade, dificultando a caracterização de sua natureza, a configuração das habilidades básicas de leitura e escrita e a definição da competência de alfabetizar. Assim, Soares defende a necessidade de distinguir o processo de *aquisição* de uma língua (oral ou escrita) e o processo de *desenvolvimento* da língua (oral ou escrita), o qual, de fato, nunca é interrompido. A alfabetização se caracterizaria, segundo a autora, como um processo do primeiro tipo, podendo ser definido como “ação de ensinar/aprender a ler e a escrever” ou, em outras palavras, a ensinar/aprender a tecnologia do código escrito (SOARES, 2012, p. 47).

A partir dessas considerações, a autora explora outros vocábulos do mesmo campo semântico e etimológico de “alfabetização”, como “analfabetismo” e “analfabeto”. Considerando o conceito de alfabetização, o termo “analfabeto” se refere ao indivíduo que não passou por tal processo, ou seja, que não conhece o alfabeto como tecnologia e sistema simbólico e que, portanto, não sabe ler e escrever. “Analfabetismo”, por sua vez, nomeia o estado ou condição de analfabeto, o modo de proceder daquele não adquiriu a tecnologia do código escrito.

Como observa Soares (2012, p. 19), esses termos, que apresentam o prefixo de negação *a(n)-*, são de uso corrente na sociedade brasileira e de fácil compreensão. Surpreendentemente, o mesmo não ocorre com os seus equivalentes de valor afirmativo. Embora esteja registrado no dicionário *Aurélio* como “estado ou qualidade de alfabetizado”, o vocábulo “alfabetismo” é pouco utilizado. Além disso, segundo a autora, sequer há um vocábulo que afirme o contrário de analfabeto, uma vez que não dispomos do termo “alfabeto” nesse sentido.

Não é difícil chegar às origens de tal disparidade no uso desses termos. Conforme indica a autora (2012), os vocábulos “analfabeto” e “analfabetismo” sinalizam não só a condição daquele que não domina a tecnologia necessária para ler e escrever. Eles revelam também a realidade de indivíduos que não podem exercer com plenitude seus direitos de cidadãos e ter acesso aos bens culturais em sociedades cada vez mais centradas na escrita. Como essa condição de marginalização social é bastante conhecida no estado brasileiro, sempre nos foram necessárias palavras para nomeá-la, daí a nossa familiaridade com os referidos termos.

Recentemente, entretanto, uma nova realidade se configurou em nosso contexto social, abrindo espaço para uma mudança na maneira de considerar o significado do acesso à leitura e à escrita no país. Como aponta Soares (2012, p. 45), à medida que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever e à medida que a sociedade vai se tornando cada

vez mais grafocêntrica, compreende-se que apenas conhecer a tecnologia do ler e escrever não é o suficiente para a formação do indivíduo. Torna-se necessário também “saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que se faz continuamente”, ou seja, participar das práticas sociais que envolvem o uso da leitura e da escrita (SOARES, 2012, p. 20). Nas palavras da autora:

enquanto não foram intensas as demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita, enquanto não foi uma realidade percebida e reconhecida um certo “estado” ou “condição” de quem sabe ler e escrever, o termo oposto a *analfabetismo* não se mostrou necessário – e não tínhamos usado o termo *alfabetismo*. Na verdade, só recentemente esse termo tem sido necessário, porque só recentemente começamos a enfrentar uma nova realidade social em que não basta simplesmente “saber ler e escrever”: dos indivíduos já se requer não apenas que dominem a tecnologia do ler e escrever, mas também que saibam fazer uso dela, incorporando-a ao seu viver, transformando-se assim seu “estado” ou “condição”, como consequência do domínio dessa tecnologia. (SOARES, 2014, p. 29)

De modo análogo, em um momento histórico anterior, esse mesmo fenômeno teria ocorrido na língua inglesa. Os termos *illiteracy* e *illiterate* tiveram ampla circulação antes que os termos *literacy* e *literate* fossem reconhecidos e utilizados. A esse respeito, é interessante notar que, conforme observa Soares (2012), o *Oxford English Dictionary* registra o vocábulo *illiteracy* desde 1660, ao passo que seu equivalente positivo – *literacy* – só aparece no final do século XIX, quando uma nova realidade demandou o surgimento de uma nova palavra na sociedade inglesa.

Assim, de acordo com a autora, em uma tentativa de tradução da palavra inglesa *literacy*, o termo *letramento* foi introduzido na literatura educacional brasileira como forma de nomear a nova realidade aqui surgida de maneira similar ao caso anglófono. No entanto, em seus primeiros trabalhos, Soares demonstra sua preferência pelo termo *alfabetismo*, pois considera desnecessária a criação de um neologismo, uma vez que a palavra vernácula mencionada apresentaria o mesmo significado. Posteriormente, dada a popularidade da palavra *letramento* nos estudos sobre o tema, a autora passou a adotá-lo, usando-o, portanto, como sinônimo de *alfabetismo*.

Se, por um lado, o termo *alfabetização* faz referência à ação de ensinar/aprender a ler e a escrever, por outro, o *letramento* ou *alfabetismo*, de acordo com Soares (2012, p. 39), é “resultado da ação de ensinar ou aprender as práticas sociais de leitura e escrita”. Em outras palavras, trata da condição que um indivíduo ou grupo social adquire como consequência de ter se apropriado das práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. A esse respeito, a autora faz a seguinte observação:

ter-se apropriado da escrita é diferente de *aprender a ler e a 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, 2012, p. 39)

Assim, conclui-se que *alfabetizar e letrar* constituem ações distintas. Por exemplo, um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado, uma vez que alfabetizado é aquele que conhece a tecnologia do ler e escrever, ao passo que letrado é aquele que não apenas sabe ler e escrever, como também “usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 2012, p. 40). Além disso, em contrapartida, é possível a um indivíduo não escolarizado e analfabeto participar de práticas de letramento e ser, portanto, em certa medida, letrado.

Por fim, cabe salientar que, na visão de Soares (2012), o letramento não se refere a um único comportamento. Ao contrário, engloba um conjunto de comportamentos que se caracterizam por sua variedade e complexidade. Segundo a autora, tais comportamentos podem ser agrupados em duas grandes dimensões: a *individual* e a *social*.

Em sua dimensão individual, o letramento “é visto como um atributo pessoal, referindo-se à posse individual de habilidades de leitura e escrita” (SOARES, 2014, p. 30). Abarca, portanto, um conjunto de habilidades e conhecimentos linguísticos e psicológicos, que, no caso da leitura, vão desde a decodificação de palavras escritas à compreensão de um texto escrito e, no caso da escrita, desde a simples habilidade de transcrever sons à capacidade de se comunicar de maneira adequada com um possível leitor.

Em contrapartida, em sua dimensão social, o letramento é encarado como um fenômeno cultural, referindo-se a um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, bem como às demandas sociais decorrentes de seu uso. A esse respeito, a autora sinaliza a existência de dois pontos de vista distintos: uma tendência progressista (ou “liberal”) e uma tendência radical (ou “revolucionária”). Segundo a primeira corrente, a qual Soares denomina “*fraca*”, o letramento é caracterizado em função dos saberes considerados necessários para que um indivíduo “funcione” adequadamente em determinado contexto social. Em outras palavras, o que se pretende é verificar o conjunto de habilidades e conhecimentos necessários para que um indivíduo seja capaz de participar de atividades de leitura e escrita em sua cultura ou grupo social. Por sua vez, consoante a segunda tendência, denominada “*forte*”, tais habilidades em relação à leitura e à escrita não são “neutras”. Ao

contrário, são vistas como “um conjunto de práticas socialmente construídas envolvendo o ler e o escrever, configuradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar *ou* questionar valores, tradições, padrões de poder presentes no contexto social” (SOARES, 2014, p. 35). Nesse sentido, o letramento adquire significados políticos e ideológicos que não podem ser ignorados.

Uma vez apresentada a visão de Soares, no próximo item, trataremos da abordagem de Kleiman sobre o fenômeno do letramento.

3.1.3 Kleiman: alfabetização e letramento como fenômenos interligados

Kleiman (2012) apresenta uma visão sobre o letramento que se assemelha à de Soares (2012, 2014). Segundo a autora, o conceito de letramento teria surgido nos meios acadêmicos como uma tentativa de distinguir os estudos sobre o “impacto social da leitura” de estudos sobre a alfabetização, os quais teriam como foco as competências individuais envolvidas no uso e na prática da escrita. Assim, em primeira instância, os estudos sobre o letramento se voltam para o exame do desenvolvimento social relacionado ao extensivo uso da escrita nas sociedades tecnológicas. Aos poucos, passaram a englobar também o impacto das práticas de letramento em grupos minoritários ou em sociedades não industrializadas nas quais a escrita passou a ser integrada como tecnologia de comunicação dos grupos que sustentavam o poder. Interessante notar que os estudos sobre letramento recobrem, inclusive, a oralidade, uma vez que, em certos grupos sociais, crianças ainda não alfabetizadas podem ser consideradas, de alguma forma, letradas por participarem de práticas discursivas letradas, como ouvir uma historinha antes de dormir, e, assim, incorporarem em sua fala estratégias orais letradas.

Considerando esse conjunto de aspectos, Kleiman (2012, p. 18-9) define o letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Nesse sentido, a alfabetização, ligada ao âmbito escolar, figura apenas como um tipo de prática – embora dominante – que desenvolve certos tipos de habilidades (mas não todas) e determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. Assim, o fenômeno do letramento não se confunde com o mundo da escrita tal qual este é concebido pela escola, ainda que ela seja a principal agência do letramento.

Desse modo, reitera-se a visão de que a alfabetização e o letramento, embora interligados, não se caracterizam como o mesmo fenômeno. No que tange à alfabetização, Kleiman (2005) esclarece que esse conceito abarca diferentes significados. Em uma primeira acepção, a alfabetização pode ser entendida como uma *prática* específica de uma instituição, no caso, a escola. Como prática, a alfabetização se concretiza em eventos que se situam no contexto de uma sala de aula, liderados por um especialista – o professor –, ao qual cabe ensinar de forma sistemática as regras de funcionamento e o uso do código alfabético aos iniciantes no assunto – os alunos. Ambos os participantes – professores e alunos – têm relações sociais predeterminadas. Por exemplo, ao professor cumpre organizar e avaliar; aos alunos, responder às atividades propostas e realizá-las.

Sob outra ótica, a alfabetização também pode ser entendida como um *conjunto de saberes* acerca do código escrito, que é “mobilizado pelo indivíduo para participar das práticas letradas em outras esferas de atividade, não necessariamente escolares” (KLEIMAN, 2005, p. 13). Dessa concepção, decorreriam termos como “analfabeto” ou “semianalfabeto”, que servem para referir ao grau de saberes desse tipo que determinado indivíduo apresenta.

Por fim, o termo em questão também se refere ao *processo de aquisição* do código escrito. Tal processo, por sua vez, envolve operações de diferentes tipos, tais como o engajamento físico-motor, mental e emocional do indivíduo em um variado conjunto de atividades que têm como finalidade a aprendizagem da língua escrita.

Conforme afirma Kleiman (2003, p. 14), em qualquer um desses sentidos, a alfabetização é inseparável do letramento, sendo entendida como algo necessário para que um indivíduo possa ser considerado plenamente letrado. No entanto, embora essencial, a alfabetização por si só não é determinante para o letramento. A alfabetização liga-se ao domínio do sistema alfabético e ortográfico, o qual só pode ser adquirido por meio do ensino sistemático. No entanto, existem outras práticas em que apenas o conhecimento da função do objeto cultural pode ser o suficiente para que o indivíduo seja considerado, em certo nível, letrado. Por exemplo, uma pessoa analfabeta que conhece a função das etiquetas e dos rótulos em produtos no supermercado participa, ainda que de forma marginal, das práticas letradas de sua comunidade e, por essa razão, pode ser considerada como letrada.

De modo semelhante a Soares, que apresenta duas visões distintas acerca do letramento em sua dimensão social, Kleiman (2012), tomando como base os estudos de Street (1984), aponta duas concepções correntes acerca do assunto. A primeira, chamada de *modelo autônomo*, pressupõe haver uma única maneira de desenvolver o letramento, a qual estaria ligada casualmente ao progresso, à civilização e à mobilidade social. A segunda, denominada

modelo ideológico, parte do pressuposto de que “as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e das instituições em que ela foi adquirida” (KLEIMAN, 2012, p. 21). De acordo com a autora, muitas das práticas de uso da escrita na escola se sustentam com base no primeiro modelo, que entende a escrita como um produto completo em si mesmo, independentemente do contexto de sua produção.

Expostas as considerações de Kleiman sobre o fenômeno do letramento, passemos, no próximo item, às contribuições de Rojo.

3.1.4 Rojo: os aspectos sociais da escrita

Assim como as autoras anteriormente citadas, Rojo (2009) propõe uma distinção entre os termos “alfabetização” e “letramento”. Diferentemente de Soares, porém, que apresenta os vocábulos “alfabetismo” e “letramento” como sinônimos, Rojo confere especificidade ao primeiro termo, apresentando-o como um conceito distinto do segundo. Vejamos, pois, a visão proposta pela autora acerca de cada um dos termos apresentados.

De acordo com Rojo (2009, p. 44), o termo *alfabetização* está relacionado “à ação de alfabetizar”, ou seja, ao ato de ensinar a ler e escrever, que leva o aprendiz a conhecer o alfabeto e a mecânica da leitura/escrita. Em outras palavras, pode-se dizer que o termo faz referência ao processo de aprendizagem da tecnologia necessária para ler e escrever. Como descreve a autora,

[c]onhecer a “mecânica” ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (*fonemas*) e as letras da escrita (*grafemas*), o que envolve o despertar de uma consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc. (ROJO, 2009, p.61)

A mera aquisição da mecânica da leitura/escrita – o processo de *alfabetização* –, portanto, não seria suficiente para tornar o indivíduo apto a ler e escrever, ou seja, para ler, não basta ao indivíduo reconhecer o alfabeto ou decodificar letras em sons; tampouco é suficiente codificar e observar as normas ortográficas do português padrão para escrever. Assim, recobrando a rede de conhecimentos necessários à leitura e à escrita, Rojo apresenta o conceito de *alfabetismo*.

Consoante a autora, esse termo pode ser definido, como “a capacidade de acessar e processar informações escritas como ferramenta para enfrentar as demandas cotidianas” (ROJO, 2009, p. 44). Trata-se, pois, de um conceito bastante complexo, já que envolve as capacidades tanto de leitura quanto de escrita, recobrando múltiplos aspectos relacionados a cada uma delas. O quadro 6, extraído de Rojo (2009), busca expor de maneira simplificada a complexidade de capacidades envolvidas no conceito de alfabetismo:

Quadro 6 – Capacidades envolvidas no conceito de *alfabetismo*

LER	ESCREVER
Decodificar	Codificar
Compreender	Normatizar (ortografia, notações)
Interpretar	Comunicar
Estabelecer relações	Textualizar
Situar o texto em seu contexto	Situar o texto em seu contexto
Criticar, replicar	Intertextualizar
...	...

Fonte: ROJO, 2009, p. 45

Assim, o alfabetismo englobaria não só o conhecimento da mecânica da leitura/escrita (a alfabetização), mas também outras habilidades para além da simples codificação e decodificação. Nas palavras de Rojo (2009, p. 45), esse conceito se liga ao “conhecimento”, às “capacidades envolvidas na leitura e na escrita”, sendo, portanto, de natureza psicológica e de escopo individual. Já a noção de letramento abrangeria um contexto mais amplo. Segundo a autora, esse termo

busca recobrir os usos e práticas sociais da linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.) numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. (ROJO, 2009, p. 98)

Assim, segundo a visão da autora, os termos “alfabetização” e “alfabetismo” recobririam aspectos individuais acerca do domínio da leitura e da escrita. Por sua vez, o letramento trata de aspectos sociais relacionados ao uso do código escrito, abarcando não só as práticas escolarizadas, mas toda e qualquer prática social que envolva o uso da escrita. Dessa forma, assim como as demais autoras, Rojo também defende que o letramento não é um fenômeno que se aplica exclusivamente a pessoas alfabetizadas e escolarizadas. Para a autora, mesmo um indivíduo não alfabetizado e não escolarizado pode participar de práticas de letramento e ser considerado, portanto, letrado de certa maneira.

De forma similar ao trabalho de Kleiman, Rojo apresenta, com base nos estudos de Street (1984), dois pontos de vista distintos acerca do letramento: o *autônomo* e o *ideológico*. De acordo com a autora, o enfoque autônomo trata o letramento, em termos técnicos, como algo independente do contexto social. Assim, o simples contato (escolar) com a leitura e a escrita, pela própria natureza da escrita, seria o suficiente para que um indivíduo aprenda gradativamente habilidades que o levariam a estágios universais de desenvolvimento. O enfoque *ideológico*, por sua vez, entende que as práticas de letramento estão indissolúvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade. Além disso, reconhece a existência de uma variedade de práticas sociais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos. Assim, tal concepção admite que o letramento seja um conceito cujo significado varia através dos tempos e das culturas e até mesmo no interior de uma mesma cultura.

Por fim, Rojo (2009, p. 99) apresenta ainda uma relação entre esses dois enfoques e a distinção proposta por Soares. Segundo a autora, a versão *fraca* do conceito de letramento exposta por Soares liga-se ao enfoque autônomo proposto por Street, referindo-se ao “conjunto de mecanismos de adaptação da população às necessidades e exigências sociais do uso da leitura e da escrita, para funcionar em sociedade”. Por sua vez, a versão *forte* vincula-se ao enfoque ideológico, em que o letramento não é visto simplesmente como um modo de adaptar o indivíduo às exigências sociais, mas de contribuir “para o resgate da autoestima, para a construção de identidades fortes, para a potencialização dos poderes (empoderamento, *empowerment*) dos agentes sociais, em sua cultura local, na cultura valorizada, na *contra-hegemonia global*” (ROJO, 2009, p. 100).

Feita esta breve exposição bibliográfica acerca do conceito de letramento, trazendo as concepções de cada uma das autoras selecionadas como arcabouço teórico deste capítulo, na próxima seção, buscaremos evidenciar pontos de contato, bem como divergências entre os posicionamentos expostos. O objetivo é, a partir deste cotejo, estabelecer um conceito coerente de letramento que norteie a proposta pedagógica que apresentamos nesta dissertação.

3.2 Letramento: definição e implicações para o ensino

Como se pôde observar na seção anterior, consoante a visão das quatro autoras mencionadas, pode-se depreender que o letramento é um fenômeno distinto da alfabetização.

Embora haja uma relação entre os dois conceitos, a alfabetização estaria ligada ao âmbito individual da aquisição do código escrito, ao passo que o letramento se relaciona aos usos sociais que permeiam a utilização da escrita. Apesar desse consenso quanto à distinção entre os termos, cada uma das autoras apresentadas expõe uma perspectiva diferente em relação à delimitação de cada conceito. Entendendo que as autoras mencionadas mais se complementam do que se contrariam, optamos por estabelecer, a partir das contribuições teóricas de cada uma delas, um conceito de letramento que norteará este trabalho, bem como a distinção e a relação entre o letramento e a alfabetização. Assim, as definições que ora apresentaremos sobre o assunto são fruto de uma mescla dos estudos apresentados, não correspondendo integralmente, portanto, à visão de nenhuma das autoras estudadas.

No que tange ao conceito de alfabetização, Tfouni (1988) apresenta-o como um fenômeno que engloba as habilidades individuais envolvidas nos diferentes usos da escrita. Por essa razão, na concepção da autora, a alfabetização é um processo contínuo, que se estende por toda a vida do indivíduo em função das demandas impostas pelas práticas sociais em que estiver envolvido. Em contrapartida, Soares (2012) defende a especificidade do termo, restringindo-o ao processo de aquisição da tecnologia do código escrito. De maneira similar, Kleiman (2012) e Rojo (2009) também relacionam a alfabetização ao processo de aprendizagem da mecânica da leitura e da escrita.

No que tange a esse ponto em específico, concordamos com a visão apresentada por Soares, reiterada nas definições propostas por Kleiman e Rojo, uma vez que entendemos, como propõe a autora, que, por sua própria etimologia, o termo alfabetização remete a um processo específico, qual seja a ação de ensinar/aprender a mecânica do alfabeto. Essa visão nos parece tão mais acertada se levarmos em conta as observações realizadas por Kleiman (2005). Segundo a autora, a codificação e a decodificação do código escrito são procedimentos apreendidos apenas por meio de instrução formal, uma vez que o mero contato com a língua escrita não habilita um indivíduo a empreendê-los. Em contrapartida, há outras habilidades que podem ser desenvolvidas mediante a simples inserção em práticas sociais que envolvem o uso da escrita. A exemplo disso, pode-se mencionar o caso de pessoas analfabetas que são capazes de identificar produtos no supermercado por meio do conhecimento da função dos rótulos e logomarcas.

Entendendo, pois, que a aprendizagem da mecânica da leitura/escrita configura um processo específico, defendemos o uso do termo “alfabetização” para nomeá-lo. Tendo em vista tal recorte, o conceito de alfabetização, como bem esclarece Kleiman (2005), engloba três dimensões: o processo de aquisição da tecnologia do código escrito propriamente dito, as

práticas escolares destinadas a esse fim e o conjunto de saberes acerca da escrita que servem para definir um indivíduo como alfabetizado ou não.

Conforme a própria definição de alfabetização apresentada por Tfouni (1988) deixa evidente, a codificação e a decodificação não configuram todas as habilidades envolvidas na apreensão do código escrito. Do mesmo modo, como ressalta Rojo (2009), há ainda outras habilidades linguísticas a nível individual a serem desenvolvidas, tais como compreender, interpretar, normatizar, por exemplo.

Nesse sentido, consideramos válida a nomenclatura apresentada por Rojo (2009), que mantém a especificidade do termo “alfabetização”, como defendemos aqui, mas inclui o termo “alfabetismo” como forma de nomear o conjunto de capacidades individuais e psicológicas envolvidas na leitura e na escrita para além da codificação e decodificação do código escrito. Assim, na definição que aqui adotamos, o alfabetismo refere-se ao desenvolvimento de habilidades linguísticas e textuais a nível individual, a partir de e incluindo a habilidade de codificar/decodificar o código escrito (alfabetização). Dessa forma, diferentemente de Soares (2012), não entendemos alfabetismo como sinônimo de letramento.

Delimitados os conceitos de “alfabetização” e “alfabetismo”, cabe, por fim, definir o que se entende por “letramento” na presente pesquisa. Como observado até aqui, a “alfabetização” e o “alfabetismo” dizem respeito a aspectos individuais da aquisição e do desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. O termo “letramento”, por sua vez, abarca os aspectos sociais relacionados ao conjunto de práticas que envolvem a escrita como sistema simbólico e tecnologia.

Como aponta Kleiman (1995), trata-se de um termo de difícil definição, dada a diversidade de estudos e, conseqüentemente, de enfoques relacionados a seu exame. Tfouni (1998), por exemplo, aponta o letramento como a influência que a aquisição da escrita por determinada sociedade exerce sobre aqueles que nela vivem, o que engloba não só aspectos de cunho linguístico, mas também a questão das mentalidades, da cultura e da estrutura social. Rojo (2009), por sua vez, apresenta o letramento como um termo que busca recobrir os diferentes usos e práticas sociais que envolvem a escrita (escolarizados ou não), em diferentes perspectivas (sociológica, antropológica, sociocultural).

Considerando que a apreensão do conceito de letramento nesta dissertação volta-se para a sua aplicação em atividades pedagógicas no ensino de língua materna, buscaremos definir o termo priorizando os aspectos pertinentes a esse fim. Tendo isso em vista, a definição do termo apresentada por Soares (2012) é bastante profícua. De acordo com a autora, o letramento pode ser definido como o “resultado da ação de ensinar ou aprender as

práticas sociais de leitura e escrita”, ou seja, refere-se à condição que um indivíduo ou grupo social adquire em decorrência de ter se apropriado das práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita (SOARES, 2012, p. 39).

A partir desse conceito, percebe-se, portanto, que a aquisição/o desenvolvimento de saberes acerca do código escrito a nível individual, embora importante para que o indivíduo possa participar plenamente das práticas sociais que envolvem a língua escrita, não implica automaticamente saber fazer uso do ler e escrever, saber responder às exigências sociais de uso da leitura e da escrita. Assim, “alfabetizar” e “letrar” constituem ações distintas, embora interligadas.

Como enfatiza Soares (2012), embora seja possível a um indivíduo não escolarizado e analfabeto participar de práticas de letramento e ser, em certo grau, letrado; negar a ele o acesso à alfabetização em sociedades cada vez mais grafocêntricas significaria excluí-lo de diferentes práticas sociais que envolvem a escrita como tecnologia e sistema simbólico. Assim, consoante a autora, o ideal seria “alfabetizar letrando”, isto é, “ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais de leitura e escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, *alfabetizado e letrado*” (SOARES, 2012, p. 47).

Considerando a nomenclatura aqui proposta, reiteramos esse pensamento afirmando que caberia, pois, à escola, como principal agência do letramento, pensar o ensino de língua materna não só em termos de aquisição e desenvolvimento de habilidades linguísticas a nível individual que tornem o aprendiz proficiente na língua escrita (processos recobertos pelos conceitos de alfabetização e de alfabetismo), mas também em relação aos usos efetivos que se fazem da língua escrita em diferentes práticas sociais (o letramento). Assim, uma escola realmente comprometida com a formação do cidadão não se limita a alfabetizar. É seu dever também letrar. Conforme esclarece Kleiman (2007, p. 2):

[a] diferença entre ensinar uma prática e ensinar para que o aluno desenvolva uma competência ou habilidade não é mera questão terminológica. Na escola, onde predomina a concepção da leitura e da escrita como competências, concebe-se a atividade de ler e escrever como um conjunto de habilidades progressivamente desenvolvidas até se chegar a uma competência leitora e escritora ideal: a do usuário proficiente da língua escrita. Os estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem.

Assim, o conceito de letramento implica repensar o ensino tradicional de língua materna, que, em geral, se volta para aprendizagem de habilidades individuais de leitura e escrita a partir de estratos descontextualizados da língua (letras/fonemas, sílabas, palavras,

sintagmas e frases). Como aponta Kleiman (2007, p. 7), em uma proposta de ensino voltada para o letramento, o eixo norteador do planejamento não deve ser a sequência mais adequada para a apresentação de determinado conteúdo, mas sim as práticas que permeiam o uso social da escrita. Isso não significa, todavia, um abandono do ensino sistemático de conteúdos relativos ao domínio do código escrito e dos elementos constitutivos de um texto. Consoante a autora (2007), a observação de aspectos linguísticos e textuais, como as regras ortográficas, a segmentação das palavras, a coesão, a coerência e a intertextualidade, sempre será necessária em uma prática social que envolva a escrita. Dessa forma, sempre haverá “a oportunidade de o professor focalizar, de forma sistemática, algum conteúdo, ou seja, de apresentar materiais para o aluno chegar a perceber uma regularidade, praticar um procedimento, buscar uma explicação” (KLEIMAN, 2007, p. 4). O que muda, portanto, quando se tem o letramento como objetivo da prática pedagógica, é o movimento das ações a serem desenvolvidas, que devem partir da prática social para o conteúdo e nunca o contrário.

Em meio a tantas práticas que envolvem o uso da escrita em sociedade, cabe a dúvida sobre quais delas devem servir como ponto de partida para um ensino de língua materna comprometido com o letramento dos alunos. A esse respeito, é proveitoso destacar os estudos de Street (1984, 2014¹⁹), mencionados na seção anterior. De acordo com o autor, existem duas perspectivas acerca do letramento, às quais denomina *modelo autônomo* e *modelo ideológico*.

Segundo Street (2014, p. 146), o modelo autônomo entende “o letramento com ‘L’ maiúsculo e no singular” como “uma coisa autônoma” que gera repercussões “para o desenvolvimento pessoal e social”. Assim, para essa corrente, além do progresso social vinculado ao letramento, sua aquisição causaria (por si só “autonomamente”) impactos positivos na vida do indivíduo em termos de habilidades sociais e cognitivas. Como alerta o autor, essa visão camufla as relações de poder existentes na sociedade e legitimam uma única forma de letramento, como se esta fosse natural e neutra. A esse respeito, Street (2014, p. 146) esclarece que

[u]ma das razões para nos referirmos a essa postura como modelo autônomo de letramento é que ela se representa a si mesma como se não fosse, de modo algum, uma postura ideologicamente situada, como se fosse simplesmente natural. Uma das razões por que desejo chamar sua contrapartida de ideológica é precisamente para

¹⁹ Embora Kleiman (2012) e Rojo (2009) tenham partido do livro *Literacy in Theory and Practice* (1984) de Street para expor a visão deste acerca dos modelos autônomo e ideológico do letramento, optamos por apresentar, a esse respeito, citações do autor extraídas do livro *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação* (2014). Essa escolha justifica-se por duas razões: 1) prestigiar a primeira publicação de estudos do autor no Brasil; 2) apresentar o texto do próprio autor já vertido para o português, sem a necessidade de notas com traduções de nossa autoria.

assinalar que aqui não estamos simplesmente falando de aspectos técnicos do processo escrito ou do processo oral. Estamos falando, sim, é de modelos e pressupostos concorrentes sobre os processos de leitura e escrita, que estão sempre encaixados em relações de poder.

A partir disso, percebe-se que o modelo ideológico, ao contrário do autônomo, reconhece a multiplicidade de práticas letradas existentes, em vez de supor um letramento único. Mais do que isso, reconhece a natureza ideológica e, portanto, culturalmente incrustada de cada uma dessas práticas.

No que tange à repercussão dessas duas visões no ensino, Street (2014) observa que a maioria das práticas escolares se pauta no modelo autônomo, que ignora ou marginaliza as práticas que não se encaixam no padrão legitimado. Muitas vezes, o resultado de tal procedimento é o fracasso escolar, que acaba sendo atribuído ao próprio aprendiz (“incapaz” de atingir o padrão almejado) e não às diretrizes que norteiam as práticas escolares. Nesse sentido, como aponta Tfouni (2010), a alienação é um produto do letramento, visto que indivíduos que não têm acesso ou que não atingem o saber legitimado acabam por encarar sua própria cultura e seus próprios saberes como algo inferior.

Em contrapartida, uma perspectiva de ensino que leve em conta o conceito de letramento segundo o modelo ideológico seria capaz de reconhecer a existência de uma variedade de práticas letradas que devem ser consideradas. Como aponta Street (2014, p. 31), pessoas “não são ‘tábuas rasas’ à espera da marca inaugural do letramento, como tantas campanhas parecem supor”. Ao contrário, como já salientamos, mesmo um indivíduo não alfabetizado e não escolarizado participa das práticas sociais que fazem parte de sua comunidade e apresenta, portanto, certo grau de letramento.

Além disso, o modelo ideológico reconhece as relações sociais de poder que legitimam uma prática de letramento, mas não outra. Como enfatiza Street (2014, p. 41), todos na sociedade – mesmos aqueles oriundos das classes valorizadas – exibem alguma dificuldade de letramento em determinados contextos. Como exemplo, pode-se citar a frequente dificuldade que membros da classe média apresentam para preencher o formulário de declaração de imposto de renda. No entanto, pela posição social que essas pessoas ocupam, tal dificuldade não é vista como preocupante ou problemática, sendo, muitas vezes, até minimizada.

Assim, a perspectiva do modelo ideológico nos leva não só a considerar os saberes que o aprendiz traz de sua própria experiência, como também a compreender que esses saberes, embora, muitas vezes, socialmente marginalizados, são tão válidos quanto outros. Além disso,

nos faz perceber que o “fracasso escolar”, que frequentemente se atribui à falta de capacidade de aprender dos próprios alunos, pode, na verdade, estar ligado às práticas que a escola escolhe legitimar em detrimento de outras. Tendo em vista tal situação, concordamos com Kleiman (2012, p. 57) ao concluir que o modelo ideológico, por levar em conta a pluralidade e a diferença, é o mais adequado para a proposta de ensino que aqui defendemos, isto é, uma proposta voltada para a formação de um cidadão capaz de atuar criticamente em sociedade.

Considerando, pois, a heterogeneidade das pessoas e dos grupos sociais, bem como a diversidade e variabilidade das práticas letradas, Kleiman (2007, p. 3) propõe os seguintes princípios gerais para a organização de um currículo voltado para o letramento:

1. o currículo é dinâmico; 2. o currículo parte da realidade local: turma – escola – comunidade; 3. o princípio estruturante do currículo é a prática social (não o conteúdo); 4. os conteúdos do currículo têm a função de orientar, organizar e registrar o trabalho do professor, não são, necessariamente, conteúdos a serem focalizados em sala de aula.

Como se pode notar, segundo essa perspectiva, um currículo voltado para o letramento caracteriza-se por sua flexibilidade, uma vez que tem como ponto de partida textos que sejam significativos para os alunos e para sua comunidade, a partir dos quais os conteúdos a serem focalizados irão emergir. Nessa perspectiva, Kleiman (2007, p. 5) sinaliza que não se trata de fazer uma progressão do mais fácil para o mais difícil, até porque não é possível avaliar com segurança o que mais fácil ou complicado para o aluno. Como evidencia a autora, assim como o aluno não se depara com textos simplificados em meio às práticas sociais, a escola também deve trazer para a sala de aula textos que circulam na vida social, ou seja, autênticos, não simplificados. A facilitação para que o aluno consiga ultrapassar os desafios que a leitura de tais textos pode demandar é o trabalho coletivo, “na atividade cooperativa com seus colegas, cada um com seus diferentes saberes, pontos fracos e fortes, sob a orientação docente” (KLEIMAN, 2007, p. 5).

Sob esta perspectiva, a heterogeneidade deve ser um princípio norteador na hora da avaliação. Há que se considerar a diversidade da bagagem cultural trazida pelos alunos como participantes que são de uma cultura letrada. Assim, os aprendizes não devem ser avaliados de forma homogênea em nenhum momento do processo. Deve-se levar em conta a singularidade de cada aluno, o que demanda do professor uma observação acurada do público discente e de suas necessidades, na tentativa de evitar generalizações e testar hipóteses.

Nesse sentido, percebe-se, portanto, a necessidade de reavaliar o papel do professor no processo de aprendizagem dos alunos. Ele deixa de ser um mero expositor de conteúdos

previamente programados para ser um mediador, com autonomia para planejar as unidades de ensino e escolher os materiais didáticos adequados de acordo com as necessidades de seus alunos. Como salienta Kleiman (2007, p. 6-7):

[o] professor volta a ser o profissional que decide sobre um curso de ação com base em sua observação e seu diagnóstico da situação. É ele que deverá decidir questões relativas à seleção dos materiais, saberes e práticas que se situam entre o local, o aplicado e o funcional à vida dos alunos e da comunidade e o socialmente relevante, que um dia poderá ser utilizado para melhorar o futuro do próprio aluno e de seu grupo. O professor precisa ter autonomia para decidir sobre a inclusão daquilo que pode e deve fazer parte do cotidiano da escola, porque é legítimo e/ou imediatamente necessário, e, por outro lado, sobre a exclusão daqueles conteúdos desnecessários e irrelevantes para a inserção do aluno nas práticas letradas que, parece-nos, persistem por inércia e tradição. Finalmente, é importante também que haja uma negociação daquilo que pode não interessar momentaneamente ao aluno, mas precisa ser ensinado pela sua real relevância em nossa cultura e sociedade.

Cabe, por fim, ressaltar que a própria estrutura da escola deve ser revista. De acordo com Kleiman (2007, p. 9), em uma perspectiva de ensino voltada para o letramento, as salas de aula devem ser devidamente equipadas para que os alunos possam desenvolver atividades diversificadas, sejam elas individuais ou em grupo. As paredes devem ser aproveitadas como murais atrativos, renováveis de acordo com as necessidades e interesses do público discente. Também a biblioteca deve ser um espaço acessível, com um acervo diversificado e significativo para o aluno. Em suma, mudanças estruturais tornam-se necessárias para que a escola se constitua um ambiente enriquecido pela escrita.

Exposto o conceito de letramento que fundamenta esta pesquisa e suas implicações para o ensino de língua materna, na próxima seção trataremos de um desdobramento da questão pertinente para o atual contexto social: a noção de *multiletramentos*.

3.3 Multiletramentos

Conforme apresentado na seção anterior, Street (2014) aponta para a existência de duas linhas de pensamento acerca do letramento. O *modelo autônomo* entende o letramento como um fenômeno único e monolítico, que ocorre na sociedade de forma neutra e autônoma. Como salienta o autor, sob esta perspectiva, o letramento é tratado no singular e com “L” maiúsculo. Por outro lado, o *modelo ideológico*, tendo em vista a diversidade de práticas

letradas (socialmente valorizadas ou não) e os diferentes grupos sociais existentes, entende o letramento como um fenômeno plural, fortemente vinculado a questões culturais e ideológicas e às relações de poder presentes na sociedade. Nesse sentido, embora assinale algumas ressalvas quanto ao tratamento que se tem dado ao termo em alguns estudos²⁰, Street (2015, p. 147) reconhece o conceito de *multiletramentos* como uma saída para contestar a visão monolítica do modelo autônomo. Por essa razão, cremos ser proveitoso nos debruçar sobre esse conceito, levantando possíveis contribuições de seu uso para um ensino de língua materna que vise ao letramento dos alunos.

Consoante Rojo (2013, p. 14), o termo *multiletramentos* foi cunhado na década de 90 pelo Grupo de Nova Londres (formado por pesquisadores anglófonos – americanos, ingleses, australianos) fazendo referência, por meio do prefixo *multi-*, a dois níveis de multiplicidade que as práticas de letramento contemporâneas envolvem. Em primeiro lugar, de acordo com a autora, os avanços tecnológicos acarretaram transformações na maneira como os textos contemporâneos são produzidos e recebidos, havendo uma multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de seus significados. Dessa forma, já não basta mais o letramento da letra; é necessário também ao indivíduo “saber traduzir imagens e sons, articular imagens em movimento etc., porque assim são os textos contemporâneos” (ROJO, 2015b, p. 330).

Além disso, na contemporaneidade, observa-se, principalmente nos grandes centros urbanos, a convivência entre culturas muito diferentes entre si. Assim, os textos contemporâneos refletem essa diversidade, hibridizando uma variedade de culturas. Nesse sentido, a produção e a recepção de textos requerem também do indivíduo a capacidade de lidar com tal heterogeneidade.

Essa nova configuração dos textos contemporâneos, obviamente, acarreta para a escola novas demandas. Como aponta Rojo (2013, p. 7), faz-se necessário, nesse contexto, que “a instituição escolar prepare a população para o funcionamento da sociedade cada vez mais digital e também para buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas”.

Nesse sentido, segundo Rojo (2013, 2015a), o Grupo de Nova Londres sugere que se considerem três dimensões como norte para as atividades pedagógicas. São elas:

²⁰ Segundo o autor, um dos problemas frequentes na abordagem que o conceito de multiletramentos tem recebido é que muitos estudos movem-se “rumo a um inventário”, no qual os letramentos são listados de forma reificada de modo a associar cada cultura a seu respectivo letramento (STREET, 2015, p.147). De acordo com o autor, quanto mais esses rótulos distanciam-se das práticas sociais de leitura e de escrita, torna-se mais perceptível que, apesar de um aparente tratamento plural, o termo “letramento” vem sendo empregado em um “sentido estreito, moral e funcional para significar competências ou habilidades culturais” (STREET, 2015, p. 148).

- 1) A *diversidade produtiva* (no âmbito do trabalho), uma vez que, no pós-fordismo, não se espera mais alguém que simplesmente execute uma única função dentro da linha de produção, mas sim um “trabalhador multicapacitado e autônomo, flexível para adaptação à mudança constante” (ROJO, 2013, p. 14);
- 2) O *pluralismo cívico* (no âmbito da cidadania), visto que, na contemporaneidade, é necessário que o indivíduo saiba conviver com a diversidade cultural de forma ética e colaborativa, em um movimento de “coesão-pela-diversidade”²¹;
- 3) As *identidades multifacetadas* (no âmbito da vida pessoal), tendo em vista que a convivência simultânea com culturas híbridas acarreta identidades altamente fragmentadas.

A autora (2013, p. 18) destaca ainda o âmbito da (re)produção cultural, que, a seu ver, configura um ponto frágil da teorização do Grupo de Nova Londres, visto que esta não leva em consideração o hibridismo cultural do mundo contemporâneo ao mencionar a tríade cultura erudita, cultura popular e cultura de massa. Nesse sentido, a autora trata as produções culturais letradas em efetiva circulação social como

um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos (vernaculares e dominantes), de diferentes campos, já eles desde sempre híbridos (ditos “popular/de massa/erudito”), caracterizados por um processo de escolha pessoal e política e de hibridização de produções de diferentes “coleções”. (ROJO, 2013, p. 18)

Nessa perspectiva, de acordo com a autora supracitada (2013, 2015b), é possível ao indivíduo, no mundo contemporâneo, fazer escolhas e montar suas próprias coleções, sobretudo a partir das novas tecnologias. Por exemplo, para assistir a um filme, não é mais necessário ficar restrito às opções oferecidas pelo cinema ou pela televisão. Há uma série de alternativas, tais como o aluguel de filmes ou o *download*, que permitem ao usuário fazer escolhas de acordo com seus interesses. Nesse sentido, Rojo (2013, 2015a, 2015b) utiliza o termo “lautor” como uma forma de apontar que, no contexto das novas tecnologias, ninguém é apenas um receptor sem qualquer possibilidade de retorno. Todos somos também, em certo grau, autores na medida em que reagimos, comentamos, remixamos, copiamos, colamos, entre outras ações.

²¹ Rojo (2012, p. 15-17) aponta que, no mundo contemporâneo, convivem culturas bastante diversificadas, o que pode gerar a fragmentação social. Como antídoto a esse problema, a autora explica que a escola deve atuar na busca de um pluralismo integrativo, a partir do qual a diversidade se torna a base paradoxal da coesão social.

Segundo Rojo (2013, p. 18), essa apropriação dos patrimônios culturais oferece aos indivíduos possibilidades originais de experimentação e de comunicação, com usos democratizadores, as quais devem ser consideradas pela escola. Nesse contexto, cabe um movimento de dessacralização dos monumentos patrimoniais escolares²² rumo à introdução de outros gêneros do discurso que compreendam o uso de outras e novas mídias, tecnologias, línguas, variedades e linguagens.

A partir de tal princípio, no que tange ao ensino de língua, Rojo (2015a, p. 133) defende a articulação das dimensões levantadas pelo Grupo de Nova Londres, bem como outras que foram pouco exploradas por ele, tais como o campo das artes/da produção cultural que aqui expomos, em torno da acepção bakhtiniana de esfera/campo de comunicação/circulação dos discursos. Segundo a autora, esse conceito é bastante produtivo para o ensino, uma vez que “possibilita a contextualização sócio-histórica dos gêneros e práticas de linguagem que permite não só um tratamento teórico-metodológico no estudo dos gêneros, mas também sua didatização na/pela escola”. (ROJO, 2013, p. 133)

A esse respeito, cabe destacar que, como assinala Rojo (2013, p.19), embora os estudos e reflexões do Círculo de Bakhtin datem do século passado, privilegiando, como era próprio de seu tempo, “o texto escrito, impresso, literário e, quase sempre, canônico”, o contexto contemporâneo – em que circulam textos multissemióticos ou multimodais, envolvendo diferentes linguagens, mídias e tecnologias – apresenta desafios para a teoria dos gêneros do discurso, mas não impedimentos. Como ressalta a autora, de acordo com a teoria bakhtiniana, as práticas de linguagem se dão sempre de maneira situada, vinculando-se à esfera da comunicação (científica, jornalística, literária etc.) em que estão inseridas. As próprias esferas da comunicação são também historicamente situadas e, por essa razão, sujeitas à variação de acordo com o momento histórico e com a cultura aos quais estão vinculadas. Por exemplo, a forma como o jornalismo é feito no Brasil hoje em dia não é a mesma que a do Brasil do século XIX. Assim, a própria teoria bakhtiana concebe os gêneros como construções relativamente estáveis de enunciados e não como padrões imutáveis a serem seguidos modelarmente.

Com o advento das novas tecnologias (suas diferentes mídias e recursos semióticos), inevitavelmente as diferentes esferas da comunicação e os tipos de enunciados a elas vinculados passaram por transformações, mas nada disso abala a teorização do Círculo de

²² Como salienta Rojo (2012, p. 135), a escola ainda privilegia a cultura dita “cultura”, desconsiderando “os multi e novos letramentos, as práticas, procedimentos e gêneros em circulação nos ambientes de cultura de massa e digital e no mundo hipermoderno atual”.

Bakhtin. Ao contrário, como afirma Rojo (2015a, p. 120-1), nunca o fenômeno do dialogismo foi tão empiricamente observável como no contexto digital. Assim, o grande desafio que as novas formas de circulação de textos na contemporaneidade trazem para a teoria dos gêneros do discurso é que se acrescentem a ela conhecimentos acerca das várias formas de linguagem.

Tendo, pois, como aporte a teoria bakhtiana acerca dos gêneros, a autora sugere, diante da impossibilidade de se abarcar tudo, que se privilegiem na escola as seguintes esferas da comunicação, tendo em vista sua relevância para a vida cultural, privada e pública na atualidade:

- (a) a esfera jornalística, responsável pelo “controle” e circulação da informação;
- (b) a esfera da divulgação da ciência, inclusive na escola, responsável pelo “controle” e circulação do conhecimento;
- (c) a esfera da participação na vida pública (produção e consumo; esfera política etc.), responsável pelo fazer político contemporâneo;
- (d) finalmente, como ninguém é de ferro, a esfera artístico-literária, por meio da qual se produz a arte e – por que não? – entretenimento na vida contemporânea. (ROJO, 2015a, p. 141)

A partir de tais esferas, caberia à escola elaborar um currículo que não deixasse de contemplar os letramentos da letra e seus formatos, mas que incluísse também os novos e multiletramentos, “trabalhando com as competências e capacidades que decorrem de seu funcionamento” (ROJO, 2015b, p.334). Como afirma a autora (2013, p. 20-1):

já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam. Inclusive, esses textos *multissemióticos* extrapolam os limites dos ambientes digitais e invadiram hoje também os textos impressos (jornais, revistas, livros didáticos).

Nesse sentido, as práticas de leitura na escola deveriam incluir o conhecimento sobre o uso dos hipertextos no meio digital. Como define Marcuschi (2001, p. 83), o hipertexto constitui uma “rede de múltiplos segmentos textuais conectados, mas não necessariamente por ligações lineares”. Por meio da inserção de lincagens permitidas pelo ambiente digital, é possível ao usuário saltar de um texto a outro, conforme seus desejos e necessidades. Nesse contexto, cabe à escola desenvolver atividades que levem o aluno a saber lidar com esse funcionamento hipertextual dos textos contemporâneos.

Outro aspecto importante a ser trabalhado está na questão da curadoria da informação, uma vez que não se pode confiar em tudo aquilo que é postado na internet. Assim, é necessário ao aluno saber selecionar a informação a que vai aderir: averiguar a procedência desta, verificar sua veracidade, checar se não foi veiculada por uma página de humor como o

Sensacionalista, entre outros cuidados. Em suma, a capacidade de empreender uma leitura crítica, que já era necessária no letramento da letra, torna-se ainda mais imperiosa no contexto das novas tecnologias.

Por sua vez, no que tange às práticas de produção, Rojo (2015b, p. 335) elenca uma série de capacidades a serem desenvolvidas, tais como: “saber remixar, saber hibridizar, saber significar, saber qual é o critério estético interessante em uma remixagem ou por que uma remixagem é boa”. Nesse sentido, não cabe, portanto, apenas trabalhar com as ferramentas e técnicas propiciadas pelos avanços tecnológicos, mas também contemplar a questão da mentalidade, da qualidade, do valor estético, do crítico dentro do contexto digital.

Por fim, para que a escola possa propiciar experiências significativas que visem ao (multi)letramento do público discente, Rojo (2015b) aponta para a necessidade de reformulação do espaço/tempo escolar tal como ele é concebido em uma perspectiva tradicional de ensino. Em primeiro lugar, a autora sugere uma ruptura da divisão do conteúdo em disciplinas rumo à interdisciplinaridade. Como salienta a autora (2015b, p. 336-7), no contexto digital, não ocorre separação dos temas por área do conhecimento. Por exemplo, ao pesquisar uma palavra como “bioma”, os *sites* de busca não perguntam ao usuário se ele quer uma abordagem puramente linguística ou biológica do termo, oferecendo-lhe acesso a diferentes aspectos do tema simultaneamente. Assim, seria produtivo que a escola também trabalhasse de forma interdisciplinar de maneira a preparar o aluno a lidar com a forma como o conhecimento se configura fora dela. Nesse sentido, Rojo salienta a necessidade de reorganização do tempo escolar, pensando não só na questão da quantidade de horas de aula, mas, principalmente, na divisão que se faz desse tempo.

Além disso, a autora (2015b) aponta também para a necessidade de reorganização do espaço escolar. Isso deve se dar não só no sentido de equipar a escola com ferramentas que permitam o trabalho com as novas tecnologias, como projetores multimídia e conexão de qualidade, mas também no de oferecer um espaço em que os alunos possam trabalhar colaborativamente e não apenas individualmente.

Com base no que foi exposto nesta seção, vemos que o conceito de multiletramentos foi cunhado com o objetivo de representar a extensão que o letramento assume no contexto contemporâneo, em que os textos se configuram não só a partir de diferentes semioses, mas também da combinação de culturas diversificadas. Nesse sentido, a escola, como principal agência do letramento, precisa ser repensada para que possibilite ao aluno desenvolver sua competência discursiva de forma a tornar-se capaz de participar plenamente das práticas sociais que fazem parte do meio onde vive.

Como as observações de Kleiman (expostas na seção anterior) e as de Rojo (apresentadas nesta seção) acerca de uma pedagogia voltada para o (multi)letramento denunciam, ainda há muito que se rever em termos de reorganização do espaço/tempo escolar, uma vez que ainda impera, em muitas instituições públicas e particulares, a visão tradicional do ensino. Com base nos pontos aqui levantados, na próxima seção, apresentaremos uma alternativa pedagógica viável, rumo ao almejado processo de ressignificação do ensino da escrita na escola: os projetos de letramento.

3.4 Projetos de letramento

Conforme evidencia Tinoco (2000), o uso do termo “projeto” não é uma novidade no ensino, fazendo parte do discurso escolar mesmo antes da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). No entanto, como salienta a autora, tal palavra pode assumir diferentes contornos, refletindo os distintos posicionamentos assumidos por pesquisadores que, embora unidos pelo interesse pela educação, se referem a projetos por meio de variadas adjetivações, tais como: projeto didático, projeto de trabalho, projeto interdisciplinar, por exemplo. Cabe, portanto, estabelecer as especificidades que configuram um projeto de letramento.

De acordo com Tinoco (2003, p. 151), um projeto de letramento distingue-se dos projetos que tradicionalmente se desenvolvem nas escolas, pois não parte de um tema previsto no calendário escolar, tais como folclore, meio ambiente, consciência negra, entre tantos outros. Ao contrário, os projetos de letramento devem surgir naturalmente a partir de interesses da vida real de alunos e professores. Assim, o ponto de partida desse tipo de proposta corresponde a alguma prática social que faça parte da vida dos indivíduos que compõem a comunidade escolar, como, por exemplo, os procedimentos necessários para obter um documento de identidade.

Nesse sentido, as atividades de leitura e de escrita a serem desenvolvidas ao longo do projeto não se restringem simplesmente à aprendizagem ou ao desenvolvimento da tecnologia do código escrito. Os alunos envolvidos no projeto participarão efetivamente de diferentes práticas de leitura e escrita a fim de atingir determinado objetivo. Dessa forma, como conclui Kleiman (2000, p. 238), o projeto de letramento se caracteriza como uma

prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como “escrever para aprender a escrever” ou “ler para aprender a ler” em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e a realização do projeto.

Nota-se, pois, a partir de tal definição, que o eixo norteador das atividades de um projeto de letramento são as práticas necessárias para a concretização do objetivo proposto a partir dele, em um movimento pedagógico que vai da prática social para o conteúdo, e não o contrário. Assim, nesse tipo de proposta, o que se almeja é que o aluno aprenda a ler e a escrever por meio de sua inserção em efetivas práticas de linguagem sem pensar nas dificuldades, mas sim “na melhor estratégia de se apropriar do sistema para chegar aonde se propõe chegar sua ação” (KLEIMAN, 2009, p. 6).

Nesse sentido, uma das características dos projetos de letramento é o trabalho coletivo e colaborativo entre alunos, professor(es) e demais participantes, conforme as capacidades de cada um. Assim, as eventuais dificuldades encontradas serão superadas gradativamente por meio da ação cooperativa entre os participantes do projeto. Dessa forma, como afirma Tinoco (2008, p. 162), vinculando-se a práticas em que a leitura e a escrita são usadas como meios para agir socialmente, os projetos de letramento favorecem uma “aprendizagem significativa por meio da colaboração mútua, da negociação de responsabilidades e do consequente reposicionamento identitário de estudantes, professores e demais participantes”.

Tal reposicionamento identitário que Tinoco aborda refere-se ao fato de que os projetos de letramentos demandam uma revisão tanto da posição do professor quanto da do aluno em relação à perspectiva do ensino tradicional. No que ao tange ao papel do docente, Tinoco (2009, p. 166) sinaliza que cabe ao professor se reconhecer e trabalhar como um agente do letramento, observando e articulando as capacidades e os recursos de seus alunos, bem como de suas redes comunicativas, para que estes participem das práticas sociais de letramento das diversas instituições. Trata-se, portanto, não mais do professor-expositor de conteúdos do ensino tradicional, mas, acima de tudo, de um mediador, de um articulador entre os conhecimentos já adquiridos pelos alunos e outros que eles ainda precisam aprender. Isso implica, conseqüentemente, também um reposicionamento identitário dos aprendizes, que deixam de ser meros receptores para se tornarem sujeitos do conhecimento, cujas ações contribuem efetivamente para o processo de aprendizagem.

Além disso, os projetos de letramento demandam outras mudanças no que tange às práticas escolares que tradicionalmente se desenvolvem no ensino de língua. Em primeiro lugar, empreender um projeto de letramento requer o abandono da concepção de que a

simples análise e classificação de elementos fonológicos, morfológicos e sintáticos da língua seja suficiente para dar aos aprendizes os subsídios necessários para que sejam capazes de apropriar-se devidamente dos usos sociais da leitura e da escrita. As atividades de análise linguística, como uma das práticas que permeiam o ensino de língua, devem fazer parte do processo de aprendizagem, mas não podem ser entendidas como sinônimo de memorização de nomenclaturas nem de categorização de elementos linguísticos. Ao contrário, as práticas de análise linguística devem ocorrer em função das demandas surgidas a partir dos textos lidos e escritos que circulam dentro e fora da escola. Dessa forma, conforme ressalta Tinoco (2013, p. 152):

[o]s projetos de letramento requerem, portanto, textos de circulação real, trazidos para a sala de aula para subsidiar ações que serão realizadas fora do ambiente escolar, e não textos didatizados em função de um conteúdo pré-selecionado para determinada série.

Além disso, entendendo a linguagem como meio de interação entre sujeitos, evidencia-se que ler não requer apenas decodificar signos linguísticos, assim como escrever não se reduz a codificar em língua escrita e demonstrar conhecimento das estruturas linguístico-textuais. Toda interação envolve um contexto comunicativo, cujos elementos devem ser reconhecidos pelos participantes. Quando escrevemos um texto, por exemplo, devemos levar em consideração quem é o nosso interlocutor, que tipo de relação mantemos com ele, quais os objetivos e as intenções dessa produção, por exemplo. Assim, empreender um projeto de letramento requer contextos em que as atividades de leitura e escrita se configurem efetivamente como práticas de interação, representativas dos usos sociais da linguagem.

Ainda segundo Tinoco (2013), esse tipo de perspectiva demanda uma resignificação dos espaços e dos tempos da aprendizagem, uma vez que vincular-se a um projeto de letramento implica compatibilizar o tempo de aprendizagem aos tempos que regem as formas de organização social próprias de cada esfera da comunicação articulada ao projeto e não contrário. Assim, as atividades planejadas não podem ficar restritas aos limites de tempo de uma aula, mas devem se ampliar em formato de rede. Também o espaço da aprendizagem precisa ser revisto, não devendo ficar circunscrito apenas ao ambiente da sala de aula, mas expandindo-se de forma a atender às demandas das práticas sociais que envolvem o projeto.

A partir dessas considerações, é possível observar as vantagens didático-pedagógicas dos projetos de letramento. Em primeiro lugar, como destaca Tinoco (2008, p. 163), essa ferramenta de ensino encontra-se em consonância com o postulado pelos PCN, pois

possibilita a elaboração de um currículo que articule diferentes áreas do conhecimento, bem como a vinculação de diferentes saberes a problemas de interesse da comunidade escolar e de seu entorno. Além disso, tais projetos tornam possível uma abordagem dialógica no ensino de língua, ao valorizar aspectos sócio-históricos, os saberes locais, os recursos disponíveis. A adoção de tal perspectiva acarreta importantes alterações no processo de construção dos saberes, entre as quais o já mencionado reposicionamento identitário de professores e estudantes. Como pondera Bonini (2011, p. 154-5), os projetos de letramento

são a forma mais efetiva de pôr em marcha o ensino de linguagem do modo com tem sido concebido mais recentemente, uma vez que eles tanto favorecem o trabalho com os gêneros quanto levam os alunos a uma possibilidade de protagonismo social, além de poderem encampar com facilidade os vários letramentos que existem na sociedade.

Assim, com base no que foi exposto, defendemos os projetos de letramento como uma alternativa pedagógica capaz de viabilizar, em meio às práticas tradicionais que ainda persistem no ensino de língua materna, uma aprendizagem significativa da escrita que leve em conta o letramento do aluno. A partir disso, no próximo capítulo desta dissertação, apresentaremos um exemplo prático de projeto de letramento, desenvolvido a partir da criação de um jornal escolar.

4 O JORNAL ESCOLAR: PROJETO DE LETRAMENTO NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Com base na discussão teórica que desenvolvemos anteriormente, visamos demonstrar, neste último capítulo, a viabilidade de aplicação prática da proposta de ensino que aqui defendemos por meio da apresentação de um exemplo concreto de projeto de letramento. Trata-se do projeto de jornal escolar desenvolvido com alunos de uma escola da rede municipal do Rio de Janeiro, situada na Zona Oeste da cidade.

Além de apresentar uma breve descrição do projeto, explicitando as atividades nele desenvolvidas e o contexto de sua realização, demonstraremos alguns dos resultados percebidos após a aplicação dessa ferramenta pedagógica. Para tal, recorreremos não só a dados observados ao longo da sua execução, mas também a relatos de alunos e profissionais da escola que dele participaram de forma mais direta.

Consideramos ser também relevante empreender uma breve discussão sobre a importância de realizar trabalhos com os gêneros da esfera jornalística no ensino/aprendizagem de língua materna, bem como sobre as vantagens do uso do jornal escolar como ferramenta de ensino, a partir dos estudos de Freinet (1974), Faria e Zanchetta Jr. (2012) e Carvalho (2012). A primeira seção deste capítulo será, pois, dedicada a esse fim.

4.1 Vantagens pedagógicas do trabalho com o jornal escolar

Conforme discutimos nos capítulos anteriores, o domínio do mais variado número de gêneros possível é um conhecimento necessário para que o indivíduo possa desenvolver uma competência discursiva que lhe possibilite participar plenamente das diferentes práticas que permeiam a vida em sociedade. Como sinalizam os PCN, dada a infinidade de gêneros existentes, é inviável abordá-los em sua totalidade no espaço da sala de aula. No entanto, considerando sua relevância como principal agência do letramento, cabe à escola selecionar, entre os gêneros que circulam socialmente, aqueles que merecerão abordagem mais aprofundada no processo de ensino e aprendizagem da língua materna. Nesse sentido, o documento destaca a importância de atividades relativas aos gêneros que caracterizam os usos

públicos da linguagem, ou seja, os gêneros institucionalizados (ou, na terminologia bakhtiniana, secundários), cujo conhecimento não se apreende nas práticas comunicativas mais cotidianas. Entre eles, como observamos nos quadros 2 e 3 (apresentados no capítulo 1), os próprios PCN ressaltam a relevância dos gêneros pertencentes à esfera jornalística.

De fato, como sinaliza Rojo (2015a, p. 141), o conhecimento acerca do funcionamento dos gêneros jornalísticos é fundamental para a formação de um indivíduo (multi)letrado, uma vez que a imprensa é a principal responsável pelo “controle” e pela circulação da informação em nossa sociedade. Conforme explicita Faria (2011), além de seu papel crucial na divulgação de informações, o jornal serve também de palco para a expressão (e, conseqüente, para a formação) da opinião, sendo, portanto, essencial ao indivíduo desenvolver a capacidade de lidar criticamente com a variedade de pontos de vista que nele circulam. Nas palavras da autora (2011, p. 11), o jornal como

uma fonte primária de informação, espelha muitos valores e se torna assim um instrumento importante para o leitor se situar e se inserir na vida social e profissional. Como apresenta um conjunto dos mais variados conteúdos, preenche plenamente o seu papel de objeto de comunicação. Mas não só, pois como os pontos de vista costumam ser diferentes e mesmo conflitantes, ele leva o aluno a conhecer diferentes posturas ideológicas frente a um fato, a tomar posições fundamentadas e a aprender a respeitar os diferentes pontos de vista, necessários ao pluralismo numa sociedade democrática.

Nesse sentido, o jornal escolar torna-se uma ótima oportunidade de contato com os variados gêneros discursivos da esfera jornalística. Como sinalizam Faria e Zanchetta Jr. (2012, p. 142), o trabalho de elaboração do jornal demanda daqueles que estão envolvidos no projeto não só a construção de um conhecimento acerca da dinâmica da imprensa escrita, mas também o desenvolvimento de uma atitude crítica em relação a ela. De acordo com Bonini (2011, p. 53), trata-se, portanto, de uma ferramenta de ensino capaz de proporcionar subsídios para a formação de um “cidadão crítico e habilidoso no manejo das manifestações de comunicação em massa”, algo necessário uma vez que toda sociedade é afetada por estas.

Além desse aspecto, cabe ressaltar, como Faria (2011, p. 12), que o jornal também desempenha relevante papel social como registro da história em seu dia a dia. Apropriando-se dessa característica, o jornal escolar, conforme aponta Carvalho (2011, p. 59), pode tornar-se importante documentário da experiência escolar, conferindo um caráter mais significativo e duradouro para as atividades desenvolvidas na escola. Como já atentava Freinet (1974, p. 83-4):

[p]or meio da imprensa e do jornal escolar, os «momentos» memoráveis da vida da classe são fixados definitivamente sob uma forma que desafiará os anos, como aquelas fotografias de família a que a luz dos séculos não conseguirá nunca apagar os traços. Esquecemos o que abrangia o programa escolar de uma certa segunda-feira, mas lembramo-nos do pedaço de vida que redigimos e imprimimos, do jornal, no qual foi incluído, dos desenhos e linos que o realçavam, das impressões trocadas, das interrogações feitas e das respostas obtidas, dos textos lidos e dos poemas saboreados.

Nesse sentido, cabe notar que as atividades se tornam significativas e memoráveis não só pelo caráter documental do jornal, que servirá como um registro material e permanente das atividades, mas também por sua capacidade de propiciar uma mudança nas práticas rotineiras de sala de aula. Por sua própria configuração, um projeto de jornal escolar não é algo que possa ficar restrito às tarefas tradicionais do ensino de língua materna e nem mesmo aos tempos e espaços reservados à disciplina Língua Portuguesa.

Em primeiro lugar, conforme ressalta Freinet (1974, p. 109), o jornal escolar é, por sua natureza, uma atividade a ser desenvolvida coletivamente. Consequentemente, fazer uso dessa ferramenta pedagógica constitui uma forma de oferecer aos alunos a possibilidade de trabalharem de forma colaborativa e não apenas individual, como costumeiramente ocorre nas práticas tradicionais de ensino. Nesse sentido, cabe destacar que o trabalho em equipe proporcionado pelo jornal permite que cada aluno contribua no processo de elaboração da publicação de acordo com seus anseios e suas capacidades (aquilo que já é capaz de fazer e/ou desenvolver naquele momento), respeitando, portanto, a diversidade existente em sala de aula.

Em segundo lugar, o jornal, por abarcar um amplo leque de assuntos e uma grande variedade de textos, de diferentes gêneros, favorece o trabalho interdisciplinar. Como salientam Faria e Zanchetta Jr. (2012, p. 141):

[p]elo fato de ser um veículo que tem como material a palavra, considera-se, em geral, que cabe ao professor de português a tarefa de organizar o jornal. Entretanto, a variedade de assuntos que aborda o transforma num instrumento de participação de todos os professores, num trabalho coletivo que deve envolver não só professores e alunos, como também os funcionários da escola, os pais e a comunidade.

Assim, o jornal escolar se torna uma oportunidade de promover a integração não só entre os membros da unidade escolar (alunos, professores e demais funcionários), mas também entre a escola e a própria comunidade em seu entorno. Freinet (1974, p. 88) já apontava essa importante dimensão do jornal escolar em seus estudos:

[m]esmo se não virmos a necessidade, por enquanto, de uma exploração pedagógica do jornal escolar, temos necessidade, no nosso bairro ou na nossa aldeia, de um

boletim de intercomunicação e de ligação. O jornal escolar constitui a solução prática desejável.

Como destacam Faria e Zanchetta Jr. (2012, p. 141-2), trata-se de uma ferramenta pedagógica que abre a possibilidade para a participação efetiva dos pais, uma vez que estes podem ajudar na escolha dos assuntos ou na própria elaboração dos textos. Dessa forma, o jornal não precisa se limitar a assuntos restritos ao contexto escolar, podendo abarcar a discussão de problemas que atingem o entorno da escola ou qualquer outro tema que possa interessar diretamente à comunidade ao seu redor. Por sua vez, no que tange ao universo escolar mais especificamente, pode ser usado como um meio de promover a comunicação e a integração entre os membros da instituição, apresentando-se como “um veículo para destacar problemas e realizações”, e, conseqüentemente, como um meio de “reforçar a identidade escolar”. (FARIA & ZANCHETTA JR., 2012, p. 141)

Os autores acima citados (2012, p. 142) ressaltam ainda que o jornal escolar é uma prática que leva os professores à redefinição de seu papel como educadores e à revisão de seus métodos de ensino. Seu processo de elaboração constitui uma atividade que demanda renovação das práticas escolares, a partir da qual não cabe mais ao professor o ofício de ser um simples expositor de conteúdos, como no ensino tradicional. Conforme evidenciam Santos e Pinto (1995, p. 5), na prática do jornal, o docente depara-se com a difícil (mas importante) tarefa de se apresentar como “dinamizador da reflexão, interrogador, facilitador das formas de participação, incentivador do exercício dos direitos e deveres ligados à informação, incluindo o de ser perturbador da ordem estabelecida, quando for caso disso”.

Dessa forma, o jornal escolar configura-se, pois, como uma prática que conduz a novas formas de relacionamentos entre alunos e professores. Em vez de partir de um conteúdo previamente planejado, no processo de elaboração do jornal, o público discente é convidado a buscar e a produzir conhecimento, cabendo ao professor o papel de mediador de tal processo. Nesse sentido, como aponta Carvalho (2012, p. 69), o jornal funciona como uma ótima ferramenta de incentivo à pesquisa:

podemos afirmar que o jornal escolar é uma alternativa que pode atender ao desafio da prática da pesquisa no ambiente escolar. Pois, a busca de informações através de entrevistas, pesquisas nas bibliotecas, na *internet*, pesquisas de campo, entre várias outras maneiras, são também meios para se coletar dados para a produção de um jornal, inclusive, do jornal escolar. Sendo assim, podemos afirmar que para se produzir textos para um jornal escolar é necessário buscar informações, consultar fontes diversas. É preciso *pesquisar*.

Além de possibilitar, de uma forma geral, nova configuração das práticas e das relações escolares, ao favorecer a prática do trabalho em equipe, a interdisciplinaridade, a integração escola-comunidade, entre outros aspectos mencionados; no que tange ao ensino/aprendizagem de língua materna, mais especificamente, as vantagens do jornal escolar também são notórias. Em primeiro lugar, embora não abarque as mesmas condições de produção dos jornais que circulam na mídia, a elaboração do jornal escolar torna viável a maior aproximação entre as práticas escolares e as práticas comunicativas que ocorrem socialmente na esfera jornalística. Além disso, proporciona aos alunos a possibilidade de participação em contextos efetivos de interação, nos quais circulam textos autênticos, escritos e lidos por interlocutores que, de fato, se configuram como tais e não que fingem sê-lo. Assim, o jornal escolar apresenta-se como uma importante estratégia para o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos, uma vez que viabiliza a ocorrência de práticas interativas na escola que se assemelham àquelas que ocorrem fora dela.

Como discutimos no capítulo 2 desta dissertação, “ter o que dizer” e “ter uma razão para dizer o que se vai dizer” são dois pressupostos essenciais para a produção de qualquer texto/enunciado. No entanto, as práticas tradicionais de ensino de língua materna, muitas vezes, tiram do aluno a possibilidade de se colocar como sujeito de seu dizer, ao propor atividades cuja finalidade se restringe ao mero cumprimento dos objetivos imediatos das disciplinas escolares. Como constatamos, nesse contexto, não é dado ao aluno o direito de dizer, apenas de devolver à escola o que ela mesma já disse. O jornal escolar, em contrapartida, mostra-se como uma possibilidade de restituir ao aluno o direito à palavra. Como afirmam Santos e Pinto (1995, p. 7),

[o] jornal escolar, juntamente com outras formas e canais de expressão, pode ser um espaço importante de os alunos tomarem a palavra e darem a conhecer o que acham significativo ou precisam; tornarem públicas as suas inquietações e os seus sonhos; trazerem ao debate assuntos quentes; desenvolverem as distintas linguagens gráficas; expressarem as suas capacidades e seus gostos; exercerem a crítica e a sugestão. Ao fazê-lo, não são apenas os conteúdos que adquirem importância, mas igualmente os processos e as aprendizagens absolutamente essenciais que a prática do jornalismo escolar possibilita.

Outro aspecto importante do jornal escolar, como aponta Rauen (2003, p. 1269), relaciona-se à possibilidade de trazer o “outro” para o espaço dialógico do aluno. Esse tipo de proposta proporciona aos alunos contextos de aprendizagem em que a escrita não visa apenas à nota dada pelo professor-corretor, mas também a um leitor que, de fato, se constitui como tal, a quem a palavra se dirige e, a partir daí, toma forma. Por sua vez, tal leitor não estará

preso às práticas escolarizadas de leitura, mas se colocará como um real parceiro interlocutivo, cuja atitude responsiva poderá eventualmente até se fazer percebida, como, por exemplo, por meio de comentários enviados à publicação. Nesse sentido, a integração entre as práticas de leitura e a produção de textos, tal como proposta por Geraldi (1997), torna-se uma realidade possível.

Por fim, cremos que o jornal escolar apresenta-se também como um meio profícuo de promover um ensino reflexivo sobre a linguagem, em contraponto com o ensino descritivo e normativo da gramática tradicional. Em vez de partir de conteúdos previamente concebidos, a elaboração dos textos para o jornal escolar possibilita aos alunos o desenvolvimento de um conhecimento crítico acerca da linguagem a partir de reais necessidades comunicativas. Cabe salientar que o que se propõe não é a negação da norma padrão, até porque, como salienta Oliveira (2004), é um compromisso da escola levar o aluno à aprendizagem da variedade de prestígio, sob o risco de negar a ele uma plena inserção em práticas sociais mais letradas. Esse conhecimento, no entanto, não se deve fundar na prescrição ou na simples imposição, mas em função das especificidades comunicativas que se forem apresentando no contexto de produção do jornal.

Tendo, pois, exposto alguns dos benefícios proporcionados pelo jornal escolar como ferramenta de ensino, não só no que tange ao ensino de língua materna especificamente, mas também a uma educação que se proponha à formação integral do cidadão, na próxima seção, buscaremos demonstrar, de forma mais concreta, as vantagens desse tipo de projeto por meio da apresentação de um exemplo concreto: o *Jornal Legendário*.

4.2 O jornal *Legendário*

O projeto de letramento que ora apresentamos foi desenvolvido ao longo dos anos de 2012 e 2013 em uma escola da rede municipal do Rio de Janeiro, localizada na Zona Oeste da cidade. Trata-se de um projeto de jornal escolar desenvolvido com alunos do ensino fundamental regular, cuja criação teve como ponto de partida o próprio interesse do público discente. Após uma sequência de aulas teóricas sobre os gêneros da esfera jornalística, os alunos de uma turma de 8º ano demonstraram a sua vontade de produzir um jornal sobre os

eventos que ocorriam no cotidiano escolar a partir do que aprenderam em sala de aula. Assim surgiu o jornal *Legendário*, uma parceria entre alunos e professora da turma.

A partir desse momento inicial, a primeira edição do jornal foi elaborada e montada com a colaboração de todos os alunos da turma fundadora, sendo lançado ao final de maio de 2012. Ao longo dos dois anos de projeto, o jornal contou ainda com mais 6 edições regulares e uma edição especial, publicada em função do destaque que a escola teve durante sua participação no evento Rio+20²³. O quadro abaixo apresenta todas as edições do jornal e suas respectivas datas de publicação:

Quadro 7 – Edições do jornal *Legendário*

Edição	Data de publicação
1ª edição/2012	Maio de 2012 (com edição revista em Junho de 2012)
2ª edição/2012	Junho de 2012
Edição Especial Rio+20	Junho de 2012
3ª edição/2012	Julho de 2012
4ª edição/2012	Agosto de 2012
5ª edição/2012	Novembro de 2012
1ª edição/2013	Abril de 2013
2ª edição/2013	Junho de 2013

Como sugere o quadro acima, a proposta inicial era de que a periodicidade da publicação fosse mensal. No entanto, conforme o trabalho com o jornal foi se tornando mais complexo (com a inserção de novas colunas e a inclusão de novos participantes), passou-se à meta de uma publicação bimestral de acordo com o cronograma do calendário escolar. Assim, no ano de 2012, tivemos 4 publicações mensais, entre os meses de maio e agosto, e 1 publicação no mês de novembro, já seguindo o cronograma bimestral. No ano de 2013, o jornal cumpriu a meta de duas publicações bimestrais no primeiro semestre do ano letivo. As edições seguintes não puderam ser realizadas em função da greve dos profissionais da educação do Rio de Janeiro, que durou de agosto a outubro de 2013, afetando a organização do ano letivo.

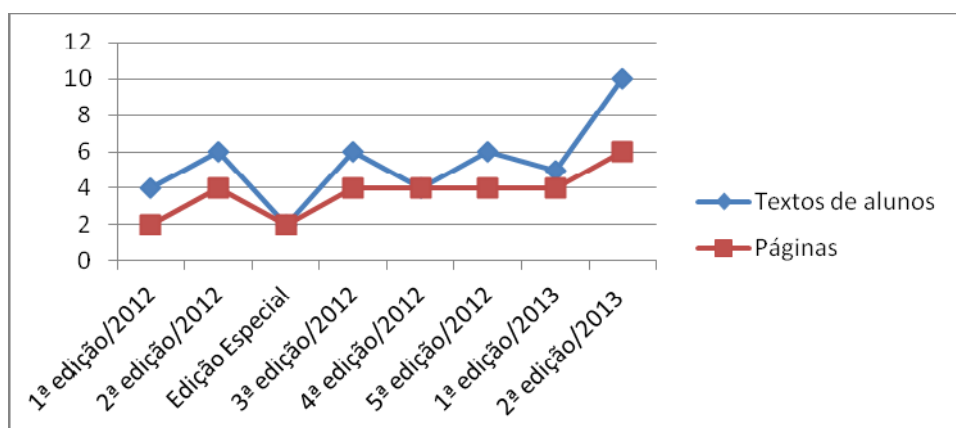
²³ Na Feira de Meio Ambiente, Ciência e Tecnologia (FEMATC), realizada entre 12 e 14 de junho de 2012 por ocasião da Conferência Rio+20, os alunos representantes da escola apresentaram dois projetos: o repelente natural e a horta área. Tais projetos se destacaram tanto durante evento que renderam à escola aparições na mídia impressa e televisiva, fato que foi noticiado com destaque na edição especial do *Jornal Legendário*.

O projeto teve de ser encerrado no ano de 2014 devido à saída da docente que coordenava o trabalho – autora desta dissertação – do quadro de professores da rede municipal do Rio de Janeiro. Houve um esforço para dar continuidade ao jornal apesar desse fato, mas tal não foi viável devido a diferentes empecilhos.

Ao longo dos quase dois anos de projeto, o perfil da publicação foi se modificando. Em primeiro lugar, o jornal, que contava com apenas 2 páginas em sua primeira edição, aumentou de tamanho, passando a ter 4 páginas nas edições seguintes e chegando ao máximo de 6 na última edição publicada. Conseqüentemente, o número e/ou a extensão dos textos também aumentou consideravelmente, apresentando maior diversidade de gêneros, principalmente na última edição. O gráfico abaixo representa o número de textos escritos pelos alunos participantes do projeto em cada edição²⁴, bem como o número de páginas de cada uma delas:

Gráfico 1 – Quantitativo de páginas e textos escritos por alunos nas edições do *Jornal*

Legendário



Também o perfil dos alunos participantes foi sofrendo modificações durante a realização do projeto. Na primeira edição, todos os textos da publicação, assim como outras atividades vinculadas ao projeto (divulgação do jornal, confecção do mural, organização da festa de lançamento, por exemplo), foram realizados pelos alunos da turma fundadora do jornal. A partir da segunda edição, alunos de outras turmas e séries, que tiveram conhecimento do projeto como leitores da publicação, se voluntariaram e passaram também a

²⁴ O jornal também contava com textos escritos pela professora que coordenava o projeto, assim como os de professores que, eventualmente, desejavam publicar algo. Além disso, na 3ª edição de 2012, dedicamos uma coluna à mensagem dos leitores. O gráfico não inclui esses textos, representando apenas os textos escritos pelos alunos que faziam parte da equipe do jornal.

fazer parte da equipe. Assim, a cada edição, o jornal contou com a colaboração de novos participantes, abrindo-se, portanto, à comunidade escolar como um todo. Cabe salientar que a participação do público discente se dava de forma voluntária, sem que houvesse qualquer bonificação em termos de nota para os alunos que fizessem parte do projeto.

No que tange à participação do público docente, o jornal contava com a coordenação de uma professora da área Língua Portuguesa, que agiu como mediadora do projeto ao longo de todas as edições. Outros professores, principalmente da área de Língua Portuguesa e de História, colaboravam esporadicamente com a publicação, sugerindo e orientando os alunos a escreverem sobre assuntos de suas respectivas disciplinas. Na última edição de 2013, houve a inserção oficial de uma coluna dedicada exclusivamente a textos sobre temas relacionados à cultura e à língua inglesa – “Para inglês ver” –, cuja elaboração e coordenação ficaram a cargo de uma professora de Língua Inglesa que decidiu participar regularmente do projeto. Além disso, o jornal também contou com a parceria constante das professoras da sala de leitura, que não só cederam espaço para a divulgação do jornal impresso, como também disponibilizaram recursos físicos, como materiais de pesquisa e computadores, para a execução do projeto.

Após a exposição desse panorama do projeto, iremos nos dedicar, nas próximas seções, a uma exposição mais detalhada do contexto de produção do jornal, esclarecendo como se dava todo o processo de elaboração e de divulgação. Para fins didáticos, dividiremos tal apresentação em três partes: a) elaboração do jornal: em que trataremos do processo de idealização da publicação, focalizando, principalmente, a questão da escolha dos temas a serem abordados em cada edição, bem como a organização e a distribuição das tarefas entre os alunos participantes do projeto; b) configuração do jornal: em que abordaremos questões relativas à distribuição dos textos produzidos pelos alunos no corpo da publicação, tais como as seções que compõem o jornal e os gêneros presentes em cada uma das edições; c) divulgação do jornal: em que apresentaremos os suportes utilizados para a divulgação da publicação, além de revelar aspectos relativos ao perfil do público leitor.

4.2.1 Elaboração do jornal: distribuição de tarefas e escolha dos temas

Atendendo aos pressupostos que caracterizam um projeto de letramento, o surgimento do *Jornal Legendário* não partiu de um planejamento pré-concebido pelos professores ou pela

gestão escolar. Como já dito, após uma sequência de aulas prevista para o 8º ano do ensino fundamental, durante a qual os alunos tiveram contato com alguns gêneros da esfera jornalística, uma das turmas propôs a criação do jornal. A partir dessa iniciativa, o projeto foi idealizado e executado por meio do trabalho coletivo dos alunos da turma envolvida e da professora de Língua Portuguesa/autora desta dissertação, a qual mediou todo o processo de confecção.

Uma das primeiras ações desenvolvidas no projeto foi a escolha do nome da publicação. Após sugestões dadas pelos alunos, a turma elegeu, por meio de votação, o nome *Legendário*, que, segundo eles, refletia o desejo de que o projeto se tornasse memorável na história da escola. Nota-se, pois, que, desde o início, o projeto se apresentou como uma proposta de aprendizagem significativa, na qual os participantes puderam atuar efetivamente como sujeitos capazes de refletir e agir, planejando ações e tomando decisões ao longo de todo processo.

Escolhido o nome do jornal, a distribuição das tarefas foi realizada conforme os desejos e as habilidades de cada um dos voluntários. Além daqueles que se propuseram a escrever os textos a serem publicados, havia alunos responsáveis por diferentes tarefas como a divulgação do projeto, a confecção do mural do jornal e a organização do evento de lançamento da publicação. O quadro 8 resume as atividades desenvolvidas durante a elaboração da primeira edição:

Quadro 8 - Atividades desenvolvidas na 1ª edição do jornal escolar *Legendário*

Atividade	Desenvolvimento
Escolha do nome do jornal	Todos os alunos elegeram um nome por meio de votação.
Criação das colunas do jornal	A partir das sugestões dadas pela turma e pela professora, foram propostas, inicialmente, sete colunas. Na primeira edição, quatro delas foram contempladas.
Seleção das pautas	A partir das sugestões dadas pela turma e pela professora, os alunos voluntários escolheram os temas sobre os quais gostariam de escrever.
Produção dos textos	Os alunos responsáveis, com o auxílio da professora, desenvolveram atividades de pré-produção (visitas, pesquisas, entrevistas) e produção textual (escritura, revisão e reescritura).
Digitalização e diagramação dos textos	Os alunos responsáveis usaram os computadores da escola para digitar e ajudar a professora a formatar os textos para publicação.
Divulgação do jornal	Os alunos responsáveis ajudaram a professora a confeccionar um mural de divulgação e fizeram

	propaganda de sala em sala para outras turmas.
Distribuição do jornal impresso	Edições impressas foram deixadas na sala de leitura, onde qualquer membro da comunidade escolar poderia acessá-las com o auxílio dos alunos-monitores.
Confecção do mural do jornal	Os alunos responsáveis ajudaram a professora a confeccionar um mural, por meio do qual a comunidade escolar poderia ter acesso não só à versão impressa do jornal, mas também a conteúdos extras (fotos, avisos, propagandas de divulgação)
Confecção do blog	Por não haver rede disponível na escola, a professora criou o <i>blog</i> a partir das orientações e das sugestões dadas pelos alunos.
Festa de lançamento	Os alunos envolvidos no projeto fizeram listas e dividiram tarefas, delimitando o papel de cada um na organização da festa (divulgação da festa, arrumação do auditório, compra de bebidas e preparação de petiscos para serem servidos no evento)

Como é possível perceber por meio do quadro, além da produção de textos escritos, o projeto abria a possibilidade para que outras práticas pudessem ser desenvolvidas. Assim, durante a fase de elaboração, os alunos participantes tiveram a oportunidade de se inserir em variadas práticas efetivas de comunicação e de interagir com elas, de acordo com as necessidades surgidas durante a execução do projeto e os interesses de cada um dos envolvidos. Conforme a publicação foi se desenvolvendo com a inserção de alunos-voluntários de outras turmas e com a evolução do próprio jornal, que foi ganhando mais páginas e colunas, outras tarefas foram surgindo ao longo do projeto, ampliando, assim, o leque de possibilidades interativas entre os participantes e, conseqüentemente, de oportunidades comunicativas que lhes possibilitassem o aperfeiçoamento de sua competência discursiva.

Assim como a escolha do nome da publicação, a seleção dos temas a serem abordados também era fruto de decisão coletiva. A definição das pautas se dava a partir das sugestões trazidas pelos alunos participantes e pela professora mediadora. Os responsáveis pela produção dos textos tinham liberdade não só para escrever sobre os temas que lhes interessavam dentre os sugeridos, mas também para, com a ajuda da professora, selecionar os gêneros que melhor se ajustavam a seus propósitos comunicativos. Dessa forma, o projeto oferecia aos alunos voluntários não só a possibilidade de tratarem de temas que, de fato, lhes eram significativos como também de ampliar seus conhecimentos discursivos por meio do contato com diferentes gêneros.

As pautas selecionadas versavam sobre variados temas de interesse da comunidade escolar, tais como a divulgação ou a cobertura de eventos e de projetos desenvolvidos na instituição, a preservação do espaço escolar e a convivência entre alunos e profissionais da educação. Assim, o jornal serviu como um registro histórico de momentos significativos da rotina escolar, como as eleições do grêmio e a própria festa de lançamento do jornal, e como um espaço para debate de questões relevantes relacionadas ao convívio entre os membros da instituição, como, por exemplo, a conservação do patrimônio escolar e a prática do *bullying*.

Além disso, havia ainda espaço para a discussão de assuntos que não se restringiam ao contexto escolar, como o uso excessivo de maquiagem pelas meninas e o fascínio provocado pelo brinquedo *bat-beg*. Dessa forma, temas de relevância para o público adolescente em geral puderam ser abordados e discutidos. Do mesmo modo, temas de caráter mais amplo, como a importância histórica dos Jogos Olímpicos e a questão da sustentabilidade, foram debatidos no jornal em função da proximidade de eventos internacionais de destaque à época da publicação, respectivamente, as Olimpíadas de Londres e a Conferência Internacional Rio+20, ambos ocorridos em 2012.

A fim de ilustrar a variedade de temas abordados no jornal, apresentamos abaixo (Quadro 9) algumas das manchetes publicadas ao longo de suas edições:

Quadro 9 – Manchetes publicadas no *Jornal Legendário*

<p>Sustentabilidade: uma questão para todos <i>Líderes mundiais discutem o tema na Rio+20</i></p>
<p>Centenário de Luiz Gonzaga</p>
<p>Eleições do Grêmio: um ato de cidadania</p>
<p>Além dos muros da escola <i>Alunos da Alba participam da FEMACT e fazem sucesso com os projetos da Horta Aérea e do Repelente Natural.</i></p>
<p>O mau uso da maquiagem</p>
<p>Bullying nas escolas <i>Alunos da Alba sofrem com os apelidos maldosos e agressões</i></p>

A partir do quadro, percebe-se, pois, que o *Jornal Legendário* se tornou um espaço para o debate de temas considerados importantes pelos alunos, não só no que tange ao cotidiano escolar, mas à vida em sociedade de uma forma geral, oferecendo-lhes a possibilidade de se colocarem diante de tais questões, ao refletirem e agirem em relação a elas. Em outras palavras: o jornal escolar se apresentou como uma ferramenta capaz de proporcionar aos alunos o desenvolvimento de sua capacidade crítica, a partir da discussão de temas socialmente relevantes, algo fundamental para o pleno exercício da cidadania.

Uma vez exposto o processo de idealização do jornal, passemos à descrição da publicação propriamente dita, apresentando, na próxima subseção, detalhes acerca da configuração física do *Jornal Legendário*.

4.2.2 Configuração do jornal: gêneros e seções da publicação

Tendo como base o conteúdo trabalhado em sala de aula sobre a esfera jornalística, os alunos envolvidos, com o auxílio da professora, decidiram quais seções, inicialmente, fariam parte da publicação. Assim, de acordo com as sugestões apresentadas pelos participantes do projeto, foram consideradas sete propostas, das quais quatro efetivamente fizeram parte da primeira edição, a saber: “Em debate”, “De olho na escola”, “Boletim de ocorrência” e “Ficha técnica”. Tais seções se tornaram uma espécie de eixo estruturador dos temas no corpo do jornal, aparecendo de forma fixa ao longo das edições seguintes. Uma quinta seção, entre as inicialmente propostas, intitulada “Nossos ~~arteiros~~... ops! Artistas”, também passou a integrar o jornal de forma recorrente a partir da segunda edição.

Com o desenvolvimento do projeto, algumas colunas especiais, decorrentes de eventos de destaque, como a “Planeta Sustentável”, criada na época da Conferência Rio+20, foram incorporadas, esporadicamente, na publicação. Além disso, a partir da 2ª edição de 2013, surgiu a proposta de uma sexta coluna fixa intitulada “Para inglês ver”, que conferiu ao jornal um *status* oficial de atividade interdisciplinar. O quadro abaixo apresenta todas as colunas presentes ao longo das 7 edições regulares²⁵, com uma breve descrição de seus objetivos. Além disso, listamos também os gêneros discursivos e alguns exemplos de temáticas contemplados em cada uma delas (Quadro 10):

²⁵ Optamos por não incluir aqui as colunas da Edição Especial, visto que esta teve uma configuração atípica em relação às edições regulares.

Quadro 10 – Seções do *Jornal Legendário*

Nome da coluna	Descrição	Gêneros	Exemplos de temas
<i>Em debate</i> (coluna fixa)	Discussão sobre assuntos polêmicos ou inquietantes para os alunos ou para os adolescentes em geral.	Artigo de opinião, reportagem, entrevista.	- término do ensino fundamental; - uso excessivo de maquiagem; - proibição das pulseiras da amizade.
<i>De olho na escola</i> (coluna fixa)	Divulgação e cobertura de eventos e/ou projetos desenvolvidos na escola.	Notícia, entrevista, biografia.	- festa julina; - exposição de maquetes; - projeto <i>Pequeno Príncipe</i> .
<i>Boletim de ocorrência</i> (coluna fixa)	Discussão de questões que afetavam a boa convivência no espaço escolar.	Artigo de opinião, reportagem.	- <i>bullying</i> ; - conservação do mobiliário escolar; - conservação do acervo da sala de leitura.
<i>Ficha técnica</i> (coluna fixa)	Espaço dedicado para que os leitores conheçam melhor os profissionais que trabalham na escola: diretora, professores, coordenadores.	Entrevista	- preferências dos entrevistados (livros, filmes, estilo musical); - opinião dos entrevistados sobre o contexto escolar.
<i>Nossos arteiros... ops! Artistas</i> (coluna fixa a partir da 2ª edição de 2012)	Espaço dedicado à divulgação de trabalhos artísticos desenvolvidos pelos alunos.	Poemas e desenhos feitos pelos alunos, fotografias de alunos atuando, cantando.	- participação de um aluno como calouro no Programa Raul Gil; - peça teatral desenvolvida na escola.
<i>Planeta sustentável</i> (coluna especial)	Após a edição especial sobre o Rio+20, espaço dedicado a mostrar o impacto da discussão sobre a questão da sustentabilidade nos leitores do jornal.	Carta do leitor, receita.	- sustentabilidade.
<i>Especial aniversário</i> (coluna especial)	Coluna especial dedicada à comemoração de um ano de publicação.	Notícia, depoimento.	- o próprio jornal.
<i>Para inglês ver</i> (coluna publicada a	Discussão e divulgação de temas relacionados à cultura e à língua inglesa.	Reportagem, biografia.	- vida e obra de escritores de língua inglesa, como Shakespeare;

partir da 2ª edição de 2013)			- origem do <i>rock'n'roll</i> .
------------------------------	--	--	----------------------------------

Buscando aproximar-se da configuração dos jornais impressos em circulação na esfera jornalística, além da divisão em seções, o *Jornal Legendário* também respeitava as convenções da imprensa quanto à organização gráfica dos textos. Assim, os títulos das notícias e reportagens apareciam de forma destacada, com letras maiores e em negrito, e o corpo do texto era distribuído em colunas. Além de textos escritos, o jornal também contava com imagens: fotografias feitas pelos alunos e/ou professores ou figuras ilustrativas extraídas da internet. A imagem abaixo (Figura 1) mostra um exemplo de reportagem publicada no jornal, de acordo com a configuração descrita:

Figura 1 – Exemplo de reportagem publicada no *Jornal Legendário*

👁️ 👁️ **De olho na escola** 👁️ 👁️



Olimpíadas 2012

Por [redacted] (turma 1608)



Em 776 a.C., na Grécia antiga, os gregos queriam fazer uma homenagem aos seus deuses e criaram as olimpíadas. Zeus era o deus mais homenageado, tanto que na cidade tinha um templo com nome dele e, quando aconteciam as olimpíadas, ele era chamado de Zeus Olímpico. Os jogos chegaram a ser proibidos pelo imperador romano Theodosius I, que depois de se converter ao Cristianismo, alegou se tratar de uma festa pagã. Na Era Moderna, quem recriou os Jogos foi o francês Pierre de Fredy. Em 2012, as Olimpíadas acontecerão de 27 de Julho a 12 de Agosto e ocorrerão no Reino Unido (Inglaterra), na cidade de Londres.

O Brasil, nas Olimpíadas, já ganhou 91 medalhas, sendo Judô (15), Atletismo (14), Natação (11), Vôlei de praia (9), Vôlei (7), Futebol (6), Basquete (5), Tiro (3), Hipismo (3), Boxe (1) e Taekwondo (1). (Obs: Dados coletados antes das Olimpíadas)

Uma outra curiosidade sobre os jogos é que atividades como Cabo de Guerra, Doze Horas de

Ciclismo, Levantamento de peso com apenas uma mão, Arremesso de dardo e disco com as duas mãos e Jogo da Palma já fizeram parte das Olimpíadas. Todas essas modalidades duraram de 1896 a 1936.

O tema das Olimpíadas em nossa escola, a Alba Cañizares do Nascimento, está sendo pesquisado por alguns alunos dentro do "Projeto Olimpíadas", desenvolvido pela professora Bárbara, de História, e outros professores. O projeto quer celebrar o espírito olímpico dentro das várias disciplinas. Esse projeto das Olimpíadas que a escola está fazendo é espetacular, demais e será concluído neste mês.

A Olimpíada é um evento esportivo para curtir com a família e com os amigos. Em 2016, as Olimpíadas serão no Rio. Está chegando.... Fica a dica pra você curtir com sua família.

Quer saber mais sobre as Olimpíadas?
 Visite: <http://pt.wikipedia.org> ou <http://www.london2012.com>





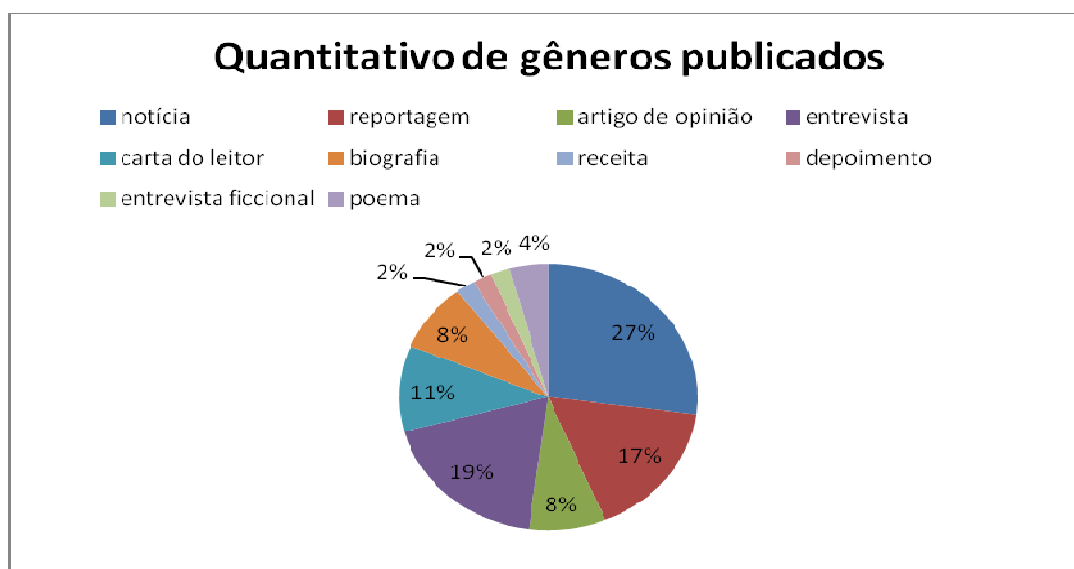
Mural feito pelo professor Thales (História) sobre os ouros históricos do Brasil. Destaque para Sarah Menezes e Arthur Zanetti, os ouros históricos de 2012.

No que tange aos gêneros discursivos trabalhados ao longo do projeto, por razões evidentes, predominam os gêneros típicos da esfera jornalística. Assim, notícias, reportagens, entrevistas e artigos de opinião figuram como os gêneros mais frequentes ao longo das edições. Entretanto, considerando a mutabilidade das necessidades comunicativas dos seres humanos e, conseqüentemente, a própria maleabilidade dos gêneros do discurso, conforme assinalado por Bakhtin, o jornal escolar também ofereceu espaço para a publicação de textos de gêneros originalmente não pertencentes ao campo jornalístico. Talvez o melhor exemplo a trazer seja a publicação de uma entrevista fictícia (ANEXO B), elaborada pelos alunos após a realização da festa julina de 2012. Nela, os alunos participantes do jornal dão voz aos personagens que celebraram seu casamento durante a quadrilha dos professores, dando detalhes sobre a vida do casal após a cerimônia.

Outro exemplo notável de inserção de gêneros que não são próprios da esfera jornalística pode ser observado na coluna “Nossos ~~arteiros~~... ops! Artistas”, por meio da qual os alunos podiam divulgar seus talentos artísticos. Além de conteúdo de natureza verbal, como poemas escritos pelos próprios estudantes, havia também espaço para expressões artístico-visuais, como ilustrações, ou para a representação, por meio de fotografias, de outros talentos artísticos, como o musical e o teatral.

O gráfico 2 apresenta os gêneros presentes em todas as edições do *Jornal Legendário*, incluindo a edição especial, bem como a porcentagem de sua presença ao longo dos dois anos da publicação:

Gráfico 2 – Quantidade de gêneros publicados ao longo de todas as edições do jornal



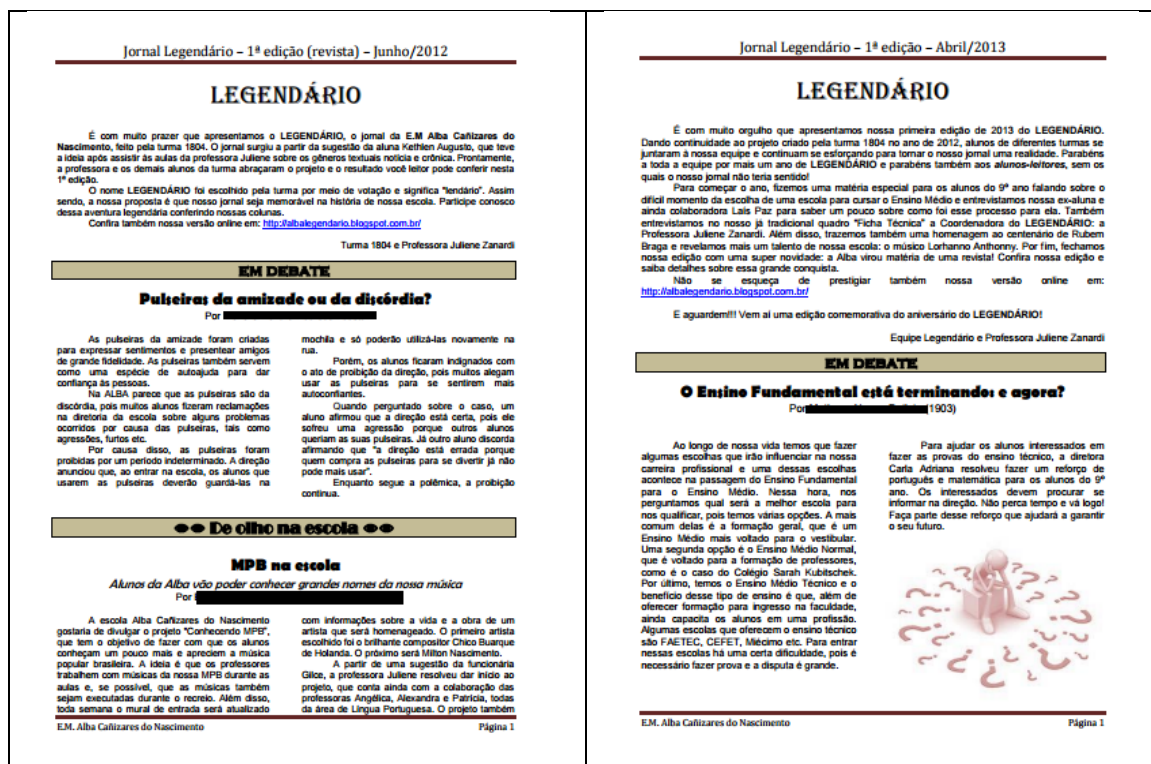
Como se pode notar a partir do gráfico, a notícia (27%) foi o gênero com maior representatividade ao longo das edições do jornal, seguido de outros gêneros típicos da esfera jornalística, como a entrevista (19%) e a reportagem (17%). Embora tenha sido publicada em apenas uma das edições, a carta do leitor, devido à sua extensão e, conseqüentemente, à possibilidade de publicar vários textos deste gênero em uma única edição, também surge de forma expressiva no gráfico, com 11% das aparições.

Outro gênero que cabe comentar é a biografia (8%), que tem o mesmo quantitativo de presença do artigo de opinião, gênero tipicamente jornalístico. A incorporação da biografia ao jornal se deu em função da celebração de datas comemorativas na escola, como os centenários de nascimento de Luiz Gonzaga e de Rubem Braga, e da parceria com outros projetos, como o “Literatura e Terror”, que motivou a publicação de uma biografia de Edgar Allan Poe. Daí, a expressividade de tal gênero no gráfico apresentado.

Apresentados os detalhes principais sobre a configuração do jornal, trataremos, na próxima seção, da recepção da publicação, esclarecendo seus meios de divulgação, bem como traçando o perfil de seu público leitor.

4.2.3 Divulgação do jornal: suportes e público

O *Jornal Legendário* era veiculado por meio de três suportes distintos: o jornal impresso, o mural e o *blog*. A versão impressa era divulgada ao público por meio de uma parceria com a sala de leitura da escola. Lá, alguns exemplares do jornal ficavam à disposição para consulta dos membros da comunidade escolar. Além disso, os alunos que escreviam para o jornal recebiam uma cópia da edição em que seus textos haviam sido publicados. A imagem a seguir exibe a primeira página da versão impressa das primeiras edições do *Legendário* de 2012, que se encontra na íntegra no ANEXO A, e 2013, respectivamente.

Figura 2 – Primeira página das primeiras edições de 2012 e 2013 do *Jornal Legendário*

Uma cópia da versão impressa também era afixada no mural do jornal, situado ao lado do portão de entrada da escola. Por sua localização, o mural era acessível não só aos alunos e funcionários da escola, mas também aos pais e outros visitantes que se encontrassem na instituição. O mural, confeccionado com a ajuda de alunos voluntários, dispunha de conteúdo extra, como fotos, chamadas para publicação e campanhas de incentivo à leitura. A imagem abaixo mostra um dos murais produzidos ao longo do projeto:

Figura 3 – Mural do *Jornal Legendário*

Por fim, o acesso ao *Jornal Legendário* também era possível por meio de um *blog* disponível na rede mundial de computadores, cujo endereço é <<http://albalegendario.blogspot.com.br/>>. No *blog*, os textos do jornal impresso eram postados em *links* individuais. Como também ocorre nos jornais em circulação na mídia, a versão digital permitia o acréscimo de imagens e até mesmo de vídeos que não eram comportados pela versão impressa. Além disso, o *blog* servia também como meio de divulgação de eventos e projetos da escola, nos intervalos entre uma edição e outra da publicação. Esse suporte disponibilizava ainda *links* para *download* dos arquivos das edições impressas em extensão .pdf, caso os leitores quisessem ter uma cópia destas. Na imagem a seguir (Figura 4), apresentamos, a título de ilustração, uma das postagens presentes no *blog* do jornal:

Figura 4 – Página do blog do *Jornal Legendário*

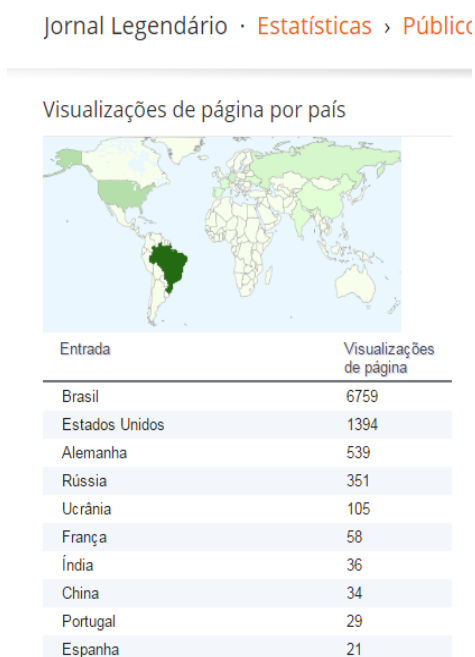


Além dos três suportes por meio dos quais os textos da publicação eram veiculados, o *Jornal Legendário* contava ainda com um perfil na rede social *Facebook*. Essa ferramenta era importante para a divulgação não só das postagens feitas no *blog*, mas também de outros avisos relacionados à publicação, como, por exemplo, a chamada para o concurso de logotipos para a Feira de Ciências, promovido pelo jornal. Como a unidade escolar não dispunha de conexão com a internet, tanto o perfil no *Facebook* quanto o *blog* eram administrados pela professora que coordenava o projeto, uma vez que se tornava inviável orientar os alunos à distância. Nos encontros presenciais com a equipe do jornal, porém, a

professora ouvia as sugestões dadas pelos alunos quanto às postagens e à apresentação das duas mídias virtuais.

Por meio dos três suportes mencionados e do uso da rede social *Facebook* como meio de divulgação, os textos escritos pelos alunos tornavam-se acessíveis não só para os membros da comunidade escolar (alunos, professores e demais funcionários), como também para pais e familiares dos alunos, ex-alunos, moradores da comunidade do entorno da instituição e até mesmo para pessoas de fora das proximidades da escola. Assim, o público efetivo do jornal, embora majoritariamente composto por pessoas ligadas, de alguma forma, à escola, podia passar a ser bastante variado. Nesse sentido, a estatística a seguir (Figura 5), fornecida pelo *blogspot* (*host page* do *blog* do *Jornal Legendário*) é bastante ilustrativa:

Figura 5 - Estatística de acessos ao *blog* por país



Fonte: *Blogspot*, 21/01/2016

A estatística, extraída do *Blogspot* em janeiro de 2016, revela o número total de acessos ao *blog* do jornal desde a sua origem até a data de consulta, distribuindo-os por país de origem. Curiosamente, embora a maioria dos acessos tenha se dado do Brasil, como era de se esperar, há acessos ao *blog* oriundos de diferentes países do mundo, como Estados Unidos, Alemanha e Rússia. Dessa forma, percebe-se a abrangência de público que a rede mundial de computadores proporcionou como meio de divulgação do *Jornal Legendário*, aproximando-o do contexto de circulação dos jornais da mídia impressa.

Tendo apresentado um quadro geral do contexto de produção da publicação, esclarecendo as etapas de seu processo de elaboração, sua configuração e seus meios de divulgação, cabe, pois, averiguar o uso do jornal escolar como ferramenta de ensino de língua materna. Para tal, empreenderemos uma análise de como as três práticas que norteiam o ensino de língua portuguesa foram desenvolvidas ao longo do projeto. A próxima seção deste capítulo será, portanto, dedicada a tal ofício.

4.2.4 As práticas de ensino de língua portuguesa no contexto do jornal escolar

Como expusemos no capítulo 1 desta dissertação, os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem um ensino de língua materna articulado em torno de dois eixos: o uso e a reflexão. A partir de tais eixos, evidenciam-se as três práticas que devem permear o processo de ensino/aprendizagem de língua materna: a produção e a recepção de textos (no eixo do uso) e a análise linguística (no eixo da reflexão).

Conforme já indicam os próprios PCN, tais práticas não devem se dar de forma estanque, mas interligadas. Nesse sentido, concordamos com a posição assumida por Geraldini (1997), a qual apresentamos no capítulo 2, de que a prática de produção de textos deve ser o ponto de partida e de chegada de todo processo de ensino/aprendizagem, interligando-se a ela as práticas de recepção de textos e de análise linguística. Por essa razão, a divisão que faremos a seguir, apresentando separadamente aspectos sobre o desenvolvimento de cada uma dessas práticas, é uma escolha meramente didática. Além disso, em alguns momentos, inevitavelmente teremos de mencionar uma prática para tratar das especificidades de outra. Feitas essas observações, passemos, pois, ao exame do desenvolvimento de cada uma das práticas do ensino língua portuguesa no contexto de produção do *Jornal Legendário*.

4.2.4.1 Produção de textos

Conforme expusemos no capítulo 3, uma das características essenciais dos projetos de letramento é fazer com que as práticas envolvidas no ensino e na aprendizagem de língua materna tenham um objetivo concreto, e não apenas simulá-las para fins didáticos. Assim, um dos ganhos que esse tipo de ferramenta proporciona em relação às atividades de produção de textos é a possibilidade de interação em um real contexto comunicativo, atendendo, pois, aos pressupostos mencionados por Geraldí (1997, p. 137), que reproduzimos novamente: se tenha o que dizer; se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz; se escolham as estratégias para realizar as quatro primeiras.

Em relação aos dois primeiros pressupostos (ter o que dizer e razão para dizê-lo), o projeto do jornal escolar, diferentemente de práticas tradicionais de produção de textos na escola que partem de propostas previamente concebidas, proporcionou aos alunos participantes a possibilidade de escreverem textos sobre assuntos que partiam de seus próprios interesses: suas necessidades, suas angústias, seus questionamentos. A título de ilustração, um dos exemplos mais evidentes de tal fato é o artigo de opinião “*Bullying* nas escolas”, publicado na primeira edição do jornal (ANEXO A), escrito por um aluno que efetivamente sofria com a prática do *bullying* dentro da unidade escolar. Além de ter o que falar sobre o assunto, a partir de sua própria experiência como vítima, o aluno tinha um objetivo muito claro ao escrever seu texto: sensibilizar os agressores a fim de que estes não mais cometessem tal prática. Para tal, o aluno expôs em seu texto o ponto de vista de quem sofre o *bullying*, tentando fazer com que aqueles enxergassem a questão sob nova perspectiva.

Outro exemplo também presente na primeira edição é a reportagem “Pulseiras da amizade ou da discórdia?” (ANEXO A). Incomodados com a proibição imposta pela direção da escola quanto ao uso das pulseiras da amizade²⁶ dentro das dependências da instituição, dois alunos mostraram interesse em saber mais sobre os dois lados da questão. De um lado, tentaram compreender o motivo do sucesso das pulseiras entre o público adolescente. De outro, buscaram entender a razão pela qual a direção da escola proibira o uso do adereço. Ao final do processo, os alunos, que, a princípio, haviam se mostrado bastante aborrecidos com a

²⁶ As pulseiras da amizade eram pulseiras feitas de borracha contendo inscrições como “amor”, “amizade”, “humildade”, “paz” etc. Segundo a proposta original, as pulseiras deveriam ser dadas como demonstração de amizade. No entanto, com o passar do tempo, a quantidade de pulseiras no braço passou a denotar popularidade entre os adolescentes, o que motivou casos como furtos de pulseiras e até mesmo agressões.

proibição, admitiram ter mudado de opinião, achando válida a posição adotada pela diretora da escola.

A partir de tais exemplos, percebe-se que o *Jornal Legendário* se apresentou como uma atividade que não só proporcionou aos alunos a possibilidade de se colocarem como sujeitos de seu dizer, ao tratar de assuntos que realmente lhes eram relevantes, como também favoreceu o desenvolvimento de sua capacidade crítica. No processo de elaboração de seus textos, os alunos voluntários, partindo de suas próprias motivações, tiveram a oportunidade de debater assuntos de seu interesse, expondo suas próprias perspectivas ou adesões a determinados pontos de vista, além de confrontá-las com posicionamentos diferentes. Dessa maneira, evidencia-se, na elaboração de textos para o jornal, a dimensão dialógica da linguagem.

No que tange à questão do “ter para quem dizer”, talvez um dos maiores ganhos obtidos pelo *Jornal Legendário* foi proporcionar interlocutores reais para os textos escritos pelos alunos. Diferentemente das propostas tradicionais de produção textual, a leitura dos textos produzidos não ficou a cargo exclusivo do professor, como corretor. Ao contrário, como se evidenciou na seção 4.2.3. desta dissertação, por meio de diferentes suportes, os textos puderam ser lidos por membros da comunidade escolar e por qualquer leitor que tivesse acesso a eles por meio de seus diferentes suportes e se interessasse por sua leitura.

Conforme demonstramos, a disponibilização do *Jornal Legendário* via rede mundial de computadores deu à publicação um leque imprevisível de leitores, como exemplificam os acessos oriundos de diferentes partes do mundo. Apesar disso, o jornal tinha um público alvo bem delimitado: os alunos da escola. Tendo em vista esse interlocutor real, bem como os propósitos comunicativos envolvidos na escrita dos textos, os alunos participantes do projeto tiveram a oportunidade de desenvolver sua capacidade de escolher as melhores estratégias discursivas para atenderem a seus objetivos. Isso inclui não só a escolha do gênero apropriado a seu propósito comunicativo, como também a seleção das estratégias linguístico-discursivas adequadas.

A esse respeito, citamos como exemplo o texto “O mau uso da maquiagem”, publicado na quinta edição de 2013 do jornal. Incomodado com o uso excessivo que as colegas faziam de itens de maquiagem, um aluno se propôs a escrever um texto com o objetivo de convencer as meninas da escola a moderarem tal prática, que, em sua opinião, além de causar prejuízos à saúde, gerava um efeito contrário ao esperado, deixando-as com uma aparência bastante artificial. Tendo em vista tal propósito, optou-se pelo gênero artigo de opinião, por meio do qual o aluno poderia expor e defender seu ponto de vista de forma clara.

No que tange à seleção dos recursos linguísticos, um episódio interessante a se destacar ocorreu na primeira versão de seu texto: o aluno expôs a sua opinião de maneira bem enérgica e até mesmo ofensiva, como, por exemplo, ao dizer, de modo explícito, que as meninas que usavam maquiagem em excesso ficavam parecidas com os palhaços Patati e Patatá. Com o auxílio da professora mediadora do projeto, o aluno foi levado a refletir sobre suas escolhas. Nesse sentido, a professora questionou os recursos utilizados em relação ao propósito comunicativo apontado pelo aluno: se o objetivo do texto era conscientizar as colegas sobre o uso excessivo da maquiagem, ofendê-las provavelmente as deixaria com raiva e, portanto, não surtiria o efeito desejado. Assim, o aluno, tendo em vista seus objetivos e seu público alvo, repensou as estratégias usadas em seu texto, priorizando os dados científicos acerca dos malefícios da maquiagem para a saúde e tratando a questão da aparência das meninas de maneira mais modalizada, o que se evidencia no trecho abaixo (Quadro 11), extraído da versão final do artigo, publicada no jornal:

Quadro 11 - Fragmento do artigo de opinião “O mau uso da maquiagem”, publicado na 5ª edição de 2013 do *Jornal Legendário*

Além disso, discute-se também o modo como essas meninas fazem uso da maquiagem, pois elas, muitas vezes, utilizam o produto em excesso de forma que não fica nada natural como a maquiagem deve ser. Assim, ao invés de ficarem mais bonitas, viram motivo de piadas entre os colegas, que criam apelidos maldosos como “Patati” e “Patatá”.

Com base no exemplo acima, nota-se, pois, que o jornal escolar, seguindo os pressupostos do projeto de letramento, levou a um reposicionamento identitário das figuras do aluno e do professor. No papel de mediador do processo de ensino/aprendizagem, o professor deixa de ser o detentor do conhecimento a ser transmitido para o aluno, como ocorre no ensino tradicional. Ao longo das etapas de produção de textos para o jornal, foi dada aos alunos participantes do projeto a possibilidade de se colocarem como sujeitos de seu dizer, inseridos em contextos reais de interação, bem como se tornarem sujeitos do próprio conhecimento, deixando de ser meros receptores de um saber previamente selecionado e organizado.

Ainda no que tange à questão da produção textual, cabe salientar que tal prática não se resumiu à produção de textos escritos para o jornal, embora, por seu caráter permanente, este seja seu aspecto mais evidente. O jornal também ofereceu oportunidades de trabalho com os gêneros orais. Um exemplo é a divulgação do jornal feita oralmente de sala em sala por alguns alunos do projeto. Outro exemplo pode ser extraído das festas de lançamento e de

aniversário do jornal, em que alguns dos alunos foram convidados a fazer discurso ao microfone.

Além disso, é interessante notar que a própria confecção do mural também se mostrou uma forma de produção textual, envolvendo, além do código verbal escrito, outras semioses. Com a mediação da professora, os alunos voluntários eram convidados a tomar decisões sobre os materiais a serem utilizados, a disposição das imagens e dos textos no mural, a combinação de cores, entre outras.

Esclarecidos aspectos do contexto de produção de textos para o jornal, passemos ao exame das práticas de recepção de textos.

4.2.4.2 Recepção de textos

Como anteriormente afirmado, um dos grandes ganhos do jornal escolar foi a presença de interlocutores reais para os textos produzidos pelos alunos participantes. Nesse sentido, a dinâmica das relações dialógicas que ocorrem naturalmente nas práticas sociais em que estamos envolvidos cotidianamente tornou-se perceptível ao longo das atividades desenvolvidas durante o projeto. Os textos escritos pelos alunos tinham leitores que efetivamente se colocavam como tais, cuja atitude responsiva pôde, por vezes, ser observada de maneira bastante concreta, como em postagens presentes nas redes sociais ou na página do *blog*. A imagem a seguir (Figura 6), extraída do perfil do jornal no *Facebook*, mostra um desses momentos, em que a interação dos interlocutores se torna mais palpável, materializando-se por meio da produção de novos textos: os comentários dos leitores.

Figura 6 – Comentários de leitores no perfil do jornal no *Facebook*



É importante registrar que o *Jornal Legendário* ofereceu espaço para que os leitores também se manifestassem no próprio corpo da publicação. Exemplos disso são as colunas “Nossos ~~arteiros~~...ops! Artistas” e “Planeta Sustentável”. Na primeira delas, os alunos interessados podiam divulgar suas produções artísticas. Na segunda, os leitores do jornal eram convidados a se pronunciar sobre a questão da sustentabilidade, debatida na edição especial Rio+20.

Por fim, a atitude responsiva dos alunos leitores do jornal também pôde ser observada por meio outras ações. Nesse sentido, um fato bastante ilustrativo a ser mencionado é que alunos de outras turmas, após a publicação da 1ª edição do jornal, manifestaram interesse em participar do projeto e passaram a integrar a equipe do *Legendário* a partir da 2ª edição. Esse movimento se repetiu ao longo das edições seguintes, de forma que o grupo de alunos participantes do jornal se tornou bastante diversificado.

Por meio de tais exemplos, percebe-se que o projeto desenvolvido trouxe para o contexto escolar oportunidades de interação mais próximas daquelas que ocorrem que ocorrem fora do referido contexto. Não só os alunos que produziram os textos tiveram espaço

para, de fato, se colocarem como sujeitos de seu dizer como também os próprios leitores da publicação puderam se constituir como tais, lendo a partir de suas próprias demandas e seus interesses específicos e participando ativamente do processo interlocutivo.

Ainda no que tange às práticas de leitura, cabe ressaltar que a própria atividade de produção de textos para o jornal demandava dos alunos participantes práticas que envolviam a leitura e a escuta de outros textos. Como apontamos na primeira seção deste capítulo, uma das grandes vantagens do jornal escolar como ferramenta pedagógica é a sua capacidade de incentivo à pesquisa. De fato, uma etapa que antecedia a escrita do texto propriamente dito era o trabalho de pesquisa, em que os participantes do projeto eram motivados a buscar mais informações e/ou ter acesso a diferentes pontos de vista a partir de outros textos (orais ou escritos) sobre os assuntos que gostariam de tratar. Esse processo, por vezes, torna-se perceptível no próprio texto dos alunos, no qual as vozes do “outro” aparecem de forma explícita em sua materialidade. Os fragmentos abaixo (Quadro 12), retirados de textos escritos pelos alunos, exemplificam essa intertextualidade:

Quadro 12 – Fragmentos de depoimentos dados por alunos

<p>Fragmento 1</p> <p>Nossa escola virou matéria na edição de novembro/dezembro de 2012 da revista <i>Plurale</i>, que é voltada para a questão da preservação do meio ambiente. A matéria “Aulas práticas de sustentabilidade” falou sobre projetos da escola que têm como objetivo promover a sustentabilidade, tais como a horta aérea e o repelente natural, que já foram abordados em edições anteriores do <i>Legendário</i>. A matéria mencionou também as parcerias de nossa escola com a CEDAE, com o Posto de Saúde Ana Gonzaga e com a comunidade ao redor da escola. (1ª edição/2013)</p>
<p>Fragmento 2</p> <p>Sabemos que os funcionários da Comlurb são os responsáveis pela limpeza da escola. Eles fazem de tudo para deixar um ambiente limpo para os alunos e professores, porém também devemos ajudá-los. Um simples gesto como pegar um papel do chão e jogá-lo no lixo já faz diferença. A funcionária da Comlurb Paula Helena afirma:</p> <p>- Nós somos um conjunto. Para as coisas funcionarem bem, uns têm que ajudar os outros. A Comlurb faz a limpeza e os alunos e os professores ajudam a conservar. Assim a escola se mantém limpa, até porque todo mundo gosta de ter uma escola limpa e bonita. (2ª edição de 2012)</p>

Como se pode notar, no fragmento 1, fica evidente como parte do processo de elaboração da notícia, a leitura da reportagem “Aulas práticas de sustentabilidade”, publicada na revista *Plurale*. Já no segundo fragmento, a reprodução da fala da funcionária da Comlurb exemplifica também o contato dos alunos participantes do projeto com textos orais, por meio de entrevistas realizadas com profissionais diretamente ligados aos assuntos tratados. Em ambos os casos, percebe-se que a prática de recepção de textos não teve como função o mero

cumprimento de uma atividade curricular. Ao contrário, a leitura e a escuta dos textos tinham um objetivo concreto: a busca de informações ou pontos de vista para a produção de outros textos. Assim, o jornal apresentou-se como um meio viável de integração entre as práticas de produção e recepção de textos, rumo à superação da artificialidade das atividades pedagógicas tradicionais, tal qual a proposta de Geraldi (1997), que apresentamos no segundo capítulo desta dissertação.

Por fim, cabe salientar que, em uma parceria com as professoras da sala de leitura, o *Jornal Legendário* buscava promover o incentivo à leitura, principalmente do texto literário, entre os alunos da escola por meio de diferentes medidas. Uma delas era o uso do gênero notícia para a divulgação dos projetos de leitura desenvolvidos na unidade escolar, como o “Projeto Pequeno Príncipe” e “Histórias Extraordinárias: terror e suspense na sala de aula”. Outro meio era a publicação de biografias de importantes escritores da literatura brasileira e internacional, entre os quais Rubem Braga, Edgar Allan Poe e William Shakespeare. Outro recurso utilizado para o referido fim foi o conteúdo extra do mural, algumas vezes composto por propagandas de incentivo à leitura extraídas da internet ou produzidas pelos professores de Língua Portuguesa e da sala de leitura. As imagens (Figura 7) abaixo mostram alguns exemplos desse tipo de conteúdo extra do mural:

Figura 7 – Cartazes de incentivo à leitura, afixados no mural do jornal.



Fonte:

http://www.missal.pr.gov.br/storage/imagens_noticias/momento_da_leitura_cartaz_03.jpg

Feitas tais considerações acerca das práticas de recepção de textos no contexto do projeto, tanto no que tange aos leitores do jornal quanto aos próprios participantes do projeto, passemos, na seção seguinte, ao exame de aspectos relacionados às práticas de análise linguística.

4.2.4.3 Análise linguística

No que diz respeito às práticas de análise linguística, o projeto do jornal escolar possibilitou mudança de abordagem em relação ao ensino tradicional. Como proposto pelos PCN, em vez de se basear em um conteúdo previamente fixado, o trabalho com os mecanismos da língua vinculou-se às reais necessidades comunicativas dos alunos, em um movimento que partia do uso para a reflexão. Assim, questões como concordância, regência, uso de elementos coesivos, por exemplo, foram trabalhados gradativamente em função dos propósitos discursivos dos alunos no processo de produção de textos para o jornal.

Deve-se salientar que, nesse contexto, o aluno apresentou-se como protagonista de sua aprendizagem, não se configurando como mero receptor de conteúdos linguísticos previamente elaborados por outros e que compete a ele memorizar. Tampouco coube ao aluno simplesmente o papel de acatar acriticamente as correções feitas pelo professor. O processo de revisão dos textos para o jornal se dava de maneira colaborativa, por meio de reuniões realizadas com os alunos participantes, fora do horário das aulas regulares.

Nessas reuniões, os alunos eram levados a refletir sobre suas escolhas linguísticas, tendo em vista seus propósitos comunicativos. Um exemplo que podemos citar a título de ilustração foi o caso de uma aluna que queria escrever um texto relatando sua experiência no jornal, para a edição de aniversário. Acostumada a escrever notícias sobre os eventos ocorridos na escola em outras edições do jornal, a aluna encontrou dificuldades para escrever o seu texto, pois achava que deveria tomar cuidado com o excesso de adjetivações e evitar o uso da 1ª pessoa, como ocorreu durante o processo de produção dos textos anteriores. No entanto, ao longo das reuniões realizadas, a aluna foi levada a confrontar seu objetivo com o texto inicial produzido: se seu propósito era falar sobre suas impressões em relação à sua participação no jornal, seria inesperado que ela não se colocasse claramente no texto. Tendo em vista tal contexto, o gênero adequado ao seu projeto de dizer não era uma notícia, como

nas outras edições, mas um depoimento, em que as estratégias para neutralizar o discurso não eram apropriadas.

Outro exemplo que cabe mencionar é a correção de problemas ortográficos nos textos dos alunos. Em vez de simplesmente sinalizar o que preconiza a convenção ortográfica em relação às palavras incorretamente grafadas pelos alunos, a professora mediadora do projeto circulava as palavras com erro para que os próprios estudantes pesquisassem a grafia correta em dicionários ou na internet. Na reunião seguinte, eles mesmos deveriam trazer a solução para esse tipo problema. Outros aspectos, como concordância nominal e regência dos verbos, eram trabalhados seguindo essa mesma perspectiva, segundo a qual o aluno deveria consultar diferentes fontes para entender as convenções da língua padrão escrita e apresentar posteriormente uma solução para os problemas surgidos como resultado de sua pesquisa.

Por meio das reuniões de pré-produção do jornal, os alunos aprendiam, como sinalizado por Antunes (2005, p. 27), que a produção de um texto escrito não é um trabalho que se concretiza em uma única ação. Antes da escrita dos textos, discutiam-se, nesses encontros, não só os temas a serem tratados no jornal, mas também os possíveis encaminhamentos que os textos poderiam ter. Havia, portanto, um trabalho de planejamento que antecedia a produção dos textos. Uma vez escritos, os textos também passavam por uma ou mais revisões até chegar a versão final a ser publicada. Nesse sentido, cabe ressaltar que a existência de um interlocutor real e a visibilidade/permanência que o jornal deu aos textos produzidos pelos alunos fizeram com que estes entendessem melhor a importância da etapa de revisão, o que pode ser observado no fragmento abaixo (Quadro 13), extraído do depoimento da aluna que citamos anteriormente, o qual foi publicado na edição comemorativa de aniversário do jornal.

Quadro 13 – Fragmento de depoimento dado por uma aluna

<p>Esse projeto ensinou-me a consertar meus erros quantas vezes forem precisas e vibrar a cada vitória, a cada objetivo alcançado. Fez-me ver que as pessoas que querem o meu bem nem sempre falarão: "Está ótimo!". Na maioria das vezes dirão: "Sei que você pode muito mais..." (2ª edição/ 2015)</p>
--

No que tange ao compromisso da escola em ensinar a variedade padrão da língua, à qual o aluno normalmente não tem acesso em suas práticas cotidianas, o jornal escolar se apresentou como uma ferramenta de ensino capaz de expandir o repertório linguístico do aluno. Considerando que os gêneros que constituem a esfera jornalística, por sua própria

configuração sócio-histórica, priorizam o uso da variedade de prestígio, o jornal escolar, apropriando-se de tal característica, se mostra como uma oportunidade para que o aluno aprenda, durante as práticas de leitura e de produção de textos, os mecanismos e as especificidades da norma padrão da língua. Cabe ressaltar, no entanto, que não se trata de uma perspectiva prescritiva, como, muitas vezes, ocorre no ensino tradicional. No contexto do jornal, os alunos eram levados a aprender a selecionar os recursos disponíveis nas várias normas da língua, de acordo com seus propósitos comunicativos. Tal procedimento requeria não só a aprendizagem de novos mecanismos, mas também o acionamento do conhecimento prévio do aluno sobre a língua.

Um exemplo claro de que o repertório linguístico já adquirido pelos alunos, bem como sua bagagem cultural foram contemplados durante o processo de confecção do jornal pode ser encontrado na já mencionada entrevista ficcional com os personagens da festa julina (ANEXO B). Ao longo da produção da entrevista, os alunos não só elaboraram um contexto fictício para os personagens (como estes se conheceram, como foi sua lua de mel, quais os seus planos para o futuro), como também criaram uma linguagem coerente com o perfil de Dona Puritana, a suposta entrevistada. Nesse caso, os alunos optaram por não recorrer à norma da escrita padrão. Ao contrário, o registro escrito buscava reproduzir características da fala caipira da personagem, claramente inspiradas na linguagem presente nas tirinhas de Chico Bento, personagem criada pelo cartunista Maurício de Sousa.

Percebe-se, portanto, que o *Jornal Legendário*, respeitando a diversidade linguística, levou os alunos não a um movimento de substituição, mas de ampliação de suas capacidades linguísticas, tal como preconizado pelos PCN. Além disso, como proposto por Geraldi (1997, p. 192), as atividades epilinguísticas e metalinguísticas desenvolvidas ao longo do projeto vincularam-se diretamente às práticas discursivas dos alunos, tornando a prática de análise linguística efetivamente reflexiva.

Uma vez expostos aspectos pertinentes ao desenvolvimento das práticas de produção e recepção de textos, bem como de análise linguística, no contexto de atividade do *Jornal Legendário*, na próxima seção, buscaremos apresentar alguns dos resultados observados ao longo da execução do projeto, não só no que tange aos propósitos da disciplina Língua Portuguesa, mas aos da educação como um todo, voltada para a formação da cidadania.

4.2.5 Resultados

Baseando-se na metodologia dos projetos de letramento, o *Jornal Legendário* teve como ponto de partida os próprios interesses dos alunos participantes, a partir dos quais se originaram autênticas práticas comunicativas que visavam a atingir os objetivos propostos no projeto. Isso demandou uma verdadeira reformulação das aulas de Língua Portuguesa em relação às práticas tradicionais. Em primeiro lugar, os tempos e os espaços de ensino tiveram de ser expandidos a fim de atender às demandas das práticas comunicativas necessárias ao desenvolvimento do projeto. Assim, as possibilidades de aprendizagem não ficaram restritas ao horário da aula de Língua Portuguesa, nem mesmo ao espaço físico da sala de aula. Para escrever os textos e produzir o jornal, os alunos envolvidos no projeto tiveram a possibilidade de participar de diferentes experiências enriquecedoras dentro e fora da escola, como, por exemplo, a visita à FEMATC, vinculada à Conferência Rio+20, e o processo de eleições para o Grêmio, ocorrido na instituição em 2003.

Além disso, o projeto permitiu aos alunos colocarem-se como sujeitos de seu próprio conhecimento, na medida em que eles próprios participavam das decisões a serem tomadas para a execução do projeto. Soma-se a isso o fato de que, por meio do trabalho colaborativo, todos os alunos interessados podiam fazer parte do jornal, em diferentes níveis. Mesmo aqueles que não se sentiam motivados a escrever podiam integrar a equipe, colaborando de outras formas, como na confecção do mural e na divulgação da publicação de sala em sala, por exemplo. Nesse sentido, é interessante notar que, ao longo das edições, novos integrantes de diferentes turmas passaram a compor a equipe, o que demonstra a capacidade que esse tipo de atividade tem de despertar o interesse do público discente.

Assim, o projeto do jornal logo se mostrou uma atividade diferenciada dentro do ambiente escolar, reformulando o contexto e a configuração das práticas educativas. A partir desse fato, alguns resultados tornaram-se perceptíveis não só no rendimento como no comportamento e comprometimento dos alunos participantes do projeto. Com base em nossas próprias observações, como professora-coordenadora do jornal, e em dados obtidos por meio de depoimentos escritos enviados por alunos e profissionais da escola que participaram de forma mais direta do projeto (ANEXOS C e D), relatamos alguns dos ganhos observáveis para a formação do alunos envolvidos.

O primeiro dado a ser destacado diz respeito à turma fundadora do projeto. No primeiro bimestre de 2012, não só era apontada pelos professores como a que tinha maiores

problemas de indisciplina na escola, como também apresentava, em nível global, baixo rendimento nas avaliações que compunham as notas bimestrais. No bimestre seguinte, após o surgimento do jornal, a mesma turma passou a ser a segunda colocada no *ranking* de notas da escola. Além disso, notou-se maior engajamento dos alunos em outras atividades e projetos desenvolvidos na instituição. Um exemplo disso foi a montagem da peça “Noite na Taverna”, realizada pelos alunos da turma fundadora do jornal, por meio de uma parceria entre as disciplinas Língua Portuguesa e Teatro.

A partir de tal exemplo, é possível estabelecer relação entre o surgimento do projeto e o maior comprometimento dos alunos envolvidos, tanto no que tange ao seu desempenho em avaliações formais, quanto ao seu envolvimento com as atividades desenvolvidas na instituição. O fragmento abaixo (Quadro 14), extraído de um depoimento dado pela Coordenadora Pedagógica que atuava na escola na época jornal, corrobora tal constatação:

Quadro 14 – Depoimento da Professora Milca da Silva Sena, Coordenadora Pedagógica

Minha impressão mais significativa foi a elevação da autoestima dos discentes e a parceria para a aprendizagem entre professor e alunos, sem nenhum tipo de obstáculo ou constrangimento na expressão das ideias e no risco da escrita com autoria do aluno jornalista.
O sentimento de equipe e de unidade foi um fator decisivo para a construção da cognição prazerosa no contexto escolar, o que se refletiu de forma extremamente positiva, das relações interpessoais ao desempenho dos alunos.

Outro ponto positivo a ser destacado diz respeito à repercussão positiva das atividades realizadas não apenas nos alunos que participaram da elaboração e da confecção do jornal, mas também no público leitor. Um exemplo disso relaciona-se ao fato de que, após a criação do *blog* do *Legendário*, alunos de outras turmas também se interessaram pelo uso desse recurso como meio de expressão e ferramenta de aprendizagem. A título de ilustração, citamos o *blog* da turma 1901, disponível no endereço <<http://albacanizaresturma1901.blogspot.com.br/>>, criado em Junho de 2012, por alunos de uma turma de 9º ano que declararam abertamente terem se inspirado no *blog* do jornal (ANEXO C) a fim de produzir uma plataforma por meio da qual poderiam divulgar as datas das avaliações, compartilhar materiais de estudo e ainda tirar dúvidas ou debater ideias por meio de um *chat*. Reproduzimos, na imagem abaixo (Figura 8), a página inicial do *blog* da 1901, à época de seu surgimento:

Figura 8 – Página inicial do blog da turma 1901, em Junho de 2012



Além disso, faz-se necessário mencionar também o efeito que o projeto teve como um meio de incentivo à leitura na escola, não só para os alunos participantes do jornal como também para o público discente como um todo. O depoimento dado pela Professora Cristiane Couto de Moraes (Quadro 15), responsável pela sala de leitura, o qual reproduzimos parcialmente abaixo, é bastante elucidativo a esse respeito:

Quadro 15 – Depoimento da Professora Cristiane Couto de Moraes, responsável pela sala de leitura

Muitos alunos que nunca haviam visitado a sala de leitura passaram a ser frequentadores assíduos. Eles vinham em grupos e eu fazia questão de apresentá-los como “jornalistas” da escola, o que os fazia se sentirem importantes. Cada grupo era responsável por uma seção do jornal e utilizavam os computadores, dicionários e enciclopédias da sala de leitura, que se tornou uma espécie de editora. Eram verdadeiros grupos de estudo heterogêneos.

Quando o jornal era concluído, a professora Juliene me entregava alguns exemplares para ficar na sala de leitura. Todos os alunos da escola vinham procurar o jornal, que fazia muito sucesso, pois apresentava assuntos de interesse dos alunos da escola e os fazia frequentar a sala de leitura, o que para mim era maravilhoso, pois acabavam levando um livro ou uma revista para ler em casa.

Outro dado que ficou evidente, a partir do depoimento fornecido pela professora da sala de leitura, foi a maior integração entre as práticas de leitura e de produção de textos no contexto de elaboração da publicação. Escrever para o jornal era uma tarefa que demandava pesquisa e, portanto, leitura. Nesse sentido, o projeto partia dos interesses dos alunos, mas não se limitava ao universo já conhecido por estes. Ao contrário, era uma atividade capaz de despertar novos interesses e de estimular a vontade de aprender. Os trechos a seguir (Quadro

16), extraídos de depoimentos dados por alguns dos alunos que compunham a equipe do jornal, mostram de que maneira o projeto serviu como um estímulo para novos aprendizados:

Quadro 16 – Fragmentos de depoimentos dados por alunos

[o jornal] Também me fez experimentar novas experiências (por exemplo, nunca imaginei que faria um texto sobre o escritor Rubem Braga) e descobrimos em nós mesmos a grande capacidade que poderíamos desenvolver escrevendo. – G.M.
[durante o projeto] Me senti como num filme de suspense, em que o que me motivava a escrever era descobrir por que algo foi inventado, onde foi inventado ou por que ocorreu aquele fato ou foi tomada aquela decisão. - M. N.
Em 2012, surgiu uma das mais lindas oportunidades que a escola poderia me oferecer: participar do jornal! Como toda novidade tem desafios, eu e meus colegas de equipe fomos todos desafiados ao novo! Éramos novos, inexperientes, mas foi depositada em nós uma confiança... Nos sentimos amados e especiais. - K.C.

No que tange ao desenvolvimento de sua competência discursiva, os alunos também sinalizaram, em seus depoimentos, a relevância do projeto. De acordo com os participantes, o jornal não só os ajudou a desenvolver suas habilidades de leitura e escrita, como também os fez perceber a importância desse saber para o convívio social. Assim, a aprendizagem dos aspectos da língua passou a ter um significado concreto, não se restringindo ao cumprimento de obrigações escolares. Os fragmentos abaixo (Quadro 17) demonstram essa conscientização acerca da construção do próprio conhecimento sobre a linguagem.

Quadro 17 – Fragmentos de depoimentos dados por alunos

A minha experiência em participar do jornal foi a melhor possível. Eu aprendi a ler mais, a perceber a importância da escrita e do domínio da língua portuguesa na vida de qualquer um. Meu amor por livros só aumentou, após entrar para equipe do jornal. Minha participação no projeto, inclusive, me ajudou a melhorar minhas notas em português, até hoje! Sobre ele, só tenho a agradecer. – R.M.
O jornal também me ajudou bastante a desenvolver minha escrita, minha desenvoltura com as palavras. Despertou em mim certo interesse por leituras e pesquisas e me proporcionou bastante aprendizado, deixando uma frase que levo comigo para sempre: "Toda forma de aprendizado é válida. Hoje pode não parecer muito importante o que você aprendeu, mas talvez amanhã lhe seja útil." – M.N.

Cabe salientar também que o projeto não teve apenas repercussão imediata na vida de seus participantes. Seus depoimentos revelam que não só os saberes linguísticos, mas também outras habilidades desenvolvidas ao longo de sua realização, como a capacidade crítica e a autonomia para resolver problemas, foram úteis fora do contexto do jornal. Nos fragmentos a seguir (Quadro 18), temos a declaração de duas alunas que relatam como a experiência do

jornal as influenciou após o término do projeto, seja ajudando-as a atuar em novos contextos, seja incentivando-as em suas metas pessoais:

Quadro 18 – Fragmentos de depoimentos dados por alunos

Com certeza, foi uma porta para o amadurecimento pessoal de cada um e para o crescimento da escola. Nesses anos, fui muito apoiada no sonho de cursar Letras! E por mais difícil que seja, tenho motivações suficientes para não abrir mão disso. O *Legendário* foi uma porta para esse sonho ! – K. C.

Foi uma experiência incrível, pois, cada vez que eu entrevistava, montava relatórios, acompanhava o jornal em eventos, eu adquiria conhecimentos, sejam eles, culturais, gramaticais ou sociais, o que me ajudou muito lá na frente, no ensino médio. Sempre era convidada a estar a frente dos eventos que ocorriam na escola, pela minha praticidade em resolver as tarefas e por saber desenvolvê-las, tudo isso graças ao *Jornal Legendário* e à Professora Juliene que trouxe esse projeto inovador, transformando a visão que os alunos tinham de que a escola era “entediante”. – L.P.

O depoimento da professora Beatriz Marquez (Quadro 19), que coordenou a coluna “Para inglês ver”, também aponta a contribuição que o projeto teve para a formação dos alunos participantes e, conseqüentemente, para a vida destes após sua participação no jornal:

Quadro 19 – Depoimento da Professora Beatriz Marques, colaboradora do jornal

Apesar do pouco tempo participação no projeto "*Legendário*", auxiliando a professora Juliene Zanardi na montagem e finalização das edições, pude perceber o empenho dos alunos que se dispuseram a ver o jornal da escola como uma oportunidade de aprendizado e desenvolvimento de saberes. Hoje, temos conhecimento de alunos que realmente se empenharam naquela época cursando bons colégios e obtendo destaques em notas e avaliações.

Por fim, é importante perceber que o mérito do *Jornal Legendário* como uma ferramenta de ensino diferenciada foi percebido não apenas pelos membros da comunidade escolar. O projeto conquistou, logo no seu primeiro ano de publicação, o reconhecimento da própria Secretaria de Educação da Prefeitura do Município do Rio de Janeiro, que publicou no *blog* da 9ª CRE, na página *RioEduca*, uma postagem em elogio ao projeto, a qual se encontra no *link*: <<http://www.rioeduca.net/blogViews.php?id=2292>>. Tal acontecimento deu mais notoriedade ao *Legendário* entre os alunos da escola. Em homenagem à equipe do jornal pelo feito inédito, uma vez que a escola nunca havia tido um projeto divulgado na página da Prefeitura, a direção da unidade de ensino não só exibiu em um telão para todos os alunos a postagem do *RioEduca*, como também proferiu um discurso de elogio e incentivo aos alunos participantes, o que teve uma repercussão bastante positiva para a autoestima destes.

A partir de tal panorama, pôde-se verificar que a atividade do jornal, embora não computasse nenhum tipo de nota ou bonificação nas avaliações formais, deu aos alunos participantes uma recompensa mais duradoura: uma experiência de aprendizagem significativa. Assim, como já sinalizava Freinet (1974, p. 83-4), o conhecimento produzido no contexto de elaboração e produção do jornal, diferentemente de conteúdos ensinados/memorizados para mero cumprimento da ementa das disciplinas, permanecerá na lembrança de seus participantes. Nesse contexto, a palavra “decorar” não assume seu sentido usual, o de memorizar sem assimilar ou refletir, ainda presente no ensino de tradicional; ao contrário, retoma suas raízes etimológicas de “pôr no coração”. Os fragmentos abaixo (Quadro 20), extraídos dos depoimentos dos alunos, mostram esse caráter memorável que a experiência do jornal lhes proporcionou:

Quadro 20 – Fragmentos de depoimentos dados por alunos

Acho que foi uma experiência muito significativa e que teve muitos frutos para todos que estavam envolvidos. Posso dizer sempre que tenho orgulho de ter feito parte do <i>Jornal Legendário</i> da minha escola. – G. M.
Eu amei participar do jornal e tenho muitas saudades. Foi um belo projeto, de verdade! Eu amei tudo que vivi ao longo dos meses que escrevi. Obrigada, legendários! Obrigada, Juliene! E que cada aluno que participou do projeto guarde um pedacinho dessa história dentro de si: é um legendário e terá história para contar por muitos anos!! – R.
Hoje, tenho 17 anos, terminei o Ensino Médio, estou ingressando na faculdade e sou grata aos organizadores desse programa que me permitiram vivenciar experiências incríveis, que me ajudaram a seguir até aqui. – L.P.

Com base no que apresentamos no presente capítulo, cremos ser possível dizer que o *Jornal Legendário* se mostrou uma ferramenta pedagógica capaz de superar a artificialidade das práticas tradicionais do ensino de Língua Portuguesa, tanto no que diz respeito ao eixo do uso quanto ao da reflexão sobre a linguagem. Mais do que isso, revelou-se uma possibilidade de aprendizagem significativa para a formação do estudante, não só no que diz respeito à sua competência discursiva, mas também à ampliação de seu repertório cultural e ao desenvolvimento de sua postura crítica em relação à vida.

Assim, o projeto cumpriu o objetivo pedagógico de ser uma ferramenta de ensino de língua materna, em consonância com os pressupostos apresentados nos PCN, bem como atingiu a meta proposta pela própria turma fundadora do jornal: a de ser algo memorável e marcante na vida de cada um daqueles que fizeram parte de sua história.

CONCLUSÃO

Como mencionamos nesta dissertação, a partir da segunda metade do século passado, transformações sociais e tecnológicas, como o acesso de pessoas oriundas das classes populares à educação formal e a expansão dos meios de informação e comunicação, acarretaram mudanças na configuração do contexto escolar. Em decorrência disso, as práticas tradicionais que se desenvolviam no ensino de língua materna passaram a se mostrar insuficientes para atender a esse novo público discente e às novas demandas sociais. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) surgiram nesse contexto, propondo uma reformulação na educação brasileira. Conforme explicitado no capítulo 1, no que tange à disciplina Língua Portuguesa, o documento sugere um ensino estruturado em três práticas – produção, recepção de textos e análise linguística –, as quais devem seguir um movimento que parta dos usos da linguagem para a reflexão acerca dela, retornando, posteriormente, ao uso. Nessa perspectiva, o texto torna-se a unidade de ensino de língua materna e a noção de gêneros do discurso, como constitutiva do texto, seu objeto.

Apesar das recomendações dos PCN, como demonstramos no capítulo 2, muitas das práticas ainda realizadas em sala de aula estão calcadas em uma perspectiva tradicional de ensino, voltada para a análise e a prescrição de uma única variedade da língua. Embora sejam perceptíveis algumas mudanças após a publicação do documento, como a inserção de uma maior quantidade de textos de variados gêneros nos materiais didáticos e a inserção de novas práticas metodológicas, nota-se que estas, em sua maioria, se mostram superficiais. Conforme evidenciamos, por meio dos estudos de Geraldi (1997, 2011), as práticas de uso da linguagem desenvolvidas geralmente em sala de aula são marcadas pela artificialidade, distanciando-se da dinâmica das reais situações interativas que ocorrem fora da escola. Por sua vez, o estudo dos mecanismos da língua ainda segue, com considerável frequência, o modelo do ensino tradicional, partindo de um conteúdo previamente elaborado e não de uma reflexão sobre a linguagem em seus contextos de uso.

Como foi discutido ao longo desta dissertação, esse problema advém, em parte, dos próprios PCN. Apesar de seu caráter inovador e de seu inegável valor como referencial curricular, o documento, por se tratar de um instrumental teórico, não apresenta propostas práticas para o trabalho com os gêneros do discurso em sala de aula. Assim, cabe ao professor buscar outras fontes de consulta, como livros didáticos, as quais nem sempre apresentam propostas coerentes com um ensino de língua pautado no estudo dos gêneros. Além disso,

conforme demonstrado a no capítulo 1, o texto dos PCN apresenta algumas inconsistências, ao mesclar indiscriminadamente conceitos oriundos de teorias distintas.

Tendo em vista tal quadro do ensino da língua portuguesa, a presente dissertação teve como objetivo apresentar-se como um referencial não só teórico, mas também prático, para professores do Ensino Básico e pesquisadores da área da Educação, no sentido de propor uma metodologia de ensino de língua materna pautada no estudo dos gêneros do discurso, tal como proposto pelos PCN. Assim, um dos primeiros passos desta pesquisa foi empreender um estudo aprofundado do conceito de gêneros do discurso, tendo como base a teoria proposta por Mikhail Bakhtin. Por meio desse estudo, detectamos a existência de duas vertentes sobre os gêneros, baseadas em releituras da herança bakhtiniana: 1) a *teoria dos gêneros do discurso ou discursivos*, voltada para o estudo das situações de produção dos enunciados; 2) a *teoria dos gêneros de textos ou textuais*, cujo foco é a materialidade linguística dos textos.

Embora reconheçamos o valor de cada uma das correntes, entendemos que a perspectiva discursiva mostra-se mais coerente com o modelo metodológico de estudo da língua proposto por Bakhtin, o qual parte da situação social ou de enunciação para o estudo do gênero e, só então, para o exame das formas linguísticas relevantes. Assim, por defendermos, como Rojo (2002), uma radicalização da leitura bakhtiniana dos PCN, adotamos, ao longo desta dissertação, a nomenclatura “gêneros do discurso” em vez de “gêneros textuais”, como figura no documento. Defendemos também que o estudo dos gêneros em sala de aula tenha como ponto de partida os aspectos sociocomunicativos de sua produção e circulação.

Preconizando, portanto, um ensino de língua portuguesa que priorize o viés discursivo das práticas de linguagem, buscamos, ao longo de nossa pesquisa, uma alternativa metodológica que viabilizasse o trabalho pedagógico com os gêneros em sala de aula. Tal movimento se fez necessário, uma vez que os escritos de Bakhtin, embora sejam um importante referencial teórico e nos forneçam pistas valiosas a esse respeito, não tinham como objetivo, *a priori*, oferecer subsídios para o ensino de língua.

Assim, deparamo-nos com o conceito de letramento, que aponta para um ensino de língua materna voltado para seus usos efetivos nas diferentes práticas sociais, não se limitando à aquisição e ao desenvolvimento de habilidades linguísticas com finalidades em si mesmos. A partir de tal concepção, o eixo norteador das atividades pedagógicas não pode ser a ordenação tradicionalmente seguida quando da apresentação de determinado conteúdo, mas sim as práticas que permeiam o uso social da língua em situações comunicativas diversas. Isso implica um currículo dinâmico e flexível, cujas práticas se apoiem em textos que sejam

significativos para os alunos e para sua comunidade, a partir dos quais os conteúdos a serem focalizados irão emergir.

Tendo em vista tal perspectiva, defendemos o uso dos projetos de letramento como metodologia de ensino. Diferentemente de outras atividades desenvolvidas no contexto escolar, tais projetos têm como ponto de partida reais interesses e necessidades dos alunos e professores. Desse modo, as práticas de linguagem que se desenvolvem ao longo do projeto não se voltam para a simples aprendizagem e desenvolvimento da tecnologia do código escrito. Os alunos envolvidos devem participar efetivamente de diferentes práticas de leitura e escrita a fim de atingir determinado objetivo. Assim, os projetos de letramento mostram-se uma alternativa metodológica capaz de superar a artificialidade das práticas de linguagem em sala de aula, proporcionando aos alunos a possibilidade de desenvolverem sua competência discursiva inseridos em contextos reais de interação.

A fim de demonstrar a validade deste aparato metodológico, apresentamos no último capítulo desta dissertação o relato de uma experiência prática de projeto de letramento: o jornal escolar *Legendário*. Tal escolha deveu-se não só à importância social dos gêneros jornalísticos, mas principalmente ao fato de que a iniciativa do projeto partiu dos próprios alunos.

Ao longo dos dois anos de existência do projeto, constatamos que o jornal escolar efetivamente ajudou os alunos participantes não só a desenvolverem suas habilidades discursivas, mas também a atuarem como sujeitos críticos e participativos no contexto escolar. Ao lado de melhoras significativas no rendimento escolar, notou-se também que o grupo envolvido no projeto se mostrou mais disposto a participar de outros projetos e atividades desenvolvidos na escola. Soma-se a isso o fato de que também foi observada uma repercussão positiva no público-leitor do jornal. Além de propiciar aos alunos da escola a possibilidade de efetivamente se colocarem como leitores no contexto de produção e circulação do jornal, o projeto apresentou-se como um meio de incentivo à leitura de uma forma geral. Após o surgimento da publicação, se percebeu um aumento do número tanto de visitas do público discente à sala de leitura, quanto de empréstimos de livros na escola.

Os resultados obtidos demonstram, sem dúvida, a viabilidade e o proveito do uso do jornal escolar como uma ferramenta pedagógica capaz de atender a uma perspectiva de ensino de língua portuguesa voltada para o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos e, conseqüentemente, a uma proposta educacional que vise à formação de cidadãos críticos e socialmente engajados. Assim, entendemos ser um caminho fértil a ampliação do uso dessa estratégia nas escolas brasileiras. Vale destacar também a importância de que novas pesquisas

se realizem não só no campo da elaboração de jornais escolares, mas também em outros tipos de projetos de letramento, a fim de que uma educação verdadeiramente voltada para o desenvolvimento integral do cidadão se torne cada vez mais possível.

REFERÊNCIAS

- ADAM, Jean-Michel. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. Trad. Maria das Graças Soares Rodrigues; Luis Passeggi; João Gomes da Siva Neto; Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALVES, Rubem. Escutatória. In: _____. *O amor que acende a lua*. Campinas: Papyrus Editora, 1999. p.65.
- ALVES Filho, Francisco. *Gêneros jornalísticos: notícias e cartas do leitor no ensino fundamental*. São Paulo: Cortez, 2011.
- ANTUNES, Irandé. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- ARISTÓTELES. *Arte poética*. Trad. Pietro Nassetti. São Paulo: Martin Claret, 2010.
- BALTAR, Marcos Antonio Rocha. *A competência discursiva através dos gêneros textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula*. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Tese de doutorado. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/2516/000370923.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 20 dez. 2015.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2009.
- _____. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- _____. *Problemas na poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. Textos: seleção variada e atual. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 35-47.
- _____. Ensino de língua portuguesa e conceitos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros textuais & ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 39-49.
- BONINI, Adair. Jornal escolar: gêneros e letramento midiático no ensino-aprendizagem de linguagem. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 149-175, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v11n1/v11n1a09>>. Acesso em: 30 mar. 2013.
- BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2014a.
- _____. (Org.) *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2014b.
- _____. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, Roxane (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas: Mercado das Letras, 2008. p. 15-25.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília : MEC/SEF, 1997.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília : MEC/SEF, 1998a.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: bases legais*. Brasília: MEC/SEF, 2000.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2015. Disponível em:
<http://www.imprensaoficial.com.br/PortalIO/download/pdf/Constituicoes_declaracao.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2016.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2011. p. 117-126.

BUENO, Luzia . Gêneros orais na escola: necessidades e dificuldades de um trabalho efetivo. *Revista Instrumento*, Juiz de Fora, v.11, n.1, 2009. Disponível em:
<<http://instrumento.ufjf.emnuvens.com.br/revistainstrumento/article/view/2/2>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

_____. *Os gêneros jornalísticos e os livros didáticos*. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

CARVALHO, Reginaldo Amorim de. *O jornal escolar como estratégia para produção e publicação de diferentes gêneros textuais em sala de aula: um estudo de caso do jornal "Galera Roldão"*. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2011. Disponível em:
<<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/95822/299716.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

CLARE, Nícia de Andrade Verdini. Ensino de língua portuguesa: uma visão histórica. In: *Revista Idioma*, Rio de Janeiro, n. 23, 2003. Disponível em:
<<http://www.institutodeletras.uerj.br/idioma/numeros/23/idioma23.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2016.

CRUZ, Carlos Maurício da. *A pertinência da produção dos gêneros orais nas aulas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental*. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em:
http://www.bdtd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6881. Acesso em: 10 jan. 2016.

DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros textuais & ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & diálogo: as ideias do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARIA, Maria Alice. *Como usar o jornal na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2011.

_____; ZANCHETTA JR., Juvenal. *Para ler e fazer o jornal na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2012.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.

FREINET, Célestin. *O jornal escolar*. Lisboa: Editorial Estampa, 1974.

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

_____. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2011.

HORTA, Maria Regina F.; MENNA, Lígia Regina M. C.; VIEIRA, Maria das Graças. *Português: uma língua brasileira*. São Paulo: Leya, 2012.

KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela B. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever*. São Paulo: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005. Disponível em: <http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletras/biblioteca_professor/arquivos/5710.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2015.

_____. *O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização*. São Paulo: Cefiel/IEL/Unicamp, 2007. Disponível em: <http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/Letramento_AngelaKleiman.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2015.

_____. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função?. In: KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, I. *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 2000.

_____. Projetos de letramento na educação infantil. *Revista Caminhos em Linguística Aplicada*, São Paulo, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <<http://periodicos.unitau.br/ojs-2.2/index.php/caminhoslinguistica/article/viewFile/898/716>>. Acesso em: 30 nov. 2015.

_____. O que é letramento?. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 2012. p. 13-61.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2014. p. 151-166.

MARCHEZAN, Renata Coelho. Diálogo. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2014. p. 115-131.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. *Revista Linguagem & Ensino*, v. 4, n. 1, p. 79-111, 2001. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/limc/escritacoletiva/pdf/hipertexto_como_novo_espaco.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2016.

_____. *Produção textual, análise e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros textuais & ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 19-38.

MARCUSCHI, Beth. Escrevendo na escola para a vida. In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane (Org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 65-84. (Coleção Explorando o Ensino: Língua Portuguesa; v.19) Disponível em: <[http://dediademad.edunet.sp.gov.br/Downloads/OLP%202014/Escrevendo%20na%20escola%20para%20a%20vida%20-%20Beth%20Marcuschi%20\(UFPE\).pdf](http://dediademad.edunet.sp.gov.br/Downloads/OLP%202014/Escrevendo%20na%20escola%20para%20a%20vida%20-%20Beth%20Marcuschi%20(UFPE).pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2016.

NEVES, Iara Conceição Bitencourt. *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

PENTEADO, Ana Elisa de Arruda et al. *Para viver juntos: português*. São Paulo: Edições SM, 2012.

PERISSÉ, Gabriel. *A arte de ensinar*. São Paulo: Saraiva, 2012.

RAUEN, Rosângela Janea. *O jornal escolar como estratégia à produção de textos na escola e não para ela: uma prática possível*. Disponível em: <<http://celsul.org.br/Encontros/05/pdf/176.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2013.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEUER, J.L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 152-183.

_____. Articulações teórico-conceituais nos PCNs: uma análise crítica. In: ENCONTRO DO CELSUL, 5., 2003, Curitiba. *Anais...* Curitiba: CELSUL, 2003.

ROJO, Roxane (Org.). *Alfabetização e letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

_____. A concepção do leitor e produtor de textos nos PCNs: 'Ler é melhor que estudar'. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; COSTA, Sérgio Roberto (Org.). *Leitura e escrita na formação de professores*. Juiz de Fora: UFJF, 2002. p. 31-49.

_____. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEUER, J.L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, Roxane. (Org.). *Escol@ conect@d@: os multiletramentos e as TICS*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 13-36.

_____; BARBOSA, Jaqueline P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SANTOS, António; PINTO, Manuel. *O jornal escolar: porquê e como fazê-lo*. Lisboa: Edições Asa, 1995.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

_____. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2014.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. New York: Cambridge University Press, 1984.

_____. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 2009.

TINOCO, Glícia M. Azevedo de M. *Projetos de Letramento: ação e formação de professores de língua materna*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 2008.

_____. Usos sociais da escrita + projetos de letramento = ressignificação do ensino de língua portuguesa. In: GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene (Org.). *Interação, Gêneros e Letramento: a (re)escrita em foco*. Campinas: Pontes, 2013. p. 149-167.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Adultos não-alfabetizados: o avesso do avesso*. São Paulo: Pontes, 1988.

_____. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2010.

ANEXO A – Primeira edição do *Legendário*

Jornal Legendário – 1ª edição (revista) – Junho/2012

LEGENDÁRIO

É com muito prazer que apresentamos o **LEGENDÁRIO**, o jornal da E.M Alba Cañizares do Nascimento, feito pela turma 1804. O jornal surgiu a partir da sugestão da aluna Kethlen Augusto, que teve a ideia após assistir às aulas da professora Juliene sobre os gêneros textuais notícia e crônica. Prontamente, a professora e os demais alunos da turma abraçaram o projeto e o resultado você leitor pode conferir nesta 1ª edição.

O nome **LEGENDÁRIO** foi escolhido pela turma por meio de votação e significa "lendário". Assim sendo, a nossa proposta é que nosso jornal seja memorável na história de nossa escola. Participe conosco dessa aventura legendária conferindo nossas colunas.

Confira também nossa versão online em: <http://albalegendario.blogspot.com.br/>

Turma 1804 e Professora Juliene Zanardi

EM DEBATE

Pulseiras da amizade ou da discórdia?

Por Elene Oliveira e Matheus Batista

As pulseiras da amizade foram criadas para expressar sentimentos e presentear amigos de grande fidelidade. As pulseiras também servem como uma espécie de autoajuda para dar confiança às pessoas.

Na ALBA parece que as pulseiras são da discórdia, pois muitos alunos fizeram reclamações na diretoria da escola sobre alguns problemas ocorridos por causa das pulseiras, tais como agressões, furtos etc.

Por causa disso, as pulseiras foram proibidas por um período indeterminado. A direção anunciou que, ao entrar na escola, os alunos que usarem as pulseiras deverão guardá-las na

mochila e só poderão utilizá-las novamente na rua.

Porém, os alunos ficaram indignados com o ato de proibição da direção, pois muitos alegam usar as pulseiras para se sentirem mais autoconfiantes.

Quando perguntado sobre o caso, um aluno afirmou que a direção está certa, pois ele sofreu uma agressão porque outros alunos queriam as suas pulseiras. Já outro aluno discorda afirmando que "a direção está errada porque quem compra as pulseiras para se divertir já não pode mais usar".

Enquanto segue a polêmica, a proibição continua.

👁️👁️ De olho na escola 👁️👁️

MPB na escola

Alunos da Alba vão poder conhecer grandes nomes da nossa música

Por Bruna Cristina de Andrade e Michelle Mendes

A escola Alba Cañizares do Nascimento gostaria de divulgar o projeto "Conhecendo MPB", que tem o objetivo de fazer com que os alunos conheçam um pouco mais e apreciem a música popular brasileira. A ideia é que os professores trabalhem com músicas da nossa MPB durante as aulas e, se possível, que as músicas também sejam executadas durante o recreio. Além disso, toda semana o mural de entrada será atualizado

com informações sobre a vida e a obra de um artista que será homenageado. O primeiro artista escolhido foi o brilhante compositor Chico Buarque de Holanda. O próximo será Milton Nascimento.

A partir de uma sugestão da funcionária Gilce, a professora Juliene resolveu dar início ao projeto, que conta ainda com a colaboração das professoras Angélica, Alexandra e Patrícia, todas da área de Língua Portuguesa. O projeto também

Jornal Legendário – 1ª edição (revista) – Junho/2012

conta com o apoio das professoras Gracinda e Cristiane, da sala de leitura, e da coordenadora Milca.

O projeto já está em andamento e tem uma culminância prevista a ser realizada até o final do ano letivo.

BOLETIM DE OCORRÊNCIA

Bullying nas escolas

Alunos da Alba sofrem com os apelidos maldosos e agressões

Por Gabriel Carvalho

Quem nunca recebeu um apelido maldoso como "gordo", "baleia", "magrelo", "macaco" etc? Ou recebeu cascudos, tapas e outros tipos de agressão física? *Bullying* é uma palavra da língua inglesa que serve justamente para designar esses tipos de agressão. Muitos alunos das escolas da rede pública sofrem *bullying*, inclusive aqui na Alba. Em depoimento um aluno do turno da tarde diz: "As pessoas ficam me chamando de 'seu gordo', 'seu saco de areia' e eu não gosto de ser chamado dessas coisas".

A direção da escola procura tomar medidas para conter a ocorrência desse tipo de

agressão dentro da escola. Inclusive, o Projeto Político Pedagógico deste ano tem como tema a afetividade, o que inclui o combate ao *bullying*.

Apesar dos esforços da direção, é necessário que os alunos se conscientizem e tenham respeito uns pelos outros, pois, afinal, ninguém gosta de ser chamado de apelidos maldosos ou de sofrer agressões físicas. Temos que entender que o *bullying* causa muito sofrimento para as pessoas que são vítimas dele e ele pode ter consequências terríveis, tais como depressão, suicídio, homicídio etc. Por isso, devemos todos lutar contra o *bullying*.

Ficha Técnica



Nome: Carla Adriana Gonçalves Thomé.
Aniversário: 29/12
O que mais gosta de fazer: Fofocar com os alunos.
Quanto tempo trabalha no Alba: 1 ano e 11 meses.
O que não gosta: Quando os alunos destroem a escola e brigam.

O que mais gosta: Piscina e Micareta.
Banda Favorita: Grupo Revelação.

Livro que mais gosta: Saga Crepúsculo e A árvore que dava dinheiro.
Uma frase para refletir: A determinação separa o fraco do campeão.
O que mais marcou sua vida: Nascimento do filho.
Uma alegria: Ver a melhora do ser humano.
Um Filme: A casa do lago.
Uma cor: Rosa.
Um amigo na escola: Professor André.
Uma comida preferida: Churrasco.
Uma frase para os alunos: Gentileza gera Gentileza.

Entrevistada por Brendha Pimenta e Joice Palhares

EQUIPE:

Supervisão e revisão: Professora Juliene Zanardi
Colaboradores: Professoras Milca, Cristiane e Gracinda
Textos e escolha das pautas: alunos da turma 1804 e professora Juliene
Contato: jornallegendario@hotmail.com

Conheça nossa versão online com colunas que não saíram na versão impressa:

<http://alballegendario.blogspot.com.br/>

ANEXO B – Entrevista ficcional elaborada pelos alunos

LEGENDÁRIO: Como vocês se conheceram?

Dona Puritana: Bão, eu tava na igreja ajoelhada dibaxo da image de Santo Antônio, pedindo pra ele mi mandá um noivo bem do bunito e rico. Aí, disrepente, adentrou o Felisberto trocando as perna e foi cair direto no meu colo. Precisava de ver, moço, foi amor à premeira vista! Gradici meu santinho e marcamo logo a data porque com moça de famia é assim! Num se pode ter tudo, não é verdade? Ao menos o Bertim é rico.

L: O que você mais gosta no Felisberto?

D: Do sorrizim lindo dele com os dentim faltando.

L: E o que você detesta?

D: Num gosto dessa mania que ele tem de sumir. Ele é tímido, o senhor sabe como é. Inscrusive no dia do casamento ele feiz isso, mas meu paizim tava atento e foi atrás dele.

L: Como foi a lua de mel do casal?

D: Uma belezura! Nós feiz um passeio danado de romântico pra Paquetá. Fizemo inté aquela pose do Titanic na barca, mas quase que o Bertim caiu causa de que ele já tinha tomado umas pinga antes. Cês sabe como o Bertim é, né? Afora isso, correu tudo as mil maravilha. Nem sentimo farta da nossa terrinha porque o cheirim da Baía de Guanabara alembra o dos bizerrim nos currár.

L: Onde vocês pretendem viver?

D: Bão, tamo morando junto no meu cafofo aqui em Inhoaíba, enquanto o Bertim não compra nossa casinha em Angra.

L: E quais são os próximos planos do casal?

D: Ah, eu quero ficá buxuda logo.

L: E já tem ideia de nome pro bebê?

D: Si for minino, Julião Luiz. Se for minina, Lucy Kely.

L: Gostaria de deixar um recado para os nossos leitores?

D: Queria gradecê a todos qui tiveram no meu casamento e fizero a festa ser tão bunita. Faço votos de qui todas as minha amiga sortera aqui da Alba arranje um marido bem apanhado qui nem o meu Bertim e qui todo ano tenha festão aqui na nossa escola. Beijão procês!

ANEXO C – Depoimentos de alunos da equipe do jornal

Em 2012, surgiu uma das mais lindas oportunidades que a escola poderia me oferecer: participar do jornal! Como toda novidade tem desafios, eu e meus colegas de equipe fomos todos desafiados ao novo! Éramos novos, inexperientes, mas foi depositada em nós uma confiança... Nos sentimos amados e especiais. Fomos tratados como preciosidades, principalmente pela Juliene.

O projeto tomou forma e nós fomos amadurecendo em todos os sentidos. O Jornal Legendário aflorou em nós o desejo pela leitura e nos permitiu criar laços de companheirismo com a coordenação da escola. Nos envolvemos em muitos outros projetos, a partir desse! Com certeza, foi uma porta para o amadurecimento pessoal de cada um e para o crescimento da escola. Nesses anos, fui muito apoiada no sonho de cursar Letras! E por mais difícil que seja, tenho motivações suficientes para não abrir mão disso. O Legendário foi uma porta para esse sonho !

K.C.

Meu nome é L.P., sou ex-aluna da Escola Municipal Alba Cañizares do Nascimento. Tinha treze anos quando vivi a experiência de trabalhar no projeto coordenado pela professora Juliene Zanardi. No meu caso, em especial, fui convidada por causa de um blog em que eu e meu colega de classe L.N. tivemos a ideia de criar a fim de informar aos alunos da turma 1901 sobre o que se passava na escola e dar alguns avisos importantes. Nosso blog chamou a atenção da escola, e claro, do Jornal, pois tivemos como base o blog do mesmo para concretização da nossa ideia. Depois disso, comecei a ser chamada para entrevistar professores, fazer relatórios de alguns eventos, em que eu era convidada a participar.

Foi uma experiência incrível, pois, cada vez que eu entrevistava, montava relatórios, acompanhava o jornal em eventos, eu adquiria conhecimentos, sejam eles, culturais, gramaticais ou sociais, o que me ajudou muito lá na frente, no ensino médio. Sempre era convidada a estar a frente dos eventos que ocorriam na escola, pela minha praticidade em resolver as tarefas e por saber desenvolvê-las, tudo isso graças ao Jornal Legendário e à Professora Juliene que trouxe esse projeto inovador, transformando a visão que os alunos tinham de que a escola era “entediante”.

Bem, me formei em 2012, tive que me desligar do Jornal, porque eu iria começar uma nova etapa da minha vida em outro colégio... Porém, uma vez Legendária, sempre Legendária, sempre quando eu tinha um tempo livre, visitava o colégio e participava um pouco das novidades do Jornal. O mais gratificante de tudo isso foi ver o crescimento da escola e as mudanças dos alunos; além, é claro de, depois de formada, ser convidada para ser a entrevistada do Jornal. Após entrevistar tanta gente era a minha vez de ter o nome e o reconhecimento do Jornal. Hoje, tenho 17 anos, terminei o Ensino Médio, estou ingressando na faculdade e sou grata aos organizadores desse programa que me permitiram vivenciar experiências incríveis, que me ajudaram a seguir até aqui. A eles, meu muito obrigado!

L.P.

Meu nome é G.M. e fiz parte do Jornal Legendário por cerca de dois anos. Em 2012, fui convidada a escrever minha primeira matéria pela professora Juliene e acho que foi um dos mais memoráveis projetos de que participei nesta escola. Para mim, foi algo muito além de escrever uma simples matéria numa folha de papel. O jornal me trouxe amigos e reforçou ainda mais minha relação com os amigos que eu já havia cativado, principalmente com os professores. Também me fez experimentar novas experiências (por exemplo, nunca imaginei que faria um texto sobre o escritor Rubem Braga) e descobrimos em nós mesmos a grande capacidade que poderíamos desenvolver escrevendo. Eu com certeza me senti mais ligada à escola, sentia que fazia parte de algo maior dentro dela e me senti mais ligada com professoras que, neste ponto, já eram minhas mães de coração. Acho que foi uma experiência muito significativa e que teve muitos frutos para todos que estavam envolvidos. Posso dizer sempre que tenho orgulho de ter feito parte do Jornal Legendário da minha escola.

G.M.

Meu nome é R. S. e sou ex-aluna da E.M. Alba Cañizares. Bem, lá, entre muitos projetos interessantes organizados pelos professores, passamos pelo Jornal Legendário, coordenado pela professora de português Juliene Zanardi. Bem, creio que tenha sido convidada a participar em 2012. Minha primeira matéria foi feita em parceria com uma amiga, em que falamos sobre um projeto da escola sobre o livro “O pequeno príncipe”.

A minha experiência em participar do jornal foi a melhor possível. Eu aprendi a ler mais, a perceber a importância da escrita e do domínio da língua portuguesa na vida de qualquer um. Meu amor por livros só aumentou, após entrar pra equipe do jornal. Minha participação no projeto, inclusive, me ajudou a melhorar minhas notas em português, até hoje! Sobre ele, só tenho a agradecer. Eu amei participar do jornal e tenho muitas saudades. Foi um belo projeto, de verdade! Eu amei tudo que vivi ao longo dos meses que escrevi. Obrigada, legendários! Obrigada, Juliene! E que cada aluno que participou do projeto guarde um pedacinho dessa história dentro de si: é um legendário e terá história para contar por muitos anos!! Esse jornal é incrível! Parabéns a todos os envolvidos!!!

R.N.

Participar do jornal foi uma experiência encantadora, pois matei muitas curiosidades. Me senti como num filme de suspense, em que o motivava a escrever era descobrir por que algo foi inventado, onde foi inventado ou por que ocorreu aquele fato ou foi tomada aquela decisão. O jornal também me ajudou bastante a desenvolver minha escrita, minha desenvoltura com as palavras. Despertou em mim certo interesse por leituras e pesquisas e me proporcionou bastante aprendizado, deixando uma frase que levo comigo para sempre: "Toda forma de aprendizado é válida. Hoje pode não parecer muito importante o que você aprendeu, mas talvez amanhã lhe seja útil. "

O projeto despertou também em mim um imenso amor pelas histórias de terror de Álvares de Azevedo e de Edgar Allan Poe, sem falar também no interesse por escritores como Machado de Assis e Chico Buarque etc., que são grandes nomes da cultura brasileira. Isso com certeza vai me ajudar muito no futuro, ao fazer provas como o ENEM , CEFET , FAETEC , PROUNI.

M.N.

ANEXO D – Depoimentos de profissionais da escola que colaboraram com o projeto

DEPOIMENTO DA PROFESSORA CRISTIANE COUTO DE MORAES, RESPONSÁVEL PELA SALA DE LEITURA

A sala de leitura de uma escola, embora fisicamente parecida com uma biblioteca, apresenta características bem próprias. A sala de leitura não apenas faz empréstimos de livros e pesquisas. Ela tem o objetivo de promover ações que levem à formação de leitor proficiente e autônomo, bem como estimular qualquer tipo de manifestação artística e literária. A proposta trazida pela professora de língua Portuguesa Juliene Zanardi de montar o jornal da escola veio ao encontro da proposta da sala de leitura e o convite para ser colaboradora desse projeto me deixou muito feliz e animada.

Muitos alunos que nunca haviam visitado a sala de leitura passaram a ser frequentadores assíduos. Eles vinham em grupos e eu fazia questão de apresentá-los como “jornalistas” da escola, o que os fazia se sentirem importantes. Cada grupo era responsável por uma seção do jornal e utilizavam os computadores, dicionários e enciclopédias da sala de leitura, que se tornou uma espécie de editora. Eram verdadeiros grupos de estudo heterogêneos.

Quando o jornal era concluído, a professora Juliene me entregava alguns exemplares para ficar na sala de leitura. Todos os alunos da escola vinham procurar o jornal, que fazia muito sucesso, pois apresentava assuntos de interesse dos alunos da escola e os fazia frequentar a sala de leitura, o que para mim era maravilhoso, pois acabavam levando um livro ou uma revista para ler em casa. O que achava também bem interessante era que para próxima edição do jornal vinham outros grupos diferentes de alunos, dando oportunidades a vários alunos na atividade.

O jornal “Legendário” realmente veio revolucionar a prática de leitura e produção textual da escola, transformando os alunos em seus múltiplos aspectos. Possibilitou aos alunos a inserção na cultura letrada, dando a eles condições de buscar na leitura e escrita aquilo que necessitam, seja deleite, necessidade ou interesse pontual. Cada aluno teve a chance de trabalhar as sutilezas, as entrelinhas de um texto e o prazer em descobrir um mundo novo, tornando-o produtor de seu próprio crescimento intelectual.

DEPOIMENTO DA PROFESSORA BEATRIZ MARQUES, COORDENADORA DA SEÇÃO “PARA INGLÊS VER” DO JORNAL LEGENDÁRIO

Apesar do pouco tempo participação no projeto “Legendário”, auxiliando a professora Juliene Zanardi na montagem e finalização das edições, pude perceber o empenho dos alunos que se dispuseram a ver o jornal da escola como uma oportunidade de aprendizado e desenvolvimento de saberes. Hoje, temos conhecimento de alunos que realmente se empenharam naquela época cursando bons colégios e obtendo destaques em notas e avaliações. Iniciativas como o “Legendário” deveriam ser levadas com mais seriedade e receber apoio da classe docente, pois entendendo que projetos como este, que estimulam a leitura e a produção textual, são uma das mais eficazes ferramentas para o desenvolvimento intelectual de nossos alunos.

DEPOIMENTO DA PROFESSORA MILCA DA SILVA SENA, COORDENADORA
PEDAGÓGICA DA ESCOLA EM 2012 E 2013

O jornal “Legendário” foi um marco da história da EM Alba Cânizares do Nascimento. Foi visível a alegria e o empenho da professora Juliene Zanardi e de todos os alunos envolvidos no projeto do jornal. Minha impressão mais significativa foi a elevação da autoestima dos discentes e a parceria para a aprendizagem entre professor e alunos, sem nenhum tipo de obstáculo ou constrangimento na expressão das ideias e no risco da escrita com autoria do aluno jornalista.

O sentimento de equipe e de unidade foi um fator decisivo para a construção da cognição prazerosa no contexto escolar, o que se refletiu de forma extremamente positiva, das relações interpessoais ao desempenho dos alunos. Responsabilidade e capacidade foram observadas durante todo o processo de realização do jornal. E o mais importante foi cimentado na memória desse grupo de alunos, em especial, que é a crença na possibilidade, pois esse tipo de vivência de dedicação e de reconhecimento, que é oportunizado pela Educação, é o caminho para a cidadania e para o crescimento individual que visa ao coletivo.

Agradeço de coração por ter tido a sensibilidade de apoiar um projeto de informação, leitura, escrita, aprendizagem e, o mais importante, de diálogo com a comunidade escolar, o que muito contribuiu para nossa integração. Aplausos!!!