

**GISLEYNE CÁSSIA PORTELA COSTA**

**LETRAMENTO IDEOLÓGICO E  
INFORMATIVIDADE:  
A PRODUÇÃO ESCRITA EM SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) do Campus Mata Norte da Universidade de Pernambuco, na área de concentração Linguagens e Letramentos, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mirtes Ribeiro de Lira

**NAZARÉ DA MATA – PE**

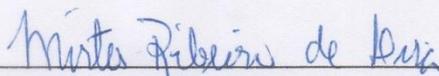
**DEZEMBRO/2016**

**Gisleyne Cássia Portela Costa**

**LETRAMENTO IDEOLÓGICO E INFORMATIVIDADE: A PRODUÇÃO  
ESCRITA EM SALA DE AULA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional  
em Letras - PROFLETRAS da Universidade de Pernambuco –  
UPE, *Campus* Mata Norte, como requisito para a obtenção do  
grau de Mestre em Letras, em 14/12/2016.

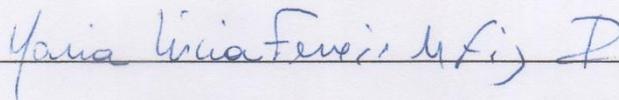
**DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA**



---

Profa. Dra. Mirtes Ribeiro de Lira

Orientadora – UPE



---

Profa. Dra. Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo Barbosa

Examinadora Externa – UFPE



---

Prof. Dr. Benedito Gomes Bezerra

Examinador Interno – UPE

Nazaré da Mata – PE

2016

*A minha querida mamãe, Angela Maria Portela Costa que está no céu torcendo por mim.  
À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Valéria Severina Gomes, por seus conhecimentos e, sobretudo, por seu exemplo  
de gentileza e humildade que marcaram minha história acadêmica.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus toda honra e glória por ser o autor da minha fé nesta caminhada;

A minha mãe, Angela Maria Portela Costa (*in memoriam*), pelo seu amor e por ter sido sempre minha inspiração para vencer;

Ao meu pai, Paulo Ronaldo Ferreira Costa, pelo amor e pelo exemplo de dedicação aos estudos;

A minha querida vizinha, Ana Maria Ferreira da Silva, por todo o carinho e orações;

A toda minha família, que perto ou distante, é um porto seguro;

As minhas tias, Irani Lima e Marluce Rodrigues, pelo apoio de sempre;

Aos queridos amigos, Deyse, Eliete, Crizálida, Alexandre, Fátima, Adriana, Carmélio, Joselma, Flávia, Rosemberg e tantos outros que dividem comigo esta alegria;

Ao meu querido primo, Fábio Lima (doutorando em Estatística), que me ajudou a lidar com os números desta pesquisa;

A minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Mirtes Lira, pela dedicação e comprometimento com este trabalho;

À Prof.<sup>a</sup> Valéria Severina Gomes, pela ajuda imprescindível nas questões linguísticas deste trabalho. Não sendo suficientes as palavras, só posso dizer que serei sempre grata!

À coordenação do PROFLETRAS da UPE-Mata Norte, nas pessoas da Prof.<sup>a</sup> Maria do Rosário e Prof.<sup>a</sup> Cristina Botelho, pela acolhida amistosa a todos nós mestrandos.

A todos os meus professores do PROFLETRAS, por seus conhecimentos compartilhados.

Ao secretário do PROFLETRAS da UPE-Mata Norte e amigo, Breno de Vasconcelos, por ter estado sempre à disposição de nós mestrandos.

A todos os queridos colegas mestrandos da primeira turma do PROFLETRAS da UPE-Mata Norte, por dividir comigo as aflições e as alegrias desta trajetória de dois anos.

À equipe da FUNDAJ, nas pessoas de Maurício Antunes e Edna Silva, pelo compromisso e suporte aos estudantes participantes do projeto “Memória social nas escolas”;

Aos meus queridos alunos do oitavo ano de 2015 da Escola Municipal Ministro André Cavalcanti que participaram neste projeto comigo;

Enfim, agradeço a todos aqueles que, direta e indiretamente, fizeram parte deste sonho esperado.

*“Enquanto os corpos se retratam com o pincel, as almas se pintam com a pena.”*

*Padre Vieira*

## RESUMO

Considerar a importância de situações contextualizadas para a produção escrita em sala de aula é das questões mais pertinentes do letramento. Possibilitar tais situações é um dos desafios da escola, e em específico, do professor de Língua Portuguesa. Portanto, este trabalho tem como objetivo geral analisar, sob a perspectiva dos Novos Estudos do Letramento e da Linguística Textual, como o contexto sociocultural pode promover o desenvolvimento da competência textual dos 19 estudantes de uma turma de oitavo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, participantes do projeto “Memória social nas escolas” promovido pela Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ). A pesquisa tinha como hipóteses iniciais que o contexto sociocultural podia fornecer elementos para uma produção escrita mais significativa, que práticas de letramento em uma perspectiva socialmente consciente e explícita possibilitariam produções mais críticas e que a informatividade textual possibilitaria a investigação das influências do contexto sócio-histórico nas produções de escrita. A construção dos dados se deu através de oficinas de produção escrita sobre temáticas relativas à memória social e identidade cultural, pertinentes ao referido projeto. Dessas oficinas foi coletado um total de 67 textos escritos pelos 19 estudantes participantes. Os dados confirmam as hipóteses iniciais desta pesquisa, demonstrando que o contexto sociocultural no qual os estudantes estavam inseridos oferecia temas que envolviam a turma em discussões de cunho mais crítico e assim atenuava a resistência dos estudantes em produzir textos escritos. Além disso, um nível maior de informatividade foi constatado nos textos dos docentes. Foi identificado também que a insuficiência de dados, os conhecimentos de mundo (conhecimentos enciclopédicos) e conhecimentos linguísticos foram os principais fatores que comprometiam um nível maior de informatividade nas produções escritas dos discentes. As conclusões desta pesquisa evidenciam a necessidade de contextualização e sistematização nas atividades de produção escrita em sala de aula. E para isso, uma boa ferramenta é a didatização de forma crítica dos aspectos socioculturais da comunidade na qual a escola está inserida, conferindo mais significados, mais envolvimento dos estudantes e melhor desempenho textual em suas produções escritas.

**Palavras-chave:** Produção Escrita. Letramento Ideológico. Informatividade.

## ABSTRACT

One of the most relevant matters in literacy is to consider the necessity of contextualization to writing in the classroom. To offer such a situation is one of the challenges for schools and especially for the teachers of Portuguese. So this research aims to analyze, through approaches from New Literacy Studies and Text Linguistics, how the social and cultural contexts allow the development of writing ability in a group of 19 students from a public school. This group of students was chosen because they were participating in a project called "*Memória social nas escolas*" (Social memory in schools) promoted by Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ). There were three hypotheses in the beginning of the research: that the social and cultural contexts promote meaningful writing, that literacy as a socially conscious practice allows writing to be more critical and, finally, that text informativity allows the investigation of the influence of the social and cultural context in students' writing. The collection of data was done through writing workshops about social memories and cultural identity, themes of the aforementioned project. Sixty-seven texts written by the group of students were collected from these workshops. Data of this research confirms the hypothesis that the social and cultural contexts to which students belong offer relevant themes to involve the group in critical discussions, which then reduces the resistance of the students to write. Besides, a bigger level of informativity in student writing was observed. In this research, it was also observed that incomplete information, encyclopedic and linguistic knowledge were the main problems for the informativity in the student writing. This research concluded that contextualization and systematization are necessary to writing in the classroom. For this, an efficient strategy is to explore the social and cultural aspects of the community, so that literacy becomes more meaningful in the school.

**Key words:** Writing. Ideological Literacy. Informativity.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Origem pictórica da escrita cuneiforme .....	42
Figura 2: Exemplo de escrita cuneiforme.....	43
Figura 3: Uso do gunu .....	44
Figura 4: Estilização de pictograma chinês .....	44
Figura 5: Indicador semântico não-fonético(determinativo).....	45

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dicotomias estritas na perspectiva linguística: fala x escrita .....	24
Quadro 2- Visão culturalista: cultura oral x cultura letrada .....	24
Quadro 3- Perspectiva sociointeracionista .....	27
Quadro 4: Capacidades letradas envolvidas no conceito de alfabetismo .....	54
Quadro 5: Quantidade de textos por atividade .....	66
Quadro 6: Reconfiguração para os critérios de análise da informatividade .....	75
Quadro 7 - Dados da análise geral da atividade 1 .....	82
Quadro 8- Dados da análise geral da atividade 2 .....	88
Quadro 9- Dados da análise geral da atividade 3 .....	97
Quadro 10 - Dados da análise geral da atividade 4 .....	103
Quadro 11- Dados da análise geral da atividade 5 .....	108
Quadro 12 – Resultado percentual de aproveitamento das informações do grupo específico	109
Quadro 13 - Resultado percentual final de aproveitamento individual do grupo específico .	110

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	12
<b>1 LETRAMENTOS</b>	15
1.1 Alfabetização e letramento: as duas faces do processo de ensino e aprendizagem de língua materna	15
1.2 Novos Estudos do Letramento: o desmascaramento do letramento	20
1.3 Diferentes concepções de língua para diferentes letramentos: o modelo autônomo e o modelo ideológico do letramento	23
1.4 Letramento escolar ideológico: uma perspectiva mais crítica para o letramento em sala de aula	29
<b>2 A ESCRITA COMO MODALIDADE DA LÍNGUA: SUAS CONVENÇÕES E POSSIBILIDADES</b>	39
2.1 A natureza da escrita: da pictografia ao alfabeto	39
2.2 Modalidade escrita e produção textual	47
2.3 Texto e textualidade	57
2.4 Informatividade textual	59
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA COLETA DE DADOS</b>	64
3.1 Caracterização da pesquisa	64
3.2 <i>Lócus</i> e participantes	65
3.3 Descrição das atividades	67
3.3.1 Descrição da atividade 1: Relato da visita ao Engenho Massangana	67
3.3.2 Descrição da atividade 2: Relato sobre o passeio-entrevista	68
3.3.3 Descrição da atividade 3: Dissertação sobre Mercês a partir do filme “Narradores de Javé”	69
3.3.4 Descrição da atividade 4: Releitura do livro “Um tempo em Mercês”	70
3.3.5 Descrição da atividade 5: Narrativa adaptada de “Menino de Engenho”	70
<b>4 O TEXTO DO ESTUDANTE COMO PONTO DE PARTIDA E CHEGADA: ANÁLISE DO <i>CORPUS</i></b>	74
4.1 Critérios para avaliação da informatividade	74

	11
4.2 Procedimentos da análise	76
4.3 Análise da produção escrita 01: Relato da visita ao Engenho Massangana	77
4. 4 Análise da produção escrita 02: Relato sobre o passeio-entrevista	83
4. 5 Análise da produção escrita 3: Dissertação sobre mercês a partir do filme “Narradores de Javé”	89
4. 6 Análise da produção escrita 04: Releitura do livro “Um tempo em Mercês”	97
4. 7 Análise da produção escrita 05: Narrativa adaptada de “Menino de Engenho”	104
4.8 Resumo das atividades analisadas	109
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	113
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	115
<b>ANEXOS</b>	118

## INTRODUÇÃO

Entre os eixos de ensino de Língua Portuguesa orientados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, a prática de produção de textos escritos e orais é, geralmente, menos sistematizada na escola. Dentro desse contexto, a produção escrita é menos frequente ainda e quando isso acontece, dá-se, geralmente, de forma artificializada e descontextualizada.

Congruentemente ao que se observa de forma geral no ensino de Língua Portuguesa, sobretudo nas escolas públicas, a baixa proficiência em produção escrita sempre foi um dos aspectos mais gritante entre os estudantes da escola na qual leciono. Com a intenção de sempre tornar as aulas mais significativas, temas mais próximos da realidade dos estudantes sempre eram os motes das propostas de produção textual em minhas aulas, incluindo as questões socioculturais da comunidade na qual a escola está inserida. Como exemplo disso, com frequência didatizava nas aulas os poemas do livro “Um tempo em Mercês” sobre a comunidade. Por tanto, o convite da equipe da Coordenação de Museus da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ) à escola para participarmos do projeto “Memória social nas escolas”<sup>1</sup> veio a calhar com tal necessidade de envolver mais os estudantes em tais questões socioculturais.

Pareceu oportuno aproveitar a participação da turma do oitavo ano em um projeto sobre a memória social da sua comunidade, para propor produções escritas sobre os temas discutidos durante a realização do projeto. Assim, seria possível envolver os estudantes em atividades de produção escrita contextualizadas e sistematizadas. As hipóteses iniciais foram: (i) o contexto sociocultural poderia fornecer elementos para uma produção textual mais significativa; (ii) que práticas de letramento em uma perspectiva socialmente consciente e explícita possibilitariam produções mais críticas; e (iii) que a informatividade possibilitaria a investigação da influência das condições de produção na escrita dos discentes.

Portanto, este trabalho tem como objetivo geral analisar, sob a perspectiva do Letramento Ideológico e da Linguística Textual, como o contexto sociocultural pode contribuir para a promoção da qualidade textual nas produções escritas de uma turma de oitavo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, envolvida no referido projeto; e como objetivos específicos: observar como atividades de produção escrita fundamentadas no modelo de letramento ideológico podem favorecer a produção escrita de forma mais significativa e analisar como cada proposta de produção escrita possibilita o desenvolvimento da competência textual dos estudantes no que concerne à informatividade.

---

<sup>1</sup> Um vídeo institucional e e-book sobre o Projeto Memória Social estão disponíveis em: [http://www.fundaj.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5152&Itemid=1215](http://www.fundaj.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5152&Itemid=1215)

As teorias do letramento, em específico a do modelo de Letramento Ideológico, forneceram fundamentos para o encaminhamento das produções escritas dentro do contexto sociocultural do projeto sobre a memória social da comunidade escolar. A informatividade surgiu como categoria complementar ao projeto, funcionando como um instrumento teórico que possibilitaria um parâmetro para mensurar a importância do contexto sociocultural para a produção textual dos estudantes.

Para a análise dos textos escritos, tomaram-se por base as questões referentes à informatividade como um dos aspectos da textualidade. Assim o texto é concebido como unidade macrotextual, na qual os elementos cotextuais e contextuais convergem para seu significado. Portanto, faz parte dos pressupostos deste trabalho a concepção de língua como um fenômeno inerentemente cognitivo e social; tal como seu processo de ensino e aprendizagem, no qual um aspecto não exclui o outro, mas se completam mutuamente. Tais pressupostos se fundamentam nas teorias do letramento que superam a ideia de apreensão mecânica da língua. De forma mais específica, neste trabalho, o modelo de Letramento Ideológico desconstrói a concepção de língua e de seu ensino como entidade autônoma, desvinculada do social. Nessa perspectiva, o desenvolvimento desta dissertação se deu sob a organização descrita a seguir:

No Capítulo 1, situam-se as discussões sobre o letramento, iniciando com as relações entre os conceitos de “letramento” e de “alfabetização”, com destaque para essa discussão no Brasil. Em seguida são trazidas as considerações dos Novos Estudos do Letramento e o contraste desses estudos entre o modelo autônomo e o modelo ideológico de letramento. Correlato a esses modelos, em seguida, argumenta-se em favor de um modelo de letramento escolar ideológico em detrimento de um ensino fundamentado em uma concepção de língua desvinculada dos seus aspectos socioculturais. O objetivo deste capítulo é trazer um panorama sobre as discussões em torno do letramento.

Intenciona-se no capítulo 2 apresentar argumentos em favor de se entender a escrita como uma invenção do ser humano e como uma modalidade da linguagem dotada de especificidades. Para isso é traçado um breve percurso histórico do desenvolvimento da escrita, partindo das pinturas rupestres à criação do alfabeto. Após isso, são apontados os aspectos da escrita que lhe tornam uma modalidade específica da linguagem humana, as implicações para sua produção em sala de aula e as orientações dos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para a produção escrita em sala de aula. Em seguida, é tratada a noção de texto como uma unidade macrotextual para onde convergem elementos linguísticos e extralinguísticos que caracterizam a textualidade, sobretudo no que concerne aos critérios de

textualidades. O capítulo é finalizado com a discussão sobre a informatividade como um critério da textualidade.

No capítulo 3 são apresentados os procedimentos metodológicos da coleta de dados, iniciando com a caracterização da pesquisa e em seguida são apresentados o *lócus* e os participantes. O último item do referido capítulo é destinado ao desenvolvimento da coleta de dados que pode ser observado por meio da descrição das atividades realizadas que resultaram no *corpus*.

O capítulo 4 está reservado à análise do *corpus*, que se trata da produção escrita resultante das atividades desenvolvidas com os estudantes. Para sistematizar a análise, primeiramente são apresentados os critérios para análise da informatividade sob uma reconfiguração própria feita a partir das “fontes de expectativas” da informatividade e da abrangência do conceito de informatividade. Em seguida, são explicitados os procedimentos para a análise das cinco atividades. Consecutivamente, cada uma das atividades é analisada e seguida de uma discussão sobre seus dados. O capítulo é finalizado com uma conclusão geral sobre as atividades e as produções escritas.

Esta dissertação é finalizada com as últimas considerações nas quais são apontadas possíveis contribuições teóricas e práticas desta pesquisa, além de serem compartilhados direcionamentos para futuros projetos de pesquisa.

## 1 LETRAMENTOS

A palavra “letramento” tem aparecido com frequência no âmbito educacional nas últimas décadas. Muitas são suas acepções por ser um termo complexo, pois envolve tanto a atividade de leitura quanto de escrita. Além disso, trata-se de um fenômeno sócio-historicamente determinado. Kleiman (2012) afirma que o primeiro uso da palavra “letramento” no Brasil foi feito por Mary Kato em seu livro *No mundo da escrita* em 1986, como tradução literal do inglês de *literacy*, cujo significado engloba ambas as ideias de alfabetização (aquisição da escrita) e de letramento (desenvolvimento da escrita).

Desde então, é importante compreender desdobramentos do termo “letramento” para alguns dos principais pesquisadores no Brasil, como Soares (2014a, 2014b), Kleiman (2012), Rojo (2009) e Tfouni (1988); e situar essa perspectiva para o ensino de língua nos tempos atuais. Para isso é necessário especificar os conceitos de “alfabetização”, “alfabetismo” e suas relações com o letramento; também entender alguns tipos de letramento, com ênfase para o contraste feito por Street (2014) entre o letramento autônomo e letramento ideológico. Mas, sobretudo, faz-se necessário refletir sobre as concepções de língua que sustentam tais tipos de letramento e sua relação com o letramento escolar.

### 1.1 Alfabetização e letramento: as duas faces do processo de ensino e aprendizagem de língua materna

Segundo Soares (2014a), ultimamente, o conceito de “alfabetização” tem sido demasiado abrangente, considerando-o como um “processo permanente”, que se estenderia por toda a vida, que não se esgotaria na aprendizagem da leitura e da escrita. A autora considera que é necessário entender a aprendizagem de língua materna como um processo permanente, entretanto enfatiza que é também necessário diferenciar o processo de aquisição da língua, tanto oral quanto escrita, de seu processo de desenvolvimento. A autora ainda ressalta que, etimologicamente, o termo alfabetização significa tão somente levar à aquisição do alfabeto, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever. Além disso, na dimensão pedagógica, atribuir um significado muito amplo ao processo de alfabetização seria, segundo Soares (2014a), negar-lhe a especificidade, dificultando o entendimento do que são as habilidades básicas de leitura e escrita. Portanto, alfabetização no seu sentido próprio, específico, é para Soares (2014a, p. 15): “o processo de aquisição do código escrito e das habilidades de leitura e escrita”.

Soares (2014a) ressalta que a partir do conceito de alfabetização como aquisição, há de se fazer uma consideração do duplo sentido dos atos de ler e escrever. A princípio, ler e escrever podem significar o domínio da “mecânica” da língua escrita. Nessa perspectiva, seria possível afirmar que alfabetizar é decodificar a língua escrita em língua oral (ler) e adquirir a habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever). Em síntese, a princípio, alfabetização seria um processo de representação de grafemas em fonemas (ler) e de fonemas em grafemas (escrever). Contudo, ler e escrever também podem significar apreensão e compreensão de significados expressos em língua escrita (ler) ou expressão de significados por meio da língua escrita (escrever). Para Soares (2014a), ambos os conceitos são parcialmente verdadeiros. Primeiramente a escrita não é mera representação da língua oral; pois não há uma correspondência plena entre fonemas e grafemas. Em segundo lugar, os problemas de compreensão/expressão da língua escrita são diferentes dos problemas de compreensão/expressão da língua oral.

No processo de alfabetização, deve-se considerar o sistema da escrita não como mera transposição de um meio sonoro para um meio gráfico da língua, nem deste para aquele; mas deve-se considerar a escrita como um sistema peculiar em relação ao código oral, com suas especificidades morfológicas e sintáticas, autonomia de recursos de articulação do texto e estratégias próprias de expressão/compreensão.

Até esse ponto, Soares (2014a) afirma que a alfabetização está restrita à sua dimensão individual. Porém, em sua dimensão social, o conceito de alfabetização não é o mesmo em todas as sociedades, variando por razões culturais, econômicas e tecnológicas. A autora ainda ressalta que uma teoria coerente da alfabetização deve considerar além da abordagem mecânica de ler e escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão, com especificidades e autonomia em relação à língua oral, e ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita.

No livro *Alfabetização e letramento*, Soares (2014a) faz uma releitura de alguns de seus textos entre os anos de 1985 a 1998. Nesses trabalhos a autora já chamava a atenção para o fato de o termo “alfabetismo” designando o estado ou a condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever causar estranheza aos falantes do Português do Brasil além de chamar a atenção para o fato de o termo não ter sido, até então, dicionarizado. Soares (2014a) ainda ressalta que é mais comum para os brasileiros o contrário desse termo, “analfabetismo”, designando estado ou condição de analfabeto e igualmente se dá com o termo “analfabeto”, que é de utilização corrente e de universal compreensão. Também é significativo que o termo

“alfabetização”, que designa a ação de alfabetizar, de ensinar a ler e a escrever, seja mais conhecido, como observa Soares (2014a, p.29):

Trata-se de um fenômeno semântico significativo, porque conhecemos bem, e há muito, o “estado ou condição de analfabeto” [...]. Por outro lado, 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 ao *analfabetismo* não se mostrou necessário.

Outro fenômeno semântico significativo em torno das práticas de leitura e escrita é a necessidade ainda de se justapor os termos “ler” e “compreender”, negando a redundância entre os termos; pois não é difícil se ver, sobretudo no âmbito escolar, expressões como “leitura compreensiva”. É sintomático também que copiar seja sinônimo de escrever, sem considerar que a atividade de copiar é, apenas, uma dentre outras ferramentas proporcionadas pela tecnologia da escrita.

Segundo Soares (2014a), o termo “alfabetismo” tem sido necessário, porque começamos a enfrentar uma realidade social em que não basta simplesmente saber ler e escrever, mas se requer daqueles que dominam a tecnologia do ler e do escrever o saber fazer uso da escrita, incorporando-a a sua vida e assim transformando seu estado ou condição. A autora (2014a) observa que, a partir de 1995, passou-se a usar o termo “letramento” como sinônimo daquilo que ela até então chamava de “alfabetismo”.

No livro *Letramento: um tema em três gêneros*, Soares (2014b) já substitui o termo “alfabetismo” por “letramento” e defende a impossibilidade de sua definição tanto em sua dimensão individual quanto na dimensão social. Na dimensão individual, primeiramente o letramento envolve dois processos diferentes, ler e escrever, e requer habilidades cognitivas e metacognitivas distintas a serem aplicadas a um número indefinido de gêneros textuais. Sendo assim, é difícil determinar, segundo a autora (2014b, p. 7) “quais habilidades e aptidões de leitura e escrita qualificam um indivíduo como ‘letrado’? que tipos de material escrito um indivíduo deve ser capaz de ler e escrever para ser considerado ‘letrado’?”. Soares (2014b) conclui que na dimensão individual, o letramento é uma variável contínua, sendo impossível de se traçar uma linha divisória entre um indivíduo letrado e outro supostamente iletrado.

Contudo, o Instituto Paulo Montenegro (organização sem fins lucrativos, como se autodefine) apresenta em seu site o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF)<sup>2</sup>. Segundo a organização, O INAF tem o objetivo de mensurar o nível de letramento e de “numeramento” (esse termo tem a mesma acepção de letramento no âmbito da Matemática) da população brasileira entre 15 e 64 anos e avaliar as habilidades e práticas de leitura, de escrita e de matemática aplicadas ao cotidiano.

Para o INAF, uma pessoa é considerada analfabeta funcional quando, “mesmo sabendo ler e escrever algo simples, não tem as competências necessárias para satisfazer as demandas do seu dia a dia e viabilizar o seu desenvolvimento pessoal e profissional” (Instituto Paulo Montenegro), e se classificam em dois níveis:

- Analfabeto - Corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços etc.);
- Rudimentar - Corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como um anúncio ou um bilhete), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica;

As pessoas consideradas alfabetizadas pelo INAF são classificadas em três níveis de acordo com suas habilidades de leitura e escrita:

1. Elementar – pessoas que leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, resolvem problemas envolvendo operações na ordem dos milhares, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e compreendem gráficos ou tabelas simples, em contextos usuais. [...]
2. Intermediário – aqueles que localizam informações em diversos tipos de texto, resolvem problemas envolvendo percentagem ou proporções ou que requerem critérios de seleção de informações, elaboração e controle de etapas sucessivas para sua solução. As pessoas classificadas nesse nível interpretam e elaboram sínteses de textos diversos e reconhecem figuras de linguagem; no entanto, têm dificuldades para perceber e opinar sobre o posicionamento do autor de um texto.
3. Proficientes - pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: leem textos de maior complexidade, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações e distinguem fato de opinião. [...] Quanto à matemática, interpretam tabelas e gráficos com mais de duas variáveis, compreendendo elementos como escala, tendências e projeções.

---

<sup>2</sup> Trata-se de uma pesquisa idealizada pelo Instituto Paulo Montenegro juntamente com a ONG Ação Educativa e realizada com o apoio do IBOPE. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/Paginas/default.aspx>

Observa-se que a referida pesquisa apenas considera habilidades de leitura e não de produção escrita para tratar dos níveis de letramento. Porém o INAF já avançou sua concepção de letramento ao considerar as “situações usuais”, “textos de maior complexidade” e a habilidade de distinguir “fato de opinião”. Pode-se pressupor que o indicador está considerando que uma pessoa proficientemente letrada consegue, entre outras habilidades, contextualizar e inferir, que são respectivamente, habilidades interacional e cognitivas, mas sustentada por certa criticidade. Rojo (2009) observa que, em 2008 o INAF definiu o terceiro nível de letramento denominado até então de nível pleno como correspondente à: [...] capacidade de ler textos longos, orientando-se por subtítulos, localizando mais de uma informação, de acordo com condições estabelecidas, relacionando partes de um texto, comparando dois textos, realizando inferências e sínteses. (ROJO, 2009, p. 47)

Ao analisar os resultados do INAF nesse período, Rojo (2009) percebe que nesse nível ideal de letramento se contemplava tão somente capacidades de leitura literal e não as capacidades de leitura crítica. A criticidade parece não ser um dos aspectos mais relevantes para o INAF, provavelmente por ele ter como objetivo ser uma fonte de dados para “[...] fomentar o debate público, estimular iniciativas da sociedade civil, subsidiar a formulação de políticas públicas nas áreas de educação e cultura, além de colaborar para o monitoramento do desempenho das mesmas” (Instituto Paulo Montenegro); ou seja, o indicador avalia aspectos da dimensão individual do letramento, no entanto, seus dados têm como objetivo atingir a dimensão social.

Provavelmente as discussões mais polêmicas em torno do letramento tratam-se exatamente da dimensão social. Os teóricos que se empenham nesse aspecto, partem do pressuposto de que o letramento não se resume em habilidades individuais de leitura e escrita; mas, sobretudo, como percebe Soares (2014b, p. 72): “[...] é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais”. Essa concepção de letramento como prática inerentemente social é uma mudança de paradigma importante para o processo de ensino e aprendizagem de língua. É dessa abordagem de letramento como prática social que deriva a noção mais contemporânea de “letramentos”, “letramentos múltiplos” ou “multiletramentos”; denotando a consideração de que as práticas sociais perpassadas pela escrita são variadas, heterogêneas, culturalmente dinâmicas, que não estão restritas às vivências escolares.

Nesse sentido, é importante destacar que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa já demonstram de forma interligada uma concepção de

alfabetização e de letramento. Os PCNs de Língua Portuguesa rechaçam a metáfora do foguete pela qual se expressa que o ensino da língua materna se dá em dois estágios: o primeiro para se soltar da Terra, que é a alfabetização, e o segundo para navegar no espaço, o estudo propriamente dito da língua.

O documento aponta para a compreensão atual da relação entre grafar e redigir, de que o domínio do alfabeto não é pré-requisito para o ensino de língua, devendo ocorrer ambos os processos simultaneamente. Essa orientação dos PCNs é condizente com sua noção de letramento entendido como “práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. [...]” (BRASIL, 2007, p. 19<sup>3</sup>). Assim, mesmo os PCNs considerando a alfabetização no seu sentido restrito de aquisição da escrita alfabética, enfatizam que isso deve se dar dentro de um processo mais amplo de aprendizagem da Língua Portuguesa.

## **1. 2 Novos Estudos do Letramento: o desmascaramento do letramento**

Segundo Kleiman (2012), no princípio, os estudos do letramento se debruçavam em analisar as mudanças políticas, sociais, econômicas e cognitivas relacionadas com o uso extensivo da escrita nas sociedades tecnológicas. Sintetizando um panorama dos estudos sobre o letramento, a autora afirma que o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” dos estudos sobre a alfabetização. Assim se separava também desses estudos as competências individuais do uso e da prática escrita.

Kleiman (2012) destaca o aprofundamento dos estudos sobre o letramento que aos poucos tentou descrever as condições de uso da escrita a fim de determinar como e quais eram os efeitos da prática de letramento em grupos minoritários, ou em sociedades não industrializadas que começavam a integrar a escrita como uma “tecnologia de comunicação” dos grupos sociais que sustentam o poder. Nesse momento, portanto, não se pressupunha mais efeitos universais da escrita, mas o pressuposto era de que as consequências do letramento estariam correlacionadas às práticas sociais e culturais de cada comunidade, sendo esses contextos socioculturais que confeririam valores diferenciados à escrita.

Para a realização desses estudos sobre o letramento, Kleiman (2012) afirma que são utilizadas na pesquisa atual metodologias que permitem descrever e entender os

---

<sup>3</sup> Disponível em: [portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf)

microcontextos em que se desenvolvem as práticas de letramento, procurando determinar, em detalhe, como são essas práticas. Esses estudos têm por objetivo conhecer de forma aprofundada, por meio de métodos etnográficos e experimentais, as consequências que diferentes práticas de letramento, socialmente determinadas, têm no desempenho desses sujeitos.

O pesquisador inglês Brian Street (2014), que tem influenciado os estudos sobre o letramento no Brasil, defende o uso dos “relatos etnográficos do letramento” como ferramenta importante para analisar o fenômeno do letramento em contextos sociais específicos. Entende-se como relatos etnográficos, segundo Street (2014), o método pelo qual antropólogos fazem observações sobre um determinado grupo, convivendo com este, fazendo descrições minuciosas de padrões sociais e culturais. O mesmo método de observação, quando usado para descrever a relação que determinado grupo social tem com um sistema de escrita, pode gerar um relato do fenômeno do letramento como prática social específica daquele grupo. Street (2014) afirma que pesquisadores da educação se apoderaram do termo relato etnográfico, recentemente, para se referirem às observações detalhadas das interações em sala de aula, às vezes com algum interesse nas vidas e nos papéis dos alunos fora do ambiente escolar.

Street (2014) defende a integração da Etnografia, da Sociolinguística e da Análise Crítica do Discurso para uma análise com mais acuidade sobre o letramento, considerando a recente tendência de abordar o fenômeno como uma prática social numa perspectiva transcultural. Nessa perspectiva, Street (2014) ressalta uma mudança de paradigma significativa por parte de vários autores por rejeitarem a visão dominante do letramento como uma habilidade técnica e neutra e, ao contrário disso, passarem a conceituar o letramento como uma prática ideológica, envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicos. O autor denomina esses estudos de “Novos Estudos do Letramento” (NEL).

Os NEL tentam compreender o impacto sociocognitivo e cultural da escrita e o papel da oralidade na história da cultura e suas inter-relações com as práticas de letramento (STREET, 2014). Assim se tenta substituir o foco de boa parte das pesquisas acadêmicas anteriores que incidiam sobre a consequência cognitiva da aquisição do letramento pelo foco de se conceber a natureza social do letramento.

Street (2014) critica a ênfase anterior da Sociolinguística na diferença entre letramento e oralidade como canais de comunicação e, em contextos educacionais, a ênfase dada aos “problemas” de aquisição e de como “tratar” os aprendizes com dificuldade de leitura e

escrita; ou seja, o foco na relação entre fala e escrita e aquisição do sistema ortográfico. No âmbito escolar o autor afirma que:

As implicações dos Novos Estudos do Letramento para a pedagogia estão na necessidade que temos de ir além de ensinar às crianças os aspectos técnicos das “funções” da linguagem para, bem mais, ajudá-las a adquirir consciência da natureza social e ideologicamente construída das formas específicas que habitamos e usamos em determinados momentos. (STREET, 2014, p. 23)

Considerar o contexto social como categoria ativa no processo de ensino-aprendizagem, gerador dos sentidos do letramento e dos sentidos da linguagem é superar também a ideia de que primeiro é necessário se dominar os aspectos estruturais da língua escrita e depois se adicionar a esses conhecimentos seus aspectos sociais. Na perspectiva do letramento, o processo de alfabetização não pode ser desassociado das questões sociais e culturais da linguagem. O foco no contexto, portanto, é o que torna reais as práticas letradas. A reavaliação da importância do contexto na análise linguística chama a atenção de Street (2014); segundo ele, os linguistas relutavam para considerar o contexto social em suas análises pela imprecisão do que seria contexto, além de ser considerada como uma variável que fugia de seus objetivos de analisar a língua de forma lógica.

Para se entender as especificidades do letramento em tempos e lugares determinados é necessário entender os conceitos de “eventos de letramento” e “práticas de letramento”. Tem-se como exemplo o contexto escolar, já que nesse âmbito a escrita mediando a interação se parece mais evidente: em uma aula expositiva das disciplinas regulares, os professores fazem uso da escrita para organizar visualmente o que foi dito, os alunos copiam o que já foi escrito, também tomam nota da fala do professor, leem e releem os textos escritos da aula. A aula é perpassada pela escrita, a aula, por tanto, é um evento letrado. Evento de letramento se refere a “qualquer ocasião em que um fragmento de escrita integra a natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos” (HEATH, 1982 *apud* STREET, 2014, p. 173). Cada ação mediada pela escrita feita pelo professor e pelos alunos, como no exemplo citado, são práticas de letramento. Assim, Street (2014), afirma que práticas de letramento são comportamentos e conceitualizações relacionados ao uso da leitura e escrita.

Entre as reflexões de Street (2014) sobre o letramento a que mais tem se destacado é o contraste que autor faz entre as concepções de “letramento autônomo” e “letramento ideológico” aprofundados a seguir.

### **1. 3 Diferentes concepções de língua para diferentes letramentos: o modelo autônomo e o modelo ideológico do letramento**

É quase senso comum, em uma sociedade grafocêntrica, reconhecer a importância da escrita, até mesmo por parte de quem não a domina plenamente. Pessoas com baixo nível de escolaridade geralmente afirmam tal importância, seja por terem enfrentado alguma dificuldade por não saberem ler e escrever ou por simplesmente reproduzirem um discurso dominante acerca do valor da escrita. De forma mais genérica, é comum relacionar ascensão social, cultura e inteligência a quem é mais escolarizado; e ser escolarizado pressupõe o domínio da escrita. Dentro desse consenso, portanto, parece legítimo investir no ensino da escrita e possibilitar a todos maiores oportunidades de emprego, mobilidade social e vidas plenas. Esses pressupostos conferem à escrita propriedades que aparentam ser intrínsecas a ela. A escrita seria em si mesma, portanto, algo que faz com que o sujeito seja mais inteligente e conseqüentemente tenha mais vantagens sobre quem não a domina.

Na verdade, o valor da escrita não está em si mesmo, mas nos discursos que a envolvem. Esses discursos, por sua vez, estão alicerçados por ideologias. Street (2014) chama a atenção para a ideia dominante de que a aquisição da escrita e seu desenvolvimento, o letramento, estão relacionados diretamente com o “progresso”, “civilização”, “liberdade individual” e “mobilidade social”. Em síntese, ascensão econômica e habilidades cognitivas seriam conseqüências certas dessa noção de letramento que Street chama de “letramento autônomo” (LA). A autonomia dessa concepção de letramento advém da crença de que a escrita é uma entidade em si mesma sem vínculo com seu contexto sócio-histórico, que ela apenas incide no mundo sem sofrer influências deste; ou seja, seria autônoma por não sofrer influência do meio social.

Em contrapartida, Street (2014) defende a concepção de “letramento ideológico” (LI), que concebe a escrita como um artefato ideológico fundamentado em contextos socio-históricos. Assim, adotar a ideia de um letramento com bases sociohistóricas é ter mais cautela quanto às grandes generalizações sobre a escrita. A orientação deve se dar para as práticas sociais específicas de leitura e escrita, ou seja, a escrita tem valores diversos de acordo com a sociedade e a situação em que está inserida; e as conseqüências de sua aquisição também variam conforme cada grupo social.

O letramento autônomo (LA) tem como principal pressuposto a dicotomia entre oralidade e escrita. Isso condiz com a observação de Marcuschi (2010) de que vários

linguistas têm uma visão estrita da dicotomia entre fala e escrita a partir do código em uma perspectiva imanentista do fato linguístico. Marcuschi (2010) elenca algumas propriedades que advêm de tal perspectiva, elencadas no quadro 01:

**Quadro 1 - Dicotomias estritas na perspectiva linguística: fala x escrita**

<b>Fala</b>	<b>Escrita</b>
contextualizada	descontextualizada
dependente	autônoma
implícita	explícita
redundante	condensada
não planejada	planejada
imprecisa	precisa
não normatizada	normatizada
fragmentária	completa

Fonte: Marcuschi (2010, p. 27)

Em contraponto a esse paradigma imanentista, Marcuschi (2010) destaca outra tendência que chama de “visão culturalista”. Nessa visão, observa-se a natureza das práticas da oralidade *versus* escrita sob uma perspectiva cognitiva, antropológica ou social e desenvolve uma fenomenologia da escrita e seus efeitos na forma de organização e produção de conhecimento. Nesse contexto teórico, Marcuschi (2010) identifica uma perspectiva epistemológica desenvolvida, sobretudo, por antropólogos, psicólogos e sociólogos, que se dedicaram a identificar as mudanças ocorridas em sociedades onde se introduziu o sistema de escrita. Destacam-se entre os teóricos dessa linha, segundo Marcuschi (2010, p. 28): “Walter Ong (1982), Jack Goody (1977), Sylvia Scribner (1997), e os primeiros trabalhos de David Olson (1977)”. O quadro 2 aponta as características dicotômicas da visão culturalista:

**Quadro 2- Visão culturalista: cultura oral x cultura letrada**

<b>Cultura oral</b>	<b>Cultura letrada</b>
pensamento concreto	pensamento abstrato
raciocínio prático	raciocínio lógico
atividade artesanal	atividade tecnológica
cultivo da tradição	inovação constante
ritualismo	analiticidade

Fonte: Marcuschi (2010, p. 29)

Marcuschi (2010) considera que esses teóricos deram sua contribuição na divulgação da escrita como um fator nos avanços da capacidade cognitiva para o indivíduo e para os

processos que mediam a fala e a escrita. Biber (1988 *apud* MARCUSCHI, 2010) elenca as considerações sobre as consequências da inserção da escrita no mundo:

- a) Transição do mito para a história, apoiando-se no documento;
- b) Análise sistemática da língua como um objeto;
- c) Novas formas de expressão como a literatura;
- d) Institucionalização do ensino de língua para formação do indivíduo.

No entanto, para o autor supracitado, esses teóricos não acrescentam nada substancial às relações textuais de cada uma das modalidades de uso da língua. O que na verdade existe é um lugar especial que as sociedades letradas reservam para a escrita que a torna relevante e imprescindível, sobretudo, na contemporaneidade. Gnerre (1985 *apud* MARCUSCHI, 2010) apresenta três problemas nessa abordagem: etnocentrismo, supervalorização da escrita e tratamento globalizante.

Etnocentrismo diz respeito ao modo de um pesquisador analisar uma cultura a partir da perspectiva de sua própria cultura. Street (2014) afirma que a concepção autônoma de letramento se sustenta sobre uma base de pensamento ocidentalizante e que se generaliza ao nível global. Marcuschi (2010) aponta que uma visão globalizante do letramento ignora o fato de não existir “sociedade letradas”, mas sim “grupos letrados” e cita a afirmação de Tfouni (1988) sobre o fato de que a forma de raciocínio de grupos ditos analfabetos não é completamente diversa dos grupos letrados, já que o letramento penetra na sociedade independentemente da escolarização formal. Pesquisas na área da Psicogênese da língua escrita, tendo Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) como principais nomes, demonstram como crianças fazem hipóteses contundentes sobre a escrita antes mesmo do ingresso na escola.

O pensamento abstrato não é um atributo exclusivo da língua escrita. Portanto, a analiticidade e o raciocínio lógico não são exclusivos de indivíduos letrados. Considerando que pouco se sabe sobre o mundo interior de outros seres vivos, o máximo que poderíamos afirmar é que a linguagem humana dá a condição de seres humanos serem reflexivos. Nesse sentido, a escola é apenas uma entre outras instituições que exploram essa capacidade humana, mas é sem dúvida aquela que mais sistematiza o conhecimento ainda que nem sempre explore bem tal potencial reflexivo.

Street (2014) denomina de Letramento Ideológico (LI) uma concepção oposta ao Letramento Autônomo (LA). Enquanto que o LA é a reificação do letramento em si mesmo em detrimento do reconhecimento de sua localização em estrutura de poder e concentra seus

esforços nos aspectos técnicos, independentes do contexto social para mascarar seus aspectos ideológicos, o LI tem a preocupação de ver as práticas letradas como inextricavelmente ligadas às estruturas culturais e de poder numa dada sociedade. O LI denomina-se como ideológico para explicitar que as práticas letradas são aspectos não só da “cultura” como também das estruturas de poder. Street (2014) explica que o termo “ideologia” não é por ele empregado no sentido marxista ou antimarxista de falsa consciência e dogma simplório, mas no sentido empregado por grupos “radicais” como o lugar de tensão entre autoridade e poder de um lado e resistência e criatividade individual do outro. Em síntese, para Street (2014, p. 146) chamar a atenção para o aspecto ideológico significa: “todo tipo de convenção que as pessoas interiorizam”, ou seja, trata-se do processo de naturalização de questões sociais. Street (2014) assume uma concepção de ideologia influenciada pelos estudos da Análise Crítica do Discurso (ACD) como é possível notar na seguinte definição de ideologia feita por Fairclough (2001, p. 117):

As ideologias são significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação. Portanto, o discurso como prática social está revestido de marcas ideológicas e relações de poder.

Para Fairclough (2001, p.104): “As pessoas fazem escolhas sobre o modelo e a estrutura de suas orações que resultam em escolhas sobre o significado (e a construção) de identidades sociais, relações sociais e conhecimento e crença”. Fairclough (2001) ainda aponta para a prática discursiva como possibilidade de ser constitutiva por convenções ou por criatividade, assim contribuindo para reproduzir a sociedade (identidades sociais, relacionais sociais, sistemas de conhecimento e crença) como ela é, mas também contribui para transformá-la.

Essa concepção de ideologia como possibilidade de transformação social será aqui adotada a fim de exemplificar como o sujeito, em certa medida, impõe sua ideologia como agente atuante por meio da linguagem, especificamente da linguagem escrita. Há uma relação dialética do letramento com cada cultura, pois como percebe Street (2014, p.124): “À medida que o letramento é acrescentado ao rico repertório comunicativo já existente nas sociedades receptoras, elas o adaptam e corrigem segundo os significados, conceitos de identidade e epistemologias locais”. Não só as pessoas e as sociedades sofrem a influência da escrita, mas as pessoas também afetam o letramento.

Em se tratando de escrita, não se pode deixar de conceber a dimensão técnica de sua aquisição. Segundo Street (2014), o LA foi responsável por estabelecer uma falsa polaridade entre os aspectos técnicos e culturais do letramento. O LI, por sua vez, oferece uma união entre as abordagens tecnicistas e sociais e evita a separação dos aspectos técnicos dos sociais, porque não acredita que os aspectos culturais possam ser considerados apenas posteriormente aos técnicos. Street (2015, p. 172) adverte que:

O modelo ideológico não tenta negar a habilidade técnica ou aspectos cognitivos da leitura e da escrita, mas sim entendê-los como encapsulados em todos culturais e em estruturas de poder. Nesse sentido, o modelo ideológico subsume mais do que exclui o trabalho empreendido dentro modelo ideológico.

O LA supõe que a escrita facilita as funções lógicas da linguagem, permitindo que elas se separem das funções interpessoais. Sendo assim, enunciados escritos seriam menos socialmente determinados e, portanto, teriam um uso mais objetivo e científico da linguagem. Para Street (2014, p. 108), “A ideia de que a escrita representa simplesmente o significado pleno e inequívoco das palavras registradas é analisada como uma reificação inútil, sem relação com a prática social real”. Se assim fosse, tudo aquilo que se escreve não seria passível de correções, reescritas, revisões, releituras.

Marcuschi (2010) chama de perspectiva sociointeracionista um conjunto teórico sistemático que trata das relações entre fala e escrita de forma dialógica. Ainda que um tanto difuso, segundo o pesquisador, tal abordagem se fundamenta nos pressupostos demonstrados no quadro 3:

### **Quadro 3-** Perspectiva sociointeracionista

<b>Fala e escrita apresentam</b>
Dialogicidade
Usos estratégicos
Funções interacionais
Envolvimento
Negociação
Situacionalidade
Coerência
Dinamicidade

Fonte: Marcuschi (2010, p. 33)

Observa-se nesse quadro que não se tem mais a dicotomia entre fala e escrita, ambas são passíveis das mesmas características. Marcuschi (2010) comenta que, para Street (2014) essa tendência, aliada à Análise Crítica do Discurso e às investigações etnográficas, poderia ser uma das melhores saídas para a observação do letramento e da oralidade como práticas sociais. Porém, Marcuschi (2010) observa com argúcia que essa perspectiva, mesmo desprendida de preconceitos anteriores, tem baixo potencial explicativo e descritivo dos fenômenos sintáticos e fonológicos da língua, além das estratégias de produção e compreensão textual, por não se tratar dos propósitos desses estudos. Ao fazer essa reflexão, Marcuschi (2010) está se preocupando com a aplicabilidade dessa abordagem para o ensino de língua. Por isso ele considera que o ideal seria aliar essa perspectiva a outras, como a perspectiva “variacionista”. Essa tendência trata do papel da escrita e da fala sob o ponto de vista dos processos educacionais e faz propostas específicas a respeito do tratamento das variações de uso linguístico nos contextos de ensino formal. Fazem parte dessa linha pesquisadoras como Kleiman (2012), Bortoni (2012) e, de certa forma, Soares (2014b). Essas autoras têm conciliado a teoria do letramento à perspectiva “sociointeracionista” e, sobretudo, à aplicação pedagógica dos estudos linguísticos.

Marcuschi (2010) acrescenta que a perspectiva sociointeracionista que Street defende poderia se valer dos postulados da Análise da Conversação Etnográfica aliado à Linguística de Texto e assim poderia dar mais resultados seguros e com maior adequação empírica e teórica. Marcuschi (2010, p.34) conclui que:

[...] discorrer sobre as relações ente oralidades/letramento e fala/escrita não é referir-se a algo consensual nem mesmo como objeto de análise. Trata-se de fenômenos de fala e escrita enquanto relação entre fatos linguísticos (relação fala-escrita) e enquanto relação entre práticas sociais (oralidade versus letramento).

O autor ainda observa que alguns equívocos em se abordar a relação língua falada e língua escrita estão em sempre se explorar o texto escrito e raramente analisar a língua falada e quando isso acontece, fazem-se observações sob a ótica da escrita. Por outro lado, as afirmações que se fazem sobre a escrita se fundam na gramática codificada e não na língua escrita enquanto texto e discurso; ou seja, o que se conhece não são as características da fala nem da escrita, mas as características de um sistema normativo da língua.

Observando os paradigmas de letramento na dimensão social, letramento autônomo e letramento ideológico conforme apontados por Street (2014), Soares (2014b) os denomina de “versão fraca” e “versão forte” respectivamente. Segundo Soares (2014b, p. 74), os que acreditam no poder do letramento para conduzir o progresso social e individual definem

letramento como: “o uso de informação impressa e manuscrita para funcionar na sociedade, para atingir seus próprios objetivos e desenvolver seus conhecimentos e potencialidades”. Sendo assim, o letramento teria consequências positivas no desenvolvimento cognitivo e econômico, mobilidade social, progresso profissional e cidadania. Soares (2014b) chama essa concepção de “fraca” enquanto Street (2014) a denominou de “autônoma”. É uma concepção fraca e autônoma por não se considerar o potencial ideológico que subjaz nas práticas letradas e nos seus conceitos, por considerar apenas a dimensão “técnica” da escrita e não sua dimensão social, mas, sobretudo, acreditar que o domínio da “técnica da escrita” garante vantagens individuais e sociais.

Na versão forte e revolucionária do letramento, correlata ao letramento ideológico de Street (2014), Soares (2014b, p. 75) afirma que o letramento:

[...] é essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais.

Dessa versão de letramento não se tem apenas uma visão mais social, mas, sobretudo, essa concepção se destaca no panorama dos estudos sobre o letramento por fazer uma denúncia radical sobre a ideologia que sustenta a concepção de letramento como instrumento neutro, pelo qual os sujeitos conseguiriam se adequar às demandas de uma sociedade grafocêntrica. Na verdade, subjaz nesse pensamento a adequação das pessoas letradas às demandas de uma sociedade industrializada, capitalista e hegemônica. Além disso, tais reflexões leva a constatação de que a escola sem uma noção mais crítica do seu papel pode servir apenas para satisfazer as demandas de tal sociedade e a disseminar preconceitos contra pessoas menos escolarizadas.

#### **1.4 Letramento escolar ideológico: uma perspectiva mais crítica para o letramento em sala de aula**

A aquisição da escrita está tão ligada à escola que não raro cai no esquecimento o fato de que o letramento delegado a essa instituição é um entre outros tipos. Street (2014) questiona como uma variedade particular de letramento, a escolar, veio a ser considerada como única e definidora para a padronização das outras variedades de letramento, sobretudo, para marginalizá-las e descartá-las da agenda do debate sobre letramento. Segundo o autor

(2014), letramentos não escolarizados passaram a ser vistos como tentativas inferiores de alcançar o “verdadeiro” letramento, tentativas a serem compensadas pela escolarização intensificada.

Street (2014) lança a hipótese de que há uma “pedagogização” do letramento que permite e sustenta o modelo do LA. O letramento ficou associado às noções educacionais de ensino e aprendizagem e àquilo que professores e alunos fazem nas escolas, em detrimento dos vários outros usos e significados de letramento evidenciados na literatura etnográfica comparativa. Ainda afirma que a ideia de letramento associada à escolarização e à pedagogia está transformando a rica variedade de práticas letradas evidentes nos letramentos comunitários em uma prática única, homogeneizada. Por exemplo, nas interações entre pais e filhos em casa, estes adotam os papéis de professores e aqueles de alunos. Assim um brinquedo ou até mesmo um software não são concebidos como um artefato lúdico, mas como uma ferramenta inserida dentro de um contexto de ensino e aprendizagem em que se desenvolva a “prontidão escolar” da criança; a aquisição de um brinquedo passa a ser um investimento dos pais para o progresso acadêmico de seu filho. A pedagogia, assim, assumiu um caráter de uma força ideológica que controla as relações sociais em geral e, em particular, as concepções de leitura e escrita.

Pesquisas brasileiras sobre letramento fora da escola, como as de Terzi (2014), Oliveira (2014) e Rojo (2014), demonstram que pais com maior escolarização, maior poder aquisitivo e de lugares mais urbanizados envolvem mais seus filhos em eventos de letramentos como nas contações de histórias, investem em brinquedos educativos, até mesmo antes de levá-los à escola. Terzi (2014) declara que já faz tempo que pesquisadores chegaram a concluir que o letramento pré-escolar é um dos fatores determinantes do sucesso escolar na aprendizagem da leitura, tendo como obra pioneira sobre a questão, “*Children who read early*” de Durkin de 1966. Terzi (2014) ainda aponta as afirmações de alguns pesquisadores de que um ambiente familiar rico em eventos de letramentos promove maior sucesso no desenvolvimento inicial da leitura e conseqüentemente maior sucesso geral nas primeiras séries escolares. Percebe-se, portanto, que o letramento escolar é construído, difundido, assimilado e interiorizado em tantos contextos diferentes, incluindo a própria escola.

Street (2014) observa que a pedagogização do letramento se dá no ambiente escolar por meios de processos como a “objetificação da língua”, “o uso de metalinguagem”, “o privilegiamento à escrita”, “a filosofia da linguagem”, “a etiquetagem dos espaços escolares” e de “procedimentos na dinâmica da aula”. Street (2014) caracteriza tais processos da seguinte forma:

- a) “Objetificação da língua” é o distanciamento entre língua e sujeito – a língua é tratada como se fosse uma coisa, distanciada tanto do professor quanto do aluno, impõe-se sobre os falantes regras e exigências externas como se não passassem de receptores passivos. O ato de escrever seria nesse sentido um modo de criar tal distanciamento. Por a língua sobre a lousa, sobre a folha de papel seria uma técnica que permitiria as crianças, entre outras coisas, ver e objetificar a aprendizagem.
- b) “Uso de metalinguagem” são as maneiras como os processos sociais de leitura e escrita são referenciados e lexicalizados, as nomenclaturas gramaticais, por exemplo, dentro de uma voz pedagógica como se fossem competências independentes e neutras, e não carregadas de significação para as relações de poder e para a ideologia;
- c) “Privilegiamento” se trata das maneiras pelas quais se confere status à leitura e à escrita como se a modalidade escrita da língua fosse intrinsecamente superior à modalidade oral. Assim ao se adquirir a escrita os alunos se tornariam também superiores.
- d) “Filosofia da linguagem” é o estabelecimento de unidades e fronteiras para os elementos do uso da língua, como se fossem neutros, disfarçando-se desse modo a fonte ideológica daquilo que de fato são construções sociais, frequentemente associadas a ideias sobre lógica, ordem, mentalidade científica e assim por diante (essas são consequências do estabelecimento da Linguística como ciência).
- e) “Rotulação” se trata da etiquetagem dos espaços da escola e do fluxo de papelada burocrática por meio do qual a escola constantemente se significa e se reproduz, assim situando toda a comunidade escolar em um espaço social específico.
- f) “Procedimentos” são as ações do docente para organizar o tempo de sala de aula, orientar trabalhos práticos e disponibilizar materiais de didáticos.

Esses processos resultam em indivíduos que, segundo Street (2014, p.29), “[...] frequentemente contra sua própria experiência, passam a conceituar o letramento como um conjunto separado, reificado de competências ‘neutras’, desvinculado do contexto social [...]”. O autor acrescenta que o cerne desses processos é sua natureza social que contribui,

sobretudo, para a formação de “um tipo particular de cidadão, um tipo particular de identidade e um conceito particular de nação” (STREET, 2014, p. 144).

Isso gera uma tensão resultante de algumas intrigantes contradições para o ensino de Língua Portuguesa, como exemplos: (1) o professor espera que o aluno se identifique com sua língua para fazer reflexões sobre ela depois de ter passado por um intenso processo de distanciamento da mesma; (2) a objetificação da língua é uma das finalidades do ensino de língua; sendo, portanto, quase que inevitável sua reificação; (3) o ensino de língua padrão pode refletir uma intenção homogenizadora da sociedade, mas a sua não aquisição pode fomentar ainda mais desigualdades sociais. Por tudo isso, é necessário que o ensino de língua seja fundamentado em seu caráter social e ideológico.

Ao didatizar a língua, a escola precisa partir do pressuposto de que, como argumenta Kleiman (2012, p. 19): “Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como um sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Partindo dessa concepção, segundo Kleiman (2012), as práticas escolares, que tradicionalmente servem de parâmetro definidor de letramento e de sujeitos dicotomizados em alfabetizado ou não alfabetizado, passam a ser apenas um tipo de prática entre outras, ainda que seja a mais dominante. Além disso, o letramento escolar assim concebido pode desenvolver alguns tipos de habilidades, mas não outros e determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita entre tantas outras formas. Por tudo isso, é necessário que o ensino de língua seja fundamentado em seu caráter social e ideológico.

Em síntese, segundo Kleiman (2012), os pressupostos do LA acerca da aquisição da escrita com ênfase no funcionamento regido pela lógica apresentam principalmente as seguintes características:

- a) a correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo;
- b) a dicotomização entre oralidade e a escrita;
- c) a atribuição de “poderes” e qualidades intrínsecas à escrita, e, por extensão, aos povos ou grupos que a possuem.

Esses três aspectos do LA que parecem estar arraigados na escola se interceptam na seguinte hipótese insustentável: os que adquirem a escrita obtêm habilidades cognitivas superiores ou só os que já apresentam boa capacidade cognitiva conseguem dominar a escrita (uma contradição ainda não resolvida no plano teórico desse preconceito). De posse de habilidades cognitivas superiores advindas da aquisição da escrita ou fomentada por elas, o sujeito teria, então, melhores oportunidades em sua sociedade. Essas relações entre aquisição

da escrita, cognição e oportunidades de ascensão social suprem o discurso em torno da necessidade do letramento escolar e geram uma contradição substancial no contexto específico da sociedade brasileira a qual já foi muito vitimada pelo discurso de seu analfabetismo crônico.

A escola como principal agência de letramento não garante o desenvolvimento cognitivo dos alunos, mas promove os conhecimentos que a sociedade exige. Esses conhecimentos, por sua suposta relevância, provavelmente são confundidos com as próprias habilidades cognitivas. Essa é uma conclusão a qual chegaram teóricos, como Street (2014) e Kleiman (2012). Esses pesquisadores entendem que o tipo de habilidade que é desenvolvido em uma pessoa depende da prática social em que ela se engaja quando usa a escrita. Portanto, o desenvolvimento de habilidades cognitivas que o modelo autônomo de letramento atribui universalmente à escrita é consequência da escolarização. Segundo Kleiman (2012, p. 27), “A maior capacidade para verbalizar o conhecimento e os processos envolvidos numa tarefa é consequência de uma prática discursiva privilegiada na escola que valoriza não apenas o saber, mas o ‘saber dizer’”. A autora aponta que entre outros problemas em torno da associação da escrita ao desenvolvimento cognitivo, o mais danoso provavelmente seja a concepção deficitária de grupos minoritários não letrados em comparação com grupos letrados, sendo este último a norma, sobretudo por serem os pesquisadores que não lidar com a questão sejam membros de culturas ocidentais letradas.

Segundo Street (2014), as novas etnografias do letramento constataam que as pessoas podem levar vidas plenas sem os tipos de letramento pressupostos pelas instituições educacionais. A reconceitualização do letramento sugerida por essas linhas de pesquisas é a de rechaçar a visão dominante de letramento como possuidor de características “autônomas” distintivas, associadas intrinsecamente à escolarização e à pedagogia. Para Street (2014), isso requer também a não caracterização da pessoa letrada como intrinsecamente civilizada, desapegada, lógica etc., em contraste com as “iletradas” ou as que se comunicam principalmente por canais orais. Se tais habilidades não são pressupostos exclusivos de pessoas letradas, o autor afirma que “o letramento perde parte de seu status e da mistificação que atualmente sustentam o investimento de vastos recursos tanto em seu ensino quanto em sua mensuração” (STREET, 2014, p. 141). O *status* que o letramento escolar ainda mantém é sustentado por uma linguagem da “função”, segundo o autor, e isso mascara e neutraliza o papel ideológico do letramento na sociedade contemporânea.

Orientado pela Análise Crítica do Discurso (ACD), uma das preocupações de Street (2014) é entender por que o letramento escolar adquiriu tanta importância na sociedade

contemporânea. Ao observar esse fenômeno na sociedade norte-americana, o pesquisador parte da hipótese de que a escola tem como função fundamental o atendimento a uma demanda de nacionalismo e a homogeneidade que são de interesse, sobretudo, do mercado.

Street (2014) afirma que a intensa atenção da sociedade norte-americana ao letramento chega a considerá-lo como “funcionalmente necessário” e que no cerne dessa concepção estão o mascaramento e a efetiva naturalização do papel ideológico do letramento na sociedade contemporânea, ou seja:

O letramento pedagogizado que temos discutido se torna, então, um conceito organizador em torno do qual se definem ideias de identidades e valor social; os tipos de identidade coletiva a que aderimos e o tipo de nação a que queremos pertencer ficam encapsulados em discurso aparentemente desinteressados sobre a função, o propósito e a necessidade educacional desse tipo de letramento. (STREET, 2014, p.141)

Para que se reconfigure o letramento como prática social crítica é necessário, segundo Fairclough (1992, *apud* STREET, 2014), que levemos em conta as perspectivas histórica e transcultural da prática de letramento, como a abordagem da “Consciência Linguística Crítica” (FAIRCLOUGH, 1992), que ajudaria a situar as práticas de linguagem de forma mais generalizadora.

No contexto brasileiro, não é difícil se propagarem discursos cristalizados que refletem tal função escolar como: “É preciso estudar para ser alguém na vida”. Esse é o tipo do discurso que, sem uma reflexão mais profunda, gera a ideia de que o fracasso social dos sujeitos advém unicamente de sua incompetência e irresponsabilidade; deixando de lado a culpabilidade governamental. Street (2014) alerta para as questões em torno do fracasso escolar, nesse sentido, desviada da esfera pública para a moral pessoal, se tornando chave simbólica para vários problemas sociais mais graves tais como: identidade, ética, conflito, sucesso (ou fracasso). Todas essas questões podem ser desviadas na forma de explicações sobre como a aquisição do letramento pode ser aperfeiçoada e como a distribuição do letramento pode ser ampliada; ou seja, o letramento sempre será causa ou consequência do sucesso ou fracasso social. Os problemas de pobreza e desemprego, por exemplos, aponta Street (2014), podem ser transformados em questões sobre por que os indivíduos fracassam na aprendizagem do letramento na escola ou continuam, quando adultos, a recusar atenção reparadora, desviando assim a culpa das instituições para os indivíduos.

A orientação seria, segundo teóricos do letramento como Street (2014), que se conceba o letramento não apenas em termos de um discurso em torno da educação – qualidade da escola, desempenho docente, testagem, avaliação e abordagens do ensino da escrita, mas em

termos de discursos de nacionalismo, pois, segundo o autor (2014, p. 142), “[...] é em torno do conceito de nação e de identidade nacional que se concentram as questões sociais atualmente desviadas para dentro do debate sobre letramento”.

Dentro do contexto escolar mais específico percebe-se, segundo Street (2014), que perspectivas desenvolvimentistas na escolarização fazem com que a aquisição do letramento torne-se isomórfica a partir do desenvolvimento pela criança de identidade e posições sociais específicas. Assim sendo: “[...] seu poder fica associado ao tipo e nível de letramento que elas adquiriram” (STREET, 2014, p. 125).

Segundo Street (2014), a maioria dos debates sobre “padrão” de letramento nos Estados Unidos está relacionada implícita ou explicitamente com a noção de nacionalismo, como, por exemplo, o conceito de “letramento cultural”, que vincula a uniformidade nas leis econômicas e do comércio interestadual à uniformidade de letramento. Street (2014) acredita que o crescimento do estado-nação no mundo moderno é sustentado pelo letramento fornecido por instituições específicas para os fins específicos do mercado e que a indústria moderna exige uma população móvel, letrada, tecnologicamente equipada. Para isso conta com Estado que é a única agência capaz de oferecer esse tipo de mão de obra por meio do suporte dado a um sistema educacional de massa, público, compulsório e padronizado.

Segundo Street (2014), os letramentos fornecidos por instituições oficiais permitem a um Estado centralizador afirmar a homogeneidade contra a heterogeneidade social. Nessa discussão sobre homogeneidade, não se diz qual cultura será eleita como padrão de letramento e quais serão marginalizadas. Para o autor, tudo se apresenta como mera questão de funcionamento e não como é, na verdade, uma disputa de poder entre culturas concorrentes. Discussão correlata a essa é a que sustenta os estudos da Sociolinguística acerca da eleição de um padrão normativo de língua a ser ensinado em detrimento das variações dialetais.

Tanto os NEL quanto os estudos variacionista da língua tem como pressuposto a extrema relevância dos aspectos heterogêneos da língua, porém no contexto escolar esta questão soa como uma contradição diante do ensino da língua padrão. A solução para esse impasse é sempre recorrer à promoção de uma consciência cada vez mais crítica sobre as possibilidades e limitações do letramento. O modelo de letramento ideológico denuncia: o mascaramento do letramento autônomo, a eleição do letramento escolar em detrimento da variedade de letramentos e a relação do letramento com as disputadas de poder. Correlato a isso, os estudos da Sociolinguística Variacionista, como em Faraco e Zilles (2015), chamam atenção para a natureza heterogênea e variável da língua, as razões sócio-históricas da eleição de uma variedade padrão da língua e os desdobramentos ideológicos da relação da norma

padrão e as demais variedades dialetais. Uma vez esses pressupostos estabelecidos no processo de ensino e aprendizagem de língua, é necessário que se alerte para o óbvio: a escola não precisa ensinar a variedade dialetal do estudante. Cabe ao professor possibilitar reflexões sobre a língua que levem os estudantes a serem mais conscientes de certos fenômenos da língua como, por exemplo, a variedade das normas de uso. Consequentemente, outra obviedade é que o papel da escola é ensinar a língua padrão, língua essa que não pertence a nenhum grupo social específico, mas é moeda circular na esfera burocrática do país. Portanto, cabe ao professor de Língua Portuguesa promover a consciência das implicações ideológicas de se dominar a língua padrão. Para Street (2014, p. 143):

Quando participamos da linguagem de uma instituição, seja como falantes, ouvintes, escreventes ou leitores, ficamos posicionados por essa linguagem [...] No cerne dessa linguagem na sociedade contemporânea, existe um compromisso ininterrupto com a instrução.

Street (2014) resume que parece decorrer de tudo isso a necessidade de que o professor, o formulador de currículos e o planejador de desenvolvimento tenham de conhecer não só teoria educacional, mas também teoria linguística, teoria do letramento e teoria social. Nos contextos das sociedades industrializadas que enfrentam “tempos novos” ou em programas de “desenvolvimento”, haverá inevitavelmente pressupostos implícitos sobre relações culturais, identitárias, ideológicas... Entretanto, para ter controle sobre o que se está fazendo, nessa miríade de desdobramentos, é preciso tornar explícitos que concepções de educação, de letramento, de língua são adotadas e assumir suas implicações para a pedagogia, para o letramento escolar e para as relações sociais que os professores têm com seus alunos. Para Street (2014, p. 61), “no campo do letramento, nem a teoria nem a prática podem se divorciar de suas raízes ideológicas”, a base do LI é explicitação das ideologias que sustentam os eventos e as práticas de letramento.

Para entender o que significa conceber a possibilidade de um letramento escolar ideológico (LEI), é necessário considerar a especificidade do adjetivo escolar entre outros tipos de letramentos e que ser ideológico é a condição inerente de qualquer língua. A partir disso, defender o LEI é uma tentativa, antes de tudo, de desautomatizar o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. Enfatiza Street (2014, p. 155) que “uma abordagem que vê o letramento como prática social crítica tornaria explícitas desde o início os pressupostos e as relações de poder em que tais modelos de letramento se fundam”. As potencialidades e as limitações da aquisição da escrita, provavelmente, devem ser tratadas em sala de aula quando se assume o LEI.

O modelo de letramento autônomo (LA) nos tem deixado um legado discursivo alienado e preconceituoso. Nessa concepção de letramento, que separa o processo de aquisição da escrita do processo de criticidade dos alunos, deve-se primeiramente aprender decodificar (ler) e a codificar (escrever) a língua; depois se deve adquirir uma grande variedade de modelos de gêneros discursivos, para que se possam fazer interpretações críticas. Street (2014, p. 154) afirma que “[...] deixar o processo crítico para depois que eles tiverem aprendido vários dos gêneros letrados usados na sociedade é descartar, talvez para sempre, a socialização numa perspectiva crítica”. Essa é uma questão que se torna dilemática em um contexto de anos finais do Ensino Fundamental com alunos insuficientemente letrados; pois esses alunos se encontram no meio de um ciclo vicioso de causa e consequência da separação dos processos de aquisição e criticidade da língua escrita.

A criticidade não é inerente à escrita, é inerente ao ser humano. O letramento pode ser uma ferramenta a mais para o desenvolvimento da criticidade, pois possibilita maior acesso às informações circuladas por meio da escrita. No mundo contemporâneo talvez um desafio seja transformar o bombardeio de informações que circulam, em conhecimento de fato. Rojo (2009) observa que em uma cultura de massa, de globalização padronizada e pasteurizada, da instantaneidade, fundamentada em um padrão hegemônico ocidental, masculino e branco, faz-se cada vez mais necessário “incrementar na escola e fora dela, os ‘letramentos críticos’, capazes de lidar com os textos e discursos naturalizados, neutralizados, de maneira a perceber seus valores, suas intenções, suas estratégias, seus efeitos de sentido (ROJO, 2009, p. 112)”.

Street (2014) argumenta que, ao contrário do que é difundido no ensino tradicional por meio do modelo LA de que os alunos não estão prontos para fazer interpretações críticas até que atinjam altos níveis de letramento, o autor defende que:

[...] os professores têm a obrigação social de fazê-lo. Isso só é possível com a premissa de professores habilitados podem facilitar perspectivas críticas em linguagem apropriada e formas comunicativas com a mesma rapidez com que os tradicionalistas conseguem ensinar gêneros, níveis, conteúdos e habilidades dentro de um conceito conservador de letramento. A introdução da Consciência Linguística Crítica e do letramento como prática social crítica pode, acredito, facilitar o processo. Introduzi-los em sala de aula não é luxo, mas uma necessidade. (STREET, 2014, p. 155)

Esse é um desafio lançado aos professores e à escola de tratar o letramento na sua dimensão ideológica com a mesma maestria com que se didatizaram as normas gramaticais da língua. Em suas vidas extraescolares, os estudantes devem ter consciência de que um letramento escolar crítico pode lhe favorecer de alguma forma, ainda que não lhe garanta

sucesso, mas promove certa possibilidade para obtê-lo. Quando o empoderamento dos sujeitos por meio do domínio consciente de sua língua é o principal fundamento do ensino de língua materna, torna-se, então, legítimo o ensino institucionalizado dessa língua.

Dentro desse entendimento conceitual de letramento escolar ideológico, o trabalho com a temática memória social será uma ferramenta prática importante. Le Goff (1990, p.244) afirma que “A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar ‘identidade’, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia”.

Letramento e memória social são categorias que se entrelaçam neste trabalho da seguinte forma: o letramento escolar ideológico é um posicionamento mais crítico diante do processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, enquanto que o resgate ressignificativo da memória social é uma ferramenta para se atingir a dimensão social desse letramento. Explorar a memória social dentro do contexto do letramento é aproveitar o protagonismo do aluno em seu contexto sociocultural, situar a escola no aqui e no agora no qual ela faz parte e criar um ambiente mais favorável ao aprendizado do novo, do conhecimento sistemático, atributo fundamental da escola.

Assume-se neste trabalho a ação de “letrar” como a “ação educativa de desenvolver o uso de práticas sociais de leitura e de escrita, para além da concepção do apenas ensinar a ler e escrever, do alfabetizar” (SOARES, 2002, p. 146). Letrar é possibilitar que o aluno interaja socialmente fazendo uso da escrita, interpretando-a e produzindo-a com significados para sua vida. Tem-se, portanto, a leitura e a escrita como as práticas sociais mais contundentes da escolarização.

Estamos tão imersos em uma cultura da escrita que não nos damos conta de que ela foi criada num longo processo histórico, não sendo um fato acabado e delimitado no contexto ingênuo da escola. Para alguns teóricos, a imersão numa cultura grafocêntrica dificulta nosso desprendimento dessa mesma e de sua observação. Além disso, essa imersão dificulta a consciência do fenômeno do letramento e da condição de ser letrado. A escola como principal agência do letramento formal, naturalizou a escrita a tal ponto que a internalizamos sem nos darmos conta que a escrita é, como será aprofundo no capítulo seguinte, uma invenção humana e uma modalidade de sua própria linguagem com especificidade que lhe distingue da oralidade.

## **2 A ESCRITA COMO MODALIDADE DA LÍNGUA: SUAS CONVENÇÕES E POSSIBILIDADES**

No Brasil vive-se em uma sociedade perpassada e constituída pela escrita, uma sociedade grafocêntrica, como toda sociedade burocrática. Se por um lado é possível afirmar que são raras as comunidades que não têm um mínimo qualquer de influência da cultura letrada, por outro lado, pode-se afirmar tamanho envolvimento em uma cultura da escrita faz com que pouco se pense sobre como é viver numa cultura ágrafa. É muito possível, na verdade, que muitas pessoas nem sequer saibam que existem ainda comunidades sem escrita, que todas as culturas têm uma língua falada, mas nem todas têm um sistema gráfico para representá-la, a tal ponto que a escrita parece ser uma habilidade natural do ser humano como a fala. Ter consciência sobre essas questões possibilita entender a especificidade da escrita como modalidade da língua e que a mesma apresenta traços de proximidade e de distância com a modalidade oral, considerando ambas as modalidades em um contínuo de uso da linguagem.

A fim de possibilitar uma desconstrução da noção de escrita como sendo uma expressão natural tal como a fala humana, neste capítulo será apresentado um breve percurso histórico do desenvolvimento da escrita para elucidá-la como uma modalidade da língua. Em consequência de tais especificidades, apresentaremos em seguida as implicações para a produção escrita fundamentada pelas noções de texto e textualidade no contexto escolar.

### **2.1 A natureza da escrita: da pictografia ao alfabeto**

Provavelmente, pode-se compreender melhor a importância da escrita quando se conhece seu desenvolvimento através do tempo e das diferentes culturas. Desde as pinturas rupestres (pictogramas), passando pelos ideogramas (representações gráficas das coisas do mundo em desenhos específicos), silabários (primeiras representações gráficas do som da fala) até a escrita alfabética (representação gráfica mais específica do som da fala, vogais e consoantes); o ser humano tem refinado cada vez mais suas possibilidades de se expressar graficamente.

Fisher (2009, p.13) afirma que “a comunicação do pensamento humano, em geral, pode ser alcançada de inúmeras maneiras – a fala é apenas uma delas. E a escrita, entre outros usos, tem o de transmitir a fala humana”. O autor ainda diz que as raízes do sistema de escrita

“se encontram na necessidade fundamental dos seres humanos de armazenar informação para comunicar, a si mesmos ou a outros, distantes no tempo e no espaço” (FISHER, 2009, p. 13). Kato (1998) chama a atenção para a dupla necessidade inerente do ser humano, uma de caráter individual que é a de se expressar e outra social que é a de se comunicar. Nesse sentido, é possível compreender que desde as pinturas rupestres, os seres humanos expressavam fenômenos comuns do mundo físico sem um aparente objetivo pragmático. Assim, afirma a autora que o desenho do homem primitivo se desenvolve em duas direções: o desenho como expressão artística e o sistema pictográfico na comunicação.

Porém, mesmo sendo para alguns teóricos, como Fisher (2009), considerada como arte, a pintura rupestre estava muito distante da complexidade que se tornou a escrita. Para considerar a escrita como sendo completa, Fisher (idem, p. 14) aponta três requisitos:

1. A escrita completa deve ter como objetivo a comunicação.
2. A escrita completa deve consistir de marcações gráficas **artificiais** (grifo próprio) feitas numa superfície durável ou eletrônica.
3. A escrita completa deve usar marcas que se relacionem **convencionalmente** (grifo próprio) para articular a fala (o arranjo sistemático de sons vocais significativos) ou uma programação eletrônica, de uma maneira que a comunicação seja alcançada.

O autor explica esses requisitos afirmando que as escritas antigas (não completas) preenchem pelo menos um desses, mas nunca os três, e podem ser consideradas como escritas em um sentido amplo ainda que incompleto, porque existia comunicação de alguma forma. Para os objetivos deste trabalho, é importante destacar as expressões “artificiais” e “convencionalmente” usadas por Fisher (2009) respectivamente nos requisitos 2 e 3 mencionados, para reforçar que um dos aspectos mais relevantes da escrita em relação à fala é que escrita se trata de uma invenção humana que circula socialmente por causa de suas convenções. Professores de Língua Portuguesa não podem perder de vista este aspecto fundamental da escrita, pois é essa também uma das razões do próprio ensino de língua materna. O estudante tem, desde sua iniciação escolar, o direito de ter acesso às convenções do sistema de escrita da sua língua. Esse aspecto da escrita provavelmente torna-se mais compreensível quando se conhece um pouco do seu desenvolvimento como será exposto sucintamente a seguir.

No livro “*A study of writing*”, Gelb (1962, p. 191) faz um profundo estudo sobre o desenvolvimento da escrita em três fases:

1. Inexistência da escrita: ilustrações<sup>4</sup>
2. Precursores da escrita: fase semasiográfica.
  - 2.1 sistema pictográfico.
  - 2.2 recurso de identificação mnemônica.
3. Escrita plena: fase fonográfica.
  - 3.1 lexical-silábica.
  - 3.2 silábica.
  - 3.3 alfabética.

As ilustrações que Gelb (1962) considera no primeiro estágio são aquelas pelas quais o homem primitivo não apresentava aparentemente uma intenção de comunicar. Fisher (2009, p. 20) também afirma que “a pictografia pode transmitir uma mensagem muito complicada sem recorrer ao discurso articulado”.

A segunda fase, denominada por Gelb (1962) como “semasiográfica”, vem do grego: *sēmasía* quer dizer “sentido/significado” e *graphé* significa “escrita”, ou seja, “desenho significativo”. Nesse estágio são consideradas imagens cujo sentido é independente de intervenção linguística, sem a necessidade de qualquer convenção, tal como é, de certa forma, a linguagem gestual. Na fase semasiográfica, estão incluídos os sistemas pictográficos, que são desenhos com uma relação direta de sentido com seu referente. Como aponta Fisher (2009), a humanidade usou uma grande variedade de símbolos gráficos universais como os que expressam imagens antropomórficas, fauna, flora, sol, lua.

Tanto Fisher (2009) quanto Gelb (1962) destacam o uso também muito frequente, nessa fase, do que eles respectivamente chamam de “símbolos mnemônicos” ou “recursos de identificação mnemônicos”, como os registros com nós, ossos ou paus entalhados, para fazer datações, contas... tudo para guardar informações. Segundo Gelb (1962), isso acontece quando um símbolo é usado para facilitar um registro ou para identificar uma pessoa ou um objeto. Esse pesquisador ainda enfatiza que o desejo de registrar as coisas para a prosperidade por meio de símbolos, como esses usados para auxiliar a memorização, constituiu-se como um fator importante para o desenvolvimento da escrita real, ou “escrita plena”, como chamou Fisher (2009).

---

<sup>4</sup> Gelb (1962) usa a palavra “*picture*” que foi traduzida como “ilustração” com o sentido genérico para as expressões imagéticas, e não apenas como “pinturas rupestre”, já que o próprio autor compreende que o homem primitivo não usava apenas a superfície das cavernas para se expressar graficamente.

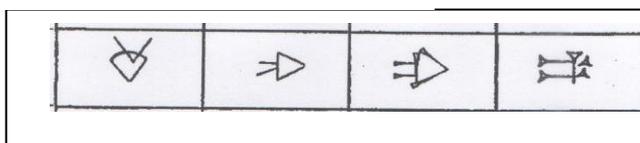
A fase de escrita plena é quando as expressões gráficas se encaminham para uma relação com a fala, a fase fonográfica. Essa última fase é constituída por três estágios de desenvolvimento: lexical-silábica, silábica e alfabética.

A fase lexical-silábica inicia-se por volta de 3.100 a.C. já com sistema pictográfico cujo traçado passa por uma estilização e gradativamente se torna convencional e resulta nos “logogramas” ou “ideogramas” (KATO, 1998). Enquanto os pictogramas são desenhos com relação direta com seus referentes do mundo real, os logogramas/ideogramas, não têm essa relação direta com o referente, mas com uma ideia. Gelb (1962) denomina estes como sinais para palavras da língua.

Os pesquisadores da história da escrita, como Gelb (1962) e Higounet (2003) acreditam que era muito difícil para o homem primitivo perceber os limites das palavras de sua língua, de decompor a frase, ou seja, saber onde cada palavra começa e termina, permitindo isolá-las. Esse fenômeno ainda é possível ser observado no processo de aquisição da escrita. Pessoas com pouca vivência de leitura não percebem com facilidade os limites das palavras, assim não segmentam as frases porque seguem o ritmo da fala. Gelb (1962) enfatiza que uma vez descoberto que cada palavra pode ser expressa por um símbolo escrito, um novo e melhor método de comunicação humana foi firmemente estabelecido. Higounet (2003, p. 13) também acredita que: “o estágio mais elementar da escrita é aquele em que um sinal ou um grupo de sinais serviu para sugerir uma frase inteira ou as ideias contidas numa frase”.

O desenvolvimento da escrita cuneiforme pode ser um bom exemplo de como o sistema pictográfico evolui para o sistema ideográfico:

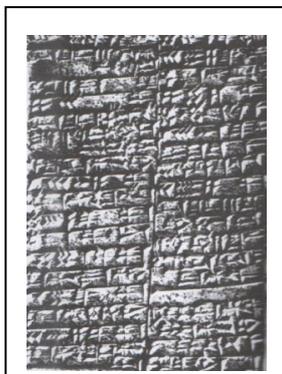
**Figura 1:** Origem pictórica da escrita cuneiforme



Fonte: Gelb (1962, p. 70)

Segundo Higounet (2003), a escrita cuneiforme foi inventada pelos sumérios e é o mais antigo sistema de escrita que se conhece até os dias de hoje por meio de documentos. A expressão “cuneiforme” vem da palavra latina *cuneus*, que significa “cunha”, portanto se tratava uma escrita em formato de cunha, formato triangular, como se pode perceber na figura 2:

**Figura 2:** Exemplo de escrita cuneiforme



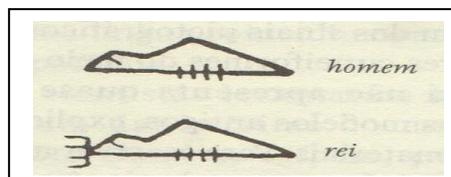
Fonte: Fisher (2009, p. 48)

Cunha é um objeto de ponta triangular de metal ou madeira que ainda é usado nos dias de hoje para forçar fendas. Porém não era esse objeto que os sumérios usavam para escrever. Higounet (2003) diz que era usado um pedaço de junco cortado obliquamente para se escrever em tabuletas de argila apoiadas sobre a palma da mão. Provavelmente, o cálamo, tipo de junco, era usado na escrita cuneiforme.

Higounet (2003) afirma que a escrita cuneiforme dos sumérios se propagou por toda Ásia, tornando-se o meio de expressão gráfica de várias línguas. Ainda que seja reconhecida a importância dos sumérios para o desenvolvimento da escrita, os pesquisadores acreditam que vários povos antigos partiram da mesma ideia de “escrita analítica”, escrita de palavra, como se houvesse uma espécie de latência, de intuição que aguçasse esses povos a criarem um sistema de registro mais conciso, portanto, mais prático.

A evolução das escritas suméria, egípcia e chinesa surge da necessidade de se registrar a língua sem uma quantidade desmesurável de sinais correspondentes a todas as palavras. A exemplo disso, os sumérios utilizavam o “gunu”, que são, segundo Higounet (2003, p. 32), “traços suplementares reforçando a ideia expressa por um sinal”, como, por exemplo, pequenos traços acrescentados ao desenho da palavra *lhe* dão o sentido de rei, como exemplificado na figura 3:

**Figura 3:** Uso do gunu



Fonte: Higounet (2003, p. 32)

Mas não foi um procedimento exclusivo desse povo. Dentre outros, os chineses também desenvolveram seus ideogramas partindo da mesma ideia, como exemplo da figura 4, mencionada por Kato (1998), na qual a estilização de um pictograma com o sentido de descansar resulta da justaposição dos pictogramas “pessoa” e “árvore”, denotando que a pessoa que está próxima à árvore está aproveitando a sombra para descansar.

**Figura 4:** Estilização de pictograma chinês



Fonte: Kato (1998, p. 14)

Gelb (1962) afirma que o sistema de escrita de povos antigos (sumérios, egípcios, hititas e chineses) tem em sua base desenhos que também são encontrados em outras escritas pelo mundo todo. Porém, o autor percebe que no sistema completo de escrita desses quatro povos há três tipos de signos: 1) os logogramas/ideogramas, que são sinais que representam palavras da língua falada; 2) sinais silábicos, desenvolvidos pelo princípio de *rebus*; 3) e notações auxiliares, como sinais de pontuação, classificadores, determinativos ou indicadores semânticos.

Para se compreender melhor esta fase intermediária entre o léxico e a sílaba é importante atentar para o fato pelo qual Gelb (1962) assevera que os logogramas (signo para a palavra) surgiram a partir de procedimentos que vão desde a relação mais concreta com as coisas do mundo real, a mais abstrata, encaminhando-se para o processo de “fonetização” da escrita. Mesmo considerando a impossibilidade de demarcar rigorosamente os limites de cada um dos tipos de logogramas, o autor os distingue em seis classes, que, de certa forma, indicam

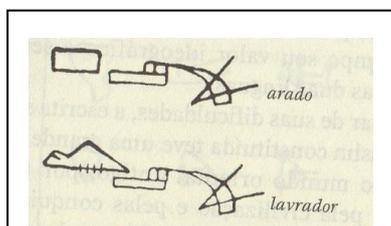
o próprio desenvolvimento da escrita. O autor afirma que os três primeiros tipos de recursos são mais simples, que davam conta das necessidades mais modestas de comunicação dos povos primitivos e que têm relação mais direta com seus referentes:

1. Logogramas que representam objetos e ações representados por desenhos simples ou combinados com outros (rever figuras 3 e 4).
2. Logogramas cujos sentidos se obtêm por associação de sentidos, por exemplo, o mesmo desenho usado para representar o sol podia ser usado com o sentido de “brilhar” ou de “dia”.
3. Os diagramáticos: logogramas que não se originaram de pictogramas, mas de formas geométricas, como, por exemplo, um círculo para representar, segundo Gelb (1962), a ideia de “todo/completo”. O autor explica que provavelmente esse logograma foi motivado pela linguagem gestual.

Gelb (1962) aponta mais três outros mecanismos que precisavam ser criados para dar conta de tantas outras nuances da língua:

4. Indicadores semânticos não-fonéticos ou determinativos: segundo Higounet (2003), esses são sinais não pronunciados postos diante das palavras, indicando a categoria a que elas pertencem e completando sua significação própria. O autor ainda exemplifica que um mesmo sinal de um arado, precedido do determinativo homem, significa o lavrador, enquanto que se viesse precedido do determinativo “madeira”; significaria o próprio instrumento de arar (ver figura 5).

**Figura 5:** Indicador semântico não-fonético(determinativo)



Fonte: Higounet (2003, p.33)

5. Transferência fonética: “a existência de palavras homófonas viabilizou o procedimento dos rebus, ou seja, a escrita de palavras novas pela justaposição de sinais dos quais só se conhece o valor fonético” (HIGOUNET, 2003, p. 33). Gelb

(1962) exemplifica o procedimento do rebus com a palavra “vida” em sumério que era representada pelo desenho de uma flecha, pois ambas as palavras eram pronunciadas “ti”.

6. Indicador fonético: o último recurso consiste em um acréscimo ao logograma de um elemento fonético, porém não semântico para facilitar sua exata pronúncia.

Esses três últimos recursos citados (4, 5 e 6) correspondem a uma fase silábica e fonética que já se encaminhava para o desenvolvimento do alfabeto. Gelb (1962) observa que o fato de a língua suméria ser predominantemente monossilábica possibilitou a criação de um “silabário” por meio do recurso do rebus. Podemos entender como o silabário funcionava com o exemplo dos jogos de palavras pelos quais se consegue formar palavras pela combinação do som de outras palavras. Por exemplo, juntando o desenho de um sol (pictograma) mais o desenho de um dado (pictograma) e pronunciando o nome de ambos os pictogramas juntos teremos a palavra “soldado”. A partir desse princípio, a língua suméria gradativamente foi reduzindo sua quantidade de pictogramas, o que possibilitou a simplificação e as convenções de sua escrita. Afirma Fisher (2009) que de 2700 – 2350 a. C., a quantidade de pictogramas sumérios foi reduzida de 1.500 para 800. O pesquisador diz que: “por volta de 2500 a.C. quase todos os elementos gráficos no sistema de escrita sumeriano haviam se tornado unidades sonoras. E por volta de 2000 a. C., apenas cerca de 570 logogramas eram de uso cotidiano” (FISHER, 2009, p. 46).

Com a noção fonética da escrita já disseminada entre aqueles povos, várias línguas já tinham também composto um conjunto de signos que representavam o som. Segundo Kato (1998), o intenso comércio dos fenícios possibilitou que esse povo extraísse da escrita egípcia 24 símbolos que representavam os sons de consoantes para formar seu próprio silabário. A autora ainda explica que, por exemplo, os sons /ma, me, mi, mo/ podiam ser representados por /m/. Ou seja, era um silabário predominantemente consonantal, mas que “esporadicamente as semiconsoantes correspondentes aos fonemas /w/ e /y/ serviam para representar as vogais /u/ e /i/” (KATO, 1998, p. 16).

A partir dessa decomposição fonética, estavam instauradas as condições para o desenvolvimento do alfabeto. Afirma Kato (1998) que a descoberta do alfabeto se deu no século X a. C. Refletindo a partir dos estudos de Gelb (1962), Kato (1998) resume muito bem essa passagem da fase silábica para a alfabética:

Foi o silabário fenício que os gregos tomaram emprestado para a base de sua escrita. Mas o que era feito apenas esporadicamente pelos fenícios, isto é, a colocação da vogal depois da consoante, firmou-se entre os gregos como norma (KATO, 1998, p.16).

Gelb (1962) ressalta que se o alfabeto é definido como um sistema de signo que representa sons isolados da fala, então o primeiro alfabeto assim justificado é o alfabeto grego. O próprio nome “alfabeto” vem da junção dos nomes das duas primeiras letras do alfabeto grego “alfa” e “beta”.

Porém o pesquisador ainda lembra de que as raízes desse alfabeto se encontram no arcabouço da cultura do oriente antigo, sobretudo no sistema de escrita semita. Ao longo de todo seu profundo estudo sobre a história da escrita, Gelb (1952) tem acuidade de traçar paralelos com os descobrimentos que povos de várias partes do mundo obtiveram, do oriente ao ocidente, com destaque para os povos ameríndios e os processos de desenvolvimento de seus sistemas de escrita.

Por tudo que até aqui foi exposto, pode se afirmar que a escrita se desenvolveu a tal ponto de se configurar como uma modalidade da linguagem humana com implicações específica para sua produção, o que será discutido adiante.

## **2.2 Modalidade escrita e produção textual**

Sven Ohman (1969 *apud* KATO,1982, p. 16) argumenta que “a invenção da escrita alfabética é uma ‘descoberta’, pois, quando o homem começou a usar um símbolo para cada som, ele apenas operou conscientemente com o seu conhecimento da organização fonológica da sua língua”. Desde a descoberta do alfabeto, afirma Gelb (1962), nenhuma inovação significativa ocorreu na história da escrita. Porém, parece que o alfabeto ainda se torna uma descoberta em latência para cada indivíduo que principia a aquisição da escrita.

A criação do alfabeto possibilitou as convenções dos sistemas de escrita, mas até mesmo as línguas modernas fazem uso diversificado do alfabeto, tendo suas próprias convenções ortográficas. Kato (1982) observa que apesar de que intenção inicial talvez fosse a de se fazer um alfabeto de natureza fonética, as convenções ortográficas têm motivações de natureza variadas por causa da dinamicidade da língua com suas diferenças dialetais e estilísticas. Além da motivação fonética e fonológica, a autora fala de motivação lexical e diacrônica e cita como exemplo a palavra “medicina” com “c” na Língua Portuguesa, representando um som sibilante que pode também ser representado por “ss” entre vogais.

Porém o que justifica essa escrita é o fato de que ela deriva do radical “*medic*”, como outras palavras derivadas desse mesmo radical com “*médico*”, “*medicina*” etc. Quanto à motivação diacrônica, Kato (1982) exemplifica com o fato da palavra “*homem*” ser escrita com “*h*” e a palavra “*ônibus*” não, ainda que tenha a mesma origem latina (*homo* e *omnibus*), justifica-se isso recorrendo à história, pois a primeira continha “*h*” e a segunda não.

O alfabeto indubitavelmente viabilizou sistemas de escrita mais práticos e suas convenções. Cagliari (2001) afirma que mesmo assim nenhum sistema na história da escrita se propôs a dar conta de todas as nuances da fala normal e que o aspecto mais privilegiado nos sistemas de escrita é a palavra, depois a sílaba e por fim os segmentos fonéticos consonantais e vocálicos. O autor ainda observa que, até a Idade Média, não havia a preocupação com aspectos suprasegmentais como a pontuação e a separação de palavras.

Em se tratando da Língua Portuguesa, Cagliari (2001) aponta algumas limitações do nosso sistema de escrita em relação à oralidade: a) algumas palavras escritas podem ter na fala um número variável de sílabas, b) não há indicação de duração das sílabas, c) apenas algumas palavras têm a indicação de sua tonicidade por meio de acento gráfico, d) não há indicação alguma sobre o ritmo, e) poucas indicações para a entonação, f) poucas indicações da nasalidade. Esses aspectos corroboram para se afirmar que a concepção de escrita como espelho da fala é insustentável. Na produção de um texto oral, geralmente dispomos de uma situação privilegiada pelo contexto, pois podemos ter a presença de nosso interlocutor, vemos suas expressões físicas e podemos interferir em seu discurso, pedir explicações etc. Cagliari (2001, p. 120) observa que:

Quem escreve precisa recuperar através de palavras, esses fatos que na fala aparecem representados pelas circunstâncias, pelas atitudes gestuais dos interlocutores etc. A escrita tem que criar, com palavras, o ambiente não-linguístico que serve de contexto para quem fala.

Marcuschi (2010) enfatiza que a oralidade e a escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas que não chegam a ser dois sistemas linguísticos, como outros teóricos acreditam; muito menos, estabelecem entre si uma relação de dicotomia, pois ambas permitem “a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante” (MARCUSCHI, 2010, p. 17). O linguista ainda reforça que o alcance e as limitações da fala e da escrita estão dados pelo potencial do meio básico de sua utilização, som e grafia, respectivamente.

Da alfabetização a todo processo de letramento que se estende na vida escolar dos estudantes, as relações entre fala e escrita são questões frequentes a serem refletidas, ou deveriam ser. A princípio, o alfabetizado percebe, como já mencionado, que a fala pode ser parcialmente representada pela escrita, e por meio de regularidades entre fala e escrita, a criança cria hipóteses com base em suas generalizações, como tão bem foi atestado nos trabalhos de Ferreiro e Teberosky (1999). A criança precisa entender que deve se basear na fala para produzir suas primeiras palavras escritas. Aos poucos, as irregularidades da escrita aparecerão e o estudante deve perceber que nem tudo era como pensara, pois cada vez mais o ensino da escrita se distanciará da sua relação com a oralidade se tornando uma atividade cada vez mais específica, a tal ponto que, como acontece com frequência, mesmo tendo um discurso oral muito seguro e organizado, o aluno “trava” na hora de escrevê-lo.

Os sistemas de escrita se desenvolveram a tal ponto que vários de seus aspectos lhes são exclusivos, como o recuo para indicação de parágrafos, uso de parêntese e dois-pontos para uma explicação, uso de aspas para expressar imparcialidade ou ironia (nesse caso, a oralidade recorre ao gesto para representar as aspas que são próprias da escrita) etc. Há tantas especificidades na escrita em relação à fala que Marcuschi (2010, p. 32) chega a afirmar que fala e escrita são “duas modalidades de uso da língua, de maneira que o aluno, ao dominar a escrita, se torna ‘bimodal’”. É nesse sentido de tentar ampliar as possibilidades dos estudantes que o letramento escolar ideológico é defendido neste trabalho, sobretudo no que diz respeito à produção escrita.

Produzir textos orais e escritos é uma atividade frequente em várias ocasiões do dia a dia. No entanto, a produção escrita parece ser uma atividade tipicamente escolar, Antunes (2005) observa que o trabalho com gêneros orais nas aulas de Língua Portuguesa é menos frequente, menos sistemático, além de menos objetivo. Contudo, não significa que a escrita impera nas aulas de língua materna. Considerando, indubitavelmente, a importância e a urgência de se formar leitores na escola, as atividades de leitura têm sido mais frequentes em sala de aula. Porém, a atividade de produção textual, tanto na sua modalidade escrita quanto oral, que deveria existir consecutivamente à leitura, tem sido mais relegada.

Propor produções escritas significativas, acompanhar tais produções e dar-lhes uma finalidade são práticas que demandam tempo, dedicação e conhecimentos específicos para o professor. Também é necessário ressaltar que as condições precárias de trabalho dos docentes geralmente não lhes permitem uma prática condizente com o ideal. Entre outras razões, todas essas questões poderiam explicar a ênfase nas atividades de leitura visando tão somente sua compreensão, em detrimento da produção escrita. Assim, ainda que o aluno se torne mais

crítico por meio de uma leitura também crítica, esses geralmente não conseguem se expressar por meio da escrita com a mesma desenvoltura, porque lhes falta tanto a prática da escrita em si, quanto lhes falta se apoderar das estratégias da escrita e suas convenções.

Em geral, não se escreve com a mesma fluência de quando se fala, nem se escreve com a mesma frequência quanto se fala. Até em momentos permeados pela escrita (eventos de letramentos), a oralidade é a modalidade da língua mais usada e na sala de aula não é diferente. Porém, Antunes (2005) denuncia que existe uma primazia da oralidade informal em sala de aula e a maioria dos resumos, esquemas e diagramações, quando escritos, passam pela tradução oralizada do professor. Geralmente, poucas são as oportunidades oferecidas para a prática da escrita nas aulas de Português, menos ainda em outras disciplinas. Uma das críticas mais frequentes feitas por teóricos da Língua Portuguesa, como Antunes (2003, 2005), em relação ao ensino da escrita se trata da frequente falta do “para quê”, “para quem”, e muitas vezes sem saber “o quê” e “como”.

Fora do contexto escolar, geralmente, a ação de escrever se dá com uma finalidade bem definida, para se dizer algo para alguém com a intenção de provocar uma reação específica e dentro de um gênero bem caracterizado. Porém, em sala de aula, criar essas mesmas condições de produção da vida pragmática é um desafio para o professor de língua. Sempre são apontadas pelos teóricos como razão do insucesso do ensino de produção textual escrita na escola, a falta de objetivo pragmático, a falta de um interlocutor que não seja apenas o professor (que assume a dupla função de ser leitor e, sobretudo, a de avaliador) e a falta de sistematização no planejamento, na produção propriamente dita, na reescrita e na divulgação dessa produção escrita.

Abordar a produção escrita como prática interacional, tal como a oralidade, é a via de acesso para se atenuar os aspectos de artificialidade dessa atividade escolar. Antunes (2003) aponta alguns princípios que operam em prol do entendimento de uma produção escrita escolar interacional: cooperação, função, forma, condições de produção, etapas da produção e as convenções.

Entender a escrita como uma atividade interativa basicamente implica uma relação de cooperação entre duas ou mais pessoas. Antunes (2003, p.45) indica que nessa cooperação “a iniciativa de um é regulada pelas condições do outro”. A autora resume essa relação como sendo o parâmetro das decisões que se deve tomar sobre o que se vai dizer. Assim, a escrita é tão dialógica e negociável quanto é a fala. Aponta ainda que ter o que dizer é uma condição prévia para o sucesso na atividade de escrever. No último tópico deste capítulo, essa questão

será mais aprofundada ao se abordar a questão da “informatividade”. Portanto, na atividade de escrever está pressuposto a necessidade de se ter “o quê” dizer e para “quem” dizer.

A escrita como prática social tem uma diversidade de usos, cumprindo funções comunicativas específicas. Segundo Antunes (2003, p. 47), “como uma das modalidades da língua, a escrita existe para cumprir diferentes funções comunicativas, de maior ou menor relevância para a vida da comunidade”. A escrita serve para comunicar, informar, avisar, explicar, descrever, emocionar, persuadir, dentre tantas outras coisas. O “para quê” na produção escrita escolar parece ser a pedra fundadora que falta para sua motivação.

Antunes (2013) afirma que em decorrência das diferentes funções que a escrita desempenha, ela se apresenta sob as formas de variados gêneros. Segundo Bakhtin (2011), toda a atividade humana está ligada ao uso da linguagem e esses usos são tão multiformes quanto são os campos dessa atividade. O teórico ainda diz que o emprego da língua se torna efetivo por meio de enunciados, sejam orais ou escritos, e cada enunciado é único e concreto. Essa concretude se dá por meio dos gêneros do discurso, do mais primário, uma conversa, aos secundários (mais complexos), uma palestra e uma carta como exemplos de gênero oral e escrito respectivamente. Bakhtin (2011) afirma que os gêneros são variados e impossíveis de serem contabilizados, porque cada enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada atividade ou campo por meio de seu conteúdo, pelo estilo, recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, em suma, de sua construção composicional. Assim o pensador define os gêneros do discurso como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 262). Essa relativa estabilidade dos gêneros indica que são passíveis de mudanças, por meio da criatividade, de um estilo por exemplo. A grande variedade dos gêneros se dá também por isso, uma conversa pode se transformar em palestra, uma carta pode virar uma música, e assim por diante.

As ideias bakhtinianas sobre gêneros têm tido muito espaço nas discussões sobre o ensino de língua. A perspectiva de gêneros em sala de aula, entre outras coisas, direciona de forma efetiva as produções escritas porque estabelece parâmetros mais concretos para essa atividade tanto para sua produção quanto para sua avaliação. Ao solicitar aos alunos que façam, por exemplo, uma carta, esses já saberão que forma deve ter sua escrita porque conhecem mais ou menos tal gênero e sua função. Há gêneros que fazem parte dos conhecimentos dos estudantes outros não, como há gêneros que precisam ser ensinados como tantos outros que não precisam. Talvez o aspecto mais relevante na adaptação da teoria dos gêneros para a produção escrita nas aulas de Língua Portuguesa seja a clareza de quais gêneros devem ser lidos mais não necessariamente seja produzidos. Os próprios PCNs de

Língua Portuguesa já fazem indicações de gêneros para “o trabalho da linguagem oral” e “o trabalho da linguagem escrita”, nesses termos. Porém não deixam claro quais dos gêneros indicados serão para a leitura, para análise e para a produção. Geraldi (2011, p.25) critica de forma muito contundente a abordagem que os PCNs fazem dos gêneros:

Ao contrário de partir da experiência linguística dos alunos e de suas vivências para a produção de textos, introduziu-se a noção de gênero discursivo com o objeto de ensino, e a produção (e leitura) de textos passou a subordinar-se ao conhecimento sobre os gêneros.

Mais adiante será aprofundado o que Geraldi (2011) entende do ensino orientado pelas experiências linguísticas do aluno. O autor fala que mesmo sendo esse documento um avanço para o ensino de Língua Portuguesa, pois é orientado pelas concepções sociointeracionista da linguagem, foi responsável por re-introduzir a noção de produção textual a partir de um modelo prévio, o gênero. A produção textual seria um exercício de repetição do modelo. Geraldi (2011) foi muito perspicaz ao perceber que os PCNs gramaticalizaram os gêneros textuais, trocando a noção de que para escrever bem se deveria saber prioritariamente de regras gramaticais pela a ideia de que se devem conhecer todas as características de um determinado gênero para poder produzi-lo. Na verdade, as aulas de Língua Portuguesa estão sujeitas ao risco de ter uma nova gramática normativa de natureza diferenciada a cada nova teoria surgida nos meios acadêmicos, se os professores não tiverem a acuidade de pinçar apenas aquilo que é de real relevância para o processo de ensino e aprendizagem.

Antunes (2003) destaca que as condições de produção específicas da escrita são outro princípio de relevância. A autora chega a destacar que a escrita é “a modalidade em que a recepção é adiada” (ANTUNES, 2003, p.51). Sobre esse aspecto Kato (1998, p. 31) lista as diferenças funcionais entre fala e escrita em quatro aspectos que nos permite entender em que condições, geralmente, ocorre escrita:

- I. A escrita é menos dependente do contexto situacional.
- II. A escrita permite um planejamento verbal mais cuidadoso.
- III. A escrita é mais sujeita a convenções prescritivas.
- IV. A escrita é um produto permanente.

Ao relacionar essas características da escrita entre si, pode-se dizer que, sendo a escrita menos dependente do contexto situacional, ela permite que se planeje o texto com mais cuidado com suas convenções prescritivas. Uma das razões desse policiamento sobre a escrita

se deve ao seu caráter de permanência. Marcuschi (2010) lembra que na vida prática usufruímos da possibilidade de planejamento da escrita, revendo-a e refazendo-a. Esse é outro aspecto da escrita que Antunes (2003) enfatiza, que a produção escrita compreende três etapas distintas e integradas de realização:

1. O planejamento: é a primeira etapa que se deve ter o cuidado de:
  - a) Delimitar o tema de seu texto e aquilo que lhe dará unidade;
  - b) Eleger os objetivos;
  - c) Escolher o gênero;
  - d) Delimitar os critérios de ordenação das ideias;
  - e) Prever as condições de seus leitores e a forma linguística (mais formal ou menos formal) que seu texto deve assumir.
2. A escrita: o momento da escrita propriamente dita, de redigir.
3. A revisão e reescrita: momento de análise do que foi escrito e fazer os devidos melhoramentos.

Revisar e reescrever são tão comuns, por exemplo, que em certos setores é necessário um profissional para tal função como os revisores de texto em um jornal. Entretanto, na vida artificial das escolas, geralmente, espera-se que o aluno escreva com a mesma espontaneidade de suas conversas. Por mais espontâneo que se seja, pode faltar ao aluno ferramentas para sua escrita, as convenções. Escrever requer, dentre outras coisas, uma maior reflexão sobre a própria língua e seu sistema de escrita. Pede-se geralmente, entretanto, ao aluno que escreva sem lhe oferecer oportunidades de refletir e refazer seu texto.

Como já foi dito, apenas na escola, escreve-se sem saber para quê, para quem, e muitas vezes sem saber o quê e como. Nessas condições de artificialidade, o que dizer sobre a reescrita? Se o aluno não vê sentido em escrever, menos ainda verá em reescrever seu texto. Não é simples trabalhar na perspectiva de se debruçar no aprimoramento da escrita do aluno tendo o seu texto como ponto de partida. Isso demanda mais tempo e dedicação tanto para o professor quanto para o aluno. A quantidade de alunos por turma, a falta de motivação deste para escrever em condições artificiais e até mesmo a falta de preparo e interesse do professor tornam a reescrita uma atividade quase inexistente nas escolas.

A produção textual escrita e sua reescrita precisam ser tão frequentes quanto as atividades de leitura. A leitura permite o aperfeiçoamento da escrita, mas não a garante. Só se aprende a escrever escrevendo de fato. Leitura e escrita estão correlacionadas, lemos o texto

escrito e o texto escrito é produzido para ser lido. O quadro seguinte pode fornecer uma ideia sobre as especificidades da leitura e da escrita:

**Quadro 4:** Capacidades letradas envolvidas no conceito de alfabetismo

<b>Ler</b>	<b>Escrever</b>
Decodificar	Codificar
Compreender	Normalizar (ortografia, notificações)
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)

A leitura pode ser uma das bases para as ideias que serão escritas, além de ser um parâmetro para as convenções da escrita. O ensino das convenções da escrita é, sem dúvida, uma das atribuições de um professor de língua, porém não é a única. Nos dias atuais, infelizmente, não é raro ainda um ensino de língua centrado exclusivamente em regras gramaticais. O foco apenas na gramática pode se resumir a prática do professor a um ditador de normas ao ensinar e a um caçador de “erros” ao avaliar os textos escritos dos alunos; além de ter produzir alunos que são como trabalhadores que têm boas ferramentas nas mãos, mas que não sabem como usá-las.

Os PCNs enfatizam que as finalidades com a produção escrita é formar escritores competentes e afirmam que ser competente significa produzir textos coerentes, coesos e eficazes. Para que isso aconteça, o documento (BRASIL, 1997, p. 65-66) aponta quais são atribuições necessárias a um escritor:

- a. Um escritor competente é alguém que, ao produzir um discurso, conhecendo possibilidades que estão postas culturalmente, sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão [...].
- b. Um escritor competente é alguém que planeja o discurso e conseqüentemente o texto em função do seu objetivo e do leitor a que se destina, sem desconsiderar as características específicas do gênero.
- c. É alguém que sabe elaborar um resumo ou tomar notas durante uma exposição oral; que sabe esquematizar suas anotações para estudar um assunto; que sabe expressar por escrito seus sentimentos, experiências ou opiniões.
- d. Um escritor competente é, também, capaz de olhar para o próprio texto com um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto. Ou, seja, é capaz de revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório para o momento.
- e. É ainda, um escritor competente, capaz de recorrer, com sucesso, a outros textos quando precisa utilizar fontes escritas para a sua própria produção.

As habilidades apontadas pelos PCNs a serem desenvolvidas para que o estudante seja um escritor competente contemplam o ensino das convenções da língua, porém vão mais além. Escrever é uma ação complexa e as dificuldades que se encontram para se escrever um bom texto não são exclusivas dos estudantes do ensino básico, mas parece ser da maioria das pessoas. Diante de um texto bem escrito, não temos ideia das tantas vezes que o mesmo foi reformulado. Já o nosso texto parece nunca estar bom e escritores experientes algumas vezes passam por isso. Em sala de aula encontram-se alunos com experiências diferentes com a escrita, desde aquele que confessa odiar escrever àqueles que amam escrever seus poemas, seus diários, suas letras de música, seus contos... E esses podem inspirar aqueles. No entanto, o ponto de discussão aqui é que o texto autoral dos alunos pouco circula na escola, e isso é um fato muito mais alarmante.

Geraldi (2011, 2012), nas décadas de oitenta e de noventa, já chamava atenção para importância do texto produzido pelo aluno como papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Segundo Rojo (2009), é devido aos trabalhos de Geraldi (2011, 2012) que o termo “produção textual” tem sua circulação no Brasil. Sobre sua perspectiva de abordagem do texto, Geraldi (2011, p. 22) diz que:

Duas possibilidades de análise de textos são possíveis e os dois caminhos poderiam ser percorridos: um mais estritamente linguístico, olhando para o produto verbal e sua sequenciação, analisando-o sob a perspectiva da textualidade; outro menos estritamente linguístico, procurando centrar as observações na relação entre o linguístico e suas condições de emergência.

Geraldi (2011, 2012) em suas pesquisas adota a segunda perspectiva que, em termos gerais, pressupõe “uma leitura cuidadosa de cada texto para nele detectar elementos próprios do seu processo de produção” (GERALDI, 2011, p. 23), tendo, portanto, um duplo objetivo, segundo o autor, – o da pesquisa e o da mudança das práticas.

Observam-se em trabalhos posteriores às reflexões de tais pesquisas em torno da produção escrita dos estudantes, que a orientação mais geral é adotar o texto como a unidade de ensino da língua. Uma das possibilidades de por isso em prática de forma mais significativa é o professor partir do texto do aluno para selecionar o que deve ser ensinado. Isso poderia se dar por meio de análises coletivas e reescritas. Os conteúdos ensinados partem do texto e convergem para o texto, ou seja, o texto é a unidade de ensino nessa perspectiva e não o ensino de regras gramaticais isoladas e descontextualizadas.

O aspecto mais fundamental na proposta de Geraldi (2011, 2012) não é só tomar o texto como unidade, mas tomar o texto do aluno como um ponto de partida e chegada. Tratando-se da produção escrita, Geraldi (2011) enfatiza que propor que os estudantes produzam seus próprios textos é devolver a palavra ao sujeito e entender esse sujeito como “produto da herança cultural, mas também de suas ações sobre ela” (GERALDI, 2011, p. 20). Essa dialética entre sujeito e sociedade, se faz por meio de linguagens. Então se pressupõe que a língua é inerentemente dialógica, no sentido bakhtiniano, pois os sujeitos se constituem de linguagens, e a atualiza a cada vez que faz uso dela. Sendo assim, a prática da escrita em sala de aula não deve ser um momento de simples reprodução de gêneros como formas prontas, mas um momento de produzir, de criar, criar textos. Talvez, seja possível equacionar a crítica feita por Geraldi (2011) aos PCNs sobre o tratamento dado aos gêneros, considerando a seguinte observação de Koch e Elias (2014, p. 61):

Dominar um gênero consistiria no próprio domínio da situação comunicativa, domínio esse que se pode dar por meio do ensino de aptidões exigidas para a produção de um gênero determinado. O ensino dos gêneros seria, pois, uma forma concreta de dar poder de atuação aos educadores e, por decorrência, aos seus educandos. Isso porque a maestria textual requer – muito mais que os outros tipos de maestria - a intervenção ativa de formadores e o desenvolvimento de uma didática específica.

As autoras ainda chamam a atenção de que a escolha dos gêneros devem levar em conta os objetivos visados, o lugar social e os papéis dos participantes. Neste sentido percebe-se o papel ativo do professor em didatizar os gêneros para um determinado propósito e papel ativo também dos estudantes ao produzir texto sendo este o agente que, segundo Koch e Elias (2014, p. 61): “deverá, portanto, adaptar ‘o modelo’ do gênero a seus valores particulares, adotando um estilo próprio, ou mesmo contribuindo para a constante transformação dos modelos”.

É necessária também a compreensão da intrínseca relação entre gênero e texto, de que o texto se materializa por meio de algum gênero. Além disso, quando está pressuposto que a unidade do ensino da escrita é o texto, faz-se necessário que esteja também pressuposto nas aulas de produção escrita o que está sendo concebido como texto. O que será discutido no tópico seguinte.

### 2.3 Texto e textualidade

Sempre há uma concepção de língua em qualquer que seja a abordagem adotada no processo de ensino e aprendizagem, ainda que não explicitada ou até mesmo que não seja consciente. Por tudo que já foi discutido até então neste trabalho, pode-se dizer que entender língua como “[...] um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas (MARCUSCHI, 2008, p. 61)” é um fundamento importante para o ensino de língua na perspectiva do letramento. De forma mais específica no trato com a produção textual, esse conceito de língua está correlacionado com o de texto que se entende aqui por extensão como sendo “um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas” (BEAUGRANDE, 1997 *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 72). Sem a necessidade de se deter em discussões muito teóricas sobre a concepção de texto, pode-se dizer, como afirma Marcushi (2008), que essa definição dá conta do que é o tratamento da produção textual em uma perspectiva sociodiscursiva. Porém é necessário explicitar quais são as implicações práticas desse conceito em sala de aula.

Sendo uma ação linguística, é importante também que se entenda o texto como uma ocorrência que se pode dar basicamente na modalidade oral e escrita da língua, de forma não aleatória, mas de acordo com convenções dessas modalidades.

Por ser o texto uma ação social, seja na modalidade oral ou escrita, ele só existirá de fato na confluência de seus agentes e seu contexto, para que seja um texto possível e compreensível.

Decorrente desses pressupostos, no tocante a dimensão cognitiva da língua, é importante enfatizar que qualquer que seja o nível de letramento das pessoas, elas se comunicam por meio de textos. Produzir textos é uma habilidade do ser humano. A habilidade natural de se produzir textos orais pode ser e é a base para se produzir textos escritos, ainda que a escrita tenha suas próprias convenções. Isso se percebe desde o processo de alfabetização no qual é necessário que se use a fala para se aprender as primeiras palavras escritas, ainda que não haja uma relação perfeita entre fonemas e grafemas, como já mencionado. Em se tratando da cognição, deve ser superada a ideia de que produzir e entender textos são atividades de simples codificação e decodificação respectivamente, mas como alerta Marcuschi (2008) que se tratam de complexos processos de produção de sentido mediante atividades inferenciais.

Em uma concepção de texto como “evento comunicativo” não cabe uma prática de escrita centrada apenas em normas gramaticais, limitada ao nível da palavra e da frase

descontextualizada. Nesse entendimento mais amplo e complexo sobre a língua é necessário superar a noção de texto como um conjunto de muitas frases. Um texto para ser considerado como um texto de fato não depende de sua extensão, mas de sua unidade semântica, de sua finalidade pragmática.

A maioria das reflexões sobre a natureza do texto resulta de pesquisas da Linguística Textual que, segundo Fávero e Koch (2012), desenvolveu-se na Europa e especialmente na Alemanha em 1960. Esse ramo da Linguística adota o texto como seu objeto de investigação e não mais a palavra ou a frase por entender que os fenômenos linguísticos vão além do nível frasal, como, por exemplo, os processos de referenciação pronominal, no qual o sentido de um pronome pessoal só pode ser recuperado na relação entre as orações. De acordo com Marcuschi (2008, p. 73), a principal motivação inicial nos estudos da Linguística Textual era “a certeza de que as teorias linguísticas tradicionais não davam conta de alguns fenômenos linguísticos que apareciam no texto”. Sendo o texto a unidade de sentido da língua para a Linguística Textual, era necessário que essa teoria explicitasse o que estava sendo entendido por “texto”, ou seja, o que é necessário para que um texto seja um texto. Para isso, o conceito de “textualidade” tornou-se fundamental nos estudos de Beaugrande e Dressler (1981). Esses teóricos listaram sete fatores responsáveis pela textualidade: coesão, coerência, intencionabilidade, aceitabilidade, situacionalidade, intertextualidade, e informatividade.

A “coesão” consiste na conectividade entre os elementos linguísticos na superfície do texto e que possibilita a sequencialidade do mesmo. Enquanto que a “coerência” trata-se de uma conectividade conceitual, ou seja, como afirmam Beaugrande e Dressler (1981), um texto faz sentido porque há uma continuidade semântica entre conhecimentos ativados por expressões no texto. Ambos os critérios são orientados pelo texto.

Para Beaugrande e Dressler (1981), apesar de a coesão e a coerência serem os critérios mais óbvios da textualidade, as pessoas podem produzir textos aparentemente sem coesão e sem coerência intencionando objetivos diversos e cabe àquele que recebe o texto tomá-lo como um texto de fato ao entender a intenção dessa produção. Ou seja, os autores destacam um par de fatores de natureza psicológica que denominaram de “intencionalidade” e “aceitabilidade”, respectivamente relacionados às intenções de quem produz o texto e a tolerância de quem o recebe como tal.

A “situacionalidade” consiste nos fatores extralinguísticos que direcionam a produção de um texto e conseqüentemente sua interpretação. Esses fatores podem ser de ordem social, cultural, histórica, local. Assim, Marcuschi (2008) avalia esse critério como sendo de natureza

sociodiscursiva, tal como o critério de “intertextualidade”. Esse, por sua vez, de forma mais geral, trata-se da relação que um texto tem com outros textos.

Conforme bem afirma Marcuschi (2008), a informatividade é o critério mais óbvio, pois se um texto é coerente é porque desenvolve algum tópico, ou seja, refere-se a algum conteúdo. Beaugrande e Dressler (1981) postulam esse critério de forma mais complexa. Por se tratar do critério escolhido neste trabalho para ser analisado no corpus, será mais aprofundado no item seguinte.

## **2.4 Informatividade textual**

Pressupõe-se que quem produz um texto tem um interesse básico de querer dizer algo e também é, em geral, essa a expectativa de seu interlocutor. Beaugrande e Dressler (1981) afirmam que o interesse do interlocutor pelo texto depende do grau de novidade e variedade que esse veicula no plano conceitual e/ou formal. Assim, Antunes (1992, p. 54) declara que esse critério está relacionado “com o grau maior ou menor de cumprimento do que é contextual (dentro do texto) e contextualmente (fora do texto) previsível para o conjunto de uma determinada atualização verbal”. Em outras palavras, quanto mais imprevisível for um texto, seja pelo seu conteúdo e/ou por sua forma, maior é seu grau de informatividade.

Beaugrande e Dressler (1981) estabelecem três graus ou níveis de informatividade. Como exemplo do menor grau de informatividade os autores citam a placa de trânsito “Pare”, pois é extremamente previsível tanto no seu conteúdo restrito quanto na sua forma, que devem ser reconhecidos de imediato. Para uma produção textual mais elaborada, não é esse nível de obviedade que um leitor espera. Um texto que só repete o óbvio não desperta o interesse de ninguém. Porém se um texto tem muita informação, muita novidade, seja formal e/ou conceitual, requeira um esforço mental muito grande, logo será desmotivador. Esse seria um texto no terceiro grau de informatividade. O ideal de texto postulado por Beaugrande e Dressler (1981) atenderia a um grau mediano de expectativa, o segundo grau. Neste há alternâncias entre processamentos imediatos, aqueles de conteúdos e formas reconhecidas, e processamentos mais trabalhosos, que são as novidades conceituais e/ou formais.

Apesar de, como já mencionado, a informatividade ser considerada por Marcuschi (2008) o conceito mais óbvio da textualidade, pois “um texto é coerente porque desenvolve algum tópico” (MARCUSCHI, 2008, p. 132), o autor ainda declara que esse critério é complexo e pouco específico, que não pode ser analisado como se fosse responsável por

unidades informacionais e conclui afirmando que “[...] a informação de que trata este critério é algo necessariamente vago e não computacional” (MARCUSCHI, 2008, p. 132). De fato, o termo pode ser fundamental nos domínios da comunicação, mas para as teorias linguísticas é insuficiente e para avaliação da produção escrita parece ser impreciso.

Contudo, Costa Val (2006, p.31) traz uma abordagem diferenciada para o conceito de “informatividade” ao analisar produções escritas do tipo dissertativo (redações de vestibular) como sendo: “a capacidade que tem um texto de efetivamente informar seu leitor”. Portanto, para a autora, avaliar a informatividade significa: “medir o sucesso do texto em levar conhecimento ao receptor, configurando-se como um ato de comunicação efetiva” (Ibid., p. 32).

O sucesso a que se refere Costa Val (2006), depende em parte do que ela denomina de necessidade de “imprevisibilidade” que é “a capacidade do discurso de acrescentar alguma à experiência do receptor, no plano conceitual ou da expressão” (Ibid., p.33). De outra parte, resulta da “suficiência de dados” que se trata do “equilíbrio entre o que o texto oferece e o que confia à participação de quem o interpreta” (Ibid., p.33).

A pesquisadora considera um texto como informativo não só quando esse se mostra relativamente imprevisível, mas quando apresenta “todos os elementos necessários à sua compreensão, explícitos ou inferíveis das informações explícitas” (COSTA VAL, 2006, p. 31). Contudo, a suficiência de dados não pode ser entendida como redundância nem como saturação de informações desnecessárias. Nas produções escritas dos alunos, com frequência, aparecem trechos nos quais a falta de alguma informação prejudica a coerência textual. Algumas dessas lacunas deixadas pelo estudante podem ser consequências do fato de se ter exclusivamente o professor como leitor, leitor esse concebido pelo aluno como supostamente dotado de todos os conhecimentos necessários para a compreensão de qualquer texto. Não raro, os alunos conseguem explicar oralmente aos professores o que queriam dizer e dizem que assim não escreveram porque esperavam que este já o soubesse.

Na ideia de necessidade de “imprevisibilidade” que constitui a informatividade apontada por Costa Val (2006) está a noção genérica que se tem sobre “intertextualidade”, ou seja, o pressuposto da dialogicidade inerente a qualquer texto de retomar outros textos, direta ou indiretamente. Como nenhum texto é essencialmente original, também não são suas informações, pois sempre se apoiam no já dito. Considerando esse princípio de intertextualidade, a autora toma como “informação conhecida e previsível” a voz do senso comum, da ideologia dominante, presente nas redações analisadas.

Quando professores solicitam aos alunos redações para avaliar a compreensão que os mesmos têm sobre um determinado assunto, observa-se, como na pesquisa de Costa Val (2006), que muitas vezes a principal fonte de conhecimento do aluno é o senso comum, evidenciando a falta de conhecimento sobre o tema. Por outro lado, é importante que o professor perceba se o aluno não está simplesmente reproduzindo o discurso do professor sem o menor senso crítico. Muitas vezes, os alunos recorrem a essa estratégia para tão simplesmente cumprir uma obrigação meramente escolar, e a escola produz discursos bem identificáveis pelo aluno. O senso comum é possível ser identificado no texto por meio dos clichês, dos ditados populares, de palavras-chave de um tema. Porém a questão não é a de se recorrer a formas prontas, mas o de não acrescentar a elas nenhuma reflexão crítica, nenhuma novidade, nenhuma informatividade.

Beaugrande e Dressler (1981) citam cinco fontes de expectativa que interferem na informatividade:

1. O mundo real e seus fatos: refletindo sobre essa fonte de expectativa, Fávero (1985, p. 17) define mundo real como “o modelo socialmente dominante da condição humana e do meio ambiente” e fatos como “as proposições julgadas verdadeiras nesse mundo”. Crenças são, segundo a mesma autora (1985, p. 17), “os fatos que uma pessoa ou grupo consideram aplicável a alguma situação ou evento real ou recuperável”. Beaugrande e Dressler (1981) enfatizam que o mundo real é a fonte mais privilegiada a tal ponto que mesmo estando diante de textos não factuais, é o mundo real o parâmetro por excelência de nossas crenças. Há fatos que são arraigados em nossa convicção como, por exemplo, causas têm efeitos, algo não pode ser ao mesmo tempo falso e verdadeiro...
2. As convenções formais da linguagem no texto: muitas convenções na língua escrita são arbitrárias, ou seja, sem nenhuma relação lógica aparente com a língua oral, são apenas convenções. Beaugrande e Dressler (1981) trazem como exemplo as siglas, que mesmo não sendo possível de serem pronunciadas, são reconhecidas como arranjos dotados de um sentido. A exemplo disso, Fávero (1985) cita as siglas Ltda., Pça., Sr. ou Sra. para os falantes de Português.
3. As técnicas de arranjos de sequência de acordo com a informatividade: Elementos de alto nível de informatividade tendem a aparecer no fim de oração, em contrapartida, elementos de baixa informatividade tende a aparecer no início das orações ou serem compactados por pró-formas ou ainda serem omitidos por elipses (FÁVERO, 1985),

ou seja, elementos de baixa informatividade tendem a ser omitidos, enquanto que os de maior informatividade são enfatizados.

4. Os gêneros textuais<sup>5</sup>: Ao ler um poema, por exemplo, há uma tolerância maior para a criatividade do autor. Beaugrande e Dressler (1981) apontam para o fato de que padrões sonoros ou sintáticos são aceitáveis em textos poéticos, mas não em outros gêneros textuais. Pode-se ainda enfatizar que muito mais do que aceitáveis, tais arranjos incomuns são esperados no texto poético. Percebe-se que essa quarta fonte está em certa medida ligada à quinta fonte.
5. O contexto imediato: lócus onde o texto ocorre e é utilizado. É a última instância que define as condições de produção e recepção de um texto. Beaugrande e Dressler (1981) citam como exemplo o estilo de Joyce em *Ulisses*, considerados pelos críticos literários como um dos romances mais difíceis de serem lidos, requerendo para sua leitura um leitor mais maduro e especializado.

A escolha da informatividade como categoria de análise para este trabalho advém muito menos do seu aspecto computacional, do que da possibilidade de uma abordagem global para a análise do texto. Em outras palavras, o que se propõe aqui não é tratar a informatividade como uma categoria autossuficiente para quantificar as informações contidas no corpus, mas tomá-la como um princípio qualitativo que oriente a análise para aspectos mais relevantes para a integrabilidade do texto, evitando uma análise fragmentada em unidades linguísticas fora de seu “cotexto” (ambiente textual). Ao selecionar também a informatividade como um dos aspectos globais de análise da produção escrita, Antunes (2010) chama atenção para o fato de que o olhar excessivamente gramatical com que professores têm abordado a escrita dos alunos obscurece o peso da relevância informativa no cálculo da qualidade do texto.

A escrita surgiu da necessidade do ser humano de registrar seu pensamento e depois sua fala. Mas cada vez mais se distancia da língua oral, tornando-se uma modalidade da própria linguagem humana com especificidades que a distingue em certa medida da oralidade. A escola em nossos dias é a agência que tem a responsabilidade formal de ensinar tais especificidades. O trabalho específico com a produção escrita em sala de aula é provavelmente um dos maiores desafios para um professor de Língua Portuguesa. Formar

---

<sup>5</sup> Em Beaugrande e Dressler (1981, p149) observa-se que os autores usam o termo “*text type*” para se referirem de forma geral a gênero e não aos tipos (narrativo, descritivo, explicativo, argumentativo e injuntivo), uma vez que fazem referência a textos poéticos.

escritores competentes requer, entre outras coisas, criar situações mais reais no ambiente escolar para a produção e recepção dos textos escritos e também fazer da escola o próprio contexto real para a escrita. Sendo assim, o capítulo seguinte apresenta como se procedeu todo um empenho de tornar a produção escrita mais frequente e mais significativa no contexto escolar.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA COLETA DE DADOS

Segue neste capítulo a descrição dos meios pelos quais foram obtidos os dados da pesquisa, partindo das características e importância da pesquisa-ação na configuração deste trabalho. Em seguida, tem-se a descrição das atividades de produção escrita pelas quais se obteve o *corpus*.

#### 3.1 Caracterização da pesquisa

Esta pesquisa é de natureza aplicada, pois põe em prática teorias advindas da Linguística Textual e dos NEL em contexto específico de sala de aula. Pois, como afirma Gil (2008, p.27), a pesquisa aplicada “tem como característica fundamental o interesse na aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos”. Pode-se afirmar ainda que tem caráter explicativo, pois tem como “preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para ocorrência dos fenômenos” (GIL, 2008, p. 28), uma vez que se tenta elucidar fatores que contribuem para o sucesso das atividades de produção escrita no contexto escolar.

Para tais intentos, foi adotado o procedimento metodológico da “pesquisa-ação”, por melhor se ajustar à necessidade de aplicabilidade e pelo inevitável envolvimento que o tema desta pesquisa impõe com seu contexto, a escola; e com os participantes, os estudantes. Essas razões correspondem à definição desse método feita por Thiollent (1986, p.14):

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos do modo cooperativo ou participativo.

No âmbito educacional, a pesquisa-ação responde à necessidade urgente de se pensar agindo e de agir pensando, como enfatiza Thiollent (1986, p. 74-75), “[...] na construção ou reconstrução do sistema de ensino não basta descrever e avaliar. Precisamos produzir ideias que antecipem o real ou que delineiem um ideal”. O referido autor argumenta que, sobre as orientações metodológicas da pesquisa-ação, os pesquisadores da educação podem produzir informação e conhecimento de uso efetivo, sobretudo, na esfera pedagógica.

O caráter interventivo da pesquisa-ação neste trabalho consiste em explorar o projeto “Memória social nas escolas” para se propor atividades de letramentos que pudessem

favorecer a qualidade da produção escrita dos alunos participantes. Dessas atividades específicas de letramento, cinco delas foram sistematizadas para produção escrita que resultaram no *corpus* desta pesquisa.

Para o tratamento do *corpus* foi adotada uma abordagem quantitativa e qualitativa para a análise da informatividade textual. O objetivo do tratamento quantitativo dos dados obtidos era de se ter uma visão mais panorâmica sobre a informatividade no conjunto das atividades desenvolvidas. Entretanto, o cerne da pesquisa é o tratamento qualitativo dado ao *corpus*, uma vez que, como observa Gil (2008, p. 178), “a crença cega nos resultados estatísticos pode comprometer seriamente os resultados da pesquisa, indicando a existência de relações entre variáveis que simplesmente não existem”. A exemplo dessa observação, neste trabalho, o quantitativo de possíveis informações encontradas nos textos de um estudante não pode ser usado como parâmetro para comparar a qualidade textual nos textos de outro estudante, já que cada um escreve de acordo com suas próprias possibilidades.

### **3.2 Lócus e participantes**

Os participantes dessa pesquisa são 19 estudantes de uma turma do oitavo ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Ministro André Cavalcanti localizada na comunidade de Mercês (oficialmente ainda é reconhecida como povoado da Vila das Mercês), zona rural do município do Cabo de Santo Agostinho, PE. Essa turma foi escolhida por estar participando do projeto “Memória Social nas Escolas”.

O referido projeto teve caráter interdisciplinar envolvendo professores das áreas de Língua Portuguesa, História e Geografia; juntamente com a comunidade escolar em parceria com o Serviço Educativo do Museu do Homem do Nordeste (MUHNE) da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ).

O projeto “Memória social nas escolas” teve como objetivo trabalhar a memória social com os estudantes a partir das histórias da comunidade onde vivem e de sua escola. Para fomentar o conceito de memória social, os estudantes visitaram os espaços culturais da Fundação Joaquim Nabuco – MUHNE, Engenho Massangana e Cinema do Museu.

O projeto “Memória social nas escolas” teve início na escola em questão nos últimos meses do ano de 2014 com formações para os professores e equipe gestora. No início do ano letivo seguinte, o projeto foi apresentado à turma escolhida. No primeiro contato do projeto com a turma do 8º ano, foi observada com frequência, no discurso dos alunos, muita rejeição

pelo lugar onde moram por ser uma comunidade rural e distanciada do centro do município. A partir disso, o escopo do projeto para esta escola eram atividades e discussões em torno de processos identitários e da história da comunidade. Assim, o projeto dessa escola especificamente foi nomeado de “Mercês: ontem e hoje” e concluído em dezembro de 2015.

Vale salientar que o projeto “Memória social”, na época, era ainda um projeto piloto e não tinha um produto final específico. Assim, a autora desta dissertação, como professora-participante de tal projeto e pertencente ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), propôs que o produto final fosse um livro<sup>6</sup> de autoria dos estudantes participantes sobre suas vivências no projeto, suas reflexões sobre a comunidade de Mercês, suas memórias. Assim, as atividades de produção escrita dos estudantes tornaram-se o objeto de estudo desta pesquisa.

A sugestão de um livro autoral dos estudantes surgiu da necessidade de desenvolver mais a produção escrita dos estudantes e com isso possibilitar um contexto favorável às produções escritas mais significativas. Para isso, foram desenvolvidas atividades de letramentos com a turma participante e a coleta de dados para o projeto de pesquisa do mestrado.

Dessas atividades desenvolvidas, cinco delas foram sistematizadas especificamente para a produção escrita que compôs o *corpus* desta pesquisa constituído por 67 textos escritos, cuja distribuição está apresentada no seguinte quadro:

**Quadro 5:** Quantidade de textos por atividade

Atividade	Quantidade de textos/estudantes
1 <sup>a</sup>	19
2 <sup>a</sup>	10
3 <sup>a</sup>	12
4 <sup>a</sup>	11
5 <sup>a</sup>	15
<b>Total</b>	<b>67</b>

É preciso ressaltar que o quantitativo total de textos escritos pelos estudantes participantes durante todo o projeto não foi contabilizado, pois se tratava de uma quantidade grande de textos produzidos no decorrer de aproximadamente um ano e seis meses. Portanto,

<sup>6</sup> Faz-se necessário explicar que o livro mencionado com as produções escritas dos estudantes não foi possível de ser concluído em tempo hábil para ser considerado neste trabalho.

foram consideradas apenas as versões finais dos textos, excetuando os da primeira atividade, cujo objetivo foi fazer uma diagnose da escrita dos participantes.

### **3.3 Descrição das atividades**

Todas as atividades de produção escrita desenvolvidas com os estudantes tinham em comum a comunidade de Mercês como tema. A comunidade teve seu momento áureo quando funcionava a Usina Maria das Mercês, sendo conhecida até meados de 1970 como um grande produtor de açúcar da região. Atualmente, a localidade não tem expressividade econômica e tem infraestrutura insuficiente. A comunidade também vem sofrendo influência direta e indireta da implantação do complexo portuário de Suape. Nesse aspecto, é percebida a chegada de novos moradores, por causa da demanda de mão de obra, mas tem também provocado desocupações de moradias, aterros de riachos e desmatamento. É dentro desse contexto sócio-histórico da comunidade que a temática da memória social e que o modelo de Letramento Ideológico favoreceriam aulas de Língua Portuguesa mais contextualizadas e críticas.

Faz-se necessário ressaltar que tais atividades foram sistematizadas em três etapas consideradas importantes na produção escrita: o planejamento (com leituras e discussões sobre o tema da produção), a escrita em si (com tempo suficiente para o aluno refletir, dialogar com os colegas e escrever em sala, outras vezes as produções eram feitas em casa) e a reescrita (essa última etapa sempre era antecedida por oficinas de Língua Portuguesa as quais tinham o objetivo de atenuar dificuldades na escrita observadas nas produções que seriam reescritas). As seguintes descrições centrar-se-ão nas etapas e nos aspectos mais relevantes para a produção final de cada atividade, já que os as produções escritas de tais atividades compõe o *corpus* que será analisado.

#### **3.3.1 Descrição da atividade 1: Relato da visita ao Engenho Massangana**

A primeira produção escrita trata-se de um relato sobre a visita que os estudantes fizeram ao Engenho Massangana, Cabo de Santo Agostinho – PE. O Engenho Massangana é um dos espaços culturais administrados pela FUNDAJ. O engenho possui um museu cujo acervo representa o modo de viver de seus antigos senhores. A visita a esse local foi importante por ter semelhanças geofísicas e históricas com a comunidade dos estudantes,

Mercês. Assim seria possível estabelecer comparações entre essas localidades e, a partir disso, desenvolver discussões sobre aspectos positivos de Mercês. Os objetivos eram observar os conhecimentos adquiridos a partir das informações dos guias (mediadores) do engenho-museu; analisar as impressões dos alunos sobre o local; e observar a proficiência em escrita: ortografia, pontuação, coesão e coerência.

Após essa aula-passeio, foi solicitado aos estudantes que escrevessem um relato sobre a visita ao museu, que para todos tinha sido a primeira vez, mesmo sendo um museu localizado em seu próprio município. Todos os 19 estudantes produziram o texto solicitado. Esse primeiro momento da produção escrita teve a duração de duas horas/aula. Em um segundo momento, houve oficinas de produção escrita com foco no tipo descritivo e, em seguida, o momento da reescrita do relato da visita ao museu. Esse segundo momento teve a duração de quatro horas/aula.

### **3.3.2 Descrição da atividade 2: Relato sobre o passeio-entrevista**

A segunda produção escrita é uma dissertação sobre as entrevistas que os estudantes fizeram com os moradores de sua comunidade. Primeiramente se faz necessário salientar que eles tiveram orientações básicas de como usar dispositivos móveis como celulares, tablets e câmeras fotográficas para captarem imagens e sons, o que seria útil nas atividades de entrevista. Três momentos precederam a produção escrita: (1) participação em oficinas nas quais os estudantes expressaram suas visões sobre sua comunidade por meio de desenhos de mapas; (2) participação em uma oficina nomeada de “ensaio-entrevista”, que tinha como objetivo tratar do gênero entrevista oral e de preparar os estudantes para as entrevistas com os moradores e (3) participação em um passeio pela comunidade para entrevistar os moradores sobre o que estes achavam sobre a comunidade, como era antes, como se divertiam... Esse último momento tinha como objetivo por em prática o que havia sido aprendido sobre o gênero entrevista oral e sobre captação de imagens das oficinas anteriores.

Por fim, foi solicitado que os estudantes escrevessem sobre o passeio-entrevista e falassem sobre os fatos e pessoas entrevistadas que lhes chamaram mais atenção. Essa produção final, que compõe o *corpus*, teve a duração de duas horas/aula.

### 3.3.3 Descrição da atividade 3: Dissertação sobre Mercês a partir do filme “Narradores de Javé”

A terceira produção escrita é outra dissertação sobre Mercês produzida com base em uma resenha sobre o filme “Narradores de Javé” como texto de apoio (anexo 1) com finalidade de estabelecer possíveis relações entre a comunidade de Mercês e a comunidade fictícia de Javé. O filme retrata uma situação similar na qual os moradores deveriam contar a história de sua comunidade para que fosse escrito um livro. O registro por escrito dessa história seria importante para os moradores porque eles acreditavam que, assim, o lugarejo se tornaria importante e isso impediria que fosse alagado pela construção de uma hidroelétrica.

Essa atividade teve como objetivos: (i) observar se os alunos conseguiam estabelecer relações entre o filme e a temática de memória social; (ii) analisar as comparações feitas pelos alunos entre Javé e Mercês; (iii), observar se os alunos compreendiam a importância da escrita retratada no filme; e (iv) sistematizar a produção escrita para um texto dissertativo.

Após a exibição do filme, os estudantes falaram sobre suas impressões acerca do seu enredo. Esse momento de exibição e discussão sobre o filme teve a duração de 4 horas/aula. Depois dessa etapa, a escrita do texto passou por 4 momentos distintos nos quais os estudantes deveriam:

- a) Elaborar um quadro comparativo entre as duas comunidades (2 horas/aulas).
- b) Escrever uma narrativa sobre Mercês em paralelo com a leitura de uma resenha sobre Javé. A cada aspecto sobre Javé, os estudantes deveriam escrever se havia semelhança com Mercês ou refutar (2 horas/aulas).
- c) Desenvolver um texto dissertativo sobre as semelhanças entre as duas comunidades a partir do quadro comparativo e da narrativa escrita anteriormente (2 horas/aulas).
- d) Aproveitar as reflexões feitas sobre Mercês nas etapas anteriores para desenvolver um texto dissertativo final (atividade realizada em casa).

Apenas o texto produzido nessa última etapa (d) compôs o corpus a ser analisado.

### 3.3.4 Descrição da atividade 4: Releitura do livro “Um tempo em Mercês”

A quarta produção escrita consiste em uma releitura (atualização) do livro “Um tempo em Mercês”. Esse é um livro de poemas de Monte Lopes, poeta de Mercês, que relembra acontecimentos e personagens de sua adolescência na comunidade em meados da década de 1940, época áurea das moagens de cana da Usina Maria das Mercês. Os objetivos da atividade foram apresentar aos estudantes uma obra escrita sobre sua comunidade de autoria de um morador local e analisar como os estudantes adaptavam os temas abordados nos poemas para suas próprias vivências nos dias de hoje. Para isso, os estudantes receberam uma cópia do livro em questão para que fosse lido durante o recesso escolar e foi solicitado que escolhessem dois poemas cujos temas mais lhe chamaram atenção para escreverem um texto sobre o mesmo assunto nos dias atuais. Ao retornar do recesso, alguns estudantes leram seus textos criados a partir dos poemas de Monte Lopes. Deve ser esclarecido que essas produções dos estudantes denominadas de “releituras” é o que compôs o corpus.

### 3.3.5 Descrição da atividade 5: Narrativa adaptada de “Menino de Engenho”

A quinta produção escrita trata-se de uma curta narrativa a partir do romance “Menino de Engenho”. Essa atividade é resultado de cinco oficinas de leitura do mesmo romance, nas quais se deu a leitura dos seis primeiros capítulos. Em cada uma dessas oficinas, além da leitura e das discussões sobre cada capítulo, conteúdos de gramática e de estilística foram abordados. A última oficina foi de produção escrita. Nela, os estudantes deveriam escrever uma pequena narrativa a partir da situação ficcional na qual o menino protagonista do romance chegaria a Mercês para viver, em vez de ter sido levado para o engenho Santa Rosa.

Esta atividade tinha por objetivo geral apresentar o romance “Menino de Engenhos” aos estudantes como uma obra que retrata a vida no campo com ricas semelhanças com a cultura local de Mercês. Os objetivos específicos foram: utilizar a escrita do romance para exemplificar o uso de recursos e estilísticos e sistematizar a produção de uma pequena narrativa.

Faz-se necessário ressaltar que, para isso, a atividade 5 foi sistematizada em cinco etapas que precederam o texto final que compõe o *corpus*:

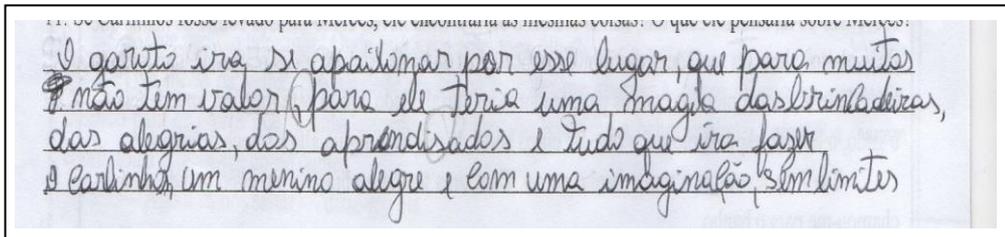
- a) Os estudantes discutiram oralmente sobre como seria a chegada da criança protagonista em Mercês. Depois disso fizeram uma ilustração retratando a cena (serão expostas as produções de um mesmo estudante com a finalidade de elucidar cada etapa).

Texto visual: ilustrativo



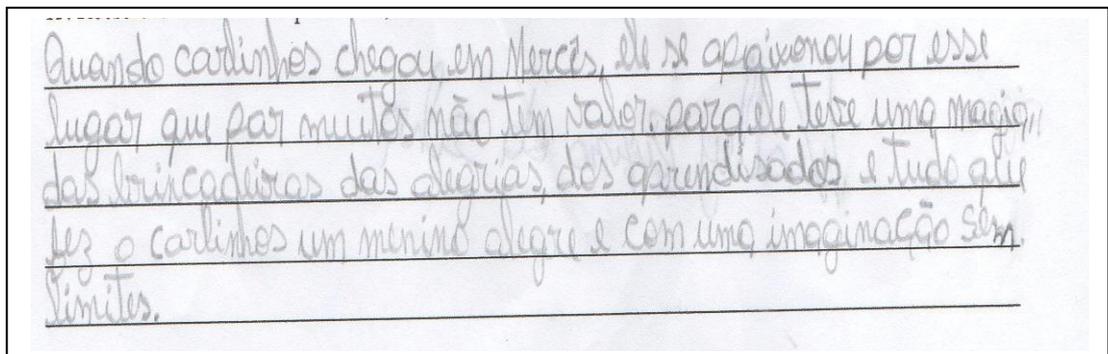
- b) Em seguida, foi solicitado que os estudantes argumentassem sobre suas opiniões por escrito, adaptando suas expressões gráficas em texto verbal.

Texto verbal: tipo dissertativo



- c) A partir do texto dissertativo, foi pedido que os estudantes produzissem uma pequena narrativa.

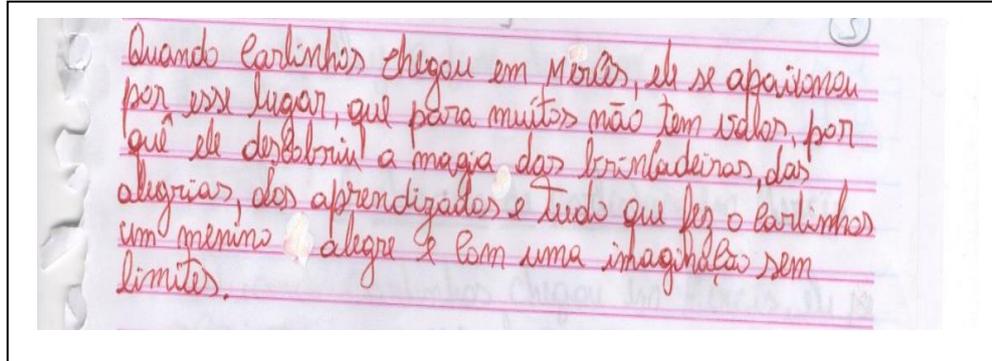
Texto verbal: tipo narrativo



- d) Foi distribuída a cada um dos estudantes uma cópia do texto de um colega sem identificação. Foi solicitado que reescrevessem o texto do colega corrigindo pontuação, ortografia e que fizessem qualquer outro tipo de adequação sem que

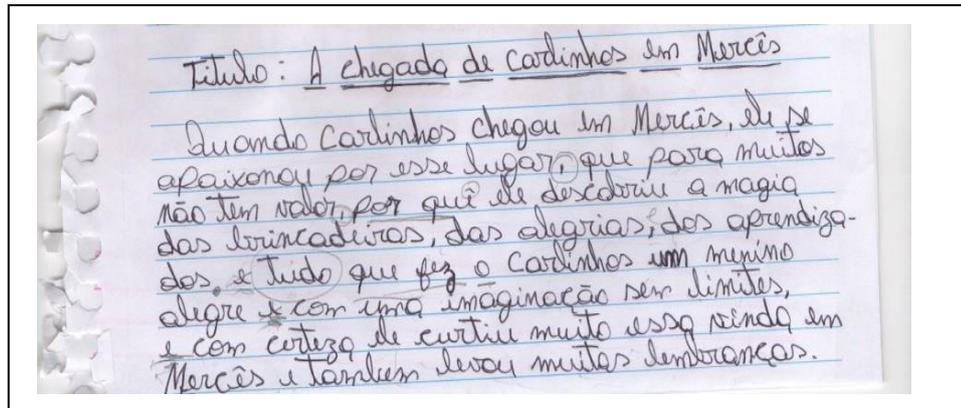
interferissem na ideia do texto. E assim ficou o texto em questão reescrito por outro estudante:

Texto verbal: reescrita



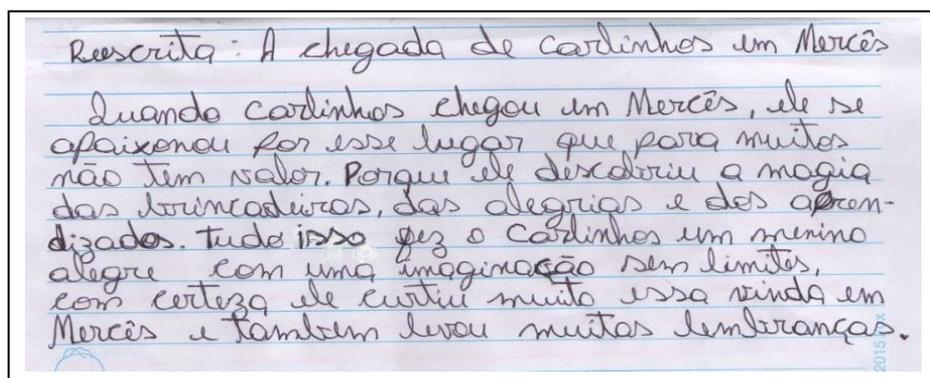
- e) Ao devolver o texto a cada estudante, foi solicitado que cada um observasse as correções que os colegas tinham feito e reescrevessem seu texto acatando ou não as correções feitas. Além disso, foi solicitado que acrescentassem um título ao texto.

Texto verbal: versão com título



- f) Antes da última versão, com a mediação do professor, foram observados os últimos ajustes:

Texto: versão final



É importante reafirmar que apenas a versão final da atividade 5 foi para a composição do *corpus*.

Todas as cinco atividades desenvolvidas com os estudantes participantes estão fundamentadas nas orientações dos PCNs de Língua Portuguesa. O documento sugere algumas situações didáticas consideradas fundamentais para a prática de produção escrita e tais situações foram vivenciadas pelos participantes desta pesquisa. A produção escrita desenvolvida por meio de projetos é a sugestão mais enfatizada pelos PCNs, tal como foram desenvolvidas as cinco atividades aqui analisadas. Todas elas foram orientadas pelo fio condutor de um projeto de letramento de abordagem ideológica. Os projetos favorecem, como destaca o documento, entre outros benefícios, nas aulas de língua, várias práticas de letramento como leitura, escuta de leitura, produções de textos orais e escritos, pesquisa etc., e sobretudo promovem a contextualização para as produções.

Os PCNs ainda sugerem que a produção textual especificamente escrita pode se realizar por meio de outras atividades denominadas pelo documento de: a) “textos provisórios”, que se referem ao processo de reescrita das produções, como aconteceu em todas as atividades desenvolvidas, mesmo não sendo a versão final dessas reescritas componente do *corpus*; b) “produção com apoio”, que se trata de se ter um texto como referência para a produção, como foram as atividades 3 e 4; c) “situação de criação” que oferece ao estudante condições de criarem seus próprios textos, como foram as cinco atividades. Mesmo quando havia textos de apoio, como nas atividades 3 e 4, o objetivo e a orientação geral era que os estudantes ficassem livres para criarem, ousarem, por autoria em seus textos.

Pela descrição das atividades, pode-se afirmar que todas as ações convergiam para o texto e não para frases soltas e descontextualizadas. Neste sentido, os textos escritos pelos os estudantes foram o foco desta pesquisa, configurando-se como os meios e os fins, pois a partir deles poderia se entender como as atividades contextualizadas favoreciam sua própria produção.

## **4 O TEXTO DO ESTUDANTE COMO PONTO DE PARTIDA E CHEGADA: ANÁLISE DO *CORPUS***

### **4.1 Critérios para avaliação da informatividade**

Para se abordar a informatividade textual como uma categoria de análise, é necessário estabelecer critérios mínimos, pois, como já foi mencionado no Capítulo 2, esse é um conceito óbvio e muito relativo. Apesar de ser um conceito que aparenta ser apenas computacional, pois pode se dizer que um texto é muito ou pouco informativo; também é possível dizer que determinada informação é mais relevante do que outra.

Das reflexões de Costa Val (2006), mencionadas também no Capítulo 2, sobre a informatividade abrangendo a noção genérica de intertextualidade, obteve-se o termo “possibilidade de informação” (PI) para fins de análise do nível de informatividade nos textos que compõe o *corpus* desta pesquisa. Tal termo foi cunhado para atender a necessidade de conceber trechos na produção escrita dos estudantes com possibilidade de “acrescentar alguma coisa à experiência do receptor, no plano conceitual ou da expressão” (COSTA VAL 2006, p.33). Portanto, neste trabalho, essa possibilidade de informação é cada momento ou trecho no texto passível de se apresentar um dado novo, inusitado, inesperado, com certa autonomia e completude.

Os termos “possível” e “possibilidade” estão sendo enfatizados, porque é frequente ao ler algum texto, o leitor deparar-se com trechos que parecem incompletos, porém com possibilidade de se fazer alguma inferência sobre a intenção do escritor. Esse fato muito comum também nas produções dos estudantes participantes foi denominado de “insuficiência de dados” (ID), baseado no conceito de “suficiência de dados” de Costa Val (2006) como sendo a necessidade de o texto conter “todos os elementos necessários à sua compreensão, explícitos ou inferíveis das informações explícitas” (COSTA VAL, 2006, p. 31).

É necessário elucidar que algumas ausências no texto não configuram necessariamente um problema. Pois podem ser intencionais, tanto para não saturar o texto com dados irrelevantes ou como estratégia estilística, comum, sobretudo, em textos mais criativos. Resguardando tais considerações, a insuficiência de dado (ID) foi considerada apenas nos casos que não se apresentam intencionalidade.

Além da insuficiência de dados frequente nos textos escritos, outros fatores podem comprometer a qualidade da informatividade de um texto, como as próprias “fontes de expectativa” mencionadas por Beaugrande e Dressler (1981). Para explicar essa questão,

primeiramente, faz-se necessário retornar às “fontes de expectativas”, Beaugrande e Dressler (1981) expostas no Capítulo 2, porém para fins dessa análise, apresenta-se reconfiguradas.

Os autores apontam cinco fontes de expectativa que interferem na informatividade, a saber: o mundo real e seus fatos, as convenções formais da linguagem no texto, os arranjos sequenciais de acordo com a informatividade, os gêneros textuais e o contexto imediato.

Nesta análise, a fonte “mundo real e seus fatos” (MR) está sendo entendida como conhecimento de mundo relativamente compartilhado, conhecimento enciclopédico.

As noções de “convenções formais da linguagem no texto” e “os arranjos sequenciais” foram considerados como um só critério nomeado de técnica de escrita (TE). Foram agrupadas em um mesmo critério, porque as duas fontes têm em comum o fato de serem de natureza linguística. Assim é observada no texto do estudante a utilização dos recursos linguísticos ou a falta deles no que tange à informatividade. Quanto à quarta fonte de expectativa, apesar de teóricos brasileiros traduzirem como “tipo textual”, aqui está sendo entendido como “gênero textual” (GT), pois é essa a compreensão que se teve do texto original de Beaugrande e Dressler (1981).

A última fonte mencionada por esses autores, o “contexto imediato” (CI), foi correlacionada com a noção de condições de produção e recepção geradas pela natureza do gênero textual.

Embora cada uma das possíveis informações observadas no *corpus* seja submetida a esses cinco critérios para que se possa ter uma interpretação mais qualitativa dos dados, o foco principal é perceber as “informações plenas” (IP), constituindo o resultado final da análise. Essas informações plenas são aquelas entre as informações possíveis encontradas no texto que não apresentam nenhum problema concernente aos cinco critérios aqui elencados, além de serem possivelmente relevantes para o leitor. Segue, portanto, a reconfiguração para os critérios de análise da informatividade a partir de Costa Val (2006) e Beaugrande e Dressler (1981):

**Quadro 6:** Reconfiguração para os critérios de análise da informatividade

<b>Crítérios</b>	<b>Caracterização</b>
Mundo real (MR)	“Mundo real e seu fatos” - Beaugrande e Dressler (1981).
Técnica de escrita (TE)	“Convenções formais da linguagem no texto” e “arranjos sequenciais de acordo com a informatividade” - Beaugrande e Dressler (1981).
Gênero textual (GT)	“Gênero textual” - Beaugrande e Dressler (1981).
Contexto imediato (CI)	“Contexto imediato” - Beaugrande e Dressler (1981).
Insuficiência de dados (ID)	“Suficiência de dados” - Costa Val (2006)

Faz-se necessário enfatizar que não se pode listar critérios rígidos que orientem a qualidade das informações que se pretendem analisar, pois tanto a produção quanto a recepção de um texto são perpassadas por experiências individuais, sendo inevitável o peso da subjetividade que relativiza o que poderia indicar o nível de informatividade do texto. Contudo, o envolvimento direto com as atividades que resultaram no *corpus* é o outro lado da mesma moeda da subjetividade na natureza do método adotado, a pesquisa-ação, que possibilita subsídios para que se estabeleçam parâmetros sobre o novo, o inesperado na produção dos estudantes.

#### **4.2 Procedimentos da análise**

A análise do corpus se deu primeiramente de forma geral e com os 67 textos produzidos, porém apenas 15 desses textos e suas análises qualitativas serão tomadas como exemplos dos procedimentos analíticos feito nos demais textos do *corpus*.

Optou-se por expor primeiramente a análise qualitativa para tornar mais fácil a compreensão de como se procedeu a análise de cada categoria. É importante ressaltar que a análise quantitativa é complementar, na medida em que tem a função de possibilitar uma visão panorâmica dos dados do *corpus*. Vale também destacar que as análises de todos os 67 textos ocorreram da mesma forma, sob os cinco critérios já mencionados.

O conjunto específico de 15 textos foi escrito por três estudantes identificados aqui como “A”, “B” e “C”, sendo um texto de cada um desses estudantes nas cinco atividades descritas anteriormente. Os textos dos estudantes “A”, “B” e “C” foram escolhidos por eles estarem presentes em todas as cinco atividades analisadas.

Os estudantes são dois do sexo feminino e um do sexo masculino. A estudante “A” tem 13 anos, nunca foi repetente, não apresenta maiores dificuldades de leitura nem de escrita e ainda declara ser apaixonada por leitura e que adora escrever. O estudante “B” tem 13 anos, embora não tenha repetido de ano, apresenta dificuldades de leitura e de escrita para ano/série em que se encontra, especificamente no que concerne à ortografia e à textualidade. Ele declara que não gosta de escrever. A estudante “C” tem 13 anos, nunca foi repetente, não apresenta maiores dificuldades de leitura nem de escrita e declara ser apaixonada por livros e adora escrever.

Os textos dos estudantes foram transcritos tentando ser o mais fiel possível aos originais. Os desvios das normas de escrita como ortografia, concordâncias e uso de letras

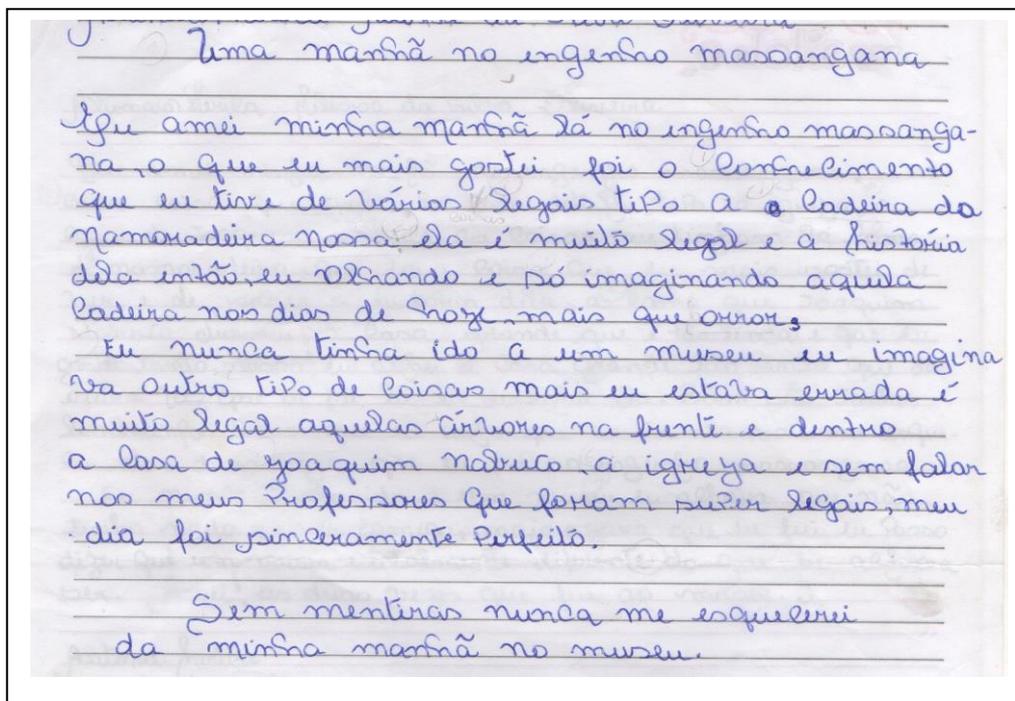
minúsculas/maiúsculas foram mantidos. Além disso, foram mantidos, na medida do possível, aspectos visuais e recursos gráficos como os grifos, recuos e saltos de linha. Nos próprios textos foi acrescentada uma numeração indicando a ocorrência do que está aqui sendo chamado de “possível informação” (PI), sendo cada ocorrência justificada na análise da atividade referente que se segue.

A análise está dividida em cinco partes correspondentes às cinco atividades de produção escrita. Em cada uma das partes da análise, serão expostos primeiramente os textos do grupo específico de três alunos participantes e suas respectivas análises qualitativas, depois será exposta uma tabela correspondente aos dados da análise quantitativa geral da produção textual dos estudantes que participaram da atividade em questão para se chegar a uma conclusão sobre a atividade.

### 4.3 Análise da produção escrita 01: Relato da visita ao Engenho Massangana

Na atividade 1 foi solicitado aos estudantes que fizessem um relato sobre a visita que tinham feito ao Engenho Massangana e ao museu do local.

Texto da estudante “A”:



Transcrição do texto da estudante “A”:

(1)Uma manhã no engenho massangana

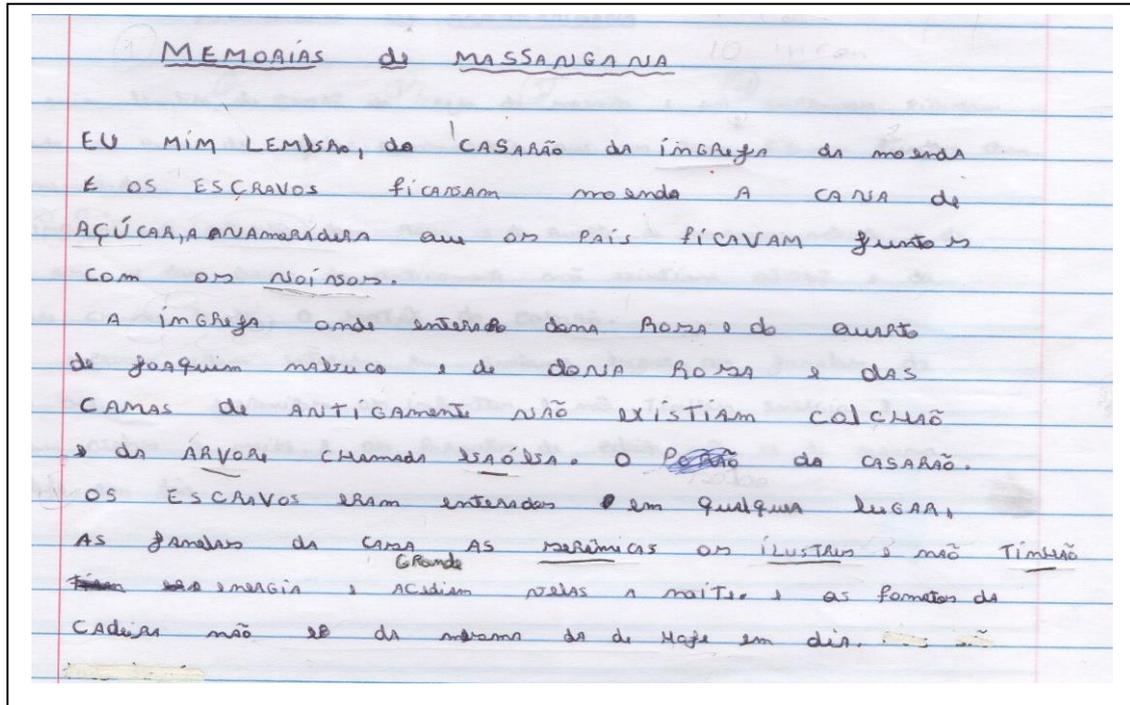
Eu amei minha manhã lá no engenho massangana, o que eu mais gostei foi o conhecimento que eu tive de várias legais tipo (2) a namoradeira nossa! ela é muito legal e a história dela então, eu olhando e só imaginando (3) aquela cadeira nos dias de hoje, mais que orror;

(4)Eu nunca tinha ido a um museu, (5)eu imaginava outro tipo de coisas mais eu tava errada é muito legal (6)aquelas árvores na frente e (7)dentro a casa de (8)Joaquim Nabuco, (9)a igreja e sem falar nos meus professores que foram super legais, meu dia foi sinceramente perfeito.

No texto da estudante “A”, o item 1 foi considerado como um item de informação plena, pois introduz de forma satisfatória o tema do texto. Os itens 2 e 3 foram classificados como incompletos, pois se esperava que a estudante explicasse o porquê da cadeira se chamada de namoradeira, já que isso foi muito bem explicado pelos mediadores do museu. Também não foi explicitado como a estudante imaginou o uso dessa cadeira na atualidade, ou seja, contrastar a forma de namorar do passado com os dias de hoje, enriqueceria o texto e aumentaria sua informatividade. O item 4 foi considerado como uma informação completa, pois era relevante para o objetivo geral da atividade promover experiências novas aos participantes. Os itens 5 e 6 foram considerados como incompletos porque a aluna não disse como imaginava que era um museu e nem completou o comentário sobre as árvores. No item 7, a organização da oração pode comprometer seu significado. Possivelmente a estudante deve estar se referindo ao interior da casa de Joaquim Nabuco. Provavelmente a estudante se referia às plantas do pátio interno do casarão. O item 8 poderia ser um dos pontos mais importantes para a informatividade dessa produção, pois se tratava do principal personagem do engenho e do museu, mas nada foi dito sobre Joaquim Nabuco, configurando uma informação incompleta. Por fim, o item 9 também foi considerado como uma informação incompleta, pois a estudante não faz consideração sobre a igreja que lhe chamou atenção.

Esse texto poderia ter um nível maior de informatividade se cada aspecto que chamou atenção da estudante fosse mais descrito e comentado. Percebe-se também que a estudante não faz menção às questões mais críticas abordadas durante a visita ao engenho, como: a condição do escravo e da mulher no passado. Contudo, a estudante “A” escreve de forma bastante expressiva ao relatar suas emoções ao visitar o museu pela primeira vez e, nesse aspecto, seu texto traz certa profundidade e beleza, o que aumenta consideravelmente sua informatividade.

Texto do estudante “B”:



Transcrição do texto do estudante “B”:

(1) Memória de Massangana

Eu mim lembro, do (2) casarão da (3) ingreja da (4) moenda e (5) os escravos ficavam moendo a cana de açúcar, (6) a namoradeira que os pais ficavam juntos com os noivos.

(7) A ingreja onde enterro (8) dona rosa e do quarto de (9) Joaquim Nabuco e de dona Rosa e das (10) camas de antigamente não existiam colchão da arvore chamada (11) baobá. O (12) porão do casarão. (13) Os escravos eram enterrados em qualquer lugar, (14) as janelas da casa grande as (15) serâmicas os (16) ilustres e não tinham energia e acediam velas a noite. e (17) os formatos da cadeira não e da mesma da de hoje em dia.

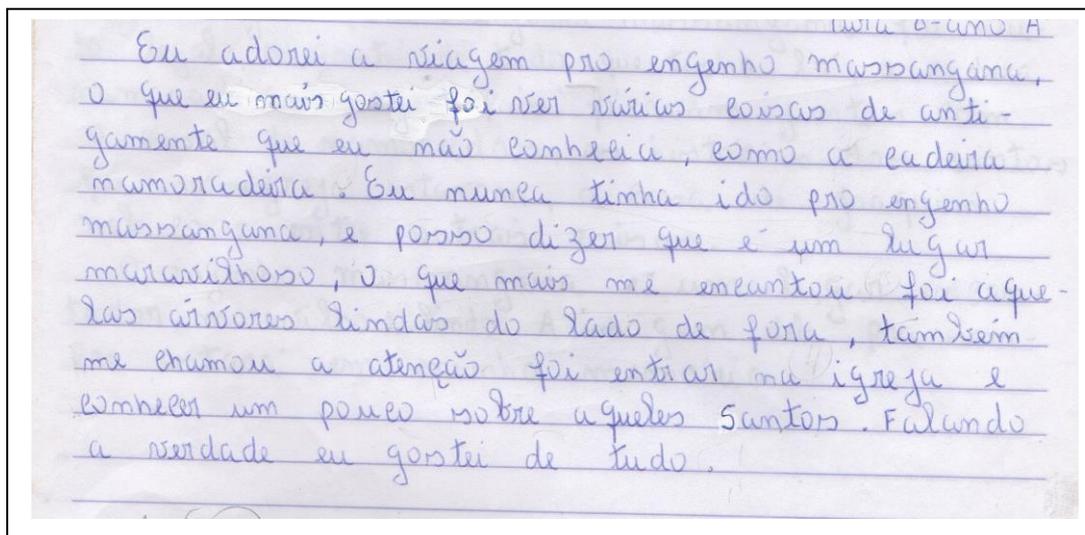
No texto do estudante “B”, o item 1 foi considerado completo porque dá conta do que o texto se propõe a dizer, além de se observar que o estudante se apropriou da palavra “memória”, muito explorada durante todas as atividades. Os itens 2 e 3, poderiam ser considerados como incompletos, pois se observa que o estudante enumera suas lembranças sem aprofundá-las, elaborando um texto predominantemente descritivo e enumerativo. Porém percebe-se também um problema de técnica de escrita, pois os parágrafos poderiam ser mais bem organizados se os itens da memória que lhe chamaram atenção fossem citados no

primeiro parágrafo e descritos no próximo. Outra estratégia seria continuar com as enumerações, porém de forma sistematizada, com critérios de organização, por exemplo, listando apenas as peças do acervo que lhe chamaram atenção. Os itens 4 e 5 também foram considerados com problemas de técnica de escrita, pois poderiam estar organizados para a elaboração da informação que a cana de açúcar era moída pelos escravos na moenda. O item 6 foi considerado com o mesmo problema de técnica de escrita, pois se fosse combinado com a informação do item 17 teria uma informação mais completa sobre a cadeira namoradeira que tanto lhe chamou a atenção.

No segundo parágrafo, há outros itens sem muito aprofundamento, mas que poderiam ser compilados com os itens anteriores da seguinte forma: os itens 10, 12, 15 poderiam se juntar ao item 2 para compor uma informação sobre o aspecto interior do casarão. Os itens 14 e 16 poderiam compor uma informação de como era viver sem energia, pois foi explicado que a casa tinha muitas janelas para o aproveitamento da luz solar. O item 17 poderia funcionar de forma intermediária entre os itens 2 e 6. Os itens 5 e 13 poderiam ser agrupados para aprofundar os comentários sobre as questões da escravidão, tão acentuadas pelos mediadores do museu. Os itens 3 e 7 poderiam ser agrupados para fomentar uma informação mais concisa sobre a igreja e ainda poderia ser usada como argumento para contrastar com a condição dos escravos e dos senhores de engenho, uma vez que estes tinham um lugar especial para serem enterrados, enquanto os negros não. O item 11 foi considerado como incompleto, pois nenhuma informação foi acrescentada, mesmo sendo o baobá uma árvore com algumas especialidades citadas pelos mediadores. No item 12 há um caso de problema de conhecimento de mundo, o aluno usa a palavra “porão” para se referir ao sótão da casa grande. Por fim, os itens 8 e 9 poderiam aumentar bastante o nível de informatividade, pois se referem aos principais personagens do Engenho, mas foram considerados incompletos, pois nada foi dito sobre eles.

A falta de uma melhor organização do texto de forma mais contínua e progressiva para aprofundar cada assunto compromete a textualidade desse texto. Percebe-se também que o estudante “B” não faz menção explícita às suas emoções sobre a primeira visita ao museu. Observa-se, porém, que o estudante cita muitos aspectos do engenho e do museu, mesmo sem muitos detalhes, apenas enumerando-os. Além disso, seu texto evidencia trechos nos quais questões críticas poderiam ser mais exploradas, como a escravidão. Se esses aspectos do texto do estudante “B” fossem mais aprofundados e, sobretudo, mais organizados, aumentariam consideravelmente a informatividade.

Texto da estudante “C”:



Transcrição do texto da estudante “C”:

(1) Memórias do Engenho Massangana

Eu adorei a viagem pro engenho massangana. O que eu mais gostei foi ver várias coisas de antigamente que eu não conhecia, como (2) a cadeira namoradeira. (3) Eu nunca tinha ido pro engenho massangana, e posso dizer que é um lugar maravilhoso, o que mais me encantou foi (4) aquelas árvores lindas do lado de fora, também me chamou a atenção foi (5) entrar na igreja e conhecer um pouco sobre aqueles santos. Falando a verdade eu gostei de tudo.

A estudante “C” também usou a palavra “memórias” no item 1, introduzindo bem o tema e o teor do texto, sendo, por isso, considerado como uma informação plena. O item 2 está incompleto, pois nada foi acrescentado sobre a cadeira que lhe chamou atenção. No entanto, o item 3 foi considerado como uma informação completa, pois atendeu ao objetivo geral do passeio, que era oferecer aos participantes uma experiência nova indo ao museu. O item 4 foi considerado incompleto porque a estudante poderia ter falado sobre a árvore baobá e suas singularidades entre as demais árvores, o que havia sido muito enfatizado pelos mediadores. Por fim, o item 5 poderia ser mais aprofundado, pois esse trecho sugere certa curiosidade da estudante para com a religiosidade católica.

O texto da estudante “C” poderia ser mais desenvolvido, porque se ela descrevesse detalhadamente os elementos que lhe chamaram atenção. Além disso, mesmo sendo um texto curto, percebe-se, pelas escolhas lexicais como “maravilhoso”, “encantou”, “lindas”, “gostei”, que a estudante ficou encantada com a ida ao engenho e com sua primeira visita ao museu.

Tais emoções poderiam ser mais bem descritas, dando profundidade ao seu texto e aumentando a informatividade.

O quadro seguinte demonstra os dados da análise feita com o total dos 19 textos dos 19 estudantes que participaram da atividade 1:

**Quadro 7** - Dados da análise geral da atividade 1

Participantes	Resultado Preliminar	Critérios					Resultado final	Resultado final %
	PI	MR	TE	GT	CI	ID	IP	IP
A	9	0	1	0	0	6	2	22
B	17	1	12	0	0	3	1	17.5
C	5	0	0	0	0	3	2	40
D	5	1	0	0	0	4	0	0
E	12	0	0	0	0	11	1	8.5
F	8	0	1	0	0	5	2	25
G	8	0	0	0	0	3	5	62
H	8	0	0	0	0	8	0	0
I	13	2	0	0	0	9	2	15
J	13	4	1	0	0	6	2	15
K	13	3	2	0	0	8	0	0
L	15	2	1	0	0	10	2	13.5
M	5	0	1	0	0	2	2	40
N	14	0	2	0	0	10	2	14
O	12	5	0	0	0	5	2	16.5
P	18	2	4	1	0	10	1	5.5
Q	7	1	1	0	0	2	3	43
R	12	2	0	0	0	8	2	16.5
S	13	6	1	0	0	5	1	7.5
<b>Total</b>	207	29	27	1	0	118	32	15.5

Legendas: PI= possível informação, MR= mundo real, TE= técnica da escrita, GT= gênero textual, CI= contexto imediato, ID= insuficiência de dados, IP= informação plena

O quadro 7 mostra que o total de possíveis informações encontradas nos textos do grupo geral de participantes foi de 207, sendo apenas 32 delas consideradas como plenas, ou seja, além de as 32 serem relevantes, apresentam dados suficientes para sua compreensão. Em valores percentuais, a tabela mostra que, nas produções escritas da atividade 1, apenas 15,5% das possíveis informações se consolidam como plenas. Esse é um percentual baixo para a informatividade, uma vez que o contexto para a produção escrita 1 poderia possibilitar um nível mais elevado de informatividade para essas produções. A visita a um museu foi uma experiência nova para todos os 19 participantes, e muitas coisas lhes chamaram a atenção, sendo evidenciado pelo total relativamente alto de 207 possíveis informações. Faz-se

necessário, portanto, observar que a insuficiência de dados (ID) foi o critério que mais comprometeu o nível de informatividade, seguido dos conhecimentos de mundo (MR). Uma possível interpretação para esses dados é que, mesmo com tantas informações relevantes possíveis de serem relatadas, os estudantes tinham, provavelmente, em mente apenas um leitor para seu texto, o professor. O fato de esse ter estado presente no mesmo evento relatado levou os alunos a não considerarem a necessidade de muitos detalhes na produção escrita. Vale ressaltar que os estudantes estavam cientes de que o objetivo final de todas as atividades de produção escrita seria a elaboração de um livro com seus textos sobre suas memórias. Mesmo assim, a figura do professor, parece ainda imperar como leitor exclusivo daqueles textos.

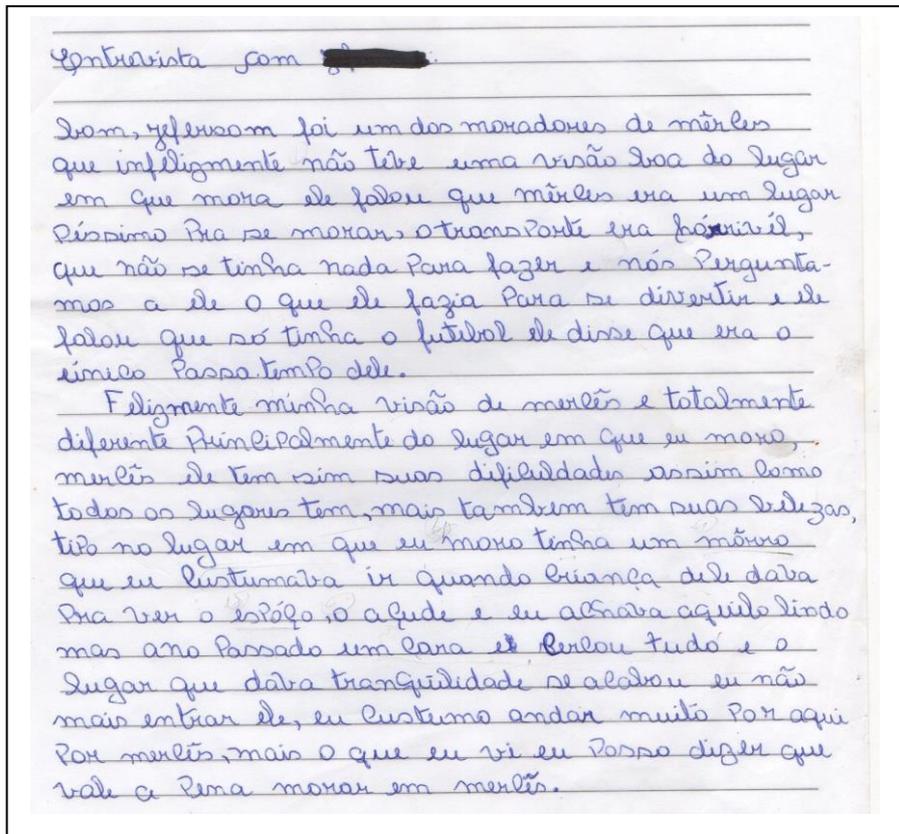
Sobre o segundo critério que comprometeu o nível de informatividade, o conhecimento de mundo, pode-se atribuir esse índice, de forma geral, a uma leitura enciclopédica insuficiente, mas, sobretudo, pelo fato de que provavelmente os participantes não estavam familiarizados com discussões mais críticas sobre as temáticas abordadas pelos mediadores do museu. Estavam apenas no começo das discussões sobre os temas que norteavam o projeto, tais como memória, patrimônio, identidade etc.

Outro fato importante para a interpretação desses dados é que essa produção era muito livre, com pouca mediação do professor. Esse fato implicou na falta de ocorrência de problemas com contexto imediato (CI). Isso também pode explicar em parte, a quase ausência de problemas com o gênero (GT). Por outro lado, falar sobre as próprias lembranças não é uma atividade muito complexa, e no que concerne ao arranjo do gênero, não se tem padrões rígidos para isso.

#### **4. 4 Análise da produção escrita 02: Relato sobre o passeio-entrevista**

Na atividade 2 foi solicitado aos estudantes que fizessem um relato sobre o passeio pela sua comunidade para entrevistar os moradores. No relato os estudantes deveriam falar sobre uma dessas entrevistas. O entrevistado referido no texto das estudantes “A” e “B” teve o nome substituído por “João”.

Texto da estudante "A":



Transcrição do texto da estudante "A":

#### Entrevista com João

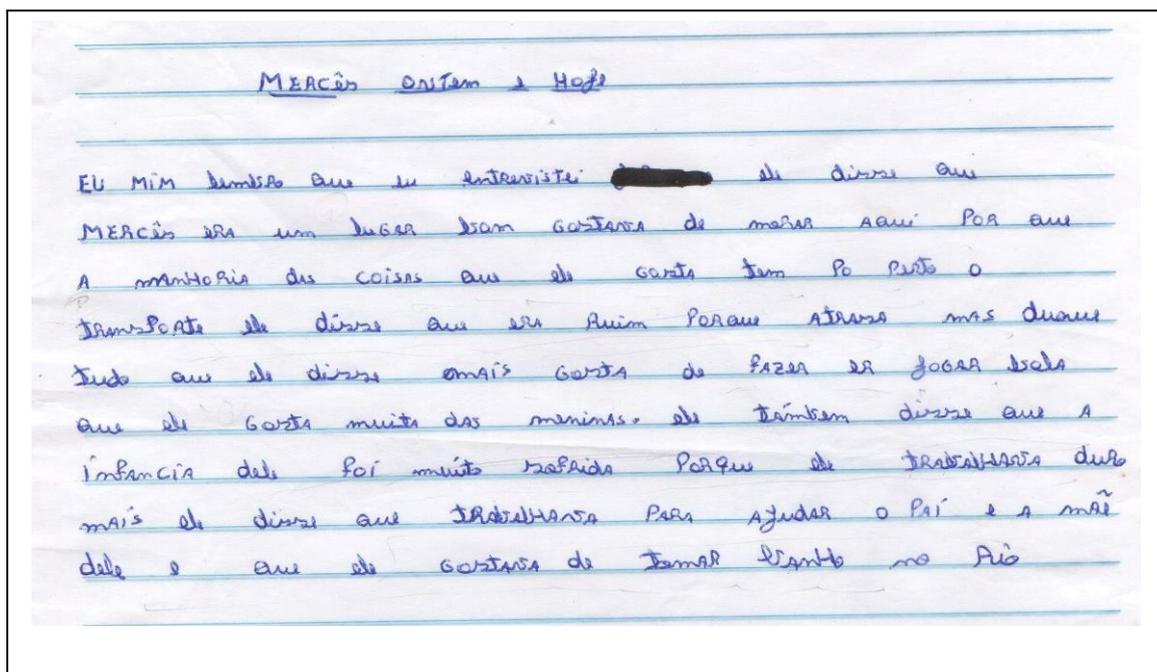
bom, João foi um dos moradores de mercês que infelizmente (1)não teve uma visão boa do lugar em que mora ele falou que Mercês era um lugar péssimo pra se morar, o transporte era horrível, que não se tinha nada para fazer e nós perguntamos a ele (2)o que ele fazia para se divertir e ele falou que só tinha o futebol ele disse que era o único passatempo dele.

Felizmente (3)minha visão de mercês é totalmente diferente principalmente do lugar em que eu moro, mercês ele tem sim suas dificuldades assim como todos os lugares tem, mais também tem suas belezas, tipo no lugar em que eu moro tinha (4)um morro que eu costumava ir quando criança dele dava pra ver (5) o espaço, o açude e eu achava aquilo lindo mas ano passado (6)um cara e cercou tudo e (7)o lugar que dava tranquilidade se acabou eu não mais entrar ele, eu costumo andar muito por aqui por mercês, mais o que eu vi eu posso dizer que vale a pena morar em mercês.

Nesse texto, os itens 1, 2, 3, 4 e 7 foram considerados completos, pois apresentam dados suficientes para compor uma informação plena. Porém, os itens 5 e 6 foram considerados como incompletos, pois no item 5 não fica claro, para um leitor que não conhece o local descrito, do que se trata o “espóço”. A estudante se refere a um açude, que é chamado por alguns de “Poços”. Provavelmente se chama assim por causa das épocas em que o açude está mais seco, provocando o aparecimento de pequenos poços. Na percepção da estudante, no entanto, o açude e o que ela chama de “espoco” são lugares distintos, e esse nome usado pela estudante provavelmente deriva de “os poços”. No item 6, a estudante poderia ter dito o porquê de o lugar que ela gostava de frequentar ter sido cercado; se não soubesse, poderia ter questionado, criado hipótese etc. Esse trecho poderia ser uma boa oportunidade de se explorar um aspecto importante das relações sociais da localidade, o que foi uma das questões frequentes durante as discussões com os participantes.

Observa-se que a estudante “A” escreve seu texto de forma bastante autoral, se posicionando criticamente em relação à opinião negativa dos moradores sobre Mercês e defende seus argumentos com suas experiências pessoais. O tom confessional e sentimental, igualmente ao seu primeiro texto, dão profundidade e beleza ao texto e conseqüentemente aumentam a informatividade.

Texto do estudante “B”:



Transcrição do texto do estudante “B”:

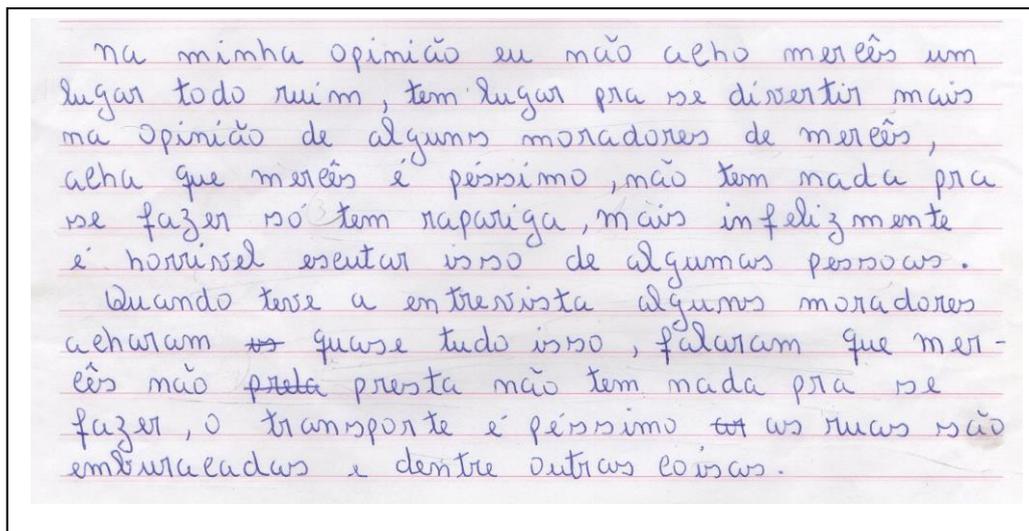
Mercês ontem e hoje

Eu mim lembro que eu entrevistei João ele disse que Mercês era (1)um lugar bom gostava de morar aqui por que a manhoria das coisas que ele gosta tem po perto o (2) transporte ele disse que era ruim porque atrasa mas duque tudo que ele disse (3)mais gosta de fazer er jogar bola que ele gosta muita das meninas. (4) Ele também disse que a infância dele foi muito sofrida porque ele trabalhava duro mais ele disse que trabalhava para ajudar o pai e a mãe dele e (5)que ele gostava de tomar banho de rio.

Primeiramente, vale destacar que o estudante “B” se refere à mesma pessoa que a estudante “A”, porém, diferentemente dessa, o estudante “B” sintetiza a visão do entrevistado sobre a comunidade como sendo positiva, mesmo citando alguns pontos negativos. Todos os cinco itens poderiam ser considerados como informações plenas, porém foram considerados como problemas de técnica de escrita. Essa apreciação justifica-se pelo fato de que o estudante não separa as argumentações para os aspectos positivos dos aspectos negativos, por exemplo, o item 1 é positivo, 2 negativo, 3 positivo, 4 negativo e 5 positivo. O estudante poderia organizar essa sequência combinando o item 1 ao 3 e 5, ao dizer que, na comunidade, tem a maioria das coisas que o entrevistado gosta; poderia citar como exemplos o futebol, as meninas e os banhos de rio. Os itens 2 e 4 poderiam ser os últimos aspectos por serem os únicos negativos do ponto de vista do entrevistado. Ou seja, todos os itens poderiam aumentar o nível de informatividade do texto se estivessem organizados de modo a direcionar a argumentação para os fatos positivos da comunidade em detrimento dos negativos, o que levaria o leitor a aceitar mais facilmente tal argumento.

Observa-se que o estudante “B” apenas relatou o que o entrevistado falou sobre a comunidade. O estudante não se posiciona como foi solicitado nessa atividade (em seu primeiro texto foi observado também que ele não expressou suas opiniões e emoções), pelo menos não explicitamente, já que, mesmo de forma pouco sistematizada, destacou o lado positivo das respostas do entrevistado sobre Mercês, ao iniciar com a expressão “Mercês era um lugar bom”. Em síntese, mais uma vez no texto do estudante “B”, observou-se que uma melhor organização textual, mais criticidade e envolvimento com a atividade aumentaria a informatividade do seu texto.

Texto da estudante “C”:



Transcrição do texto da estudante “C”:

Na minha opinião eu (1)não acho mercês um lugar todo ruim, tem lugar pra se divertir mais na opinião de (2)alguns moradores de mercês, acha que mercês é péssimo, não tem nada pra se fazer (3)só tem rapariga, mais infelizmente é horrível escutar isso de algumas pessoas.

Quando teve a entrevista alguns moradores acharam quase tudo isso, falaram que mercês não presta presta não tem nada pra se fazer, o transporte é péssimo ~~as~~ as ruas são emburacadas e dentre outras coisas.

No texto da estudante “C”, observa-se que houve a intenção de mostrar primeiramente a sua visão positiva, que é diferenciada em relação à maioria dos moradores de Mercês. Porém, a estudante mistura, no primeiro parágrafo, os seus argumentos com os argumentos dos outros moradores, sem demonstrar uma estratégia muito organizada de confronto argumentativo. No segundo parágrafo, a estudante não desenvolve as perspectivas sobre a localidade, nem introduz um novo tópico.

Quanto aos critérios, os itens 1 e 2 foram considerados como sendo completos, pois são seguidos de explicações aceitáveis para sustentar ambos pontos de vista, respectivamente, o da estudante e o da maioria dos moradores. O item 3 foi considerado como incompleto, pois poderia ser um bom momento no texto para a estudante expor seus motivos de achar horrível ouvir os moradores dizerem que “só tem rapariga” na comunidade. Pois, provavelmente, a estudante se sente ofendida pela generalização desse discurso. Aprofundar a questão da

mulher na comunidade poderia dar mais profundidade ao seu texto e aumentar seu nível de informatividade.

O item 4 foi considerado como um problema de técnica de escrita, pois o trecho “Mercês não presta” é mencionado no primeiro parágrafo e a repetição desnecessária compromete a informatividade, uma vez que tende a deixar o texto mais cansativo. No item 5, há uma questão de conhecimento de mundo que compromete muito a informatividade, sobretudo para um leitor que conhece a comunidade de Mercês, porque o problema não é as ruas serem esburacadas, e sim não serem asfaltadas. O fato de a maior parte da região ter o solo argiloso facilita a formação de muitos buracos que formam poças de lama quando chove e que demoram também a secar. Enfim, trata-se de uma questão de relação de causa e consequência estabelecida por um determinado conhecimento de mundo que provavelmente passou despercebido pela estudante.

O texto da estudante “C” mais uma vez demonstra em alguns trechos que muito mais poderia ser explorado, pois a estudante revela em seu texto que tem criticidade. Observa-se, no texto atual e no anterior, que a estudante se expressa de forma genérica sobre cada assunto e isso, provavelmente, faz com que a mesma tenha a impressão de que tudo já foi dito satisfatoriamente para ser compreendida.

O quadro seguinte demonstra os dados da análise feita com o total dos 10 textos dos 10 estudantes que participaram da atividade 2:

**Quadro 8-** Dados da análise geral da atividade 2

Participantes	Resultado Preliminar	Critérios					Resultado final	Resultado final %
	PI	MR	TE	GT	CI	ID	IP	IP
A	7	0	0	0	0	2	5	71,5
B	5	0	5	0	0	0	0	0
C	5	1	0	0	0	1	2	40
D	6	1	1	0	0	1	3	50
F	4	1	0	1	0	2	1	25
K	5	0	3	1	0	0	1	20
M	5	3	1	1	0	0	1	20
Q	3	0	0	0	1	1	1	33.5
R	3	1	0	0	0	1	1	33.5
S	6	0	1	0	0	3	2	33.5
<b>Total</b>	49	7	11	3	1	9	17	34.5

Legendas: PI= possível informação, MR= mundo real, TE= técnica da escrita, GT= gênero textual, CI= contexto imediato, ID= insuficiência de dados, IP= informação plena

Os dados do quadro 8 mostram que o item que mais comprometeu a informatividade dos textos dos participantes foi o critério técnica de escrita. De uma forma geral, observou-se que os estudantes não conseguiam apresentar seus argumentos e os argumentos dos outros de forma muito organizada.

A insuficiência de dados mais uma vez aparece como um dos critérios que mais comprometeram a informatividade nos textos dos participantes. Isso pode ter a mesma explicação da atividade 1, o estudante escreve pensando no professor como leitor exclusivo de seu texto e que, por isso, julga não ser necessário muitas explicações. Além disso, o fato de os textos das atividades 1 e 2 não terem sido muito controlados pelo professor, de terem sido produzidos por meio de uma orientação bastante básica, faz com que apresentem mais problemas na organização da escrita e mais trechos incompletos, com dados insuficientes.

Mais uma vez, quase não há ocorrência de problemas referentes ao contexto imediato e poucos quanto ao gênero. A produção do gênero relato, portanto não pareceu ser um grande problema nas atividades 1 e 2, sobretudo, por não se tratar de um relato com muitas formalidades. Tratou-se de um relato sobre as próprias lembranças e sem muitas instruções.

#### **4. 5 Análise da produção escrita 3: Dissertação sobre mercês a partir do filme**

##### **“Narradores de Javé”**

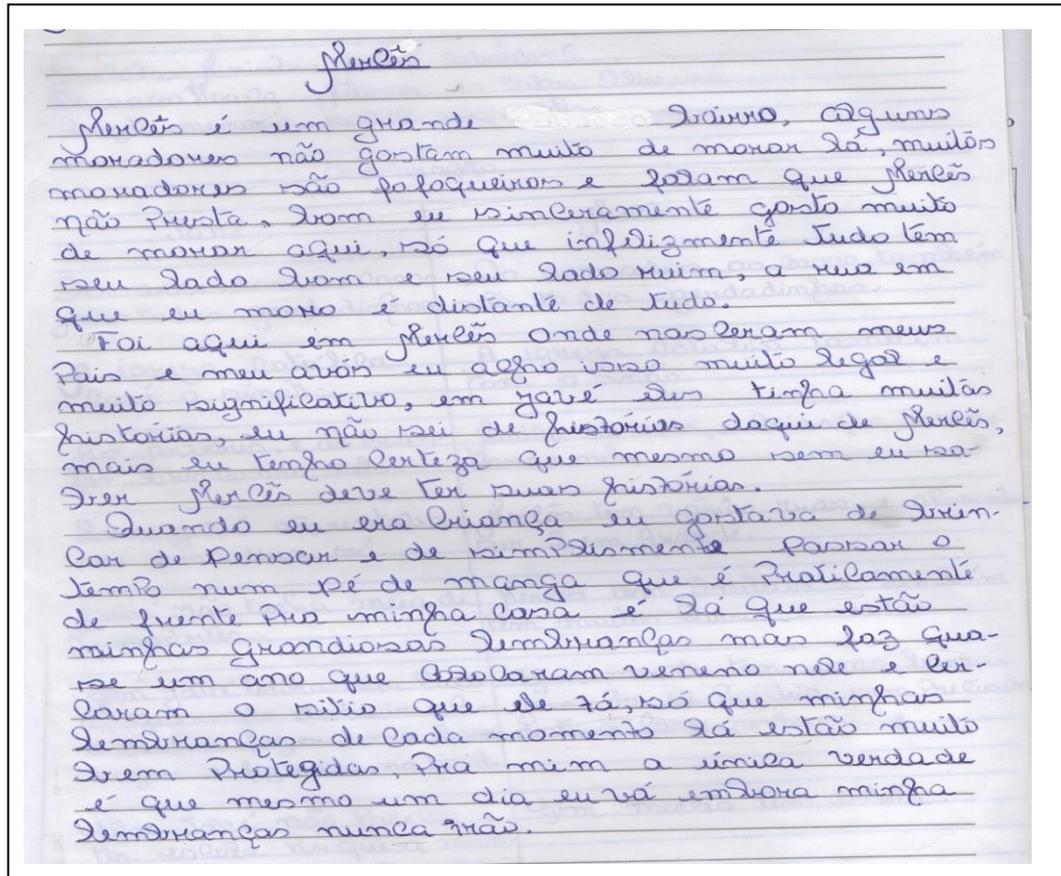
Como foi anunciado anteriormente, a análise dessa atividade considerou o texto que os alunos tiveram como apoio (ver anexo 1) para estabelecer relações entre as comunidades Javé e Mercês. Portanto, no que concerne à informatividade, será levado em consideração o conteúdo que o estudante traz em seu texto como novidade, ainda que esteja pautado pelo texto de apoio. O texto de apoio encontra-se adiante para facilitar uma leitura comparada entre ele e os textos dos estudantes. Faz-se necessário esclarecer que cada tópico do texto de apoio (enumerado aqui apenas para facilitar a análise) corresponde a um aspecto a ser comparado pelos estudantes com a comunidade de Mercês, além de servir de referência para organização da textualidade. No primeiro tópico que se refere ao aspecto geofísico (pequeno) e ao aspecto geopolítico (povoado), intencionava-se observar como os estudantes caracterizavam sua comunidade sob esses aspectos, ou seja, Mercês seria uma comunidade, uma vila, um bairro... Em seguida, esperava-se que os estudantes escrevessem sobre a visão que a maioria dos moradores tinha sobre Mercês, listando frases prontas de senso comum sobre a comunidade e assim por diante.

Texto de apoio:

	<b>Javé</b>
1	Javé é um pequeno povoado.
2	Seus moradores parecem não gostar muito de lá.
3	Dizem que Javé é um “buraco no oco do mundo” e que lá “não tem nada que preste”.
4	O lugarejo está sendo ameaçado de desaparecer recoberto pelas águas de uma hidrelétrica.
5	Isso poderia ser a solução para dar um fim a um lugar tão “desprezível” como dizem seus moradores.
6	No entanto, não é isso que ninguém de lá quer.
7	Pois lá é onde nasceram seus pais, onde estão enterrados seus antepassados, onde seus filhos brincam, onde estão seus amigos, onde estão seus lares construídos com tanto esforço...
8	Seu Zaqueu, homem viajado e bem informado, disse que uma solução para livrar Javé das águas era ela ser tombada como patrimônio e assim seria protegida por lei.
9	Mas para isso, o povoado deveria ter algo de muito importante, de muito valor; a ponto de ser considerado como patrimônio, um bem de todos.
10	Claro que não seria a falta de emprego, de lazer, de transporte, de hospitais...
11	Esse é um presente que desagrada, mas há um passado que vem à lembrança para alegrar as rodas de conversas nas noites de luas.
12	Aquelas histórias que os mais velhos contam, que arregala os olhos dos meninos e enchem de orgulho o peito dos adultos.
13	Javé tinha uma história grandiosa, porque seu povo era assim grandioso.
14	E o povo e suas histórias não mereciam ser sufocados pelas águas.
15	Mereciam ser guardadas, preservadas, protegidas.
16	A história gloriosa de Javé não estava escrita em livros.
17	Estava escrita na memória do povo, ensinada nas rodas de conversas, passada de boca a boca.
18	E cada um que contasse de seu jeito, pois como dizem, “quem conta um conto, aumenta um ponto”.
19	Por exemplo, Idalécio era um guerreiro para seu Vicentino, um derrotado para Deodora, um gaiato para Firmino e um líder tribal para Pai Cariá. Mariardina era uma heroína para Deodora, uma louca para Firmino, um orixá para Pai Cairá e para seu Vicentino, ela nem sequer existia.
20	Qual é a verdade? Em meio a tantas histórias emocionantes, cheia de aventuras e mistérios; será que é importante uma verdade?
21	A verdade é que o mais importante é todos poderem contar suas verdades e do seu jeito especial.

Segue a análise dos textos de cada estudante:

Texto da estudante "A":



Transcrição do texto da estudante "A":

### Mercês

Mercês é um (1)grande bairro, (2)alguns moradores não gostam muito de morar lá, muitos moradores (3)são fofaqueiros e (4)falam que Mercês não presta, bom eu sinceramente (5)gosto muito de morar aqui, só que infelizmente (6)tudo tem seu lado bom e seu lado ruim, (7)a rua em que eu moro é distante de tudo.

(8)Foi aqui em Mercês onde nasceram meus pais e meu avós eu acho isso muito legal e muito significativo, (9)em Javé eles tinha muitas histórias, eu não sei de histórias daqui de Mercês, mais eu tenho certeza que mesmo sem eu saber Mercês deve ter suas histórias.

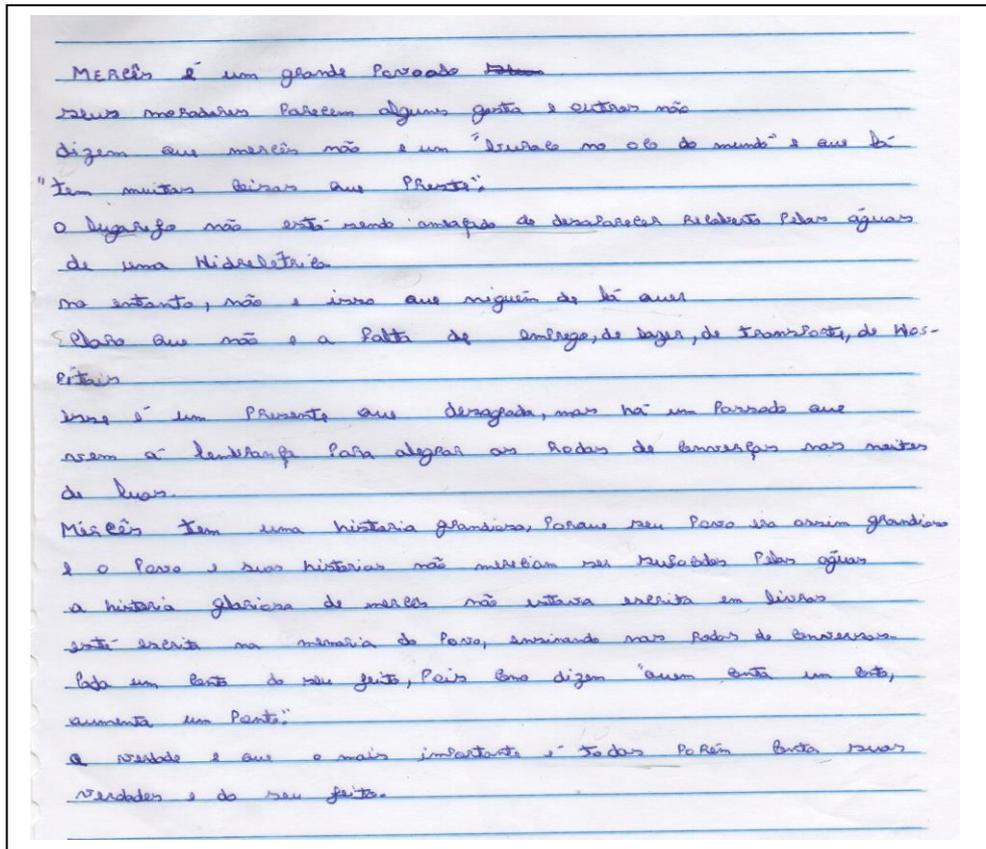
Quando eu era criança (10)eu gostava de brincar de pensar e de simplesmente passar o tempo num pé de manga que é praticamente de frente pra minha casa (11)é lá que estão minhas grandiosas lembranças mas faz quase um ano que (12)colocaram veneno nele e cercaram o sítio que ele tá, só que (13)minhas lembranças de cada momento lá estão muito bem protegidas, pra mim a (14)única verdade é que mesmo um dia eu vá embora minha lembranças nunca irão.

O texto da estudante “A” começa seguindo o mesmo tópico 1 do texto de apoio, o item 1 constitui-se como uma informação plena, por demonstrar como a estudante percebe as dimensões da comunidade de Mercês. Observa-se ainda que os itens 2, 3 e 4 também seguem os mesmos tópicos do texto de apoio, porém nenhum deles é aprofundado, sendo considerados como insuficiência de dados. O item 5 também está incompleto, pois não é dito o motivo de a estudante gostar do lugar. O item 6 está incompleto, pois não é seguido de exemplos do lado bom nem do lado ruim de se morar em Mercês. Esse é um bom exemplo do que acontece com frequência nas produções escolares. Frases prontas, de senso comum, são usadas como se valessem por si mesmas, sem necessitarem de maiores explicações, resultando em um texto de baixa informatividade.

O item 7 poderia ser uma das explicações para o item 6, sobre o lado negativo da comunidade, mas não há nenhuma expressão que faça essa ligação entre os períodos com sentido de “por exemplo”. Assim o item 7 foi considerado como um problema com a técnica da escrita. Os itens 8 e 9 têm relações com os tópicos 7 e 12 do texto base, respectivamente. Porém, enquanto no item 8 a estudante adapta bem a questão de Mercês ser a terra de seus antecedentes, conferindo completude ao enunciado; no item 9, a estudante traz o tema das histórias de Javé mas não faz relação com Mercês e ainda assume que desconhece as histórias contadas na comunidade. Sendo assim, o item 9 foi considerado com problema quanto à técnica de escrita.

Os itens 10, 11, 12 e 13 foram considerados plenos, pois a estudante se apodera do principal tópico do texto de apoio que são as memórias da terra, para narrar uma lembrança importante de sua infância. Esse é o momento no qual o texto ganha profundidade e aumenta seu nível de informatividade consideravelmente. O último item tem relação com o último tópico do texto base, no entanto foi considerado como um problema de técnica de escrita, pois a expressão “a única verdade” usada pela estudante parece não se adequar semanticamente ao período. Percebe-se que isso se deu, provavelmente, pela leitura desatenta dos dois últimos tópicos do texto de apoio no que concerne ao uso da palavra “verdade”. Nesses tópicos está dito que em se tratando de contos e causos não é importante se são verdadeiros ou não, o que importa é se a história é boa ou não é. Contudo, parece que a estudante não percebeu isso e fez uso do trecho do texto de apoio sem conseguir adequá-lo ao seu.

Texto do estudante "B":



Transcrição do texto do estudante "B":

### Mercês

Mercês é um (1) grande povoado

Seus moradores parecem (2) alguns gostam e outros não

Dizem que (3) mercês não é um "buraco no oco do mundo" e que lá  
 "tem muita coisa que preste".

(4) O lugarejo não está sendo ameaçado de desaparecer recoberto pelas águas  
 de uma hidrelétrica.

(5) No entanto, não é isso que ninguém de lá quer

(6) Claro que não é a falta de emprego, de lazer, de transporte, de hospitais

(7) Esse é um presente que desagrada, mas há um passado que  
 vem à lembrança para alegrar as rodas de conversas nas noites  
 de luar.

(8) Mercês tem uma história grandiosa, porque seu povo era assim grandioso e  
 o povo e suas histórias não mereciam ser sufocadas pelas águas  
 a história gloriosa de mercês não estava escrita em livros  
 está escrita na memória do povo, ensinando nas rodas de conversas.

(9) Cada um conta do seu jeito, pois como dizem "quem conta um conto,  
 aumenta um ponto."

(10) A verdade é que o mais importante é todas porém conta suas  
 verdades e do seu jeito.

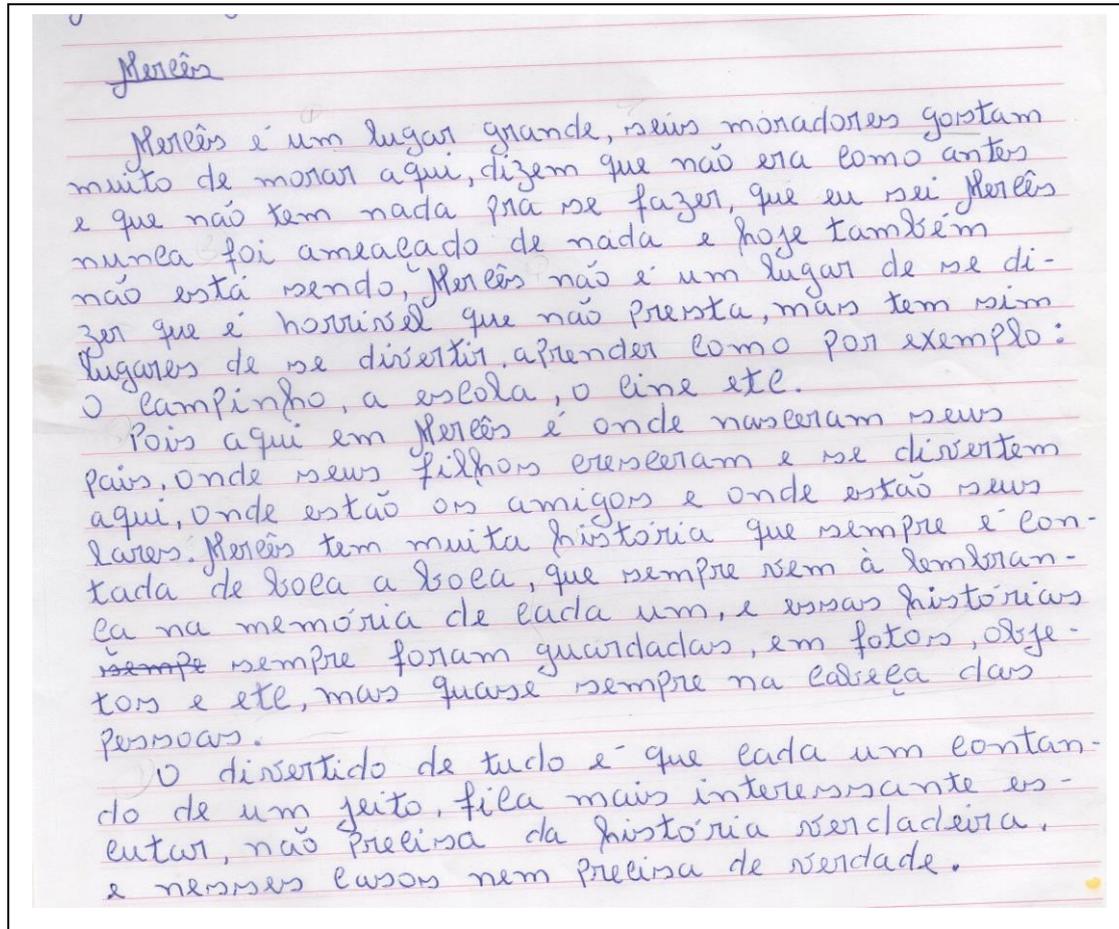
No texto do estudante “B”, o item 1 está relacionado com o tópico 1 do texto de apoio, mas apresenta um problema de conhecimento de mundo, porque o estudante usa o termo “povoado” que não é um termo de senso comum entre os moradores para se referir a Mercês, nem também é assim que as pessoas dos arredores veem a comunidade. Observa-se que o estudante repetiu o termo do texto de apoio sem perceber que ele é usado para se referir ao povoado fictício de Javé que é um local pequeno, com bem menos infraestrutura que Mercês, e muito mais afastado dos centros urbanos.

O item 2 também tem relação com o tópico 2 do texto de apoio, ao tratar da visão que os moradores têm do local onde vivem. Esse item foi considerado como completo, pois se percebe que nesse trecho o estudante faz uma breve reflexão sobre a realidade de Mercês ao relativizar a opinião de seus moradores. O item 3 foi considerado como um problema de técnica de escrita, pois o advérbio “não” usado para negar as expressões “buraco no oco do mundo” e “não tem nada que preste” não consegue atenuar a carga semântica negativa dessas expressões.

O item 4 foi considerado como um problema de conhecimento de mundo, pois o estudante poderia ter citado algum fato que, de alguma forma, poderia ser uma ameaça a sua comunidade, como em alguns textos de outros participantes que falaram da violência que tem aumentado na comunidade ou sobre a interferência das obras do Complexo Portuário de Suape. Os itens 5, 6, 7, 8, 9 e 10 foram também considerados como um problema de conhecimento de mundo, pois se observa que o estudante apenas repetiu o texto base sem se preocupar com maiores reflexões sobre sua comunidade. Pode ter ocorrido de o estudante não ter conseguido estabelecer relação entre o filme e a realidade de sua comunidade em relação aos tópicos que se referiam às contações de histórias da comunidade ou pode ter acreditado que o final do texto de apoio se aplica integralmente ao contexto de sua comunidade.

De forma geral, percebe que o estudante “B” fez poucas alterações do texto de apoio para o seu texto. Essa situação, provavelmente, está muito relacionada com as atividades de cópias de texto do quadro ou livro para o caderno. É muito possível que o estudante não esteja acostumado a produzir textos escritos a partir de outro texto.

Texto da estudante "C":



Transcrição do texto da estudante "C":

### Mercês

Mercês é (1) um lugar grande, (2) seus moradores gostam muito de morar aqui, dizem que não era como antes e que não tem nada pra se fazer, que eu sei Mercês (3) nunca foi ameaçado de nada e hoje também não está sendo, (4) Mercês não é um lugar de se dizer que é horrível que não presta, (5) mas tem sim lugares de se divertir, aprender como por exemplo: o campinho, a escola, (6) o cine etc.

(7) Pois aqui em Mercês é onde nasceram seus pais, onde seus filhos cresceram e se divertem aqui, onde estão os amigos e onde estão os amigos e onde estão seus lares. Mercês tem muita história que sempre vem à lembrança na memória de cada um, e (8) essas histórias sempre foram guardadas, em fatos, objetos e etc, mas quase sempre na cabeça das pessoas.

(9) O divertido de tudo é que cada um contando de um jeito, fica mais interessante escutar, não precisa da história verdadeira, e nesses casos nem precisa de verdade.

A estudante “C” inicia seu texto usando uma palavra mais genérica ao se referir a Mercês, mas acredita que o lugar em que mora é grande. Esse item foi considerado completo. Tal como o item 1, o item 2 segue o mesmo tópico do texto de apoio, porém foi considerado como um problema de técnica de escrita, pois apresenta duas contradições, primeiramente ao dizer “não era como antes”, provavelmente queria dizer “não é como antes”; depois, tanto a frase anterior como “não tem nada pra se fazer” contradizem o que foi dito antes sobre os moradores gostarem de sua comunidade. O item 4 também foi considerado como um problema de técnica de escrita, porque apresenta uma organização confusa, mas se percebe que poderia ser dito de forma mais clara como por exemplo: “Mercês não é um lugar horrível como dizem”. O item 5 foi considerado como completo, porque estão explicados quais são os lugares para se divertir e aprender.

O item 6 foi isolado como um problema de conhecimento de mundo, pois o “cine” ao qual se refere a estudante não funciona há muito tempo e só restam suas ruínas. Ignorar esse fato compromete muito a informatividade do texto. Para um leitor que não conhece Mercês, isso poderia gerar uma imprevisibilidade que aumentaria o nível de informatividade, pois não é comum nos dias atuais haver cinemas de bairro. Para o leitor que conhece a comunidade, isso compromete a credibilidade do texto e conseqüentemente sua informatividade.

No item 7, o uso do conectivo explicativo “pois” compromete a coerência do período, porque ao iniciar o segundo parágrafo deveria estabelecer uma relação de explicação com o primeiro parágrafo. Isso não é possível, uma vez que o segundo parágrafo apresenta um novo tema no texto.

O item 8 foi considerado completo e eleva no nível de informatividade do texto, pois, mesmo a estudante se valendo dos tópicos do texto de apoio, ela acrescenta que as memórias do povo de Mercês também são expressas por fotos e outros objetos. Percebe-se com isso que as discussões sobre memória, patrimônio material e imaterial, das quais os estudantes participaram são refletidas nesse texto. O item 9 foi considerado pleno, pois a estudante mais uma vez consegue acrescentar algo de seu dentro de um tópico do texto de apoio, ao achar divertido o fato de que cada pessoa conta a mesma história de formas diferentes e ao considerar que nesses casos a verdade é o que menos importa.

**Quadro 9-** Dados da análise geral da atividade 3

Participantes	Resultado Preliminar	Critérios					Resultado final	Resultado final %
	PI	MR	TE	GT	CI	ID	IP	IP
A	14	0	3	0	0	5	6	43
B	10	2	1	0	0	0	1	10
C	9	1	4	0	0	0	4	44.5
E	4	2	1	0	0	1	0	0
G	5	1	1	0	0	1	2	40
I	7	1	1	0	0	0	5	71.5
L	10	2	2	0	0	3	3	30
M	13	7	4	0	0	2	0	0
O	10	3	4	0	0	1	2	20
R	5	1	2	0	0	1	1	20
S	7	2	2	0	0	0	3	43
<b>Total</b>	94	22	25	0	0	14	27	29

Legendas: PI= possível informação, MR= mundo real, TE= técnica da escrita, GT= gênero textual, CI= contexto imediato, ID= insuficiência de dados, IP= informação plena

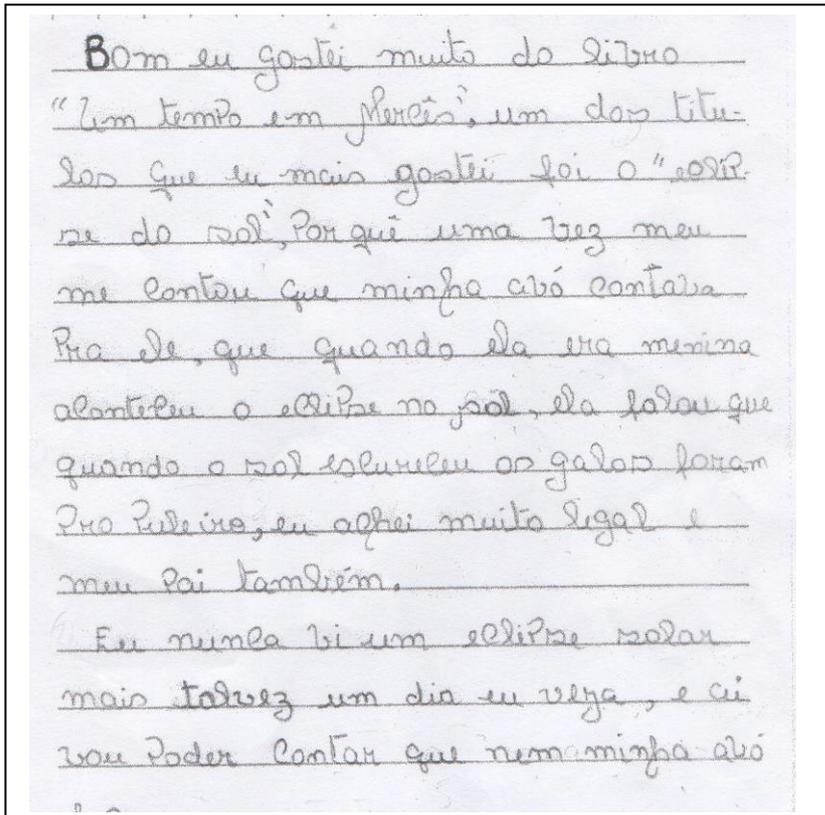
O quadro 9 mostra que o critério referente à técnica de escrita (TE) foi o que mais comprometeu a informatividade textual. A explicação mais possível pode se dar pelo fato de que essa atividade 3 apresentava maior complexidade por causa da sua sistematização como foi descrito anteriormente. Primeiramente os estudantes precisavam compreender o filme “Narradores de Javé”, e em seguida fazer uma interpretação comparativa entre as comunidades de Javé e Mercês.

A produção dos estudantes ainda tinha um texto de apoio como norteador tanto para o conteúdo quanto para a forma. O conteúdo do texto de apoio exigia um estabelecimento de comparações com certo grau elevado de criticidade em alguns trechos; já para a forma, o texto base propositalmente apresentava estruturas de frases com conectivos que os estudantes não usavam com frequência em sua escrita. Portanto, o grau de exigência no aspecto linguístico dessa produção se refletiu no critério de técnica de escrita como a maior ocorrência de dificuldades dessa atividade. Ainda pode-se afirmar que a maior exigência de criticidade demandada pela atividade se reflete no critério de conhecimento de mundo (MR) como a segunda maior ocorrência de problemas da atividade 3.

#### 4. 6 Análise da produção escrita 04: Releitura do livro “Um tempo em Mercês”

Foi solicitado que os alunos lessem o livro “Um tempo em Mercês”, escolhessem pelo menos um dos poemas que lhe chamaram atenção e tomasse-o como referência para escrever seu texto, que poderia ser um poema, atualizando a temática.

Texto da estudante “A”:



Transcrição do texto da estudante “A”:

Bom eu gostei muito do livro “Um tempo em Mercês”. um dos títulos que eu mais gostei foi o “eclipse do sol”, por quê uma vez (1) meu me contou que minha avó contava pra ele, que quando ela era menina aconteceu o eclipse no sol, (2)ela falou que quando o sol escureceu os galos foram pro puleiro, eu achei muito legal e meu pai também.

(3)Eu nunca vi um eclipse solar mais talvez um dia eu veja, e ai vou poder contar que nem minha avó fez.

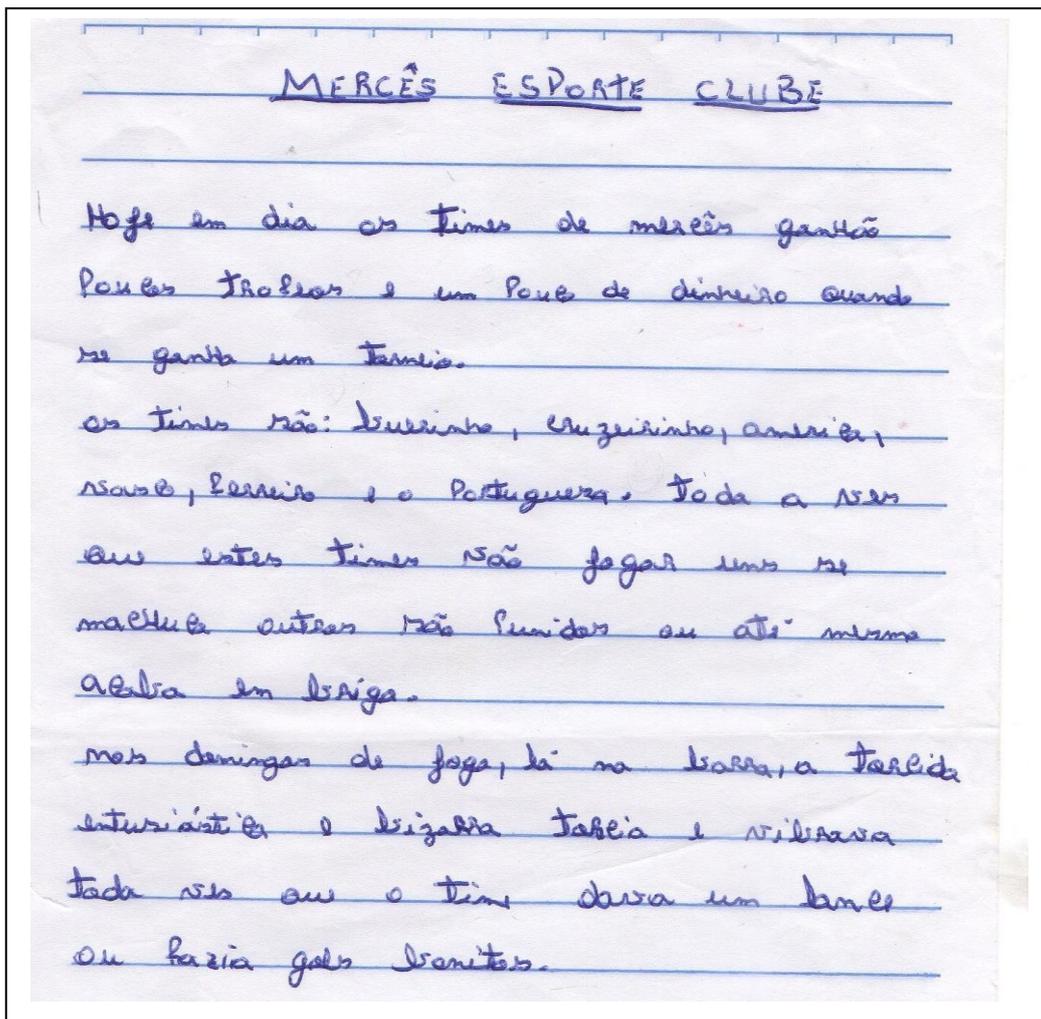
A estudante “A” relata em seu texto a experiência de ter lido o poema “O eclipse do sol” (anexo 3). Por desatenção, no item 1 falta uma palavra, possivelmente recuperada por “pai”. Contudo, esse item foi considerado completo e já eleva a informatividade do texto desde o início, porque revela a surpresa da estudante em ler um texto que confirmava uma

história que sua avó contava ao filho, pai da estudante “A”. O item 2 também é completo e mantém satisfatoriamente o nível de informatividade ao trazer uma curiosidade que acontece durante os eclipses totais. O último item também foi considerado completo, pois a estudante, ao dizer que nunca presenciou tal fenômeno, leva a entender que espera um dia presenciá-lo. O desfecho do texto da estudante “A” se relaciona com a última estrofe do poema lido:

Lembro mamãe pousando as mãos em mim:  
 “Meu filho, magestoso [sic] quadro assim  
 Conte aos jovens, daqui a muitos anos” (LOPES, 19\_\_ , p.17)

Em relação aos seus textos anteriores, esse texto apresenta um quantitativo baixo de informações possíveis, porém com um bom nível de informatividade. Esses três itens são bem significativos quanto ao aspecto autoral do texto porque trazem algo de inusitado, de curiosidade e um desfecho com certo lirismo. Portanto, é um texto considerado com um nível bem satisfatório de informatividade.

Texto do estudante “B”:



Transcrição do texto do estudante “B”:

MERCÊS ESPORTE CLUBE

Hoje em dia os times de mercês (1)ganhão poucos trofeos e um pouco de dinheiro quando ganha um torneio.

(2)os times são: bueiro, cruzeirinho, America, vasco, ferreiro e o portuguesa. Toda a ves que estes times vão jogar (3)uns se machuca outros são punidos ou até mesmo acaba em briga.

(4)nos domingos de jogo, lá na barra, a torcida entusiástica e bizarra torcia e vibrava toda vez que o time dava em lance ou fazia gols bonitos.

O texto do estudante “B” é uma releitura do poema “Mercês Esporte Clube” (anexo 4). Percebe-se primeiramente que, quanto ao gênero, o texto não apresenta evidências de que o estudante teve a intenção de escrever um poema. No poema lido o poeta começa exaltando a qualidade dos times de futebol de Mercês. Enquanto que não fica claro no item 1 do texto do estudante “B” se a intenção é afirmar que ainda são bons times porque ainda ganham troféus e dinheiro; ou o contrário, já que são poucos troféus e pouco dinheiro. A escolha lexical de “poucos trofeos” e “um pouco de dinheiro” não coopera para nenhum dos argumentos. Portanto, esse item foi considerado como um problema de técnica de escrita (TE) que comprometeu a informatividade.

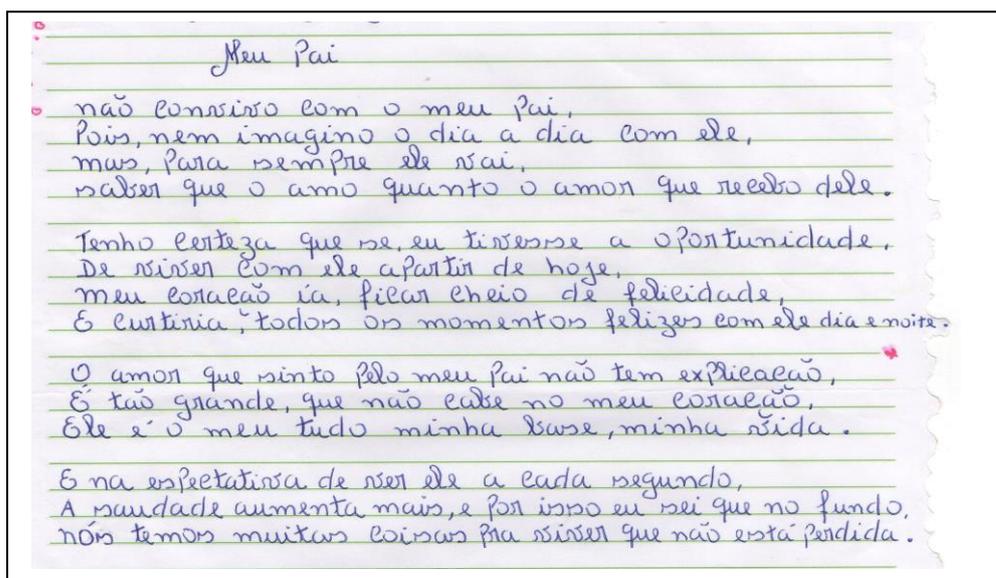
A informação que traz no item 2 é completa e satisfatória porque traz os nomes dos times atuais, bem introduzidos com os dois-pontos e enumerados por meio de vírgulas. Assim se observa também que o estudante fez uso adequado dessas duas pontuações muito enfatizadas nas oficinas de letramentos realizadas com a turma participante.

Tal como no poema, no item 3, o estudante faz uma pequena descrição da violência durante as partidas nos dias de hoje, o que aumenta a informatividade de seu texto, e esse enunciado foi considerado completo. Porém o item 4 é apenas um recorte de dois versos do poema lido, sem acréscimo autoral satisfatório do estudante “B”. O uso dos verbos “torcia” e “vibrava” no pretérito imperfeito choca com o tempo presente que inicia e perpassa o texto no geral. Além disso, dizer que a torcida vibrava toda vez que havia um gol ou chute a gol não traz novidade ao texto.

Percebe-se que o estudante “B” frequenta essas partidas de futebol e que provavelmente escreveu esse texto durante seu recesso porque gosta muito do assunto. Esperava-se que essa produção tivesse mais detalhes sobre o futebol em Mercês e da relação do estudante “B” com o esporte. Isso faz com que o texto não tenha um nível de

informatividade satisfatório para atender a tal expectativa. Mas, considerando que se trata de um estudante que se declara como uma pessoa que detesta escrever, a escrita desse texto durante seu recesso escolar e a reescrita mais de duas vezes durante as oficinas mostram um resultado bem satisfatório, por causa do envolvimento do estudante com a temática do futebol.

Texto da estudante “C”:



Transcrição do texto da estudantes C:

Meu Pai

(1) Não convivo com o meu pai,  
 (2) Pois, nem imagino o dia a dia com ele,  
 (3) Mas, para sempre ele vai,  
 Saber que o amo quanto o amor que recebo dele.

(4) Tenho certeza que se, eu tivesse a oportunidade,  
 De viver com ele a partir de hoje,  
 Meu coração ia, ficar cheio de felicidade,  
 E curtiria, todos os momentos felizes com ele dia e noite.

(5) O amor que sinto pelo meu pai não tem explicação,  
 É tão grande, que não cabe no meu coração,  
 (6) Ele é o meu tudo minha base, minha vida.

(7) E na expectativa de ver ele a cada segundo,  
 A saudade aumenta mais, e por isso eu sei que no fundo,  
 (8) Nós temos muitas coisas pra viver que não está perdida.

Primeiramente se percebe pela estrutura do texto disposto em versos e estrofes que se trata do gênero poema e que tem relação com os dois poemas de Monte Lopes ambos intitulados “Meu pai” (anexos 5 e 6). O item 1, considerado como completo, já inicia o poema revelando de forma autobiográfica a ausência da figura paterna tal como nos poemas lidos pela estudante, porém nesses dois poemas o poeta revela que o pai falecera quando ele tinha dois anos e o aspecto mais enfatizado são os traços físicos e de personalidade que o poeta herdara do pai, segundo sua mãe lhe contava. No poema da estudante “C” a necessidade de expressar seu amor pelo pai ausente e o desejo de conviver com ele são os aspectos mais enfatizados dessa relação.

No item 2, a escolha lexical do conectivo “pois” que em posição inicial do período tem sentido explicativo, compromete outra vez a coerência na escrita da estudante “C” (rever a análise do texto da mesma estudante na atividade anterior). Se a estudante quisesse estabelecer uma relação explicativa entre os versos por meio do conectivo “pois”, deveria trocar as posições dos versos, o primeiro seria o segundo e vice-versa, mas talvez perdesse um pouca da intensidade que o verso do item 1 imprime iniciando o poema. Para manter as posições dos versos e se estabelecer uma relação de causa e consequência entre o primeiro e o segundo verso, a estudante poderia ter usado conectores como “por isso”, “portanto”, “assim” etc. Por isso foi considerado como um problema de técnica de escrita (TE).

O item 3 também foi considerado como um problema de técnica de escrita, pois parece contradizer o que foi dito no item 1, pois não fica claro como é possível a estudante dizer que não convive com o pai e que ao mesmo tempo recebe seu amor. Apenas por inferência se pode deduzir que a aluna se relaciona de alguma forma com seu pai, mas que não mora com ele.

Os itens 4, 5, 6, 7 e 8 foram considerados completos e mantêm o nível de informatividade satisfatório, pois se percebe que a estudante emprega autoria no texto sob uma atmosfera lírica muito própria dos gêneros poéticos. Vale ainda destacar que, nos itens 5 e 7, a estudante elabora versos rimados que não aparecem nos poemas lidos. Isso, além de enriquecer o texto enquanto gênero, reforça o aspecto autoral de seu texto e consequente aumenta o nível de informatividade.

Apesar de esse texto apresentar dois itens com problemas de técnica de escrita, isso não compromete a informatividade geral do texto. O bom nível de informatividade no texto da estudante “C” é promovido, sobretudo, pelo tom confessional e lírico expresso por meio do gênero poema.

**Quadro 10** - Dados da análise geral da atividade 4

Participantes	Resultado Preliminar	Critérios					Resultado final	Resultado final %
	PI	MR	TE	GT	CI	ID	IP	IP
A	3	0	0	0	0	0	3	100
B	4	0	0	2	0	0	2	50
C	8	0	2	0	0	0	6	75
E	6	0	1	0	0	1	3	50
J	6	0	1	0	0	0	5	83.5
K	3	0	0	0	0	0	3	100
L	4	1	1	0	0	1	1	25
M	2	0	0	0	0	1	1	50
O	7	0	0	0	0	0	7	100
P	3	2	0	0	0	1	0	0
R	3	1	1	0	0	1	0	0
<b>Total</b>	49	4	6	2	0	5	31	63

Legendas: PI= possível informação, MR= mundo real, TE= técnica da escrita, GT= gênero textual, CI= contexto imediato, ID= insuficiência de dados, IP= informação plena

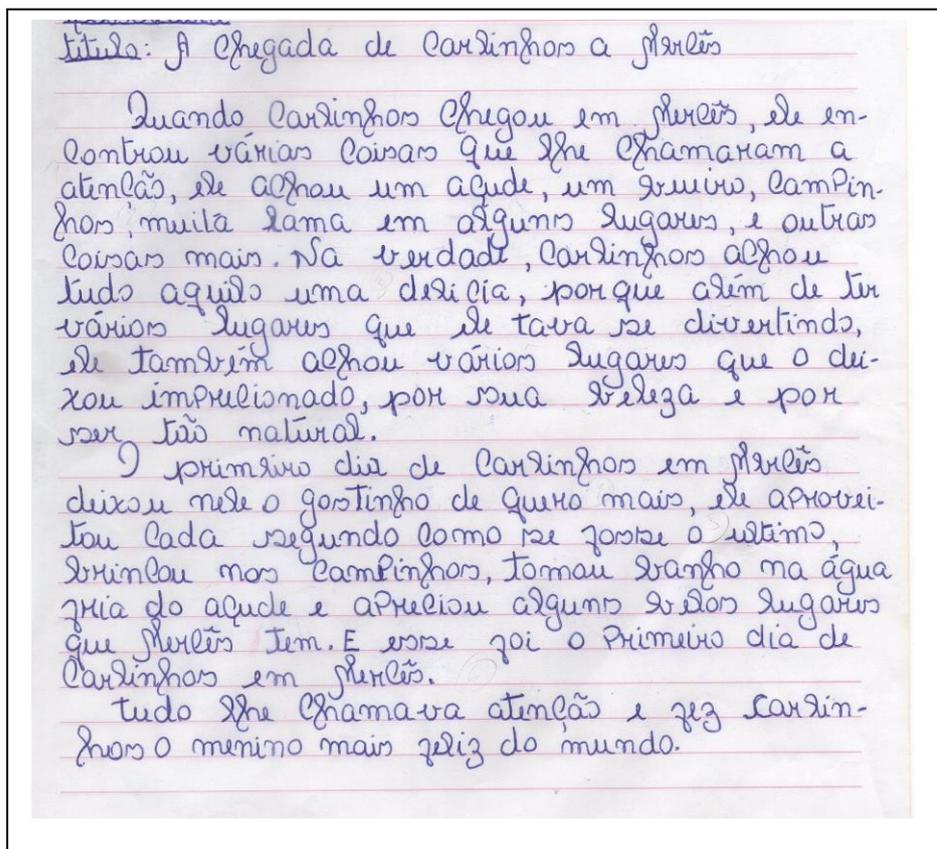
Os dados totais do quadro 10 mostram um equilíbrio maior entre os aspectos que interferiram na informatividade dos textos. Porém mantêm semelhança com os aspectos mais recorrentes nas atividades anteriores: técnica da escrita (TE), insuficiência de dados (ID) e conhecimento de mundo (MR). Isso pode ser explicado por essa atividade não ter a mediação direta do professor, pois, como foi dito antes, essa produção escrita foi realizada como atividade de casa durante o recesso, porém havia os poemas do livro “Um tempo em Mercês” como textos de referência. Ou seja, parte dos estudantes escreveu de forma muito livre, enquanto outra parte escreveu muito presa aos poemas do livro, a tal ponto de copiar estrofes completas. Isso se revela nos resultados individuais, sendo observado que o maior percentual de aproveitamento das possíveis informações aparece nesta atividade com dois estudantes atingindo 100%, seguido por um com 83.5%, um como 75% e três com 50%.

Os textos desses estudantes têm em comum entre si o aspecto autoral e a criticidade com base em suas perspectivas sobre sua comunidade nos dias atuais. Porém, nessa atividade, dois textos aparecem com nenhum aproveitamento das informações possíveis. Possivelmente o que mais contribuiu para um resultado tão insatisfatório nesses dois textos foi a falta de envolvimento dos estudantes “P” e “R” com a atividade, pois havia muitos trechos copiados dos poemas sem qualquer preocupação de se fazer uma releitura ou uma atualização do poema.

#### 4.7 Análise da produção escrita 05: Narrativa adaptada de “Menino de Engenho”

Na atividade 5 foi solicitado que os alunos escrevessem uma breve narrativa de como seria a chegada em Mercês do protagonista infantil do romance “Menino de Engenho”.

Texto da estudante “A”:



Transcrição do texto da estudante “A”:

(1)A chegada de Carlinhos a Mercês

Quando Carlinhos chegou em Mercês, ele encontrou (2)várias coisas que lhe chamaram a atenção, ele achou um açude, um bueiro, campinhos, (3)muita lama em alguns lugares, e outras coisas mais. Na verdade, (4)Carlinhos achou tudo aquilo uma delícia, porque além de ter vários lugares que ele tava se divertindo, ele também achou vários lugares que o deixou impressionado, por sua beleza e por ser tão natural.

O primeiro dia de Carlinhos em Mercês deixou nele (5) o gostinho de quero mais, (6)ele aproveitou cada segundo como se fosse o último, brincou nos campinhos, tomou banho na água fria do açude e apreciou alguns belos lugares que Mercês tem. E esse foi o primeiro dia de Carlinhos em Mercês.

Tudo lhe chamava atenção e (7)fez Carlinhos o menino mais feliz do mundo.

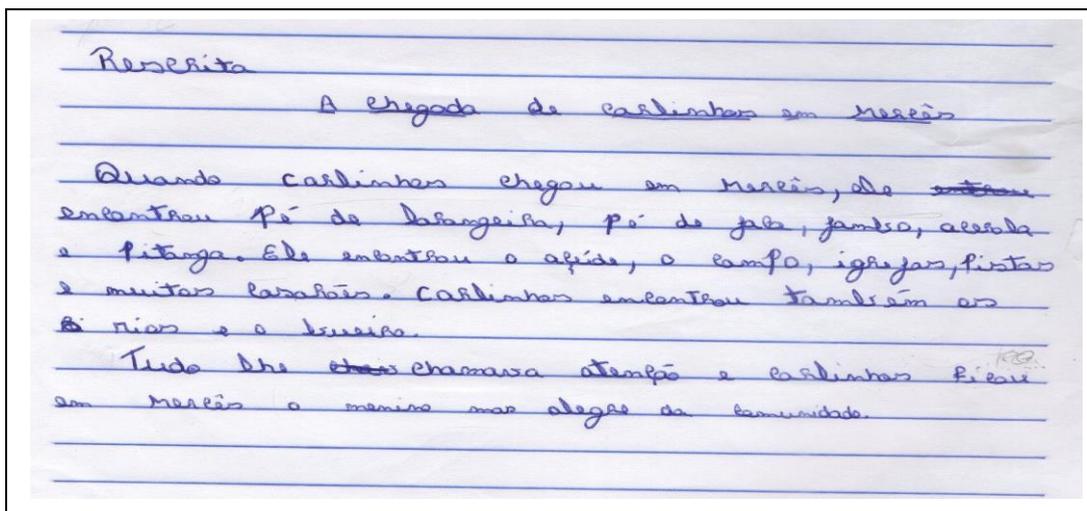
No texto da estudante “A”, o item 1 foi considerado como pleno, pois consegue sintetizar bem a narrativa. O item 2 também foi considerado como uma informação completa, uma vez que enumera bem as coisas que chamam a atenção do personagem. Porém, parte dessa enumeração foi isolada no item 3 e isso foi considerado como um problema na técnica de escrita. Ao se referir à lama em uma mesma sequência de aspectos positivos, não fica claro se a lama é uma crítica negativa, evidenciando falta de infraestrutura na comunidade, ou se é positiva, partindo do pressuposto de que crianças gostam de brincar na lama. Para ambas alternativas, a estudante poderia acrescentar alguma ênfase e explorar esse fato que aparece com frequência no discurso dos moradores de Mercês.

O item 4 foi considerado como completo porque consegue resumir de forma graciosa, por meio do uso da expressão “uma delícia”, o que o personagem poderia estar sentindo em meio a tanta diversão mencionada pela autora. As expressões “uma delícia” do item 4 e “gostinho de quero mais” no item 5 poderiam aparecer em um mesmo período com um arranjo mais elaborado, enfatizando o prazer da personagem, já que são expressões de um mesmo campo semântico sensorial, o paladar. Esse campo semântico em comum é tão evidente que parece ser uma repetição descuidada, deixando o texto menos consistente. Por essa razão, o item 5 foi considerado como um problema de técnica de escrita.

O item 6 foi considerado como completo porque consegue resumir a intensidade das experiências vividas pelo personagem. O item 7 também foi considerado completo e satisfatório porque se trata de um desfecho que parece bastante exagerado com o uso da expressão “mais feliz do mundo”, porém estabelece certa intertextualidade com os desfechos grandiloquentes típicos de gêneros narrativos como os contos maravilhosos, de fadas etc.

Por se tratar de uma estudante que afirma gostar muito de ler e escrever ficção, poderia se esperar um desempenho maior no desenvolvimento da narrativa, aprofundando as descrições em cada experiência vivida pelo personagem e também fazendo progredir as ações do personagem. Com isso, poderia elevar mais o nível de informatividade do texto. Por outro lado, essa escritora consegue criar a atmosfera mágica dos contos de fadas, por meio do olhar de uma personagem infantil que se diverte em uma comunidade geralmente tão estigmatizada negativamente. Nesse aspecto o texto consegue um nível maior de informatividade.

Texto do estudante “B”:



Transcrição do texto estudante “B”:

(1) A chegada de Carlinhos em Mercês

Quando Carlinhos chegou em Mercês, ele encontrou (2) pé de laranja, pé de jaca, jamba, acerola e pitanga. Ele encontrou (3) o açúde, o campo, igrejas, pistas e muitos casarões. Carlinhos encontrou também (4) os rios e o bueiro.

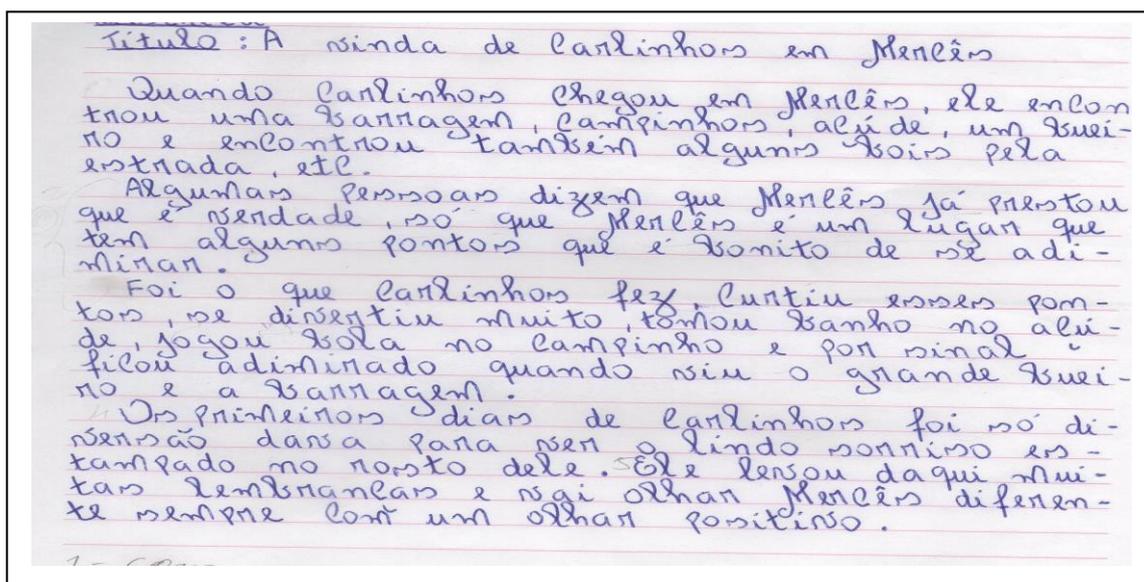
(5) Tudo lhe chamava atenção e Carlinhos ficou em Mercês o menino mas alegre da comunidade.

No texto do estudante “B”, o item 1 foi considerado como completo porque introduz bem o tema da narrativa, porém, o texto que segue não apresenta qualquer aspecto que reflita a particularidade da chegada, em Mercês, de uma criança de quatro anos que sempre viveu em uma cidade grande. Isso poderia ter sido explorado nos três itens seguintes. Poderiam não ser apenas simples enumerações das coisas encontradas na comunidade se nos itens 2, 3 e 4, considerados como incompletos, o estudante aprofundasse cada aspecto por meio de descrições mais detalhadas, expressando as peculiaridades da localidade. Assim teria boas possibilidades de elevar o nível de informatividade do seu texto.

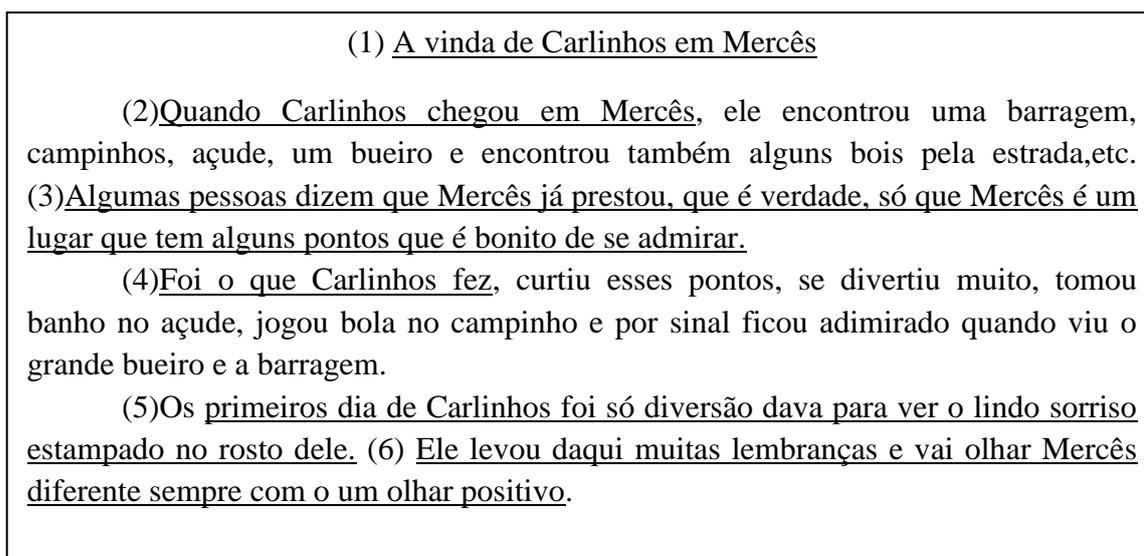
O item 5 tem semelhanças com o desfecho do texto anterior da estudante “A”. Não interessa primordialmente quem copiou de quem, essa questão de ética autoral não cabe aqui, pois, mesmo partindo do pressuposto de que o estudante “B” não tenha copiado o texto da colega, esse desfecho, considerado grandioso na produção da estudante “A”, não condiz com a limitação de detalhes no texto do estudante “B”. Nesses termos, esse último item foi considerado com um problema de técnica de escrita e não ético.

Considerando que a narrativa deveria expressar a visão de uma criança chegando a um lugar novo com tantos atrativos mencionados pelo próprio narrador, era esperado que mais detalhes de cada aspecto da comunidade fosse retratado e que mais ações do protagonista fossem narradas. Esses aspectos, portanto, prejudicaram a informatividade do texto do estudante “B”.

Texto da estudante “C”:



Transcrição do texto da estudante “C”:



O item 1 desse texto foi considerado completo, pois dá conta do desenvolvimento da narrativa. O item 2 também foi considerado completo porque é seguido de uma enumeração das coisas que o personagem encontrou. O item 3 apresenta um problema de técnica de

escrita. Nesse item, o trecho “que é verdade” (discurso da estudante) ratifica o trecho “Mercês já prestou” (discurso dos outros), ou seja, a estudante concorda que a comunidade era um bom lugar, porém não mais. No entanto, a oração seguinte parece contradizer essa opinião, ao dizer que Mercês tem lugar para se admirar. É possível inferir que sob algum aspecto específico, não explicitado no texto, a localidade perdeu parte de seu prestígio, mas que mantém algo de belo. Sendo assim, a estudante poderia iniciar a última oração desse item da seguinte forma: “porém Mercês ainda”.

Todos os itens seguintes foram considerados completos e acrescentam alguma informatividade ao texto. Mas o último item merece um destaque, pois nesse é revelado muito das discussões com a turma participante sobre memória, identidade, sentimento de pertencimento ao local em que se mora etc. Isso está refletido na forma como a estudante se apropria de termos como “lembrança”, “olhar”, “olhar positivo” para criar um desfecho altruísta sobre sua comunidade numa proposição: “olhar Mercês diferente sempre com o um olhar positivo”.

De forma geral, o texto da estudante “C” consegue um nível satisfatório de informatividade, não apenas pelo desenvolvimento da narrativa, mas, sobretudo, por estar engendrado e sustentado pelo argumento possível de que a beleza está nos olhos daquele que se dispôs a vê-la.

**Quadro 11-** Dados da análise geral da atividade 5

Participantes	Resultado Preliminar	Critérios					Resultado final	Resultado final %
	PI	MR	TE	GT	CI	ID	IP	IP
A	7	0	2	0	0	0	5	71.5
B	4	0	1	0	0	0	3	75
C	6	0	1	0	0	0	5	83.5
D	3	0	3	0	0	0	0	0
E	6	0	1	0	0	5	0	0
H	6	0	1	0	0	5	0	0
I	4	0	1	0	0	0	3	75
J	3	0	0	0	0	0	3	100
K	5	0	0	0	0	0	5	100
L	6	0	0	0	0	5	1	16.5
M	6	0	3	0	0	0	3	50
N	5	0	0	0	0	0	5	100
O	4	0	1	0	0	0	3	75
P	2	0	2	0	0	0	2	100
S	2	0	0	0	0	0	2	100
<b>Total</b>	69	0	16	0	0	10	40	57.97

Legendas: PI= possível informação, MR= mundo real, TE= técnica da escrita, GT= gênero textual, CI= contexto imediato, ID= insuficiência de dados, IP= informação plena

O quadro 11 traz dados significativos sobre a não ocorrência de problemas quanto aos critérios de mundo real, gênero textual e contexto imediato. Pode-se interpretar que a não ocorrência desses três problemas deve-se respectivamente aos seguintes fatos: as narrativas são muito frequentes nas atividades escolares, o mundo real de referência para essa narrativa era a própria comunidade e a situação de uma criança chegando para morar em Mercês era um contexto fácil para se produzir uma pequena narrativa, conforme foi solicitado. Contudo, é necessário ressaltar que essa atividade foi antecedida por oficinas de leitura como o romance “Menino de engenho” com discussões sobre como é a vida numa comunidade rural para uma criança, para um adolescente e para um adulto. Tudo isso pode ter contribuído para a não ocorrência de problemas como os de conhecimento de mundo.

O quadro 11 apresenta também a técnica de escrita como o critério com maior ocorrência de problemas, seguido da insuficiência de dados. A questão dos problemas especificamente linguísticos se explica por esses participantes, de forma geral, não estarem habituados a produzirem textos escritos que demandam mais rigor no que diz respeito às convenções da escrita. A insuficiência de dados, nessa atividade especificamente, é reincidente pelo fato de os estudantes fazerem muitas referências a lugares e coisas específicas de Mercês, sem dar muitas explicações. Mais uma vez partem do pressuposto de que o leitor de seu texto é conhecedor de tudo que fica subentendido.

#### 4.8 Resumo das atividades analisadas

Por meio dos dados obtidos dos textos do grupo específico, formado pelos estudantes “A”, “B” e “C”, os únicos presentes nas cinco atividades, pode-se observar como cada atividade contribuiu para a verificação da informatividade na produção escrita desse grupo, como revela o quadro seguinte:

**Quadro 12** – Resultado percentual de aproveitamento das informações do grupo específico

Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3	Atividade 4	Atividade 5
16	29.5	15.5	73	76.5

Os dados do quadro 12 revelam um considerável aumento progressivo de aproveitamento das possíveis informações encontradas nos textos do grupo específico. Porém registra-se uma baixa na atividade 3 (Dissertação sobre Mercês a partir do filme “Narradores

de Javé”). Isso pode ser explicado pelo fato de ter sido a atividade de maior complexidade, demandando maior criticidade e domínio das técnicas de escrita, como foi explicado na análise da atividade em questão.

O quadro seguinte mostra o aproveitamento das possíveis informações individualmente dos estudantes do grupo específico:

**Quadro 13** - Resultado percentual final de aproveitamento individual do grupo específico

Participantes	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3	Atividade 4	Atividade 5
“A”	22	71.5	43	100	71.5
“B”	17.5	0	10	50	75
“C”	40	40	44.5	75	83.5

Primeiramente é importante esclarecer que esses valores se referem ao universo de possibilidades nos textos de cada estudante, e não de um ideal de texto segundo o olhar do leitor. Isso significa que não se pode comparar os dados entre os participantes, por exemplo, que os 40% da estudante “C” na atividade 1 signifique que seu texto tem um nível maior de informatividade do que o texto da estudante “A”, ou que na mesma atividade, o estudante “B” escreveu o pior texto. Apenas é possível fazer comparações do desempenho dos estudantes entre suas próprias atividades.

Seguindo esse direcionamento, observa-se que o aproveitamento das informações possíveis de cada estudante varia bastante em cada atividade. Entretanto, comparando os resultados da atividade 1 com a atividade 5, observa-se que, individualmente, os participantes tiveram um aumento no aproveitamento das informações possíveis encontradas em seus textos.

Presente em todas as atividades, o estudante “B” é um dos exemplos de que a produção escrita contextualizada e sistematizada favorece a produção dos estudantes mais resistentes a escrever. Já as estudantes “A” e “C”, que declararam adorar escrever, tiveram muitas oportunidades para produzirem seus próprios textos durante as atividades. Ambas relataram que escrever com a mediação do professor era menos prazeroso, mas que achavam que era necessário para que elas pudessem escrever cada vez melhor.

Em cada uma das atividades houve participantes que produziram mais em quantidade e qualidade e outros que não. Isso se deu por se tratar de um projeto de longa duração e alguns

participantes não estavam presentes em algumas das atividades. Porém foi percebido que os participantes escreveram seus próprios textos, refletiram sobre sua escrita e cada vez mais escreviam de forma mais coesa, coerente e, sobretudo mais crítica.

Os dados das análises gerais das cinco atividades demonstram que as questões referentes ao gênero e ao contexto imediato foram os problemas menos recorrentes nos textos escritos pelos estudantes. Uma possível explicação para isso, pode se dar pelo fato de que os gêneros solicitados nas atividades de produção serem comuns para os estudantes. Relatos, dissertações (escolares) e narrativas são gênero frequentes nas atividades escolares. Devem-se considerar os ganhos obtidos com a noção de gênero em sala de aula como parâmetro para a produção textual. Contudo os dados dessa pesquisa revelam que nem sempre o maior problema enfrentado pelos estudantes ao escrever é a adequação ao gênero. Isso nos remete ao alerta que Geraldi (2011) faz quanto à ênfase que se tem dado ao ensino das características dos gêneros em detrimento das dificuldades específicas dos estudantes.

A pouca dificuldade de produzir os gêneros solicitados favoreceu, em parte, a pouca ocorrência de problemas com o contexto imediato, pois os estudantes entendiam as condições de suas produções, ou seja, conheciam os gêneros e as finalidades das produções. Porém, observou-se que o contexto imediato circunscrito no ambiente escolar, implicava quase inevitavelmente que os estudantes concebessem o professor como exclusivo leitor de seus textos. Isso favoreceu uma das maiores ocorrências de problemas de insuficiência de dados nas produções analisadas. Costa Val (2006) ressalta que na comunicação efetiva se estabelece um contrato de cooperação entre os interlocutores. Nesse tipo de contrato o leitor estabelece certa margem de tolerância das omissões, lacunas, ausência de dados. Segundo a autora (2006, p. 12), “o produtor sabe da existência dessa tolerabilidade e conta com ela, assim como conta com a capacidade de pressuposição e inferência do receptor”. Dessa forma, compreende-se a grande ocorrência de insuficiência de dados nas produções analisadas. Mesmo sabendo que estavam produzindo para uma possível publicação, provavelmente, ao escrever, os estudantes não tinham em mente um leitor genérico, ausente e desconhecido; mas sim, o professor que estava presente nos momentos relatados pelos estudantes e que supostamente era já conhecedor de todos os subentendidos.

As explicações para as ocorrências de problemas referentes aos conhecimentos de mundo e seus fatos podem ter várias nuances. Porém, é imprescindível reconhecer a possível insuficiência de leitura e a inexperiência de vida desses estudantes adolescentes para tratar de temas mais complexos.

A pouca leitura ou a frequência de leituras desatentas também podem ter contribuído para as muitas ocorrências de problemas de técnica de escrita nas produções dos estudantes, além da pouca prática de produção escrita sistematizadas.

Constatou-se que as fontes de expectativas de Beaugrande e Dressler (1981) reconfiguradas neste trabalho para fins de análise, não são categorias rigidamente delimitadas. Elas se interceptam, interferindo uma nas outras, como foi exposto anteriormente na relação do gênero com o contexto imediato e este por sua vez, implica na insuficiência de dados. Os conhecimentos de mundo implicam nas técnicas de escritas, estas interferem diretamente na informatividade do texto. Contudo, observar a informatividade nas produções dos estudantes possibilitou observar dimensões variadas do texto (social, cultural, histórica, cognitiva e linguística); além de várias implicações para o ensino da escrita, como a necessidade de contextualização, de leitura e de atividades de produção escrita sistematizadas.

Analisar a informatividade textual em produções escritas requer considerar um amalgamado de fatores, considerados por Beaugrande e Dressler (1981), tanto linguísticos, como as convenções da língua e os arranjos estilísticos em prol de se dizer melhor; quanto fatores extralinguísticos, como os conhecimentos de mundo e os contextos imediatos da produção e da recepção do texto. Esses aspectos linguísticos e extralinguísticos materializados no gênero, ainda trazem implicações conceituais e formais para informatividade textual, tanto na produção quanto na recepção do texto. Isso fica mais fácil de ser constatado, sobretudo, com textos literários. Por exemplo, para se produzir um poema se requer que algo seja dito (conteúdo), isso é o aspecto mais óbvio da informatividade textual. Dizer “algo” em textos literários não é o suficiente, é necessário empenho para “como” (forma) dizê-lo. A outra face da mesma moeda é a recepção do poema. O leitor de um texto literário precisa acionar seus conhecimentos e atentar para os efeitos de sentidos possibilitados pela escrita criativa dos gêneros literários. Pode-se dizer que, em certa medida, a informatividade advém tanto do conteúdo quanto da forma na maioria dos gêneros.

Contudo, de forma geral, observou-se que, nas produções dos estudantes, foram empregadas as normatizações de uso da escrita abordadas nas oficinas de letramento. A resistência para escrever e, sobretudo, para reescrever foi atenuada, pois produzir textos escritos tornou-se mais frequente para a turma participante do projeto. As atividades também favoreceram maior contextualização para as produções escritas dos participantes e, por meio delas, expressaram suas memórias, ideias, opiniões, sentimentos etc. Ou seja, tanto no aspecto técnico da escrita, quanto ao conteúdo dessa escrita, os textos apresentaram maior qualidade, possibilitando níveis mais satisfatórios de informatividade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização do presente trabalho possibilitou confirmar as hipóteses iniciais desta pesquisa. Atestou-se a importância de oferecer aos estudantes situações mais contextualizadas para o desenvolvimento da produção escrita em sala de aula. O contexto sociocultural de Mercês, no qual a escola em questão está inserida, forneceu elementos importantes para produções textuais mais significativas. Neste contexto, as práticas de letramento desenvolvidas em uma perspectiva socialmente consciente e explícita possibilitaram produções mais críticas. Nesse sentido, a informatividade possibilitou a investigação da influência das condições de produção na qualidade da escrita.

Em específico no que concerne à informatividade em produções escritas, essa pesquisa apresenta subsídios para investigações sobre essa questão que não tem sido muito explorada empiricamente no contexto escolar. Mais estudos sobre a informatividade como fator de textualidade em uma perspectiva da pragmática escolar se faz necessário, uma vez que a produção escrita neste contexto se dá com mais frequência com finalidades, dentre outras, de atestar conhecimentos adquiridos e reflexões sobre determinados assuntos. Para que o estudante perceba se seu texto, de fato, traz algo de relevante para o leitor, é necessário que antes o professor, não apenas o de Língua Portuguesa, conceba a produção escrita como um empreendimento em prol de se dizer algo importante e assim considere as várias implicações disso, como a relação entre as condições de produção e de recepção do texto escrito. Em síntese, deve-se conceber que a escrita como modalidade legítima da linguagem humana demanda tanta interação quanto a oralidade.

Portanto, percebe-se que este trabalho pode trazer contribuições teóricas para a pesquisa no âmbito da Linguística e da Educação sobre como as condições de produções interferem na textualidade e como as condições de recepção interferem na informatividade.

Observa-se ainda que esta pesquisa pode, sobretudo, contribuir direta e indiretamente para o contexto escolar, nos seguintes aspectos:

- a) esclarece as potencialidades e limitações do letramento, por meio das considerações do modelo de letramento ideológico, e assim pode esclarecer alguns dos mitos em torno do letramento, entre eles, a crença em um letramento independente das questões ideológicas;
- b) legitima a escrita como uma modalidade da língua com especificidades que devem ser consideradas nas atividades de sua produção e recepção;
- c) acentua a necessidade de atividades de produção escrita mais contextualizadas e sistematizadas;

- d) viabiliza várias possibilidades de sistematização da produção escrita;
- e) elucida como o contexto sociocultural da escola fornece os elementos para as aulas de Língua Portuguesa de forma interdisciplinar;
- f) concretiza o conceito de informatividade como uma ferramenta a mais para promover a textualidade nas produções dos estudantes.

Reconhece-se que alguns aspectos desta pesquisa foram pouco ou deixaram de ser explorados, contudo, abrem caminhos para futuras pesquisas, com destaque para:

- a) investigação sobre o processo de reescrita;
- b) elaboração de uma proposta de didatização interdisciplinar do contexto sociocultural da comunidade de Mercês;
- c) investigação dos fatos, dos personagens e do autor do livro “Um tempo em Mercês” de Monte Lopes;
- d) estudo da variedade dialetal de comunidades rurais sob as influências dos centros urbanos;
- e) levantamento do léxico em torno da cultura da cana de açúcar de antigos engenhos.

O trabalho com a produção escrita nas escolas públicas pode ser um dos mais árduos por várias razões e uma delas é a necessidade de sistematização apontada neste trabalho. Talvez outro motivo mais evidente seja o quantitativo elevado de estudantes na maioria das salas de aulas, mas isso é uma questão de política pública que não cabe aqui discutir. Outro fato que implica na dificuldade de uma efetiva prática de escrita escolar se dá pelo pouco envolvimento da escola, como um todo, nesse tipo de atividade. Cabe mais diretamente ao professor de Língua Portuguesa o ensino da escrita, porém é da responsabilidade dos professores das outras disciplinas a promoção de atividades pelas quais os estudantes se expressem por meio da escrita de forma reflexiva e significativa, fazendo uso de fato dessa ferramenta.

Apesar de todos os percalços para chegar até aqui em trajeto de um ano e meio com os estudantes participantes, todo o esforço é válido quando se lê, não uma folha com letras enormes com palavras vãs que estão ali apenas para preencher o espaço em branco, mas um texto de fato expressando ideias e sentimentos. Pois ensinar a escrever é, entre outras possibilidades, oferecer aos estudantes mais uma ferramenta para o exercício de sua cidadania, uma forma a mais de estar no mundo, fazendo-se ser percebido.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Irandé. **Análise de texto: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábolas, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábolas, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábolas, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Aspectos da coesão lexical na organização do texto escrito de comentário**. 1992. 477f. Dissertação de doutoramento em Linguística Portuguesa. Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BEAUGRAND, Robert-Alain de; DRESSLER, Wolfgang U. **Introduction to text linguistics**. Londres, Longman, 1981.
- BORTONI, Stella Maris. Variação Linguística e atividade de letramento em sala de aula. In: KLEIMAN, Angela. B.(org.). **Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a**
- BRASIL, Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2001.
- COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fonte, 2006.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.
- FÁVERO, L. Lopes. A informatividade como elemento de textualidade. **Letras de hoje**, Porto Alegre, PUCRS, v. 20, n. 2, p. 13-20, jun. 1985. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/17487/11220>. Acesso em: 18/09/16.
- \_\_\_\_\_; KOCH, Ingedore G. Villaça. **Linguística Textual**. 10ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FISHER, R. S. **História da escrita**. São Paulo: Unesp, 2009.

Fundação Joaquim Nabuco. **Projeto Memória social nas escolas**. Disponível em: <[http://www.fundaj.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5152&Itemid=1215](http://www.fundaj.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5152&Itemid=1215)>. Acesso em: 12/11/2016.

GELB, I. J. **A study of writting**. Chicago: The University of Chicago Press, 1962.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 5ed. São Paulo: Anglo, 2012.

GERALDI, João Wanderley. Da redação à produção de texto. In: CHIAPPINI, Lígia. **Aprender e ensinar com textos**. 7ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antonio Carlo. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

FARACO, C. A; ZILLES, A. M. S. (orgs.) **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola, 2015.

HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita**. 10 ed. São Paulo: Parábola, 2003.

Instituto Paulo Montenegro. **Indicador de alfabetismo funcional**. Disponível em: <<http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/Paginas/default.aspx>>. Acesso em: 12/11/2016.

KATO, Mary Aizawa. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 6 ed. São Paulo: Ática, 1998.

KLEIMAN, Angela. 7ed. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 2 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas: Editora Unicamp, 1990.

LOPES, Monte. **Um tempo de Mercês: o poético e o folclórico de uma usina pernambucana**. [s.l.]: Nordeste, [19\_ \_].

MARCUSCHI, Luis Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. Recife: UFPE, 2008.

\_\_\_\_\_. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10ed. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, M. K. Letramento cultura e modalidades de pensamento. In: KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 2 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

ROJO, Roxane, H. R. Concepções não valorizadas de escrita: a escrita como um outro modo de fala. In: KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os Significados do Letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 2 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

\_\_\_\_\_. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábolas, 2009.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2014a.

\_\_\_\_\_. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014b.

\_\_\_\_\_. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.** , Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <  
<http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12/11/2016.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais**. São Paulo: Parábola, 2014.

TERZI, Silvia Bueno. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meio iletrados. In: KLEIMAN, Angela B. (org.) **Os Significados do Letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 2 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

TFOUNI, Leda V. **Adultos não alfabetizados**: O avesso do avesso. São Paulo: Pontes, 1988.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1986.

**ANEXO 1:** Texto de apoio para a produção escrita da atividade 3

Aluno: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_ 8ºano

Profª Gisleyne Portela

MERCÊS: ONTEM E HOJE

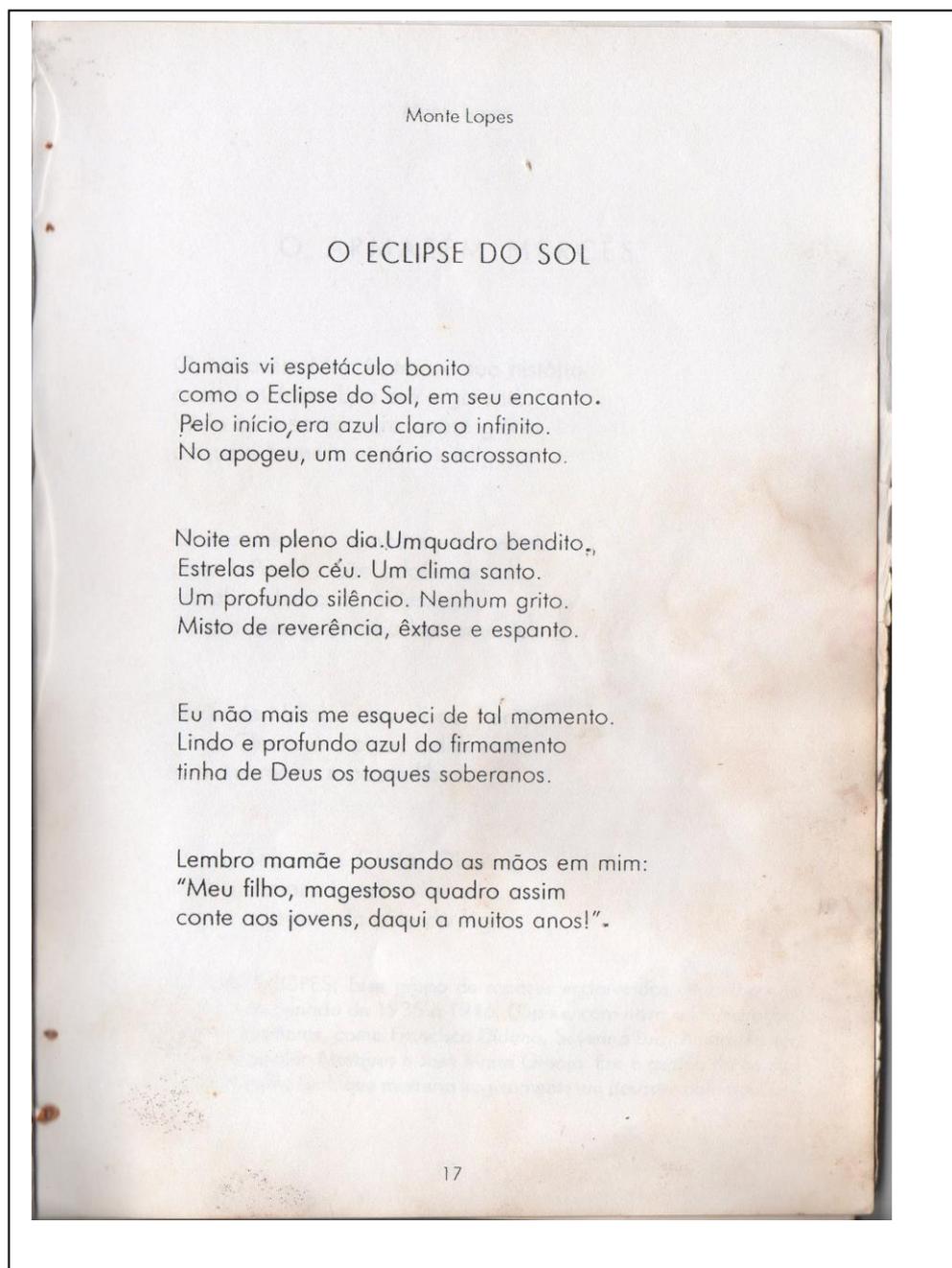
Leia atentamente o seguinte texto sobre o filme assistido, “Narradores de Javé”. Faça um paralelo no espaço ao lado entre Javé e Mercês a respeito de cada aspecto destacado:

<b>Javé</b>	<b>Mercês</b>
Javé é um pequeno povoado.	
Seus moradores parecem não gostar muito de lá.	
Dizem que Javé é um “buraco no oco do mundo” e que lá “não tem nada que preste”.	
O lugarejo está sendo ameaçado de desaparecer recoberto pelas águas de uma hidrelétrica.	
Isso poderia ser a solução para dar um fim a um lugar tão “desprezível” como dizem seus moradores.	
No entanto, não é isso que ninguém de lá quer.	
Pois lá é onde nasceram seus pais, onde estão enterrados seus antepassados, onde seus filhos brincam, onde estão seus amigos, onde estão seus lares construídos com tanto esforço...	
Seu Zaqueu, homem viajado e bem informado, disse que uma solução para livrar Javé das águas era ela ser tombada como patrimônio e assim seria protegida por lei.	
Mas para isso, o povoado deveria ter algo de muito importante, de muito valor; a ponto de ser considerado como patrimônio, um bem de todos.	
Claro que não seria a falta de emprego, de lazer, de transporte, de hospitais...	

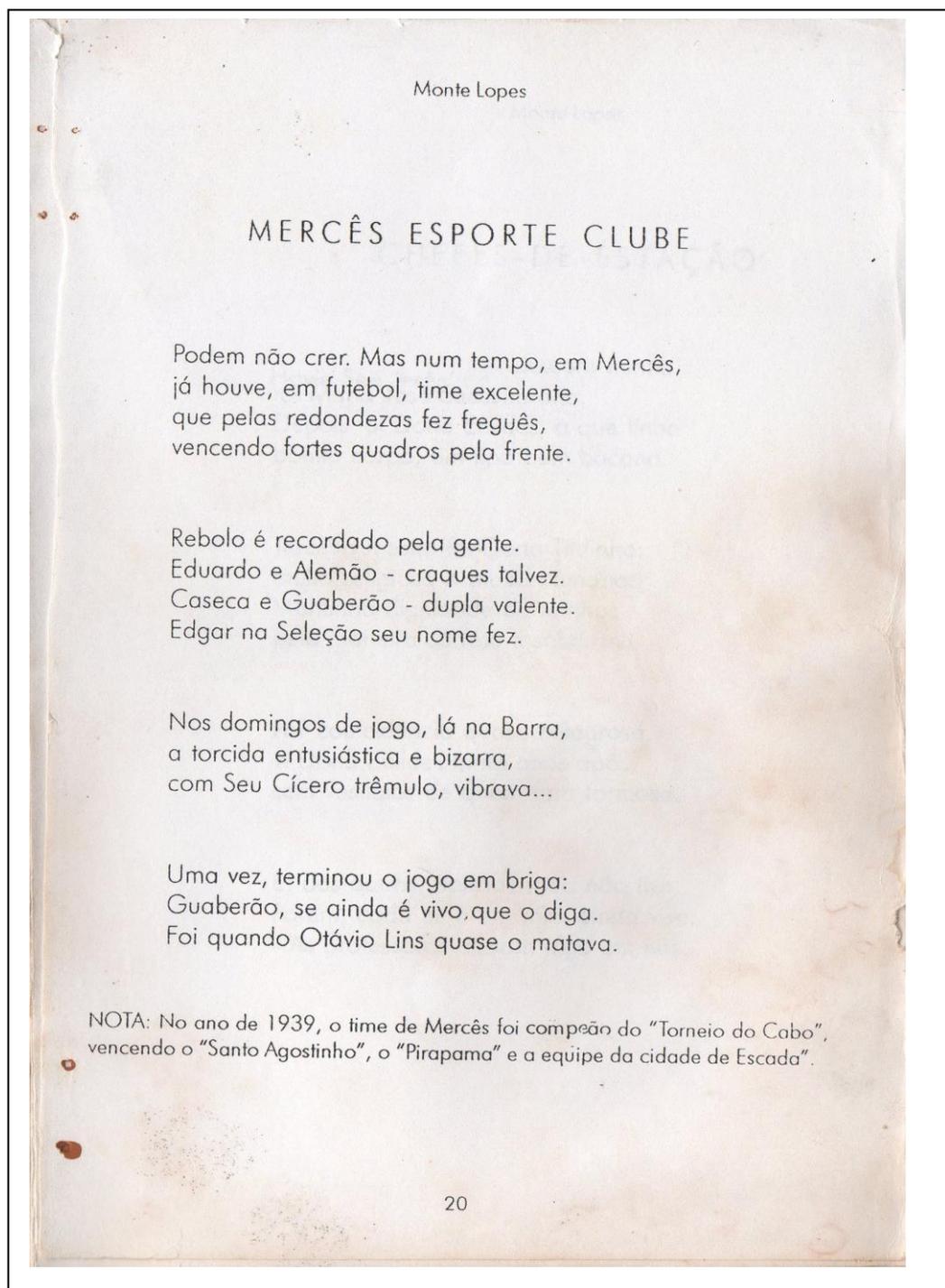
**ANEXO 2:** Continuação do texto de apoio para a produção escrita da atividade 3

Esse é um presente que desagrada, mas há um passado que vem à lembrança para alegrar as rodas de conversas nas noites de luas.	
Aquelas histórias que os mais velhos contam, que arregala os olhos dos meninos e enchem de orgulho o peito dos adultos.	
Javé tinha uma história grandiosa, porque seu povo era assim grandioso.	
E o povo e suas histórias não mereciam ser sufocados pelas águas.	
Mereciam ser guardadas, preservadas, protegidas.	
A história gloriosa de Javé não estava escrita em livros.	
Estava escrita na memória do povo, ensinada nas rodas de conversas, passada de boca a boca.	
E cada um que contasse de seu jeito, pois como dizem, “quem conta um conto, aumenta um ponto”.	
Por exemplo, Idalécio era um guerreiro para seu Vicentino, um derrotado para Deodora, um gaiato para Firmino e um líder tribal para Pai Cariá. Mariardina era uma heroína para Deodora, uma louca para Firmino, um orixá para Pai Cairá e para seu Vicentino, ela nem sequer existia.	
Qual é a verdade? Em meio a tantas histórias emocionantes, cheia de aventuras e mistérios; será que é importante uma verdade?	
A verdade é que o mais importante é todos poderem contar suas verdades e do seu jeito especial.	

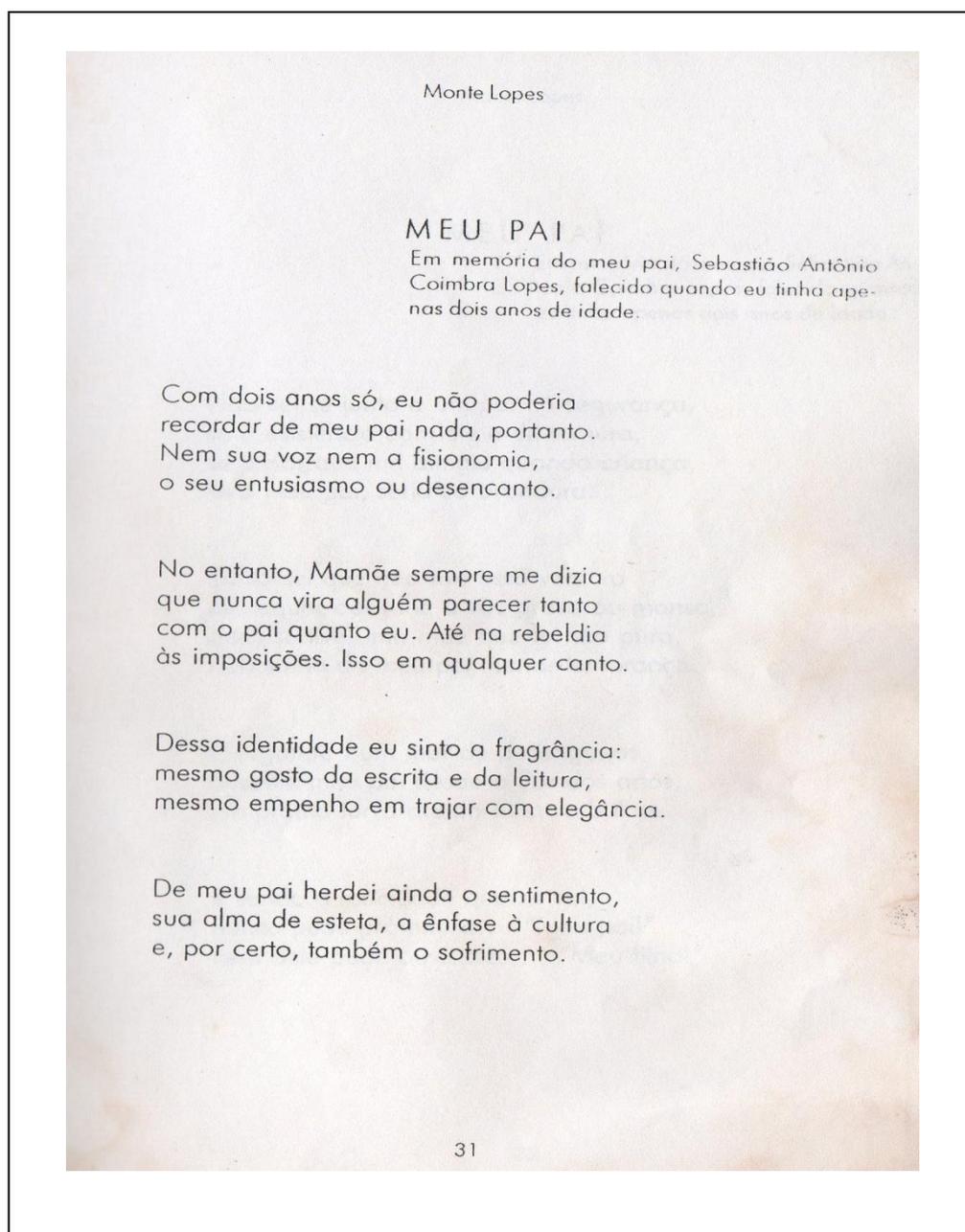
**ANEXO 3:** Poema de Monte Lopes escolhido como temática pela estudante “A” para sua produção escrita na atividade 4



**ANEXO 4:** Poema de Monte Lopes escolhido como temática pelo estudante “B” para sua produção escrita na atividade 4



**ANEXO 5:** Poema de Monte Lopes escolhido como temática pelo estudante “C” para sua produção escrita na atividade 4



**ANEXO 6:** Poema de Monte Lopes escolhido como temática pelo estudante “C” para sua produção escrita na atividade 4

