

EIXO 9: ESTUDOS DE LETRAMENTO

PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA EXPERIÊNCIA COM O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR

Claudia Janaina Galdino Farias (UFCG)

RESUMO: O presente trabalho tem por principal objetivo verificar as práticas de letramento vivenciadas por professores em contexto de formação continuada. Para tanto, realizamos uma breve descrição do documento orientador do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), objetivando apresentarmos seus principais aspectos estruturais, bem como demonstrarmos a preocupação de tal Programa com uma proposta de ensino respaldada nos letramento(s). Apresentamos também algumas situações de uso da leitura e escrita vivenciadas por docentes em eventos de formação continuada, o que contribuiu para o letramento desses professores. Para a coleta de dados, selecionamos o documento orientador do ano de 2013, o mais atual disponível no site do Ministério da Educação e Cultura, doravante MEC, bem como audiogravamos 3 (três) eventos de formação continuada e utilizamos o diário de campo. Como aporte teórico para a concretização deste trabalho, utilizamos principalmente os estudos desenvolvidos por Deslauriers (2008), Rojo (2009 e 2010), Soares (1999) e Vóvio e Souza (2005). É importante destacar a relevância dos estudos da Linguística Aplicada para a realização de nosso trabalho, uma vez que esse campo tem contribuído significativamente para o desenvolvimento de pesquisas voltadas para as práticas e estudos do letramento.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas de letramento; Programa Ensino Médio Inovador; Formação continuada.

1. Introdução

É inegável o número cada vez mais crescente de trabalhos desenvolvidos no campo de estudos do Letramento, o que pode ser observado principalmente em áreas como a Educação, Letras e Linguística Aplicada. Nesse sentido, tais áreas têm contribuído significativamente para o fortalecimento desse fértil campo de estudos, que em sua diversidade de enfoques, tem nos apresentado as mais variadas experiências em que o uso social da leitura e escrita são centrais.

Os atuais trabalhos desenvolvidos demonstram, entre outras inúmeras questões, a grande variedade de Letramento(s) existentes, o que tem oportunizado a abordagem não apenas dos letramentos tidos como prestigiados, típicos da cultura canônica, como também aqueles recorrentes nas culturas populares, contribuindo assim para um diálogo multicultural.

Neste trabalho, procuramos descrever o documento orientador do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), visando principalmente demonstrar que tal documento, como vários outros, demonstram a importância e necessidade da formulação de um novo currículo para o Ensino Médio, capaz de propor um ensino respaldado em uma perspectiva dos Letramento(s). Além disso, esta pesquisa também procurou demonstrar as práticas de leitura e escrita vivenciadas por um grupo de professores em contexto de formação continuada, o que contribuiu para o letramento desse professorado.

Desse modo, ora descrevendo o documento orientador do ProEMI, ora apresentando e discutindo algumas das práticas de leitura e escrita vivenciadas pelos

professores, além de apresentarmos uma breve discussão teórica acerca do tema, realizamos o presente trabalho, organizado da seguinte forma:

O tópico 2, subsequente a esta introdução, é destinada à descrição do documento orientador do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), apresentando de modo breve a estrutura do documento. Ainda nesse tópico esboçamos algumas considerações acerca do texto de natureza oficial, objetivando tecermos maiores esclarecimentos em relação às características desse tipo de texto, como é o caso do documento orientador em questão.

O tópico 3 refere-se aos referenciais teóricos a respeito do tema, tendo como suporte as ideias de autores como: Soares (1999), Rojo (2009 e 2010) e Vóvio e Souza (2005).

O tópico 4 apresenta os letramento(s) no documento orientador, demonstrando que tal documento apresenta a necessidade e importância de um ensino voltado para a abordagem dos múltiplos letramento(s).

O tópico 5 apresenta de forma breve algumas das práticas de leitura e escrita vivenciadas por professores envolvidos no Programa, o que contribuiu significativamente para o letramento, sobretudo profissional, desses docentes.

E, finalmente, apresentamos as considerações finais, contendo as inferências que fizemos a partir da análise dos dados.

2. Breve descrição do documento orientador do Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI)

“... é de cima para baixo que, na maioria das vezes, surge a demanda de inovação.”

(Edilaine Buin)

O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, constitui uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, objetivando a reestruturação dos currículos do Ensino Médio. Para tanto, foram elaborados até agora um total de 3 (três) documentos orientadores, elaborados com o intuito de apresentar e orientar acerca das diretrizes que fundamentam o Programa Ensino Médio Inovador. No entanto, para este trabalho, teceremos uma breve descrição do documento referente ao ano de 2013, uma vez que este é o documento mais recente disponível na página do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

No Portal do Ministério da Educação e Cultura (<http://portal.mec.gov.br>) também estão disponíveis os documentos orientadores referentes aos anos de 2011 e 2009, este último sendo o período de implantação de tal Programa. Vale salientar que, além desses três documentos orientadores, ainda há outros documentos, como Resoluções, Portaria, Manual de Orientação, entre outros, mas que não serão contemplados neste trabalho.

O documento orientador do Programa Ensino Médio (ProEMI) referente ao ano de 2013, o qual nos debruçaremos mais especificamente a partir de agora, possui um total de 33 (trinta e três) páginas, em que são apresentados e discutidos 9 (nove) itens: 1) Introdução, 2) Orientações para o redesenho curricular, 3) Macrocampos e áreas do conhecimento, 4) Orientações para o redesenho curricular, 5) Adesão, 6) Órgão financiador/concedente, 7) Atribuições, 8) Etapas operacionais, 9) As bases legais e links para acesso à legislação.

Na **INTRODUÇÃO**, são apresentadas várias estatísticas a partir de quadros e gráficos os mais diversos, das mais variadas fontes, sendo o Censo 2011 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a principal

delas, todos com o intuito de convencer o leitor de que a educação brasileira, apesar de ter avançado em muitos aspectos, ainda é alvo de muitos déficits, sobretudo nos quesitos adequação idade/série, aprovação, reprovação e abandono escolar. Nesse sentido, a **INTRODUÇÃO** apresenta o Programa Ensino Médio Inovador como uma significativa ação do Governo Federal para mudar tal realidade, ampliando o tempo na escola e diversificando as práticas pedagógicas, objetivando principalmente a promoção de Ensino Médio de qualidade.

No item **REDESENHO CURRICULAR** são apontados os critérios para a implantação do Projeto de Redesenho Curricular (PRC), pois o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), estabelece referencial diferenciado de tratamento do currículo escolar. Tal Projeto de Redesenho Curricular (PRC) pretendido pelo ProEMI deve apresentar ações as mais variadas, nos mais diferentes formatos, tais como: disciplinas optativas, oficinas, clubes de interesse, seminários integrados, grupos de pesquisas, trabalhos de campo e demais ações interdisciplinares. Tal item ainda informa acerca dos macrocampos a serem contemplados em tal Projeto, visto que cada escola participante do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) deverá contemplar o macrocampo obrigatório, ou seja, Integração Curricular e pelo menos três outros macrocampos de sua escolha.

O item 3(três) é destinado aos **MACROCAMPOS E ÁREAS DO CONHECIMENTO**, que por sua vez, devem englobar ações que estejam respaldadas nos princípios estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, quais sejam: trabalho, ciência, cultura e tecnologia. Nesta seção também é apresentada uma definição para macrocampo, bem como são apresentados cada um dos 8 (oito) macrocampos pertencentes ao ProEMI, esboçando também cada um de seus respectivos objetivos. Tais macrocampos são denominados da seguinte forma:

- *Integração Curricular;
- *Leitura e Letramento;
- *Iniciação Científica e pesquisa;
- *Línguas Estrangeiras;
- *Cultura Corporal;
- *Produção e Fruição das Artes;
- *Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias;
- *Participação Estudantil.

O item 4 (quatro) do documento, intitulado **ORIENTAÇÕES PARA O REDESENHO CURRICULAR**, orienta acerca da construção do Projeto de Redesenho Curricular (PRC). Esta seção destaca que a construção de tal Projeto deverá ser realizada coletivamente, contemplando a realidade da escola e de seus discentes. Nesse sentido, são destacadas neste item as seguintes etapas e orientações: a) Análise do contexto da Unidade Escolar, b) Avaliação Estratégica, com análise do contexto sociopolítico, c) Articulação com o Projeto político – Pedagógico da Escola, d) Articulação com outras instituições, e) Definição de estratégias para acompanhamento e avaliação das ações.

O 5º (quinto) item do DO, denominado **ADESÃO**, informa sobre os critérios necessários para que uma escola possa aderir ao Programa Ensino Médio Inovador, doravante ProEMI.

O 6º (sexto) item, por sua vez, diz respeito ao **ÓRGÃO FINANCIADOR/CONCEDENTE**, apresentando o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação /FNDE como o órgão financiador do Programa. Este órgão é responsável por ações as mais diversas, como o cadastro e análise da

documentação relativa à habilitação da instituição proponente, indicação orçamentária, trâmites processuais relativos à formalização, repasses dos recursos, entre outras ações.

O item 7 (sete) do DO é destinado às **ATRIBUIÇÕES**, o que justifica a série de ações e responsabilidades que são apresentadas neste item, bem como os principais responsáveis pela execução de tais tarefas.

O ponto 8 (oito) do DO apresenta as **ETAPAS OPERACIONAIS**, 9 (nove) fases relativas ao processo de adesão ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI).

O ponto 9 (nove), último item do documento orientador, apresenta **AS BASES LEGAIS E LINKS PARA ACESSO À LEGISLAÇÃO**. A maioria dos documentos apresentados nesta seção estão disponíveis no portal do Ministério da Educação e Cultura (MEC) (<http://portal.mec.gov.br>) para livre acesso.

3. Letramento(s): por uma nova perspectiva no ensino

“A ideia de Letramento(s) propõe que o aluno aprenda não apenas para responder às necessidades do professor e da escola, mas também para responder às suas necessidades fora dela: em casa, na fábrica, na instituição religiosa...”

Depoimento de uma professora de Língua Portuguesa envolvida no Programa Ensino Médio Inovador.

As décadas de 1980 e 1990 do século XX foram marcadas por acontecimentos e mudanças as mais diversas, inclusive no cenário educacional brasileiro. A década de 1980, por exemplo, é marcada, entre outros aspectos, pelo surgimento da palavra LETRAMENTO, introduzida no Brasil primeiramente por Mary Kato, em seu clássico livro intitulado “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística.”

Instaurada no discurso falado e escrito dos especialistas, a palavra LETRAMENTO começa a provocar mudanças significativas no ensino, fazendo surgir inúmeras reflexões e debates acerca dos limites da ALFABETIZAÇÃO.

Até o surgimento da palavra LETRAMENTO, a perspectiva da ALFABETIZAÇÃO imperava nas escolas e nos testes de avaliação dos níveis de alfabetismo/analfabetismo do país, persistindo ainda com bastante ênfase no Brasil. Tal perspectiva é baseada no pressuposto de que ler e escrever, dominar a tecnologia da escrita é suficiente para classificar um sujeito como alfabetizado. Dito de outro modo, a simples habilidade de codificar o próprio nome era um critério bastante utilizado para classificar as pessoas como alfabetizadas.

O letramento, por sua vez, baseado na ideia de que não basta saber ler e escrever, apresenta-se como uma perspectiva bastante ampla, pois como afirma Soares (1999, p. 20) “é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente.” Nesse sentido, podemos afirmar que o LETRAMENTO, diferentemente da ALFABETIZAÇÃO, exige muito mais de seus usuários, pois estes deverão ser capazes de resolver situações sociais as mais diversas, em que a leitura e a escrita são centrais.

Sabemos que as sociedades, sobretudo as contemporâneas, constantemente apresentam aos seus integrantes situações as mais variadas, que por sua vez, exigem desses sujeitos práticas de leitura e escrita as mais diversas, e que são específicas, levando em consideração o cotidiano de cada um desses atores sociais.

Sobre essa questão, afirmam Vóvio e Souza (2005, p. 43 e 44):

“Nesse sentido, podemos afirmar que as pessoas teriam suas práticas de leitura e escrita delimitadas por configurações singulares, dependendo de suas histórias de vida, das práticas e atividades de que tomam parte em seu cotidiano, circunscritas aos grupos sociais a que pertencem e à atividade a que se dedicam e, de modo mais abrangente, ao contexto sócio-histórico que emoldura sua existência.”

Desse modo, podemos ilustrar essa questão levando em consideração a rotina de um universitário, por exemplo, que vivendo em uma sociedade contemporânea e na condição de estudante universitário, vivencia diariamente as seguintes práticas de leitura e escrita:

- *Lê textos acadêmicos os mais variados, objetivando principalmente compreender os conteúdos estudados durante o curso;
- *Escreve resumos, resenhas, fichamentos, bem como inúmeros outros gêneros textuais da esfera acadêmica;
- *Lê as instruções de um caixa eletrônico, a fim de operar a máquina com eficácia, para assim poder sacar dinheiro, fruto de uma bolsa de estudos financiada pela CAPS;
- *Escreve em sua agenda as datas das apresentações de seus seminários;
- *Realiza operações matemáticas para verificar o quanto gastou com a compra de livros;
- *Lê as anotações feitas por sua professora em uma de suas avaliações;
- *Lê, escreve e envia emails;
- *Lê textos da esfera literária para discussão em seminário na universidade;
- *Lê a legenda de um filme que é transmitido na televisão;
- *Escreve comentários nas fotos de seus colegas do Facebook, etc.

A realização de tais atividades, típicas da rotina de um universitário, exigem desse estudante diversas e diferentes práticas de leitura e escrita, ou seja, o domínio de diversos letramento(s), que em vários aspectos divergem das práticas de letramento de um médico, por exemplo, o que nos faz lembrar Rojo (2010, p.27), que diz:

“Como são muito variados os contextos, as comunidades, as culturas, são também muito variadas as práticas e os eventos letrados que neles circulam. Assim é que o conceito de letramento passa ao plural: deixamos de falar em “letramento” e passamos a falar em “letramentos”.

Nesse sentido, se observarmos atentamente as atividades desenvolvidas pelo estudante universitário em questão, notaremos que as mesmas exigem o domínio de letramentos variados, tais como: letramento digital, letramento acadêmico, letramento matemático, letramento literário, entre outros. Desse modo, a variedade de práticas de usos sociais da leitura e da escrita, que ocorrem nas mais diversas esferas, em diferentes situações e contextos, permitem que usemos a expressão letramento(s), destacada pelo marcador de pluralidade.

Sendo assim, os atuais estudos do Letramento apresentam como foco de discussão os múltiplos letramento(s) existentes hoje, o que tem provocado significativa produção bibliográfica acerca do tema, na realização de eventos das mais diversas naturezas, inclusive nas escolas, sejam públicas ou privadas, que são tomadas pela necessidade de trazerem os letramento(s) como tópico de suas pautas de discussão, visto que os alunos fazem uso da leitura e da escrita não apenas na esfera escolar, mas em inúmeros outros contextos, que por sua vez, exigem desses sujeitos letramento(s) variados.

É importante destacar que a temática também se destaca nas áreas da Educação, Letras, Linguística Aplicada, entre outras, o que tem provocado o desenvolvimento

bastante recorrente de artigos, livros, monografias de conclusão de curso, dissertações de mestrado e teses de doutorado acerca do tema, enriquecendo cada vez mais esse campo de estudos. A questão dos letramento(s) também é extremamente discutida nos manuais didáticos, sobretudo nos de Língua Portuguesa, que fundamentados basicamente nas ideias dos principais teóricos da área, apresentam discussões objetivando principalmente duas questões: a) demonstrar que o referente manual didático é atualizado, pois é respaldado em propostas atuais de ensino, b) orientar o professor, que muitas vezes demonstra muitas dificuldades em ensinar Língua Portuguesa em uma perspectiva do letramento, o que se deve a inúmeros fatores, principalmente a formação desses docentes, uma vez que vários deles realizaram sua formação inicial antes do desenvolvimento dos estudos acerca do letramento.

Vale salientar que a necessidade da abordagem dos letramento(s) também é apresentada nos diversos materiais didáticos destinados à formação continuada de professores, nos currículos escolares e dos cursos de formação docente, como também em documentos oficiais, como é o caso do Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), o qual discutiremos a partir de agora.

4. Práticas de letramento em contexto de formação continuada de professores

“... Letramento é o que as pessoas fazem com habilidade de expressão oral e escrita, um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais.” (Magda Soares)

4.1. Breves considerações metodológicas

A partir de agora passaremos a apresentar e discutir algumas práticas de letramento vivenciadas por um grupo de professores em contexto de formação continuada. Antes disso, faremos breves considerações acerca da metodologia adotada, objetivando uma maior compreensão por parte dos leitores.

Os docentes sujeitos dessa pesquisa estão envolvidos no Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e trabalham em uma mesma escola pública estadual do município de Campina Grande – PB. A referente formação continuada, a qual concebemos como evento de letramento, ocorreu durante três encontros, cada um com 3 (três) horas de duração. Os referentes encontros ocorreram no mês de maio do presente ano e tiveram como foco “A elaboração de enunciados para atividades didáticas”, sendo ministrada por uma professora Doutora do Curso de Letras da Universidade Federal de Campina Grande.

Nesse sentido, para a coleta de dados, participamos dos 3 (três) encontros, audiogravando-os e anotando informações importantes em diário de campo, uma vez que as pesquisas qualitativas privilegiam a variedade de instrumentos no processo de coleta de dados, o que nos faz lembrar Deslauriers (2008, p. 140), quando afirma:

“geralmente, para a coleta das informações, a pesquisa qualitativa recorre à observação participante e à entrevista. Estas técnicas básicas se completam com o questionário, a fotografia, os documentos audiovisuais (filme, vídeo), a observação dos lugares públicos, a história de vida, a análise de conteúdo. Desejando vivamente recolher o máximo de informações pertinentes, os pesquisadores combinam, usualmente, várias dessas técnicas.”

Juntamente com as audiogravações, o diário de campo foi de extrema relevância para a coleta de dados de nossa pesquisa, visto que nele pudemos registrar informações importantes impossíveis de serem captadas por gravador. O gravador, na condição de aparelho de áudio, não é capaz de captar informações do tipo: a quantidade de professores participantes em cada encontro, os diversos recursos utilizados pelos docentes no momento da formação (cadernos, notebooks, celulares, etc.), a atenção ou falta de interesse demonstradas por esses professores, etc.

Vóvio e Souza (2005, p. 60) discutindo acerca de instrumentos de pesquisa, assim descrevem o diário de campo:

“O diário é mais um dos instrumentos metodológicos usados para registro sistemático de eventos que podem ser importantes para a compreensão do processo dinâmico da pesquisa. Seu uso presta-se ao registro de determinadas reações e expressões dos participantes e também à auto-reflexão por parte das pesquisadoras.”

Admitimos que ao realizarmos anotações no diário, alguns professores que estavam sentados mais próximos de nós se mostravam curiosos em saber o que ali registrávamos, o que exigia de nós pesquisadores a naturalidade necessária, objetivando principalmente manter uma boa relação com os sujeitos pesquisados, condição *sine qua non* para o desenvolvimento ético de uma pesquisa.

4.2. Das práticas de letramento

Apresentada a metodologia utilizada em nossa pesquisa, apresentaremos e discutiremos algumas das práticas de letramento vivenciadas pelos professores sujeitos da referente pesquisa.

Na primeira formação, a formadora, utilizando-se de data show, apresenta aos docentes um enunciado do tipo clássico, fazendo a seguinte contextualização:

- *O enunciado é resultado de uma atividade real;
- *Foi produzido por um professor em formação inicial;
- *Foi elaborado na disciplina de Prática Pedagógica e o professor autor da questão estava cursando o último período do curso de Letras;
- *O professor em formação recebeu orientações prévias da professora responsável pela atividade para a elaboração de tal questão;

Feito isso, a professora formadora lê em voz alta a questão para o grupo de professores e chama a atenção para a estrutura da questão, sobretudo para a sequência injuntiva recorrente. Uma questão que muito nos chamou a atenção diz respeito ao modo como a professora formadora explica a sequência injuntiva, visto que a mesma utiliza exemplos do cotidiano, certamente do conhecimento de todos os professores presentes. Vejamos alguns dos exemplos apresentados pela professora formadora:

EXEMPLO 1 - EXPLICAÇÃO DA PROFESSORA ACERCA DA SEQUÊNCIA INJUNTIVA

Sequência injuntiva é uma ordem a ser seguida. Isso é similar a uma receita médica, em que o médico diz: Ingerir um comprimido de 8 (oito) em 8 (oito) horas, ingerir 50 (cinquenta) gotas. Essa instrução é similar também quando a gente compra um aparelho eletro – eletrônico e tem um manual de instrução em que apresenta a ordem em que o aparelho deve ser montado ou ligado. A sequência injuntiva aparece também em uma caixa de sabão em pó, quando aparece a instrução: Lave as roupas brancas separadas das roupas de cor.

A formadora, além de ter explicado a sequência injuntiva de modo bastante significativo, utiliza 3 (três) exemplos de práticas de letramento, objetivando tornar ainda mais clara a sua explicação. Os exemplos apresentados pela professora formadora demonstram que as pessoas utilizam a leitura e a escrita na resolução de problemas de seu contexto social, o que nos remete à Soares (1998, p. 72), quando diz:

“Letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais, é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.”

Os exemplos apresentados pela professora formadora nos fazem refletir sobre a importância de saber fazer uso da leitura e da escrita, pois a vida em sociedade, o contexto social o qual estamos inseridos, nos reclamam constantemente o domínio de tal competência. Essa questão é enfatizada pela formadora, que atenta para o fato do profissional professor saber fazer uso da escrita para poder elaborar com eficácia enunciados de atividades didáticas, outra prática de letramento, vivenciada principalmente por professores: Vejamos o que disse a formadora:

“Formulação de enunciados para atividades é uma competência da docência. Do mesmo jeito que um perito tem que saber escrever um laudo, e um juiz tem que saber escrever uma sentença, e um médico deve saber prescrever uma receita com clareza, um professor, qualquer que seja a matéria que ele ensine, deve saber formular enunciados que sejam claros e exequíveis.”

Na segunda formação, voltada principalmente para a abordagem de questões nos moldes do ENEM, a professora formadora inicia o encontro explicando como se organizam as questões típicas de tal exame, ou seja: todas apresentam um texto base, um enunciado e 5 (cinco) alternativas. Após explicar a estrutura das questões do ENEM, a professora formadora apresenta em data show algumas questões utilizadas em provas de anos anteriores, chamando a atenção dos professores para a organização das questões apresentadas. Os docentes, motivados pela formadora, liam atentamente e analisavam as questões, fazendo inferências, discutindo com os pares, mobilizando ora conhecimentos acadêmicos ora conhecimentos de mundo na tentativa de responderem corretamente as questões apresentadas.

A referente mobilização de saberes por parte dos professores, mediante situação de leitura, nos faz lembrar Rojo (2009, p. 44), quando destaca:

“Para ler, por exemplo, não basta conhecer o alfabeto e decodificar letras em sons da fala. É preciso também compreender o que se lê, isto é, acionar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto, inclusive o conhecimento de outros textos/discursos (intertextualizar), prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar.”

A referente situação de leitura e discussão coletiva entre os professores acerca das questões típicas do ENEM constitui outra prática de letramento oportunizada através da formação continuada em foco, o que contribuiu significativamente para o letramento

profissional de cada um dos docentes. Isso porque esses profissionais, atuantes em turmas do Ensino Médio, necessitam elaborar atividades com questões similares às do ENEM, visando melhor preparar o alunado para a realização de tal exame, o que necessariamente exige desses docentes o letramento necessário pra tal. Nesse sentido, a referente formação, além de atender a uma necessidade do referente grupo de professores (elaborar questões nos moldes do ENEM) contribuiu para o letramento profissional dos mesmos.

O terceiro encontro teve como principal foco a leitura, análise e discussão de 4 (quatro) questões nos moldes do ENEM elaboradas por duas duplas de professores. Na formação anterior, a professora formadora havia proposto que todos os professores, em duplas, elaborassem pelo menos 2 (duas) questões similares às do ENEM, objetivando aplicarem os conhecimentos adquiridos na formação e também produzirem um simulado, podendo ser aplicado com os alunos do 3º Ano.

A referente atividade proposta pela professora formadora constitui outra prática de letramento, exigindo dos professores no mínimo as seguintes atividades:

- *Discussão acerca do assunto a ser contemplado nos enunciados;
- *Leitura de vários textos, em variadas fontes de pesquisa, no intuito de selecionar os textos base que introduzem cada enunciado;
- *Discussão acerca da formulação dos enunciados;
- *Escrita dos enunciados;
- *Discussão acerca das 5 (cinco) alternativas;
- *Escrita das 5 (cinco) alternativas.

Diante do exposto, podemos verificar que a atividade proposta pela formadora, além de ser em si um evento de letramento, provoca inúmeras outras práticas letradas, favorecendo o desenvolvimento de práticas efetivas de leitura e escrita dos professores.

Em suma, além de ter oportunizado significativas práticas de letramento, a referente atividade também foi capaz de atender a uma necessidade real do professorado, que diariamente necessita elaborar atividades didáticas as mais diversas, seja nos moldes do ENEM ou nos moldes clássicos, uma prática de letramento bastante recorrente no dia a dia daqueles que exercem a docência.

5. Considerações finais

Levando em consideração a análise dos eventos audiogravados de formação continuada e as anotações de nosso diário de campo, podemos afirmar que tais encontros contribuíram para o desenvolvimento dos letramento(s) dos professores envolvidos, inclusive o letramento profissional. Os referentes eventos de formação contínua oportunizaram a realização de atividades diversas: leitura, escrita, discussão, troca de experiências, pesquisas, etc, situações que se configuraram como práticas de letramento(s) e que contribuíram significativamente para a formação docente desses profissionais.

Os três eventos de formação continuada vivenciados pelos docentes não se limitaram à recepção de informações por parte dos professores, como acontece em muitos desses encontros, em que o público de professores assiste passivamente às exposições dos formadores. Os encontros foram dinâmicos, interativos e ricos em práticas de letramento(s). Os professores, interessados pelas informações e discussões que se davam nas formações, realizavam anotações em cadernos, em notebooks, fotografavam os slides apresentados através da câmera de aparelho celular, bem como realizavam várias outras atividades de leitura e escrita frutos de seus interesses e necessidades.

É importante destacar que, os referentes eventos de formação continuada, além de favorecerem o desenvolvimento dos letramento(s) e da formação docente dos professores, também proporcionaram a nós pesquisadores práticas diversas de leitura e escrita, fruto das necessidades típicas de pesquisadores em busca de respostas para seu problema de pesquisa. Nesse sentido, as experiências vivenciadas nesses encontros de formação dialogaram satisfatoriamente com as discussões teóricas realizadas na disciplina Estudos e Práticas de Letramento, nos fazendo refletir principalmente sobre a importância e necessidade do domínio das diversas práticas de letramento(s) para a resolução de problemas reais decorrentes de nossos contextos profissionais, educacionais, e conseqüentemente, da nossa história de vida.

6. Referências bibliográficas

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; SILVA, Ceris Salette Ribas da. A leitura de textos oficiais: uma questão plural. In: MARINHO, Marildes; SILVA; Ceris Salette Ribas da. *Leituras do professor*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. *Língua Portuguesa: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

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

SOARES, Magda. *Letramento – Um tema em três gêneros*. Belo Horizonte, MG: CEALE/Autêntica, 1998.

VÓVIO, Cláudia Lemos e SOUZA, Ana Lúcia Silva. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento, in KLEIMAN, Angela B e MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (orgs.) *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

LEITURA E DIVERSIDADE TEXTUAL NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO: ÊNFASE NA MULTIMODALIDADE

Cleonice Gomes Pequeno¹ (UEPB)
Maria Gorette Andrade Silva² (UEPB)

RESUMO: Considerando a aprendizagem de leitura como um dos maiores desafios na escola, é mister discutir sobre alguns aspectos que venham contribuir para o desenvolvimento dessa habilidade no contexto educacional. A partir de uma perspectiva inovadora, a leitura é vista como uma prática social e, por esse motivo, capaz de diminuir as distâncias existentes na sociedade. Nesse sentido, o presente artigo pretende discutir acerca da multimodalidade textual e sua aplicabilidade em sala de aula, enfatizando a intrínseca relação entre o visual e o escrito, tanto no ambiente escolar, como no contexto social dos alunos, uma vez que estes, convivem frequentemente com textos dessa natureza. Contudo, essa aplicação não deve ser de caráter superficial, faz-se necessário a utilização de estratégias de leitura na facilitação desse processo. Esta pesquisa foi realizada através de um levantamento bibliográfico, na perspectiva do letramento, a partir das discussões de teóricos como Kleiman (2005), Rojo (2004), Dionísio (2005), Soares (2002), Marcuschi (2004; 2008), Koch (2011), entre outros. Apresentaremos gêneros textuais, em seus diferentes suportes, que tratem o verbal e o não verbal (palavras, imagens, cores etc.), tais como: charges, tirinhas, cartuns, outdoors, placas com anúncios publicitários, faixas, letreiros, entre outros. Verificamos, assim, que a utilização de textos diversificados, contribuem para uma melhor percepção dos alunos em torno de aspectos relevantes do universo textual, não raras vezes despercebidos.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Diversidade textual. Multimodalidade. Letramento.

1. Introdução

A busca de inovações relativas ao ensino aprendizagem de leitura é cada vez mais frequente. De acordo com os PCNs (1997, p. 42) "a leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto" e, nesse sentido, a inserção dos gêneros textuais nesse processo contribui positivamente, principalmente quando se trata de gêneros que apresentam mais do que palavras para a construção de sentido, i. e., o verbal e o não-verbal. Como nos diz Dionísio (2005) um texto pode combinar palavras e imagens, palavras e tipografias, palavras e sons, palavras e animações, palavras e gestos, dependendo de sua natureza. No tocante à sociedade atual, é notório o uso excessivo do visual, uma vez que textos multimodais estão presentes na rua, na escola, nos jornais, na TV, na internet, entre outros suportes e locais. Interessantemente, no que se refere ao universo virtual, Marcuschi (2004) aponta que diversos gêneros, reconfigurados para o discurso eletrônico, apresentam características particulares e próprias da mediação presente nesse tipo de ambiente. As

¹ Cursando Licenciatura Plena em Letras/ Habilitação em Língua Portuguesa, na Universidade Estadual da Paraíba.

² Bolsista do PIBID/ Cursando Licenciatura Plena em Letras - Habilitação em Língua Portuguesa, na Universidade Estadual da Paraíba.

OCEM (2006) enfatizam a relevância da formação de leitores mais críticos, aspecto que deve ser percebido não somente no ensino médio, mas desde as séries iniciais. Em vista disso, essa diversidade textual vem contribuir para o despertar do senso crítico do aluno, bem como provocar reflexões sobre novas práticas pedagógicas, pautadas na perspectiva do letramento.

A leitura é uma prática social que insere os indivíduos nos diversos contextos sociais, porém, é na escola que são desenvolvidas as competências linguísticas desses indivíduos. Kleiman (2002, p. 04) nos diz que “a aprendizagem da leitura, na perspectiva dos estudos do letramento implica saber como funcionam os textos nas diversas práticas socioculturais”. Entende-se, assim, que a leitura não é uma prática meramente escolarizada, partindo do pressuposto de que uma pessoa é capaz de aprender a ler sem nunca ter ido à escola, podendo desenvolver diversas habilidades que envolvam a leitura, como as chamadas práticas de letramento. Segundo os PCNs (2001, p. 54) a leitura na escola tem sido tratada como um objeto de ensino e “para que possa constituir também objeto de aprendizagem, é necessário que faça sentido para o aluno, isto é, a atividade de leitura deve responder, do seu ponto de vista, a objetivos de realização imediata”.

Nesse sentido, o presente artigo pretende discutir acerca de questões relativas à multimodalidade, tão perceptível em textos do cotidiano social, bem como sobre as possibilidades de inserção no cotidiano escolar, aproximando-os da realidade dos alunos. Ao longo deste trabalho, refletiremos acerca dos gêneros textuais e letramento, a leitura como prática social, a diversidade textual e multimodalidade.

2. Gêneros textuais e Letramento

Sabe-se da relevância da leitura nos mais diversificados contextos sociais, o que implica numa abordagem especial no âmbito escolar, buscando-se estratégias que venham facilitar a interação professor-texto-aluno em sala de aula, numa relação de reciprocidade. Nesse sentido, destaca-se o trabalho com gêneros textuais, os quais segundo Marcuschi (2008, p.155), “são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos”, ou seja, exercem uma função social específica. Sobre esse aspecto, CAFIERO (2010, p. 88) vai dizer que esse também é um dos compromissos a ser assumido pela escola, “possibilitar ao aluno a aprendizagem da leitura dos diferentes textos que circulam socialmente”. “Eis a primeira e talvez a mais importante estratégia para a prática de leitura: o trabalho com a diversidade textual” (PCN 2001, p. 55).

Contudo, o trabalho com a leitura relacionada aos gêneros textuais está atrelada também, aos estudos do letramento. BARTON E HAMILTON (1998 apud BUNZEN & MENDONÇA, 2006, p. 17), conceituam letramento como sendo “as inúmeras práticas sociais que integram direta ou indiretamente a produção e/ou leitura de materiais escritos e que integram a dinâmica da vida cotidiana de uma dada comunidade”. Interessantemente, Kleiman (2005) aponta que na atualidade, além de dominar o código alfabético, espera-se que o aluno consiga se comunicar em variadas situações. Em vista disso, Soares (2002) defende letramento no “plural”, o qual envolve mais do que simplesmente ler e escrever, o enfoque está na funcionalidade. Segundo Scribner (1984 apud SOARES, 2000, p. 73),

A necessidade de habilidades de letramento na nossa vida diária é óbvia; no emprego, passeando pela cidade, fazendo compras, todos encontramos situações que requerem o uso da leitura, ou a produção de símbolos escritos. Não é necessário apresentar justificativas para

insistir que as escolas são obrigadas a desenvolver nas crianças as habilidades de letramento que as tornarão aptas a responder a estas demandas sociais cotidianas.

3. Leitura como prática social

De acordo com os PCNs (2001, p. 57) “a leitura, como prática social, é sempre um meio e nunca um fim.[...] Uma prática constante de leitura na escola pressupõe o trabalho com a diversidade de objetivos, modalidades e textos que caracterizam as práticas de leitura de fato”. Partindo dessa premissa, é interessante dizer que diferentes objetivos exigem diferentes textos e, por conseguinte, modalidades de leitura diferenciadas. Com isso, vale ressaltar a relevância do trabalho do professor, o qual deve sondar os conhecimentos prévios e o gosto dos alunos, para que haja uma adequação de textos de acordo com o nível da turma.

Segundo Oliveira (2010, p.66)

nenhum professor de português deve esquecer: a leitura não é uma atividade exclusivamente lingüística. O professor deve estar atento aos conhecimentos enciclopédicos e aos conhecimentos textuais de seus alunos. Estes tipos de conhecimentos somados aos conhecimentos lingüísticos formam os conhecimentos prévios de uma pessoa.

Assim, o professor deve agir como mediador no desenvolvimento das competências leitoras dos seus alunos, utilizando-se de estratégias de leitura como facilitadoras na interpretação textual e não como um ditador de regras. Segundo SOLÉ (1998 apud DIAS & FERREIRA, 2002, p. 41),

o ensino da leitura deve ocorrer em todas as etapas de sua realização, resultando-se o ensino de estratégias de leitura para cada uma dessas etapas: 1) *antes*: predicações iniciais sobre o texto e objetivos de leitura; 2) *durante*: levantamento de questões e controle da compreensão e 3) *depois*: construção da idéia principal e resumo textual.

Partindo do pressuposto de que a leitura de um texto é feita com algum objetivo, é importante frisar a explicitação, por parte do professor, dos objetivos pretendidos na leitura de determinado texto. Em vista disso, Oliveira (2010) aponta algumas estratégias eficazes, a saber: a predição, que se refere às hipóteses sobre o texto, construídas a partir da ativação dos esquemas mentais do leitor, pois como nos diz Rojo (2004, p. 05) "o leitor não aborda o texto como uma página em branco"; a adivinhação cotextual, que faz parte da competência leitora de leitores mais experientes, tratando-se da leitura de um texto considerando somente o essencial para sua compreensão; a inferenciação, a busca do não dito a partir do dito, trata-se de perceber o que está implícito nas entrelinhas e a identificação das ideias mais importantes, aspecto importantíssimo na elaboração de textos mais complexos. De acordo com Solé (1988 apud DIAS & FERREIRA, 2002) essas estratégias de leitura precisam ser ensinadas. Entende-se, a partir disso, que é preciso fazer com que o aluno saiba utilizar tais estratégias, como enfatizam DIAS & FERREIRA (2002, P. 46) "A criança precisa saber mobilizá-las e utilizá-las em face da variedade de situações de leitura".

Sabe-se que o sentido de um texto está no texto e no leitor, assim, as possíveis apreensões de sentido dependem do conjunto de leituras realizadas, as quais permitem

ao leitor perceber os implícitos, os não-ditos e diversos outros fatores que contribuem para esse processo. Assim, como afirma Koch (2011), o leitor procura construir uma representação coerente, a partir da informação contextualmente dada. Vale ressaltar, ainda, os tipos de conhecimentos acionados no processamento textual, os quais segundo Koch (2006) são: o conhecimento linguístico (gramatical e lexical); o conhecimento enciclopédico (de mundo); e o conhecimento interacional, englobando o ilocucional (intenção comunicativa), o comunicacional (informações necessárias numa situação comunicativa), o metacomunicativo (compreensão do texto a partir de ações linguísticas) e o superestrutural (de gêneros textuais).

Nesse sentido, a leitura direcionada pelos gêneros textuais possibilita a realização dessas estratégias, de acordo com o gênero pretendido.

4. Diversidade textual e multimodalidade

Os PCNs (2001, p. 34) defendem que “a diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno”. E, nesse sentido, os diversos gêneros multimodais presentes na sociedade, aproximam-se do contexto social dos alunos e, dessa forma, o professor enquanto mediador do saber precisa trabalhar pautado nas práticas escolares situadas, i. e., próximas da realidade e do contexto social do aluno. Uma vez abordados em sala de aula, tais gêneros podem contribuir para a ampliação da capacidade de interpretação e apreensão de sentido dos alunos, contribuindo positivamente quando, posteriormente, tiverem contato com gêneros mais complexos. Kleiman (2006) diz que “os gêneros textuais situados, indexados às suas situações de origem [...] tem sido objetos periféricos no trabalho escolar. Entretanto, é através deles que os gêneros de maior abrangência social [...] são apreendidos”.

No que diz respeito à multimodalidade, é sabido que muitos gêneros combinam aspectos verbais com visuais, bem como a imagem propriamente dita. No entanto, é preciso distinguir entre gêneros e suportes textuais, considerando a funcionalidade dos mesmos. O outdoor, por exemplo, é um suporte que expõe diversos gêneros publicitários, assim como as faixas e muros. Este último é um exemplo de suporte incidental, enquanto que panfletos, letreiros, cartuns, tirinhas e charges podem agir como gêneros situados e, uma vez apresentados em contexto escolar terão uma função social, porém o contexto é diferente para os participantes da situação, conforme verificamos nas figuras 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8.

Figura 1 - Outdoor



Figura 2 - Panfleto

Figura 3 - Faixa



Figura 4 - Letreiro



Figura 5 - Tirinha



Figura 6 - Cartum



Figura 7 - Charge



Figura 8 - Charge



O suporte é o meio pelo o qual o gênero circula na sociedade, todo suporte tem formato próprio e serve para expor o texto. Segundo Marcuschi (2003, p.8) trata-se de “um lócus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto”. Diversos suportes foram surgindo devido sua função de atuar como portadores de textos e, nesse sentido, Marcuschi (2003) aponta como suportes convencionais, os quais não se tratando de uma classificação fechada podem ser: folha de papel, livro, jornal (diário), revista (semanal/mensal), revista científica (boletins e anais), rádio, televisão, telefone, quadro de avisos, outdoor, encarte, folder, luminosos e faixas. Há também os suportes que atuam como ocasionais ou eventuais, ou seja, podem expor textos, porém não foram desenvolvidos para essa finalidade e nem apresentam uma função comunicativa regular, a esses o autor chama de suportes incidentais, tais como: embalagem, para-choques e para-lamas de caminhão, roupas, corpo humano, paredes, muros, paradas de ônibus, estações de metrô, calçadas, fachadas e janela de ônibus (meios de transporte em geral).

Cada gênero em seu respectivo suporte atua de forma particular no processo de apreensão de sentido do aluno. No que diz respeito à multimodalidade, dois fatores contribuem significativamente para sua relevância, trata-se do verbal e o não verbal. A linguagem verbal só é possível por meio do texto que trabalha com a escrita e a oralidade e que é estruturado dentro de um contexto social, temático e funcional. A linguagem não verbal, por sua vez, é representada por textos que tem como base essencialmente a linguagem visual, ou seja, imagens e cores repletas de intenções comunicativas. Um mesmo texto pode conter a linguagem verbal e não verbal na construção do seu sentido.

No entanto, existem gêneros multimodais semelhantes, mas que distinguem-se uns dos outros. A charge é a representação gráfica de um assunto do cotidiano, utiliza essencialmente a imagem e frequentemente a linguagem verbal, representa figuras existentes no mundo real, tem caráter temporal e sua função principal é a de marcar uma posição sobre fatos da atualidade de modo crítico, satírico e/ou irônico. O cartum, por sua vez, é uma “piada gráfica” com a função de entretenimento que surgiu depois da charge e não insere personagens reais ou fatos verídicos, é atemporal. As tirinhas são histórias em quadrinhos em tamanho reduzido, constituindo um único gênero. O anúncio publicitário tem a função de expor um determinado produto ou serviço utilizando um texto argumentativo ou apenas imagens apelativas, cujas intenções podem ser implícitas ou não. O mesmo acontece com os panfletos e letreiros, este último muitas vezes tem como suporte os muros.

Corroborando com tais reflexões, Smith (1999 apud DIAS & FERREIRA, 2002) expressa que somente o contato com a escrita significativa e funcional pode favorecer o aprendizado da leitura e, nesse sentido, considera relevante o contato com

outdoors, placas, anúncios e embalagens. A compreensão está além das palavras e informações visuais.

A partir dessa perspectiva observa-se que só é possível aprender a ler, efetivamente lendo, e que é indispensável o contato do leitor com diversos gêneros textuais socialmente funcionais para o desenvolvimento da sua aprendizagem, esse contato desenvolve a capacidade de questionamentos sobre o mundo ao redor.

5. Considerações finais

Neste trabalho, pretendeu-se abrir uma discussão em torno de novas perspectivas para o trabalho da leitura na sala de aula, atribuindo a multimodalidade textual ao contexto social do aluno, pensando no ensino da leitura de forma mais ampla, o qual não se resume, apenas, na decodificação de textos complexos de linguagem verbal/escrita. Buscamos desse modo, trabalhar a leitura por meio das modalidades multimodais visuais (imagens, cores, gestos, expressões) e verbais, ampliando, dessa forma, a capacidade do aluno para além do seu conhecimento linguístico, estimulando o senso crítico, a apreensão de sentidos, a produção de inferências, dentre outros aspectos fundamentais. Verificamos que o verbal junto ao não verbal como parte do mesmo texto tornam-se facilitadores da leitura e contribuem para a capacidade interpretativa do aluno, auxiliando-o em situações cotidianas que exigem diversas formas de leitura, servindo de base para a compreensão do mundo ao seu redor.

Este estudo é uma reflexão sobre a viabilidade e a relevância do uso de textos próximos do contexto social do aluno, que abordem temáticas da realidade, bem como textos em que a imagem preceda a leitura da palavra, proporcionando a construção de sentido que envolva os alunos nas práticas de letramento dentro e fora do ambiente escolar, criando estratégias de leitura para o desenvolvimento de leitores proficientes.

Enfatizamos, assim, as práticas de letramento, as estratégias de leitura e a interação entre o verbal e o não verbal em contextos de ensino, incentivando o aluno-leitor a reconhecer que a leitura é uma prática social capaz de inseri-lo na vida profissional, como um sujeito socialmente ativo. Contudo, para que tais práticas possam contribuir no ensino aprendizagem, cabe à escola e ao professor criar atividades de leitura que possibilitem o uso funcional da diversidade de textos, bem como os de caráter multimodal que estimulem a capacidade de apreciação e compreensão dos alunos, contribuindo para que o aluno-leitor em formação possa ter autonomia e competência.

6. Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. In: **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua portuguesa**. Brasília: Ministério de Educação, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. In: **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua portuguesa**. Brasília: Ministério de Educação, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conhecimentos de língua portuguesa. In: **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério de Educação, 2006.

CAFIERO, Delaine. Letramento e leitura: formando leitores críticos. In: **Língua portuguesa: ensino fundamental**. RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena

Rodrigues (coord.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. (Org.). Palmas; União da Vitória, 2005.

DIAS, Maria da Graça Bompastor Borges; FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde. A escola e o ensino da leitura. In: **Psicologia em Estudo**. Maringá, 2002.

KLEIMAN, Angela B.. Contribuições teóricas para o desenvolvimento do leitor: teorias de leitura e ensino. In: **Leitura e Animação Cultural: Repensando a escola e a biblioteca**. ROSING, Tânia; BECKER, P. (orgs.). Edição bilingue. Passo Fundo: UPF, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria (orgs.). Ler e compreender: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio (2003). **A questão do suporte dos gêneros textuais**. Recife. (mimeo)

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (orgs.). Hipertexto e gêneros digitais. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MENDONÇA, Márcia; BUNZEN, Clécio (orgs.); KLEIMAN, Angela B.. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: Letramento na cibercultura**. Educação & Sociedade. Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 05 Out. 2013.

REFLEXÕES ETNOGRÁFICAS DOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EJA³

Dayse Auricéa da Silva Alves⁴ (PPGFP/UEPB)

RESUMO: Este texto é parte integrante de um estudo com características etnográficas que investiga a prática docente voltada a apropriação da linguagem escrita na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Acreditamos que caracterizando os processos de alfabetização e letramento no contexto escolar, torna-se possível a ampliação de bases

³ Artigo elaborado para a Disciplina Etnografia e Educação na Prática Docente do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores no ano de 2012.

⁴ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da UEPB. Email: dayselon@hotmail.com

epistemológicas sobre o ensino e a aprendizagem da linguagem escrita. Preocupamo-nos em capturar práticas envolvendo estes dois processos, no ambiente natural da EJA, com a observação participante, permitindo uma visão holística dos fenômenos, que conforme André (2008) atribui a nossa pesquisa uma abordagem qualitativa. Assim, temos por objetivo apresentar recortes dos relatos iniciais de uma experiência investigativa de campo, vivenciada em uma turma de 1º ciclo da modalidade EJA em uma escola pública municipal de Campina Grande na Paraíba, no ano de 2012. Nos recortes analíticos das práticas docentes, voltadas a apropriação da linguagem escrita, considera-se a diversidade do alunado presente na EJA, sob o respaldo teórico de KLEIMAN (2005), SOARES (2003) e SENNA (2004), dentre outros. As cenas descritas, são constituidoras da cultura dessa escola e favorecem a reflexão sobre a validade dos processos de alfabetização e de letramento para a aprendizagem da escrita na EJA. Pode-se perceber nas primeiras observações realizadas nesta realidade escolar, que o trabalho voltado ao sujeito cartesiano ainda é muito forte. A escola propõe um tipo de ensino que ainda não atende a diversidade de seu alunado. As poucas atividades voltadas a reflexões sobre a escrita (presenciadas durante sete dias em campo) mesmo quando buscavam sua função social, ainda não estavam livres da mera correção de erros. Portanto, a ampliação do conhecimento docente se faz necessária de modo a impactar no trabalho de alfabetização decorrente de uma perspectiva de letramento, oferecendo possibilidades que facilitem a aquisição da linguagem escrita, para os sujeitos de uma escola realmente plural.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos; Alfabetização; Letramento; Etnografia

1. Introdução

Este artigo é parte integrante de um estudo com características etnográficas que investiga a prática docente voltada a apropriação da linguagem escrita na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tem por objetivo caracterizar os processos de alfabetização e letramento no contexto escolar. Sua compreensão torna-se imprescindível para a ampliação de bases epistemológicas sobre ensino e aprendizagem da linguagem escrita.

Buscamos, neste artigo, descrever práticas evidenciadas durante o trabalho de campo, que corroboram com outras observações do contexto escolar, haja vista ser este o ambiente de atuação profissional da pesquisadora.

Em um primeiro momento, propõe-se uma explanação introdutória contextualizando a EJA brasileira, por considerar pertinente caracterizar de um modo geral aspectos da identidade dessa modalidade de ensino. Em seguida enveredamos pela compreensão dos processos de alfabetização e letramento, onde apresentamos recortes dos registros realizados no diário de campo, durante a pesquisa etnográfica.

A escola onde foi realizada a pesquisa é uma instituição municipal que funciona no município de Campina Grande/PB. Está situada em um bairro com características rurais, funcionando em três turnos, sendo a única unidade de ensino que atende o 1º ciclo da EJA na localidade.

Este espaço tornou-se o lócus desta pesquisa por constituir-se no universo de trabalho da pesquisadora. Ambiente que já se apresenta familiar e que foi posto ao estranhamento para a coleta de dados procurando entender a natureza processual da prática docente o que caracteriza segundo Mattos (2011) a linha de estudos etnográficos.

Preocupamos-nos em capturar práticas de alfabetização e letramento no ambiente natural da EJA, com a observação participante, permitindo uma visão holística dos fenômenos que conforme André (2008) atribui a nossa pesquisa uma abordagem qualitativa.

No ano de 2012 teve início a pesquisa, reunindo procedimentos como o registro no diário de campo e as filmagens realizadas no ambiente natural de ensino e aprendizagem de uma turma de 1º ciclo da EJA. Como é comum em turmas dos ciclos iniciais da EJA, a frequência dos alunos era bem inferior ao número de matrícula registrado. Matriculados 32 alunos para uma frequência média de 9 alunos, dos quais 4 eram adolescentes. Duas professoras atendiam a turma, uma professora que era a titular da turma e outra que a substituía quando era necessário.

As aulas descritas são aquelas que contemplavam conteúdos de Matemática e de Língua Portuguesa sobre as quais estaremos refletindo com o olhar voltado às práticas de Alfabetização e Letramento no que compete a apropriação da linguagem escrita.

Assim, apresentamos uma reflexão inicial, de uma pesquisa mais ampla, apresentando dados coletados nas observações realizadas no ano de 2012, onde foi possível gravar vídeos que contribuíram para a melhor compreensão de situações registradas no diário de campo. Os dados serão apresentados respeitando os princípios éticos da pesquisa com seres humanos, no que remete a confidencialidade e a privacidade. Para tanto estaremos usando nomes fictícios para os participantes da pesquisa que forem citados neste artigo.

2. Contextualizando a EJA no Brasil

A educação nacional perpassa historicamente por problemáticas relacionadas ao ensino da leitura e da escrita. O modelo de educação predominante foi importado da Europa e apresenta peculiaridades que não são condizentes com a realidade de um país plural como o nosso. Sabemos que a escola não apresenta a finalidade única de formar leitores e escritores proficientes, mas também de contribuir com a formação de cidadãos éticos e morais para atuarem na sociedade, tornando-se urgentes reflexões que possam desencadear avanços no formato pedagógico em que ocorre o processo de ensino e aprendizagem escolar.

A EJA constitui um exemplo do processo excludente estabelecido na sociedade contemporânea, que vem sendo reafirmado pelas práticas docentes vigentes.

A reafirmação de metodologias que desconsideram o aluno como ser pensante caracteriza essa perpetuação, sem que o professor se dê conta. Práticas de alfabetização e letramento permeiam os espaços escolares, porém a clareza de suas especificidades ainda não fazem parte da consciência do processo de ensino.

O aluno da EJA, que não teve oportunidade de apropriar-se da linguagem escrita na idade adequada, chega ao ensino noturno com fortes resquícios do ensino tradicional. Sendo este um entrave para um trabalho pedagógico voltado ao aluno como agente do processo.

Podemos considerar também o condicionamento histórico, por uma concepção formal de educação dificultando a possibilidade de mudanças na prática docente, para atender satisfatoriamente os sujeitos marginalizados. Predomina a crença na razão científica, onde os conhecimentos valorizados são restritos, tornando-se urgente que outros modelos de mente encontrem espaço.

Nesse sentido Senna (2004) traz a tona um modelo de mente baseado em princípios sociointeracionistas apresentados por Vygotsky, onde o foco está na

natureza conceitual através do intercâmbio entre várias culturas e valores. Os conhecimentos prévios são valorizados e o processo de inclusão decorre da interferência na zona de desenvolvimento proximal. São muitas as verdades possíveis a serem consideradas na escola, contrariando uma concepção universal do conhecimento.

O livro didático utilizado nas aulas apresenta propostas de atividades que muitas vezes não se aplicam aos conhecimentos prévios dos alunos, e em uma aula improvisada gera incertezas entre alunos e professor, como percebe-se na cena a seguir com a professora substituta:

A professora explicou que a titular da turma enviou o plano da aula por email, porém não foi possível acessar a internet, pois teve problemas técnicos. Após explicar, pega livros didáticos e distribui com os alunos, para realizarem atividades. (...) No livro uma imagem de um dedal para escrever o nome. Ninguém sabe o que é. A professora diz o nome e tenta explicar para que serve mas nem ela sabe bem o que é este objeto. (Diário de campo, 17/09/2012)

Nossos alunos são sujeitos reais como afirma Fagundes (2010), e advêm de realidades diversas, as quais devem ser consideradas nas escolas. Mesmo que sua forma de escrita não seja considerada válida para os moldes importados, torna-se necessário respeitá-la. Historicamente a leitura e a escrita sustentam a educação escolar e seguem parâmetros de modelos de mente que trabalham em função de provocar uma mudança cultural para formar o cidadão apto a estabelecer relações entre o oral e o escrito. No entanto, parece-nos que tal objetivo só é alcançado pelos sujeitos cartesianos, visto que a escola apresenta a crença no inatismo, com uma escola meritocrática que por longo tempo vem sustentando ideais burgueses.

Fagundes (2010) afirma que no Brasil ainda existe uma cultura oral predominante, que o diferencia da Europa, mesmo assim foi o modelo europeu que se estabeleceu em nosso sistema de ensino. Com o progresso, a alfabetização ganhou grande importância, mas a escola vigente desencadeava um processo seletivo injusto visto que só aqueles que dominavam a escrita obtinham êxito, desconsiderando a especificidade oral do povo brasileiro. A necessidade do capitalismo fez com que o sistema educacional fosse ampliado, mas de forma bastante precária. Com a criação da LDB houve mais atenção ao sistema educacional, porém direcionado a permanência dos alunos na escola sob os moldes tradicionais. A reprovação freqüente desencadeou uma série de políticas públicas compensatórias e o fracasso da alfabetização era o mais grave, tornando-se necessária a compreensão do problema sob vários enfoques, para não anular o caráter intercultural do nosso povo.

A ciência subjacente nas práticas escolares mais comuns enfoca um mundo ideal dos sujeitos pensantes, atendendo a procedimentos sistemáticos que tenham credibilidade, o que fica expresso nas práticas de alfabetização através de métodos mecânicos que forçam a compreensão de que fala e escrita constituem processos iguais.

A necessidade de outro modelo de ciência, com novos parâmetros para enxergar os “erros” da escrita, deveria promover um diálogo entre oralidade e escrita atendendo as especificidades do letramento na pluralidade de pensamentos. Assim a escrita poderia ser concebida como um direito de todos, por meio da reorganização das práticas de ensino e segundo Kant também poderá cumprir seu papel na formação moral pela liberdade dos sujeitos.

Oliveira (2006) nos faz refletir sobre as contribuições de Kant e alerta quanto aos efeitos nocivos que uma má educação pode causar ao ser humano. Considerando dados empíricos Kant fala em uma ética aplicável na educação do homem, atendendo

princípios da experiência no cultivo do comportamento e da subjetividade. Assim entende-se que a educação pode e deve acolher a todos indistintamente estabelecendo uma relação de amizade, podendo ser caracterizada pelo uso do diálogo de modo que seja possível encontrar prazer no ato educativo.

Não se trata de algo impossível, mas de uma possibilidade para fazer com que a escola cumpra seu dever perante a sociedade. As teorias subjacentes do letramento, constituem uma alternativa para a aceitabilidade de outros modelos de mente. Cada sujeito apresenta características singulares e alguns encontram dificuldades para empregar intenção ao uso da escrita dentro da escola, visto que a funcionalidade não é a mesma que vivencia fora dela. Torna-se necessário confiar em um processo de interação com o meio, valorizando a identidade dos sujeitos e possibilitando a exploração dos sentidos, para que a escrita surja em um processo indutivo de uso da linguagem, atendendo a sua funcionalidade no contexto social.

3. Alfabetização e Letramento: possibilidades para a apropriação da linguagem escrita

A linguagem escrita apresenta-se como um desafio, especialmente para as classes menos abastadas. Vários estudos buscam alternativas para explicar e solucionar o déficit de aprendizagem vigente. Novas formas e métodos são constantemente apresentados, no intuito de contribuir para avanços no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita. Alguns estudos priorizam a alfabetização como princípio essencial para a aquisição da escrita. Outros valorizam prioritariamente sua função social, numa perspectiva de letramento, como base que fundamenta a atribuição de sentido ao processo educacional.

Acreditando nas contribuições que os estudos sobre o letramento podem oferecer para o processo de aquisição da língua escrita, será possível verificar na abordagem de Kleiman (2005), a descaracterização da importância suprema do método de alfabetização utilizado. Porém, é possível reconhecer com Soares (2003) a especificidade da alfabetização, como processo necessário, detentor de diferentes dimensões e que deve ser desenvolvido em um contexto de letramento, através de múltiplas metodologias.

Kleiman nos apresenta o conceito de letramento e considera “falsa a crença de que o aspecto mais importante para a aprendizagem da escrita é o método utilizado” (2005, p. 08). A construção da linguagem escrita recebe influência de vários conceitos que não podem ser encarados enquanto meras novidades metodológicas, muitas vezes mal interpretadas. Assim, o letramento não constitui um método ou se apresenta como algo oposto aos métodos de alfabetização. Mas corresponde à situação de envolvimento das pessoas com o mundo da escrita.

As práticas sociais de uso da escrita com a compreensão do sentido em determinadas situações são valorizadas. Nessas práticas inclui-se o letramento escolar envolvendo codificação e decodificação, advindos dos métodos de alfabetização. Seja qual for o método utilizado, a sua eficiência na aquisição de conhecimentos para facilitar a ação dos sujeitos tem seu valor. Assim considera-se a validade de múltiplos métodos de ensino, viabilizadores de práticas que atendam a diversidade encontrada na escola.

Ao professor cabe encontrar a melhor forma de trabalhar com seu aluno, sem a busca por um método perfeito. Mas percebendo que Alfabetização e letramento estão associados. O letramento constitui-se em ações situadas de uso da língua escrita,

considerando e valorizando a linguagem oral, bem como as linguagens não-verbais, que não são objeto da alfabetização.

Alfabetizar consiste em sistematizar o funcionamento do código alfabético, no ensino aos iniciantes. O ensino e a aprendizagem do código escrito envolvem operações cognitivas ordenadas, no entanto, está alfabetizado não confere competência para lidar com situações reais de uso da linguagem escrita.

Segundo Kleiman (2005) o letramento atende esta competência, mesmo para aqueles que ainda não são alfabetizados. O conhecimento da função de um texto de sua cultura confere ao analfabeto a condição de pessoa letrada. Nessa perspectiva, alfabetização e letramento apresentam características bem diversas, mas que têm igual relevância para a conquista da autonomia dos sujeitos.

A complexidade do letramento envolve múltiplas capacidades para chegar ao uso da escrita em sociedade, com impacto também, na vida moderna. Suas contribuições avançam historicamente, desde a percepção de que não bastava escrever de forma legível, dominando o código escrito. Tornou-se preciso atribuir sentido a escrita na utilização de diferentes suportes, reunindo uma infinidade de situações sociais.

Assim, em meados dos anos 80, no Brasil, surge “o termo letramento, para referir a um conjunto de práticas de uso da escrita que vinham modificando profundamente a sociedade, mais amplo do que as práticas escolares de uso da escrita” (KLEIMAN, 2005, p. 21). As práticas sociais de uso da escrita passaram a ser exploradas na escola, possibilitando ao aluno trazer conhecimentos de sua vida para facilitar o processo de aprendizagem.

4. Reflexões etnográficas da prática docente

Os dados etnográficos acerca das significações atribuídas a ação docente serão apresentados, neste artigo, sob forma de relatos que constituem recortes do diário de campo e, também, evidenciarão alguns aspectos das aulas no 1º ciclo da EJA. Torna-se perceptível uma ênfase nas aulas de matemática e leitura em detrimento das aulas de escrita, que está relegada a um segundo plano ou mesmo a constituir-se em uma consequência das aulas de leitura.

Entendemos que com o letramento as atividades passam a envolver e valorizar vários saberes. As competências individuais são agregadas cooperativamente para atingir os objetivos em práticas situadas de uso da escrita. Diferente das práticas tradicionais que priorizam as atividades individuais descontextualizadas, de forma até competitiva.

Em nossas observações verificou-se um anseio da professora titular em trabalhar com agrupamentos, para uma melhor circulação de saberes:

No livro atividade de matemática. Diz que os alunos podem fazer a atividade em dupla. Eles não demonstram interesse em agrupar-se. A professora orienta as atividades nas mesas. Percebe que os alunos não estão entendendo e pede atenção, realizando uma questão no quadro. (...) A professora insiste que poderiam fazer a atividade em dupla, ninguém demonstra interesse. (...) A professora orienta Fábio em sua mesa, depois Fabiano. Vai fazendo perguntas para os alunos chegarem às respostas. (...) A professora percebe que os alunos tentam copiar uns dos outros e diz que fazer em dupla requer discussão e não cópia. (...) Volta ao quadro e pede ajuda dos alunos para a questão buscando as hipóteses dos alunos. Tenta provocá-los para que descubram as

estratégias para a atividade (...). Os alunos apresentam as estratégias e a professora pede outras, provocando-os a pensar. (Diário de campo, 26/09/2012)

No entanto, pouca foi a mobilização para esse fim. A possibilidade de agrupamento não foi planejada e acabou limitando-se a execução coletiva da atividade proposta, guiada pela própria professora. A heterogeneidade constitui a “mola mestra” das práticas de letramento. A promoção de trabalhos em grupos com domínios e experiências de escrita diferentes facilita novas aprendizagens. O que é possibilitado pela prática social estruturadora do trabalho escolar, em abordagens envolvendo diversos textos de circulação social, desvendando-os através do processo sócio-cognitivo que confere sentido as palavras e concebem o letramento.

Entende-se que a organização do trabalho didático deverá priorizar o contato com a diversidade textual presente em diferentes âmbitos sociais, aproximando-se da realidade dos educandos, independente de qual seja o método utilizado. Nessa perspectiva o estudo da matemática corrobora também com atividades de escrita. Basta que esta seja lembrada no planejamento, envolvendo objetivos condizentes a sua apropriação, dada a relevância e especificidades deste processo.

Contextualizar a aprendizagem do sistema alfabético facilita o processo. O conhecimento das funções da escrita torna significantes as atividades analíticas em relação à linguagem. Com o foco no letramento, fica clara a necessidade de trazer práticas sociais de uso da escrita para a sala de aula. Promovendo relações que vão além do texto escrito e envolvem linguagens não-verbais, bem como as inter-relações.

A titular da turma parece ter ciência desta prerrogativa ao propor o trabalho com listas de compras a sua substituta:

A atividade entregue é uma lista do supermercado Rede compras para leitura. (...) Os alunos perguntam pela atividade (Diário de campo, 24/10/2012)

Os alunos realizam a leitura conforme orientação da professora, porém não consideram ser esta uma atividade escolar e cobram a “atividade”, que seria composta por questões escritas no quadro para copiarem e responderem. O anseio dos alunos é satisfeito, no quadro várias questões direcionavam a utilização de estratégias de leitura.

Na aula seguinte percebe-se a continuidade do trabalho, agora com a professora titular:

A professora inicia retomando a aula passada, que foi ministrada pela professora substituta. Perguntou como foi a atividade com a lista de compras, alguns falaram e a professora foi ao quadro copiar uma nova atividade, ainda explorando o gênero lista de compras. Duas alunas conversavam sobre política. A professora pergunta se a turma prefere falar sobre política, pois poderia mudar seu plano de aula. A maioria diz que não e a professora volta ao quadro para continuar as atividades com listas. Todos em silêncio copiam as atividades. (...)Um aluno apresenta dificuldade para ler a palavra “higiene”. Com ajuda consegue ler, porém diz: “Por que não tira esse H daí?” A professora chama a atenção da turma para a observação de Walber e explica que não tem autorização para fazer isso, pois como já explicou em outras aulas, algumas palavras são escritas com H. (...) Lendo a atividade Walber continua suas perguntas. Não sabe o que quer dizer “com base” na questão que diz “Com base na lista, responda”. A professora tenta explicar. Ele diz que “base” serve para pintar unha ou então é a

base do exercício. A professora insiste que continue sua leitura. (...) Os alunos tentam fazer suas listas pessoais de compras. A professora percebe que uma aluna escreveu as marcas em lugar dos produtos e pede para refazer e observar também as correções ortográficas. Os alunos percebem problemas na escrita. A professora alerta para as marcas da oralidade na escrita. Vai ao quadro fazer uma lista coletiva, pedindo que os alunos orientem como se escreve. Enquanto escreve vai tirando dúvidas envolvendo questões ortográficas como o uso de “RR” e “R” no fim das sílabas. (Diário de campo, 30/10/2012)

Nesta proposta, com maior sentido social, percebe-se a aliança entre a leitura e a escrita e as funções derivadas de cada conhecimento para a aplicação na vida cotidiana. Surgem conteúdos que não haviam sido programados, mas que emergem nas interações entre a função social do gênero textual em questão e o aluno. Nessa perspectiva a fala permite ao aluno descobrir, questionar e posicionar-se perante o que a escola vem lhe oferecendo de conhecimento.

Nesse sentido, a fala corresponde a uma linguagem que não pode ser desconsiderada, devido a sua complementaridade com a escrita na vivência em sociedade, enquanto modo de organizar a realidade. Kleiman adverte que “as práticas sociais de linguagem são híbridas em relação às modalidades de língua utilizadas” (2005, p. 43). Assim entende-se que tanto a oralidade como a escrita, dentre outras linguagens, são relevantes para a prática do letramento. A associação da escrita a imagens é parte integrante do processo de alfabetização e quando decorre de intervenções bem elaboradas conduzem o aluno a ter maior autonomia, a princípio, na leitura como foi proposto no recorte abaixo, logo mais também na escrita.

No livro um aluno realiza a atividade de associar imagens a seus respectivos nomes. Observando uma gravura pergunta se está escrito bolsa ou mochila. A professora pergunta como se inicia cada palavra e logo ele percebe que está escrito mochila. (Diário de campo, 26/09/2013)

Portanto a relação entre o oral e o escrito são postulados numa continuidade, dentro do conceito de letramento e as imagens apresentam-se necessárias para a aprendizagem da leitura. Com o letramento abre-se a possibilidade de uma aprendizagem contínua envolvendo estratégias que incluam os grupos, valorizando aquilo que sabem. Dessa forma, nasce a mobilização do aluno ao ato de aprender aquilo que tem relevância social e que poderá inseri-lo plenamente na sociedade letrada.

Soares (2003) alerta que o conceito de letramento surgiu desconsiderando as peculiaridades da alfabetização e expressando certa indissociabilidade entre os dois processos. Apresentando-se necessário, o letramento recebeu destaque devido à constatação da problemática na qual a população alfabetizada não expressava propriedade nas situações de uso da leitura e da escrita, como na situação, com a professora substituta, apresentada a seguir:

Quando a professora pergunta se querem ajuda, logo os adultos chamam. (...) Perguntam o tempo todo qual a letra devem utilizar na escrita e a professora imediatamente responde. (...) Vai até um dos jovens e pede para ler o que escreveu, são respostas de problemas. Um deles lê e ela orienta que algumas palavras precisam ser corrigidas. Lê para que percebam. (...) Acompanhando um dos alunos adultos na leitura repete a leitura das frases escritas para que ele perceba a

ausência de algumas letras. Lê marcando a silabação. (...) Junto aos jovens intervém na escrita, pedindo que um deles leia. Enquanto faz isso, outros alunos próximos participam da atividade. Com Raissa diz o que está certo e marca o que está errado para que ela refaça. Acaba falando as respostas. Um dos jovens não quer tentar. A professora insiste para que tente fazer sozinho. Ele resiste, ela diz o que deve escrever, falando uma frase. Ele pergunta como é. Ela fala algumas letras e ele pergunta como escreve “u”. Ela pergunta se ele realmente não sabe. Ele diz que sabia e esqueceu. A professora pergunta como pode esquecer e se afasta para atender outros alunos. (Diário de campo, 17/09/2012)

O que não apaga os problemas relacionados também a aprendizagem inicial do sistema de escrita (codificação e decodificação), que ainda são muito comuns no país e também se apresentam como entrave na aprendizagem de alguns alunos como é perceptível nesta cena.

As duas problemáticas são diferentes, devido às especificidades de cada processo. Porém, é comum uma mesclagem, confundindo-os como se ambos consistissem em um único processo. Segundo Soares, o que se verifica é a “extensão do conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento: do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita.” (2003, p.07). Ocorre na verdade uma ampla divulgação do conceito de alfabetização, aproximando-o do conceito de letramento. Algumas abordagens, muitas vezes atrapalham a percepção de suas diferenças e promove a prevalência apenas de um dos processos.

Nesse sentido, a perda de especificidade da alfabetização pode ser um dos fatores que corroboram com o fracasso escolar. Não se pode privilegiar apenas um dos processos na aprendizagem da língua escrita, mas valorizar as peculiaridades de ambos, assumindo o compromisso com o desenvolvimento de diversos conhecimentos, habilidades e competências em busca da aprendizagem da língua escrita.

O processo de aquisição da escrita convencional precisa de uma sistematização, que pode e deve ocorrer associada ao letramento. Evitando, o perigo abordado por Soares (2003), de assumir a alfabetização como processo precedente ao letramento; por quanto consistiria em um retrocesso. É fundamental a importância de um ensino sistemático, mas que decorra por meio de práticas sociais de leitura e de escrita contextualizadas com textos comuns no cotidiano de todos os cidadãos como a tentativa da professora pesquisada.

A professora inicia a aula perguntando quem trouxe o papel da água ou da luz. Apenas uma aluna trouxe, porém estava riscado e não servia para o trabalho que a professora iria desenvolver. Assim redireciona a aula falando que realizará atividade de leitura e também abordará a matemática. (...) A professora vai ao quadro e escreve o cabeçalho para que os alunos copiem: “Para não esquecerem”. Explica. (...) A atividade escrita no quadro corresponde a problemas de matemática envolvendo dinheiro. (...) A professora vai ao quadro para a leitura coletiva, pede que os alunos leiam. Interfere o mínimo possível e procura retornar a leitura para facilitar a compreensão. Os alunos adultos participam tentando a leitura. Os adolescentes não participam nem prestam atenção. (Diário de campo, 17/10/2012)

O trabalho com os materiais propostos inicialmente teria grande relevância social, no entanto a professora não estava preparada para o inusitado: “os alunos não

trouxeram o material”. E a sua aula passa a ser mais uma, como tantas, onde alguns alunos não conseguem encontrar sentido e por isso ficam dispersos. Eis a necessidade da aliança entre a alfabetização e o letramento.

Alfabetização e letramento são processos simultâneos, apesar de requererem procedimentos diferenciados de ensino. A conciliação entre os dois processos na aprendizagem da língua escrita, com respeito as suas peculiaridades podem envolver diversos métodos. O êxito almejado na apropriação da linguagem escrita, só será alcançado mediante um trabalho docente que harmonize as diferentes dimensões da alfabetização e do letramento valorizando-os como processos necessários para a formação de escritores e leitores proficientes. Com essa compreensão, percebe-se a relevância dos dois processos para uma educação eficaz, dentre as quais destacamos a Educação de Jovens e Adultos.

5. Considerações finais

Na realidade escolar vivenciada nesta pesquisa, o trabalho voltado ao sujeito cartesiano ainda é muito forte. A escola propõe um tipo de ensino que ainda não atende a diversidade de seu alunado. As poucas atividades voltadas a escrita, vivenciada nela já buscam sua função social, mas ainda não está livre da mera correção de erros. Fazendo com que parte de seu alunado ainda sintam-se excluído do processo. A reação mais comum é a indisciplina e o retraimento que culminam na desistência de muitos, representando uma forma de defesa dos excluídos culturalmente.

A possibilidade de modificação desse panorama vivenciado na escola parece distante, porém pode-se encontrar alternativas, na valorização da subjetividade e na incorporação de culturas, quebrando a contradição entre a cultura escolar e a cultura dos pobres, com respeito pelas diferenças. Este desafio da inclusão é abordado por Senna (2004), que propõe a superação do conceito clássico de cognição, através da contribuição da diversidade.

Tais reflexões poderão reorientar as práticas docentes, por um trabalho que valorize as diferenças culturais. Ocorrendo uma quebra de paradigma, de forma que a escola atenda satisfatoriamente o aluno real. A escola não pode continuar pregando uma única verdade e desconsiderando aqueles que não se enquadram em seus padrões, sob uma orientação científica histórica, que já não tem validade nos tempos atuais.

Pensar uma escola plural fará a diferença. Com respaldo em Vygotsky pode-se trabalhar com um modelo de mente livre que atenda a necessidade contemporânea em uma perspectiva dialógica de escola. A pluralidade constitui uma ameaça para o sujeito cartesiano na era pós-moderna, haja vista que os sujeitos, independente de sua classe, utilizam as tecnologias que lhes são apresentadas e conseguem superar os conceitos universais, considerando tudo como sendo possível, e não, certo ou errado.

Essa nova perspectiva oferece condições para que os sujeitos encontrem sucesso, sem ter que enquadrar-se a padrões pré-estabelecidos. No entanto a postura do professor terá grande influência nesse trabalho. Seu fazer pedagógico passará da posição de “ensinante” para a de investigador, e nesse aspecto o trabalho de alfabetização numa perspectiva de letramento se faz necessário, enxergando possibilidades que facilitem a aquisição da linguagem escrita, para os sujeitos de uma escola realmente plural.

6. Referências bibliográficas

ANDRÉ, M. E. A. de. *Etnografia da Prática escolar*. 14 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

FAGUNDES, T. B. O aluno e a sua escrita: a construção do aluno ideal e a negação do aluno real. In. *XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, Painele “Políticas públicas de letramento, formação de professores e inclusão sócio-cultural”, 2010, Belo Horizonte, MG. Anais do (ISBN: 21773360).

KLEIMAN, A. B. *Preciso “ensinar” o letramento?*. Brasil: Ministério da Educação, 2005.

MATTOS, C. L. G. de. *Etnografia e educação: Conceitos e usos*. Campina Grande, PB: eduepb, 2011.

OLIVEIRA, M. N. (2006) *Para inspirar confiança: considerações sobre a formação moral em Kant*. In: *Trans/Form/Ação*. V. 29(1).

SENNA, L. A. G. (2004) *De Vygotsky a Morin: entre dois fundamentos da educação inclusiva*. In. *Espaço, Rev.* v. 22. Rio de Janeiro: INES (ISSN: 0103-7668)

SOARES, M. (2003) *Letramento e alfabetização: a muitas facetas*. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf. Acesso em: 26 de jun. de 2012.

O LETRAMENTO COMO AÇÃO SOCIAL NO CIBERESPAÇO PELA EFETIVAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE DROGAS

Débora Maria da Silva Oliveira (UFRN)⁵

Ana Maria de Oliveira Paz (UFRN)⁶

RESUMO: Este trabalho é constituído pela análise de eventos e práticas de letramento em contexto diferente do escolar, com *lôcus* de pesquisa formado pelas ações de atuação de policiais militares. Tais formadores desenvolvem ações voltadas para a prevenção ao abuso de drogas lícitas e uso de drogas ilícitas, conhecido por PROERD - Programa Educacional de resistência às Drogas, que procura desenvolver e promover a “construção de redes sociais que visem à melhoria das condições de vida e promoção geral da saúde”. Mais especificamente, objetivamos depreender as práticas e os eventos de letramento efetivados pelos instrutores, no âmbito virtual ou, mais precisamente, no desenvolvimento do blog *www.proerdnosertao.com*. Sob o escopo do referencial teórico, esta análise *tem como apoio os aportes teóricos: nos Estudos de Letramento (BARTON; HAMILTON, 1993, 1998, 2000; STREET, 1984; MARCUSCHI, 2001), discutidas no presente trabalho enquanto práticas sociais que se inserem nos diversos domínios sociais (ROJO, 2009), dentre outros. Metodologicamente, a investigação insere-se no campo da Linguística Aplicada (LA) e segue uma abordagem de natureza qualitativa, mais especificamente de cunho etnográfico (BOGDAN & BIKLEN, 1994; CANÇADO, 1994; CHIZZOTTI, 2005; ANDRÉ, 1995)*. Os resultados evidenciam que o blog enquanto evento narrativo é uma ferramenta de autoexpressão importante para a divulgação das ações que constituem as políticas públicas sobre drogas. O *blog* funciona como um bloco de notas *on-line* para registro de informações de interesse profissional, também como instrumento de promoção da competência dos indivíduos e boletim interno para registro do desempenho do grupo. A relevância da pesquisa situa-se no fato de trazer para o âmbito acadêmico produções próprias do domínio do trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Estudos de letramento; Atividades profissionais; Políticas públicas sobre drogas.

1. Letramento, ação social e política pública sobre drogas

Existe uma preocupação por parte dos pesquisadores das outras áreas do conhecimento em desenvolver pesquisas sobre a atuação do PROERD, porém são áreas bem distintas da LA, geralmente Comunicação Social, Ciências Sociais e Educação. Deste modo, podemos destacar a importância de um trabalho interdisciplinar na análise das características do *blog*, considerando o domínio virtual em que emergem práticas e

⁵Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Mestranda em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL/UFRN). E-mail: debora-ufrn-linguistica@hotmail.com, Natal, Brasil. O presente trabalho foi realizado com apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil.

⁶ Orientadora: Prof^ª. Dra. do curso de Letras da UFRN/CERES/DLC. Integrante do PPgEL/UFRN.E-mail: hamopaz@hotmail.com

eventos de letramento, visto que, faz-se cada vez mais necessária a devida articulação do saber no sentido de investigar campos cada vez mais próximos do contexto real porque,

A LA como área do conhecimento é vista hoje como articuladora de múltiplos domínios do saber, em diálogo constante com vários campos que têm preocupação com a linguagem. É mediadora de mudanças na sua comunicação com a coletividade e com a participação desta. Tendo em vista que a linguagem permeia todos os setores de nossa vida social, política, educacional e econômica, uma vez que é construída pelo contexto social e desempenha papel instrumental na construção dos contextos sociais nos quais vivemos, está implícita a importância da LA no equacionamento de problemas de ordem educacional, social, política e até econômica. [...]

A busca de soluções para esse problema fundamental é do âmbito da LA. As pesquisas, no entanto, até há pouco tempo estavam mais voltadas para questões de aquisição de linguagem, de metodologia de ensino de línguas ou de descrição linguística, sem colocar os problemas em seu contexto social, político e econômico, sem se preocupar em examinar como as teorias de aprendizagem de línguas e as práticas pedagógicas, por exemplo, estão ligadas a forças sociopolíticas mais amplas. (CELANI, 2000, p. 04).

Desse modo, há uma necessidade de ampliar as pesquisas para além de questões como a aquisição da linguagem, de metodologia e de ensino de línguas, e colocar os problemas em seu contexto social, político e econômico. O olhar do linguista aplicado volta-se para o desenvolvimento de uma conscientização linguística tanto em relação à língua enquanto sistema quanto em relação à língua como meio de comunicação socialmente construído.

As mudanças decorrentes dos avanços tecnológicos trazem como consequência a urgência de habilidades linguísticas mais específicas para lidar com tarefas múltiplas, e cabe ao linguista aplicado colocar-se a serviço da comunidade nas diferentes esferas de atividade humana, esclarecendo questões nos mais diversos setores.

O objeto de investigação da Linguística Aplicada é a linguagem como prática social, independentemente de escolhas teóricas e métodos lógicos, com campos de investigação transdisciplinar, de onde emergem questões do contexto escolar, profissional e midiático. Ela surge como uma perspectiva indutiva, isto é, uma pesquisa advinda de observações de uso da linguagem no mundo real em oposição à língua idealizada, que se concentrava essencialmente na pesquisa sobre o ensino de línguas sob forte influência do *behaviorismo* comportamental e do estruturalismo linguístico. Atualmente, ela avança sem limites rígidos, sendo híbrida e heterogênea, como uma (in)disciplina (MOITA-LOPES, 2006 *apud* MENEZES *et al*, 2009).

Nesse sentido, é relevante propor uma investigação nesse campo de análise, uma vez que o estudo ora proposto contribui com um olhar mais atento para essas características gerais do *blog*, que se constitui como uma realidade empírica, presentificada na região do Seridó, estado do Rio Grande do Norte.

A Política Nacional Antidrogas prevê que a execução no campo da prevenção deve ser descentralizada, ter o apoio dos Conselhos Estaduais de políticas públicas sobre drogas e da sociedade civil organizada. Essa política assume como base e princípio fundamental a responsabilidade compartilhada, coordenando esforços entre os diversos segmentos da sociedade para promover a redução da oferta e do consumo de

drogas, mobilizando todos os níveis da sociedade através da conscientização e da prevenção.

É importante que a sociedade saiba instituir, fortalecer e divulgar o seu Conselho Municipal sobre Drogas, para alcançar tais objetivos é fundamental destacar que,

A execução desta política, no campo da prevenção deve ser descentralizada nos municípios, com o apoio dos Conselhos Estaduais de políticas públicas sobre drogas e da sociedade civil organizada, adequada às peculiaridades locais e priorizando as comunidades mais vulneráveis, identificadas por um diagnóstico. Para tanto, os municípios devem ser incentivados a instituir, fortalecer e divulgar o seu Conselho Municipal sobre Drogas. [...]

1.1.4 As ações preventivas devem ser planejadas e direcionadas ao desenvolvimento humano, o incentivo à educação para a vida saudável, acesso aos bens culturais, incluindo a prática de esportes, cultura, lazer, a socialização do conhecimento sobre drogas, com embasamento científico, o fomento do protagonismo juvenil, da participação da família, da escola e da sociedade na multiplicação dessas ações. (BRASIL, 2005, p. 4).⁷

O Conselho Nacional Antidrogas procura garantir a implementação, a efetivação e a melhoria de programas que promovam a redução da demanda e dos danos causados pelo uso indevido das drogas, sempre levando em consideração os indicadores de qualidade de vida e os princípios éticos.

De acordo com a Política Nacional Antidrogas, os programas implementados deverão “conhecer, sistematizar e divulgar as iniciativas, ações e campanhas de prevenção do uso indevido de drogas em uma rede operativa, com a finalidade de ampliar sua abrangência e eficácia”, daí a importância de divulgar as atividades realizadas pelo programa nas mídias em geral, promover discussões em fóruns, realizar atividades sociais que mobilizem, cada vez mais, debates significativos, capazes de conscientizar a população quanto ao problema de ordem social.

A efetiva prevenção é fruto do comprometimento social, da cooperação, da mobilização e da parceria entre os diferentes segmentos da sociedade brasileira e dos órgãos governamentais, federal, estadual e municipal, bem fundamentada na filosofia da “Responsabilidade Compartilhada”.

Metodologicamente, a investigação insere-se no campo da Linguística Aplicada (LA) e segue uma abordagem de natureza qualitativa, mais especificamente de cunho etnográfico (BOGDAN & BIKLEN, 1994; CANÇADO, 1994; CHIZZOTTI, 2005; ANDRÉ, 1995), *com foco na análise de documentos* (GIL, 2006 [1987]).

Levando-se em consideração questões relacionadas à natureza do conhecimento científico que pretendemos produzir, sua função social, como também os processos de produção desse conhecimento, os métodos e procedimentos de análise de dados, mais alguns critérios de seleção e apresentação de dados, podemos afirmar a natureza qualitativa da pesquisa (ANDRÉ, 1995).

Insere-se em uma abordagem metodológica baseada nos princípios e métodos propostos por Bodgan e Biklen (1994) acerca da investigação qualitativa etnográfica, na

⁷BRASIL. Conselho Nacional Antidrogas. Resolução Nº 3/GSIPR/CH/CONAD. **Política Nacional sobre Drogas**. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <<http://www.obid.senad.gov.br/portais/OBID/biblioteca/documentos/Legislacao/326979.pdf>>. Acesso em: 05 de Out. de 2012.

medida em que priorizaremos a análise do ambiente natural onde se desenvolvem tais práticas como fonte de geração de dados, com destaque no que os sujeitos participantes têm a dizer sobre suas práticas e experiências ao programarem suas ações, implicando perceber o ponto de vista dos participantes.

Esta pesquisa tem como objetivo primordial a realização de descrição (MOREIRA; CALEFFE, 2006) com análise das características atitudinais dos policiais militares que atuam como formadores do PROERD, mais especificamente, sobre as práticas e os eventos de letramento desenvolvidos pelos mesmos no que concerne a publicação de *posts* em domínio virtual, no *blog* *www.proerdnosertao.com*. Para tanto, utilizamos técnicas padronizadas de geração de dados (GIL, 1994 apud MOREIRA; CALEFFE, 2006), tais como o questionário semi-estruturado e a observação sistemática das postagens no *blog*, como também observamos os instrutores em situação de publicação.

Na medida em que delimitamos os questionários desenvolvidos, pudemos depreender nesse grupo, suas atitudes, valores, crenças e opiniões sobre a importância da prática do letramento digital para a efetivação do trabalho de prevenção às drogas, para tanto, podemos afirmar que realizamos estudo de tipo etnográfico (ANDRÉ, 1995).

O *blog* foi observado por um período considerável a fim de que pudéssemos contextualizar melhor o fenômeno estudado, como também possibilitar a explicitação de suas vinculações mais profundas com as práticas de letramento digital. As entrevistas tiveram a finalidade de esclarecer as questões de pesquisa levantadas e de aprofundá-las, conforme duas fontes principais de gerar *corpus* como: as técnicas do “perguntar” (estudo de documentos, uso de roteiro de entrevista, utilização de questionários), como também as técnicas do “olhar” (anotações de campo, transcrições, gravações de áudio e vídeo) (ERICKSON, 1981 apud CANÇADO, 1994, p. 56).

Como também, propomos descrever, analisar e interpretar um segmento (*blog*) da vida social dos policiais que atuam como instrutores do PROERD, percebendo como isso está relacionado às políticas públicas de prevenção às drogas, de modo que as observações e interpretações sejam realizadas no “contexto da totalidade das interações humanas” (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p. 86), com dados constituídos por meio de entrevistas, observações e análise documental, valorizando as descrições verbais, buscando uma análise lógica das informações a partir do que os participantes têm a dizer sobre a cultura compartilhada pelo grupo e “buscar padrões de linguagem e comportamentos que proporcionem uma visão das preocupações e funções do grupo” (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p. 87).

Este trabalho tem como objeto de estudo o domínio virtual, onde se desenvolvem os eventos e as práticas de letramento dos policiais militares do município de Currais Novos/ RN e do Seridó (Acari, Caicó, Cerro Corá, Carnaúba dos Dantas, Bodó, Cruzeta, Caraúbas, Lagoa Nova, Serra Negra do Norte, Jardim do Seridó, Florânia, São Fernando, Equador, Santana do Seridó, Olho D’água dos Borges, Parelhas, São Vicente, Tenente Laurentino Cruz, São José do Seridó, Jucurutu), instrutores do PROERD (Programa Educacional de resistência às Drogas), autorizados pela Companhia Independente de Prevenção ao Uso de Drogas – CIPRED, estado do Rio Grande do Norte.

As aulas do referido programa são ministradas pelos instrutores/policiais militares, uma vez por semana nas escolas de ensino público e privado dos municípios, em sala de aula, durante quatro meses (em média), para os alunos que cursam o quinto ou sétimo anos do ensino fundamental. Tem como objetivo, possibilitar o reconhecimento de situações que possam comprometer a segurança e saúde dos jovens.

2. Letramento digital e ação social no ciberespaço

Quando alguém está inserido em um tempo-espço favorável quanto às condições sociais, econômicas e culturais para desenvolver o letramento e além de ler e escrever, também sabe cultivar e exercer as práticas sociais de escrita, então dizemos que ele é um sujeito que permanece na condição ou estado de quem participa de práticas ou de eventos de letramento, desenvolvendo, pois, um conjunto de habilidades e comportamentos ditos letrados, situados em um contexto real de escrita.

Os estudos sobre letramento foram se ampliando com a perspectiva de descrever e analisar as condições e características de uso da escrita, buscando determinar como eram tais mecanismos, quais efeitos provocavam nos interlocutores e nas práticas letradas, ou em como eram organizadas as práticas de letramento em grupos minoritários, buscando compreender como se efetivavam tais práticas sociais (HAMILTON, 2000, p. 01).

Segundo Hamilton (2000, p. 01), as teorias de letramento formuladas por Street (1984), Gee (1992) e Barton (1998) destacavam as práticas sociais em que o evento de letramento estava inserido, constringendo-se com o aporte tradicional que entendia o letramento como uma habilidade meramente cognitiva. Atualmente, podemos definir o evento de letramento como um conjunto de práticas sociais, realizadas em contextos públicos e/ou privados, que usam a escrita com estratégias e princípios próprios, enquanto sistema simbólico, enquanto tecnologia (instrumento), em contextos específicos, com finalidades claras, intenções várias e com objetivos específicos, como afirma Marcuschi (2001, p. 37),

Para Heath (1982), que por primeiro usou a noção de *evento de letramento*, entende-se com isto “qualquer ocasião em que uma peça da escrita integra a natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos”. Na realidade, trata-se dos usos da leitura e da escrita em contextos contínuos, reais, etnograficamente desenvolvidos e não isolados. Barton (1991) definia a noção de *eventos* de letramento como “atividades particulares em que o letramento exerce um papel: costumam ser atividades regularmente repetidas”. Como bem lembram Barton e Hamilton (2000, p. 8), *eventos* são em geral atividades que têm textos escritos envolvidos seja para serem lidos ou para se falar sobre eles. É assim que podemos dizer que uma carta *pessoal* é um evento de letramento. Para Barton e Hamilton (2000, p. 8), *eventos* são episódios observáveis que emergem de práticas e são por elas moldados. O fato de ser um evento, frisa seu caráter de ser situado. Os eventos de letramento são eventos comunicativos mediados por textos escritos.

Os textos são constituídos em domínios discursivos, eles produzem situações e contextos com práticas sociodiscursivas características. Entendemos, então, como domínio discursivo qualquer esfera do ambiente institucional ou social (família, lúdica, jornalística, religiosa, pedagógica, jurídica, política, industrial, ação militar, etc.) em que ocorrem práticas letradas segundo formas diversas de organização textual com propósitos contextualizados. Como apontam os estudos sobre os eventos e as práticas de letramento,

Nesse movimento, o conceito de letramento passa a ser plural: letramentos. Hamilton (2000: 4) chama os letramentos *dominantes* de “institucionalizados” e os distingue dos letramentos *locais* “vernaculares” (ou “autogerados”). Entretanto, não os vê como

categorias independentes ou radicalmente separadas, mas interligadas. Para a autora, os *letramentos dominantes* estão associados a organizações formais tais como a escola, a igreja, o local de trabalho, o sistema legal, o comércio, as burocracias. Os letramentos dominantes preveem agentes (professores, autores de livros didáticos, especialistas, pesquisadores, burocratas, padres e pastores, advogados e juízes) que, em relação ao conhecimento, são valorizados legal e culturalmente, são poderosos na proporção do poder da sua instituição de origem. (ROJO, 2009, p. 102).

Hamilton (2000, p. 4 *apud* ROJO, 2009, p. 102) categoriza e conceitua os letramentos como sendo *dominantes* (institucionalizados porque preveem agentes valorizados em relação ao conhecimento que executam em suas práticas sociais de escrita em organizações formais) e os letramentos *locais* (vernaculares ou autogerados), constituídos como categorias absolutamente interligadas.

Os estudos recentes sobre os eventos e as práticas de letramento apontam a existência de um conceito de letramento em termo plural, havendo, pois, letramentos. As formas de interação entre os homens sempre mudam e, se elas mudam, precisamos acompanhar tais mudanças, daí procede a necessidade de ampliação e revisão de alguns conceitos, entre eles, o conceito de letramento (DIONÍSIO, 2006, p. 131).

Os estudos sobre letramento foram se ampliando, com a perspectiva de descrever e analisar as condições e características de uso da escrita, buscando determinar como eram tais mecanismos, quais efeitos provocavam nos interlocutores e nas práticas letradas, em como eram organizadas as práticas de letramento em grupos minoritários, buscando compreender tais práticas sociais.

Portanto, o trabalho em questão permitirá a análise dos eventos e práticas de letramento desenvolvidas na constituição do *blog* de divulgação das ações do PROERD, e é importante reafirmar a importância do discurso em tais práticas, e em como elas norteiam o sucesso de atuação do PROERD. Como bem afirma Rojo (2009, p. 109),

Na vida cotidiana, circulamos por diferentes esferas de atividades (doméstica e familiar, do trabalho, escolar, acadêmica, jornalística, publicitária, burocrática, religiosa, artística etc.), em diferentes posições sociais, como produtores ou receptores/consumidores de discursos, em gêneros variados, mídias diversas e em culturas também diferentes.

O estudo em questão possibilitará uma análise acerca do uso da linguagem no contexto sociopolítico em que os participantes do PROERD atuam. Outro ponto fundamental da análise da prática de letramento é o processo de escrita dos *posts* que serão observados. Entendendo os processos de escrita como uma prática social que permite aos participantes realizar atividades de textualização através de processos cognitivos e colaborativos essenciais para um bom desempenho na escrita.

3. Analisando os elementos visíveis e os componentes não-visíveis dentro dos eventos e das práticas de letramento

3.1. Eventos e práticas de letramento em domínio virtual

Mary Hamilton (2000), para focalizar e ampliar os novos estudos sobre letramento e explorá-los como prática social, usou dados visuais, fotografias. Isso

possibilitou a elaboração de novos conceitos sobre práticas e eventos de letramento e a identificação de elementos importantes dessas práticas através de alguns componentes. O presente trabalho objetiva identificar dados observáveis (aspectos) sobre o blog como evento de letramento, tais como, quem publica ou ler os *posts*, onde e como fazem tais ações, e segundo as categorias (elementos) desenvolvidas pela Hamilton (2000, p. 2) como: *os participantes, os ambientes (domínios), os artefatos e as atividades*, de acordo com a tabela 2.1:

Elementos básicos de eventos de letramento e de suas práticas

Elementos visíveis dentro dos eventos de letramento (capturados nas fotografias)	Componentes não-visíveis dentro dos eventos de letramento (inferidos nas fotografias)
Participantes: pessoas interagindo com textos escritos	Participantes ocultos: pessoas ou grupos de pessoas envolvidas em relações sociais de produção, interpretação, circulação e, de um modo particular, a regulação [controle de suas ações] a partir de textos escritos
Ambientes: circunstâncias físicas imediatas nas quais as interações acontecem	O domínio de práticas dentro das quais o evento acontece, considerando seus sentidos e suas funções sociais
Artefatos: ferramentas materiais e acessórios envolvidos na interação (inclusive os textos)	Todos os outros recursos trouxeram à prática de letramento valores não-materiais, compreensões, modos de pensar, sentidos, habilidades e conhecimentos
Atividades: as ações executadas pelos participantes no evento de letramento	Rotinas estruturadas e trajetos [no sentido do método] que facilitam ou regulam ações: regras de apropriação e legibilidade - quem pode ou não pode engajar-se em atividades particulares

Fonte: HAMILTON, 2000, p. 2.

De acordo com Hamilton (2000), os eventos e as práticas de letramento devem ser analisados a partir de aspectos fundamentais supracitados na tabela 2.1. Tomando por base tais elementos e com o propósito de descrever as publicações de *posts* como práticas de letramento em âmbito virtual, pudemos depreender algumas considerações a respeito do *blog* do PROERD, vejamos o *post* a seguir para realizarmos algumas apreciações posteriormente:



3 comentários:

joseane 19 de março de 2013 13:28
Parabenizamos o Instrutor Rodrigo, pela palestra Ministrada na nossa escola. Foram mais de 90 alunos atentos a sua fala transmitida com tanta garra, verdade e principalmente um ensinamento de vida despertando-os para as belas coisas da vida. Todos que fazemos a E.E. Capitão Mor Galvão nos orgulhamos de tê-lo como parceiro.
[Responder](#)

CAPITÃO MOR GALVÃO 98 ANOS DE HISTORIA 25 de março de 2013 16:26
Instrutor Rodrigo, você veio somar com os que fazem a Escola Estadual Capitão Mor Galvão. Parabéns!!!!!!
"Somos os filhos amados de Deus, que sempre cuida de nós".
[Responder](#)

CAPITÃO MOR GALVÃO 98 ANOS DE HISTORIA 25 de março de 2013 16:31
Parabéns, instrutor Rodrigo por mais uma palestra proferida em nossa escola. Continue com o seu projeto, pois muitas vidas serão salvas. Tê-lo como parceiro só enriquece cada vez mais a nossa escola.
[Responder](#)

Mais uma vez a escola inova, investe não apenas na educação curricular, mas em uma educação para a vida.



Parabéns aos que fazem parte desta renomada instituição de ensino.

Postado por PROERD DO SERTÃO às 21:49 3 comentários [Links para esta postagem](#)

FONTE: <http://www.proerdnosertao.com/2013/03/palestra-motivacional-no-capitao-mor.html>. Acesso em: 09 de jun. 2013.

3.2. Elementos básicos de eventos de letramento e suas práticas⁸

3.2.1 Elementos visíveis dentro dos eventos de letramento

3.2.1.1 Participantes: São vinte e um participantes atuando como instrutor/formador ou mentor do programa e um coordenador das equipes.

3.2.1.2 Ambientes: Os policiais estão divididos em quatro equipes, de acordo com o território em que atuam como instrutores, assim distribuídos, equipe Ação e prevenção (Florânia, Tenente Laurentino e São Vicente), equipe Educação e prevenção (Caicó, São Fernando e Serra Negra do Norte, Acari, Cruzeta, São José do Seridó e Jucurutu), equipe Sertão em prevenção (Jardim do Seridó, Parelhas, Equador, Santana do Seridó, Carnaúba dos Dantas, Acari e Parelhas) e a equipe Proteção e prevenção (Currais Novos, Cerro Corá, Bodó e Lagoa Nova). As notícias são publicadas geralmente em ambiente doméstico, pois possibilita um melhor preparo e condições adequadas para efetivação da prática de escrita, conforme afirma o policial militar:

O ambiente em que as notícias são escritas, geralmente é o ambiente doméstico, tendo em vista um melhor preparo e condições adequadas para tal feita. (PM 9).

3.2.1.3 Artefatos: As notícias são elaboradas com a utilização de *notebooks* e de *softwares* como *Word* (Editor de texto), uso de *e-mail*, programas para a edição das fotografias (*Photoshop* e o *Microsoft Office 2010*) e *Internet*.

⁸ Segundo a autora: Esses elementos estão muito próximos do que Theo Van Leeuwen (1993) identificou como constituintes de práticas sociais mais gerais: participantes, atividades, indicadores de desempenhos (como fazer algo corretamente); tempos e lugares atribuídos; ferramentas necessárias; adornos; critérios de elegibilidade para os participantes (quem é autorizado para agir). (HAMILTON, 2000, p. 2).

3.2.1.4 Atividades: As notícias são elaboradas e organizadas com a utilização do *Word* (Editor de texto) e depois transferidas para o *blog*, ou são escritas no próprio domínio virtual, com acesso restrito ao uso de senha. Pode-se receber as notícias via *e-mail*, e logo após, transferi-las para o editor. Para a edição das fotografias, são usados programas como *Photoshop* e o *Microsoft Office 2010*. Dando mais detalhes sobre a elaboração das atividades, o PM 9 continua:

As notícias podem ser elaboradas com a utilização do *Word* (Editor de texto) e depois transferidas para o ambiente virtual do site, ou mesmo, ser escrita no próprio ambiente virtual, sendo necessário a utilização de uma senha para que o acesso seja permitido. Ainda existe a prática de se receber as notícias via email, e logo após, transferidas para o ambiente virtual. Ainda são utilizados alguns outros programas para a edição das fotografias, tais como o *Photoshop* e o *Microsoft Office 2010*.

3.2.2 Componentes não-visíveis dentro dos eventos de letramento

3.2.2.1 Participantes ocultos: internautas, leitores, co-produtores das postagens no *blog*. Com destaque para os alunos que cursam as aulas do PROERD. Sobre a importância da participação deles no *blog* o PM 9 relata:

A importância se dá do fato de que muitos dos nossos alunos já utilizam à internet, assim bem como seus pais e familiares; aproveitando esse despertar virtual, existe uma oportunidade desses internautas não ficarem apenas com a lição semanal do Proerd, mas sim ter a disposição informações importantíssimas que complementarão o trabalho desenvolvido em sala de aula. Divulgar boas ações surte o efeito mais positivo nas pessoas, elas já estão “anestesiadas” de tanta informação ruim, pessimista, embora nossa intenção não seja maquiagem a realidade, quando se planta uma boa semente, espera-se colher bons frutos. A divulgação virtual não deixa de ser um marketing, que tem por seu objetivo tornar um produto ou serviço, desejado, comprado e apreciado. O Proerd já conta com um nome muito forte, mas fazer com que as pessoas associem esse nome à prevenção, boas práticas e bons exemplos, é o nosso objetivo.

3.2.2.2 O domínio de práticas dentro dos quais o evento acontece: Domínio, predominantemente, virtual (ciberspaço). *Blog* ou “arquivo em rede” mantido através da utilização do *software Blogger*, pelo *site* hospedeiro *google.com* ou *blospot.com.br*.

3.2.2.3 Todos os outros recursos trouxeram à prática de letramento valores não-materiais, compreensões, modos de pensar, sentidos, habilidades e conhecimentos: A utilização do computador, da *Internet* e da ferramenta *blog* possibilita ao instrutor do PROERD a realização de letramento em rede operativa, em conformidade com a resolução Nº 3/GSIPR/CH/CONAD, de 27 de Outubro de 2005, que estabelece a importância da divulgação das ações dos programas de prevenção ao uso drogas lícitas e ilícitas, como bem reafirma o PM 11,

O nosso *blog* funciona como um tipo de rede operativa, pois serve para manter informados e atualizados todos os policiais da CIPRED

sobre o que tem sido feito em cada cidade no que se refere ao combate as drogas e a violência, além de servir como um ambiente para arquivamento de nossas ações e uma rica fonte de pesquisa quando necessário.

3.2.2.4 Rotinas estruturadas e trajetos [no sentido de método] que facilitam ou regulam ações: regras de apropriação e elegibilidade – quem pode ou não engajar-se em atividades particulares: Cada instrutor, de qualquer uma das equipes, tem a devida autorização para publicar no *blog*. Como também desenvolvem práticas de produção semelhantes:

Os instrutores recebem periodicamente dicas de como montar a notícia a ser postada, também como navegar nos bastidores do site, digo, na parte gráfica. Existe uma autorização expressa por parte dos coordenadores de que todos os instrutores utilizem essa ferramenta para divulgação de seus trabalhos nas cidade onde atuam, tendo em vista que o trabalho do Proerd não se limita apenas a uma cidade da região do Seridó. Todos os instrutores já foram instruídos a cerca do postar e do que não convém postar no site, tendo em vista que a maior parte do nosso público ainda está formando sua personalidade e senso crítico, as crianças. PM 9

A escrita no *blog* é realizada por meio do consenso geral entre os instrutores, quando um instrutor vai postar uma notícia individual ele deve informar nossos coordenadores para que vejam as informações que serão postadas e corrijam o que deve ser corrigido, quando vamos postar algo sobre mais de um instrutor os outros envolvidos devem ser informados e dar a sua permissão e o passo de informar aos coordenadores é seguido após. PM 11

Compreendemos que o *blog* é mais que um bloco de notas *online* em que são registradas informações de interesse profissional do grupo, das atividades específicas que realizam ou até mesmo para divulgação das ações futuras do programa. Funciona também como instrumento capaz de promover o reconhecimento do trabalho desenvolvido, inclusive como um boletim interno para o registro do desempenho dos profissionais participantes do programa.

4. Algumas considerações

A situação desfavorável do Brasil, em termos de tráfico de drogas, violência e problemas de saúde referentes ao consumo exacerbado de drogas, obriga a sociedade a mobilizar-se, pois esta, enquanto auditório situado em diversas esferas sociais, cobra atitudes das autoridades. O fato de os policiais relatarem ações em um *blog*, como uma expressão exterior definida, evidencia-se como um gesto, uma resposta verbal aos outros participantes dessa situação enunciativa.

O *blog* é mais uma das ferramentas de expressão do domínio virtual de fundamental relevância para a divulgação das políticas públicas sobre drogas, mais especificamente, no plano da prevenção ao uso abusivo de drogas lícitas e uso de drogas ilícitas, pois tecnologias virtuais ajudam na construção da realidade social e desempenham um importante papel social no que concerne ao uso da linguagem, além de serem adaptáveis aos mais diversos contextos de interação.

Espera-se que, cada participante, instrutor do PROERD no Sertão Seridó, possa obter um conhecimento crítico de si mesmo, sentindo-se como sujeito da própria ação, capaz de realizar uma mudança social mesmo em meio às contradições do processo social, compreendendo a importância que o homem tem para a mudança no mundo e para “ele próprio através da ação instrumental e da ação simbólica ou comunicativa” (MAGALHÃES, 1994, p. 72) e em como ele pode participar como agente ativo potencial, tornando a prática de produção de *posts* como uma ação auto-consciente e reflexiva.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 7. ed. Campinas: Papirus, 1995.
- BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação**. Tradução por: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Batista. Portugal: Porto Editora, 1994, 335p. Título Original. Qualitative Research for Education.
- BRASIL. Conselho Nacional Antidrogas. Resolução Nº 3/GSIPR/CH/CONAD. **Política Nacional sobre Drogas**. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <<http://www.obid.senad.gov.br/portais/OBID/biblioteca/documentos/Legislacao/326979.pdf>>. Acesso em: 05 de Out. de 2012.
- CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. **Trabalhos de Linguística Aplicada**. Campinas, n. 23, p. 55-69, jan/jun. 1994.
- CELANI, M.A.A. A relevância da linguística aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, M.B.M.; TOMITCH, L.M.B. (Orgs). **Aspectos da linguística aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn**. Florianópolis: Editora Insular, 2000.
- CHIZZOTI, A. **Pesquisa qualitativa em Ciências humanas e Sociais**. Petrópolis. [s.n.], 2006.
- DIONÍSIO, A. Gêneros Multimodais e Multiletramento. In: **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002 [1987].
- HAMILTON, M. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary & IVANIC, Roz (Orgs.). **Situated literacies**. London: Routledge, 2000, p. 16-33. Tradução a partir da versão preliminar do prof. Sandro dos Santos (UERN).
- MAGALHÃES, M. C. C. Etnografia colaborativa e desenvolvimento de professor. **Trabalho de Linguística Aplicada**. Campinas, n. 23, p. 71-78, jan/jun. 1994.
- MARCUSCHI, L. A. Letramentos e oralidade no contexto as práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNONI, Inêz. et al. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. São Paulo: mercado das letras, 2001. P. 23 a 47.
- MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I. F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Orgs.). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.
- MOREIRA, H; CALEFFE, L. G. Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

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

CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO ACADÊMICO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM CURSOS DE GRADUAÇÃO

Elizabeth Maria da Silva (UFCG)

RESUMO: Neste trabalho, objetivamos descrever as concepções de letramento acadêmico e analisar suas implicações para o ensino de Língua Portuguesa como língua materna em contexto universitário. Para tal, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica, fundamentada em dois eixos teóricos. No primeiro, focalizamos os Novos Estudos de Letramento (STREET, 1984, 2010; BARTON; HAMILTON, 2000; GEE, 2001), em particular, os modelos de escrita acadêmica sugeridos por Lea; Street (1998) – *studys kills*, *academic socialisation* e *academic literacies*. No segundo, contemplamos as abordagens de ensino de Língua Portuguesa – para fins gerais e para fins específicos (VIAN JÚNIOR, 2006; CINTRA; CARREIRA, 2007; CINTRA; PASSARELI, 1997, 2008a e 2008b). Mostramos que, no primeiro modelo, *studys kills*, o letramento é concebido como um conjunto de habilidades individuais e cognitivas que os estudantes precisam adquirir. Logo, pode ser relacionado à abordagem geral de ensino de Língua Portuguesa, na qual os conteúdos selecionados são aplicáveis a qualquer público-alvo. No segundo modelo, *academic socialisation*, o letramento é considerado como um conjunto de práticas de escrita valorizadas nas áreas temáticas e disciplinas específicas da universidade. Já no terceiro modelo, *academic literacies*, o letramento é visto como uma prática social situada que materializa os significados sociais e os conflitos ideológicos subjacentes às práticas letradas. Esses dois últimos modelos podem ser relacionados à abordagem de ensino para fins específicos, já que nesse tipo de abordagem os conteúdos e as atividades são desenvolvidos conforme as necessidades do público-alvo para o qual a disciplina é ministrada, porém, diferenciam-se do ponto de vista da forma pela qual as especificidades são abordadas. Verificamos, assim, que a noção de letramentos acadêmicos como prática social associada à abordagem de ensino para fins específicos representa uma opção teórico-metodológica promissora àqueles que ministram a disciplina focalizada, uma vez que favorece o conhecimento, a produção, o uso e a reflexão sobre esse uso de gêneros próprios e/ou recorrentes de cada Curso de Graduação.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Portuguesa; letramentos acadêmicos; ensino para fins específicos.

1. Palavras iniciais

Durante muitos anos, acreditou-se que existia apenas uma forma de se conceber o letramento – homogêneo, invariável, caracterizado pela supremacia da modalidade escrita, vista como um produto completo em si mesmo, cuja interpretação é determinada pelo funcionamento/articulação dos elementos internos do texto (STREET, 1984).

Nas últimas décadas, porém, pesquisadores como Street (1984, 2010); Lea; Street (1998), Russell et. al. (2009), Barton; Hamilton (2000) e Gee (1999, 2001), que integram o grupo denominado de Novos Estudos de Letramento, têm defendido uma

outra visão desse fenômeno, divulgada, no Brasil, em pesquisas desenvolvidas por Fischer (2008, 2010, 2011), Marinho (2010), entre outros. Segundo esses autores, o letramento é uma prática social, cuja natureza é historicamente situada, visto que assume significados específicos conforme os propósitos das instituições/grupos sociais em que se configura.

Considerar as especificidades que caracterizam o letramento implica reconhecer que não existe um único letramento, mas letramentos, no plural, que estão associados a diferentes áreas da vida – casa, escola, local de trabalho (BARTON; HAMILTON, 2000). Dentre os diferentes tipos de letramento, destaca-se o acadêmico, definido como um

“processo de desenvolvimento contínuo de conhecimentos sobre como interagir com as diferentes formas de textos nesse meio. Ser academicamente letrado significa que um aprendiz tem um repertório de estratégias efetivas para compreender e usar as diferentes linguagens, especializadas e contextualizadas, no domínio acadêmico” (KLEMP, 2004, p.1).

Em outros termos, para que o agente seja considerado academicamente letrado, é preciso que ele demonstre domínio das práticas de leitura e de escrita requeridas nos diferentes contextos acadêmicos.

No Reino Unido, o modelo dos *Letramentos Acadêmicos* (AcLits) foi desenvolvido por Lea; Street (1998), com base nesse referencial teórico dos Novos Estudos do Letramento. Para desenvolverem o referido modelo, os autores realizaram uma pesquisa empírica em duas universidades britânicas, com o objetivo de analisarem os textos dos alunos em um contexto de práticas institucionais, relações de poder e identidades. Os pesquisadores não estavam preocupados em categorizar os textos como “bons” ou “ruins”, mas em averiguar as expectativas de professores e alunos em relação à produção textual, sem julgamentos sobre quais práticas seriam mais adequadas ao contexto.

Ao analisarem os dados, os estudiosos observaram que existem lacunas na forma pela qual alunos e professores compreendem os requisitos da produção textual, não apenas no tocante ao nível da competência linguística, mas também em relação ao nível epistemológico. A partir dessa análise, Lea; Street (op. cit.) descreveram três modelos de produção textual dos alunos: *study skills*, *academic socialisation* e *academic literacies*.

Com base nesse contexto teórico, objetivamos, neste breve ensaio, descrever as concepções de letramento acadêmico referida se analisar suas implicações para o ensino de Língua Portuguesa como língua materna em contexto universitário. Para tal, nos itens que seguem, caracterizamos esses modelos de escrita, bem como os correlacionamos com as abordagens de ensino de língua – para fins gerais e para fins específicos.

2. Letramento como estudo de habilidades, abordagem de ensino para fins gerais

No modelo de escrita denominado *studys kills*, o letramento é concebido como um conjunto de habilidades individuais e cognitivas que os estudantes precisam adquirir e, assim, transferi-las para o contexto acadêmico (LEA; STREET, 1998). Desse modo, o desempenho na escrita demonstrado pelos alunos é resultado apenas dessas suas habilidades, sendo, portanto, eles mesmos os responsáveis pelo sucesso ou insucesso que apresentam nas atividades de escrita.

Subjacente a esse modelo está a concepção de que a escrita é uma habilidade geral que, uma vez aprendida, pode ser aplicável a qualquer situação comunicativa. Segundo Carroll (2002), trata-se de uma crença de que, quando o aluno aprende a escrever, ele aprende de uma vez por todas, logo está apto para escrever qualquer texto, independentemente do objetivo e do público-alvo dessa produção.

Nesse contexto, com o objetivo de demonstrar porque tarefas de escrita solicitadas nos primeiros anos de cursos de graduação não podem atender a todas as necessidades de até mesmo dos mais experientes escritores, bem como o de evidenciar como as habilidades de letramento dos alunos desenvolvem-se paulatinamente, Carroll (op. cit.) desenvolveu um estudo longitudinal, de estilo etnográfico, visando a responder à pergunta *Como os alunos se desenvolvem como escritores durante seus dois primeiros anos de faculdade?* Para tal, coletou portfólios da escrita de vinte alunos através de várias disciplinas, suas avaliações e participação em entrevistas a partir de grupos focais sobre seus trabalhos acadêmicos. Além desses alunos, professores que ministravam as disciplinas também foram entrevistados.

Os resultados aos quais a autora chegou sinalizam que os alunos, ao fazerem uma retrospectiva em relação às suas experiências de escrita no primeiro ano do curso de escrita, percebem que esse período foi o de transição da escola para o ensino superior e não a pedra angular de sua carreira de letramento. Para eles, foi um período de introdução às mais diversas maneiras de escrever em sua área, reconhecendo, assim, que ainda há muito o que se aprender. Já a maioria dos professores entrevistados destaca as dificuldades microestruturais e gramaticais demonstradas pelos alunos como as responsáveis pelo desempenho não satisfatório destes em suas produções textuais.

Tais resultados, em especial, os relativos às percepções dos professores entrevistados em relação à escrita dos seus alunos, confirmam o modelo de escrita *study skills*, além de apontarem para uma abordagem de ensino de língua para fins gerais – ancorada no pressuposto da homogeneidade do público-alvo para o qual o ensino é direcionado. Esses sujeitos desconsideram que a escrita se desenvolve lentamente ao longo de vários anos. Eles esperam um desempenho satisfatório do aluno em um tempo e em circunstâncias limitadas; eles esperam uma qualidade abstrata chamada habilidade para a escrita (CARROLL, 2002, p.6).

A pesquisadora (op.cit., p. 25) desconstrói essa crença de que existe uma única “habilidade para a escrita”, argumentando que as atividades de escrita solicitadas na faculdade consistem em verdadeiras “tarefas de letramento”, visto que elas exigem muito mais do que a capacidade de construir frases corretas ou compor parágrafos bem organizados. Faz-se necessário, salienta a autora, conhecer os ambientes específicos de escrita para encontrar e demonstrar o processo a que os alunos submetem, na tentativa de atender às expectativas de letramentos variados de professores diferentes. Conceber a existência de uma única habilidade para escrever é desconsiderar toda a complexidade que envolve as demandas de escrita e o fato de que as produções textuais são situadas social, histórica e culturalmente.

Na abordagem de ensino de língua para fins gerais, não há essa preocupação de conhecer os ambientes específicos de escrita, porque parte-se do pressuposto de que são idênticos e homogêneos, por isso, o planejamento didático do professor tende a não sofrer modificações, seja na seleção dos conteúdos ministrados, seja nas estratégias metodológicas adotadas, ainda que o público-alvo seja composto por sujeitos pertencentes a diferentes áreas do conhecimento. Na verdade, o foco nessa abordagem é justamente o de contribuir para uma formação geral dos alunos, de modo que os objetos de ensino que seriam realmente funcionais na formação acadêmica desses discentes não são contemplados no processo de ensino-aprendizagem.

Cabe destacarmos, finalmente, que, assim como Carroll (2002), não estamos afirmando que as habilidades “básicas” não são necessárias para negociar complexas tarefas de letramento exigidas na faculdade. Pelo contrário, defendemos a necessidade de que o professor some a essa sua preocupação com o desenvolvimento da capacidade do aluno de produzir gramaticalmente correto e de modo convencional a habilidade deste em reconhecer as funcionalidades da escrita de acordo com as diferentes situações comunicativas de que participa.

3. Letramento como socialização acadêmica e como prática social, abordagem para fins específicos

No modelo de escrita *academic socialisation*, o letramento é considerado como um conjunto de variáveis que envolve os modos de falar, raciocinar, interpretar e usar as práticas de escrita valorizadas nas áreas e disciplinas da universidade. Nesse sentido, cabe ao professor introduzir os alunos na cultura universitária, com o intuito de que eles assimilem essas variáveis (LEA; STREET, 1998). Dessa forma, é papel do professor promover uma socialização acadêmica, contribuindo para a familiarização dos discentes com as práticas letradas acadêmicas requeridas na sua área de formação/atuação.

Já no modelo *academic literacies*, o letramento é visto como uma prática social situada, que varia de acordo com as áreas e disciplinas em que é requerido. Focalizam-se nesse modelo, principalmente, a identidade, os significados sociais e os conflitos ideológicos subjacentes às práticas de letramento, como defendem os estudiosos dos Novos Estudos do Letramento (LEA; STREET, 1998). Há nesse modelo, assim como no segundo, uma preocupação do professor em trabalhar com os alunos os gêneros requeridos na área destes, mas com a diferença de que tal trabalho não se restringirá ao estudo da estrutura, como acontece na socialização acadêmica, mas contemplará, sobretudo, uma reflexão sobre a funcionalidade desses gêneros, os princípios ideológicos e identitários que estão imbuídos na sua produção.

Tais maneiras de conceber a escrita acadêmica nesses modelos (assim como no primeiro) estão diretamente relacionadas às formas de entender os gêneros textuais, conforme defendem Russell et al (2009). Ao explorarem as noções de gêneros nas abordagens de letramentos acadêmicos, esses autores estabelecem uma relação entre o conceito de gênero e cada um dos modelos propostos por Lea; Street (1998). No modelo das habilidades de estudo, os gêneros são considerados a partir de seus traços formais e superficiais; no modelo da socialização acadêmica, são concebidos no interior de diferentes culturas e normas disciplinares; e no modelo dos letramentos acadêmicos, os gêneros são vistos como prática social (RUSSELL et al, 2009).

Ao concordamos com Russell et al (2009) no tocante à existência de uma relação intrínseca entre modelos de escrita e gêneros textuais, estamos reconhecendo que a participação dos membros da comunidade acadêmica, sejam os veteranos, sejam os iniciantes, em práticas sociais desenvolvidas nessa comunidade é mediada por gêneros. Em virtude disso, compartilhamos da premissa defendida por Bezerra (2012, p.447):

Consideramos que a aquisição, por parte do aluno, de habilidades de leitura e escrita acadêmica, bem como sua inserção nessas práticas no contexto universitário, são evidenciadas concretamente pela forma bem sucedida como lidam com os gêneros textuais específicos do meio. É a maneira de lidar com esses gêneros, quer do ponto de vista da produção, quer da recepção, que caracteriza a participação mais ou menos periférica do aluno na comunidade acadêmica.

De fato, o saber lidar com os gêneros acadêmicos é essencial no processo de integração do graduando na comunidade discursiva acadêmica, haja vista que os propósitos comunicativos dessa comunidade são materializados nos gêneros que nela circulam e são produzidos. Nesse sentido, quando o professor busca aculturar o aluno a partir de um trabalho com os gêneros mais lidos e produzidos na área a qual pertence, ele (o professor) tende a adotar uma abordagem para fins específicos, na medida em que busca atender às necessidades do seu público-alvo. No momento em que o docente amplia esse processo de aculturação, promovendo uma reflexão sobre as implicações ideológicas e de poder advindas da produção desses gêneros, continua realizando um ensino voltado para uma finalidade específica, assim como ocorre no caso anterior, com a diferença de que esse ensino tem um viés crítico e/ou funcional.

Em todo caso, nesse tipo de abordagem voltada para fins específicos, faz-se necessária a adoção de uma postura interdisciplinar, pois, para que o ensino tenha uma natureza específica, é preciso conhecer, ainda que amplamente, as práticas de leitura e escrita desenvolvidas pelos participantes da comunidade discursiva em foco (BAZERMAN; PRIOR, 2007 [2004]). Assim sendo, o estabelecimento de contato com os membros efetivos das comunidades disciplinares (SILVA, E., 2012a), bem como o levantamento dos gêneros mais lidos e produzidos por tais membros (PARODI, 2009; BEZERRA, 2012) constituem atualmente alternativas às quais o professor de Língua Portuguesa pode recorrer para conhecer os propósitos e as necessidades desses participantes. Tais ações possibilitariam, assim, um diálogo entre o objeto de ensino de Língua Portuguesa e as atividades solicitadas em outras disciplinas do curso ao qual pertencem os discentes.

Nesse quadro teórico-metodológico, pesquisas recentes sobre o ensino de escrita em cursos de nível superior (PEREIRA; REINALDO, 2012; SILVA, E., 2012a; SILVA, E., 2012b; SILVA, E., 2012c; SILVA, E., 2013) evidenciam que, quando as ações docentes, como a escolha de temáticas e de gêneros para leitura e para produção, estão direcionadas às necessidades acadêmicas dos graduandos, tem-se maior probabilidade de contribuir para o engajamento destes em práticas letradas acadêmicas específicas dos seus cursos de formação. Essas constatações nos levam a pensar no fato de que os objetos de estudo e as abordagens de ensino adotados na disciplina Língua Portuguesa poderão contribuir para a constituição das práticas de letramentos acadêmicos dos graduandos, bem como para a sua participação em eventos letrados da agência acadêmica.

Cabe lembrarmos que, no contexto internacional, a abordagem de língua para fins específicos surgiu a partir das discussões sobre o ensino de inglês para fins específicos (*English for Specific Purposes* – ESP). A partir de 1960, começou-se a pensar no ensino de variedades especializadas do inglês, na maioria das vezes voltado para falantes não nativos em contextos acadêmicos e profissionais avançados. Todavia, foi em 1990, com a obra intitulada *Genre analysis: English in academic and research settings*, que John Swales desenvolveu a metodologia para introduzir a análise de gêneros na pesquisa e no ensino de inglês para fins específicos.

No contexto brasileiro, as reflexões sobre ESP datam de 1980, ano no qual foi implantado o *Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras*, cujo objetivo era “o aprimoramento do uso de inglês por pesquisadores brasileiros, professores de diferentes áreas de especialidade e técnicos, principalmente no que dizia respeito à leitura de materiais das respectivas áreas” (RAMOS, 2009, p.36).

Com o término desse projeto, em 1989, foi implantado, no Brasil, o *Programa Nacional de Ensino de Línguas para Fins Instrumentais*, ativo até hoje, incluindo o ensino das línguas portuguesa, espanhola, francesa e alemã, em diferentes instituições

brasileiras (CELANI, 2009). Trata-se de uma área que vem se consolidando cada vez mais no nosso país, tendo em vista que tal abordagem tem sido aplicada por estudiosos como Motta-Roth (2009) e Ramos (2004a, 2004b, 2009) no ensino de Língua Inglesa para fins específicos e vem sendo adaptada para o ensino de Língua Portuguesa como língua materna no contexto de Ensino Superior (BARZOTTO, 2005; VIAN JÚNIOR, 2006; CINTRA; CARREIRA, 2007; CINTRA; PASSARELI, 1997; CINTRA; PASSARELI, 2008a; CINTRA; PASSARELI, 2008b; MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010).

Em relação ao ensino de LP para fins específicos, segundo Cintra (2009), inicialmente, a descrição da estrutura da língua era predominante nas abordagens instrumentais. Em seguida, com o aparecimento de novas necessidades e com a adaptação de estratégias usadas para Língua Inglesa ao ensino de Língua Portuguesa, a abordagem instrumental passou a ter uma configuração específica, considerando as necessidades diagnosticadas em sala de aula relativas à leitura e à produção do texto acadêmico.

Nessa abordagem instrumental, “As tarefas são dimensionadas para as necessidades dos alunos e as estratégias de ensino selecionadas entre as mais eficazes para atender as finalidades do curso” (CINTRA, 2009, p. 50). Nessa perspectiva, os aprendizes são priorizados no processo de ensino-aprendizagem e os conteúdos são selecionados e discutidos em função das necessidades daqueles. Sendo assim:

O que a abordagem instrumental trouxe de inovação para o ensino de língua materna foi uma consciente mudança de atitude do professor para ensinar, clareza de que seria fundamental estabelecer objetivos alcançáveis e metas, em lugar de transcrição de planejamentos anteriores; uma certeza de que deveria transformar conhecimentos teóricos em ações práticas, em lugar de disponibilizar textos teóricos para os alunos e apenas discuti-los em sala de aula (CINTRA, op.cit., p. 52).

Essa mudança de atitude do professor é complexa, pois implica não apenas uma mudança de paradigma no processo de interação aluno-professor, como defendem Cintra; Carreira (2007), mas, principalmente, uma postura interdisciplinar, na medida em que se faz necessário ao professor de Língua Portuguesa conhecer, ainda que amplamente, as práticas de leitura e escrita desenvolvidas pelo público-alvo da disciplina para que possa planejá-la segundo os propósitos comunicativos da comunidade a qual pertence, como já dito.

Cintra; Passarelli (2008a), revisitando o ensino de Língua Portuguesa para fins específicos, ratificam esta tese: para que os cursos de português para fins específicos integrem os sujeitos aos seus contextos acadêmicos e profissionais, permitindo-lhes “utilizar a língua dentro da cultura da área do saber a que pertence, ou serve” (p.61), faz-se necessário “construir uma análise de necessidades, [por meio da qual] o professor tem de conhecer, mesmo que parcialmente, a área na qual vai atuar, para que as questões propostas permitam ao aluno associar e relacionar conhecimentos com sua área de especialidade” (op. cit., p. 65).

É fundamentado nessa abordagem que Vian Júnior (2006) relata a implementação de um curso de português instrumental destinado a bacharelados em Ciências Contábeis, cujos objetivos foram: “(a) trabalhar com gêneros acadêmicos que os alunos supostamente necessitariam em sua vida acadêmica para as demais disciplinas, baseado em levantamento prévio, assim como (b) gêneros profissionais com que os alunos deveriam estar familiarizados para sua futura vida profissional”. (op. cit.,

p. 391). Após o relato das atividades implementadas no curso, o autor chega à conclusão de que

O ensino da produção escrita em língua materna deve levar em conta o conhecimento prévio dos alunos, mas, por outro lado, deve, ao mesmo tempo, incentivar a conscientização sobre seu papel social, para que não se insista na visão de linguagem como algo dissociado do mundo ou como um conjunto de regras, mas como um todo coeso, do qual fazem parte diversos elementos, dentre eles a gramática, não sendo ela tomada como fim, mas como meio, dentre outros elementos co-textuais e contextuais que colaboram para a textura de um texto e para a comunicação como um todo (op. cit., p. 408).

De fato, para que o curso ou a disciplina Português Instrumental tenha uma finalidade específica, faz-se necessário não apenas diagnosticar as necessidades dos aprendizes, considerar o conhecimento prévio destes, contemplar no planejamento os gêneros acadêmicos mais lidos e produzidos por eles, mas, sobretudo, promover uma reflexão sobre a funcionalidade e as implicações advindas do uso desses gêneros em determinada comunidade discursiva.

São, portanto, tais ações que diferenciam o ensino voltado para fins específicos do ensino para fins gerais, já que, enquanto no primeiro, a preocupação está em responder às perguntas *Por que e para que o aprendiz de outra área, que não a de linguagem, precisa estudar a disciplina Língua Portuguesa?*; no segundo, o foco está em apresentar/revisar habilidades gerais da língua-alvo, a exemplo do estudo da norma padrão do português brasileiro, das convenções do código escrito e de gêneros textuais que circulam em comunidades discursivas diversas.

4. Palavras finais

Os princípios teóricos apresentados ao longo deste breve ensaio nos levam a pensar que as concepções de letramentos acadêmicos e as abordagens de ensino adotados na disciplina Língua Portuguesa podem interferir na constituição das práticas de letramentos acadêmicos dos graduandos, bem como na sua participação em eventos letrados da agência acadêmica. Em virtude disso, defendemos a articulação entre a concepção de letramentos acadêmicos como práticas sociais e a abordagem de ensino de Língua Portuguesa para fins específicos. A nosso ver, tal articulação representa uma opção teórico-metodológica promissora, visto que favorece o conhecimento, a produção, o uso de gêneros próprios e/ou recorrentes de cada Curso de Graduação, em seu contexto sociohistórico, e possibilita a reflexão do aluno sobre aspectos ideológicos e de poder dos cursos nos quais estão matriculados.

5. Referências

BARTON, D.; Hamilton, M. Literacy Practices. In.: BARTON, D.; Hamilton, M; IVANIC, R. (org.). *Situated Literacies*. London/ New York: Routledge, 2000, p. 7-15.

BARZOTTO, V. H. Leitura e interpretação de textos para alunos ingressantes no terceiro grau. In: LIMA, R. C. de C. P. (Org.). *Leitura: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

BAZERMAN, C.; PRIOR, P. A participação nos mundos socioletrados emergentes. In: BAZERMAN, C. Tradução de Hoffnagel, J. C.; Dionisio, A. P. *Escrita, gênero e interação social*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 150-197.

BEZERRA, B. G. *Gêneros acadêmicos em curso de especialização: conjunto ou colônias de gênero?* *Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte*, v. 12, n. 3, p. 443-461, 2012.

CARROLL, A. L. *Rehearsing New Roles: how college student develop as writers*. Illinois: Southern Illinois University Press, 2002.

CELANI, M. A. A. *Revivendo a aventura: desafios, encontros e desencontros*. In: CELANI, M. A. A.; FREIRE, M. M.; RAMOS, R. de C. G. (org.) *A abordagem instrumental no Brasil*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 17-25.

CINTRA, A. M. M.; PASSARELI, L. G. Revisitando o ensino de língua portuguesa para fins específicos. *Ensino de Língua Portuguesa: reflexão e ação*. EDUC, 2008a.

_____. Português para fins específicos: retomando a análise de necessidades. *Leitura: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística*. Maceió: EDUFAL, n. 42 (jul./dez.), p. 252-. 263, 2008b.

_____. Português para fins específicos: retomando a análise de necessidade. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística – número temático: Ensino de Língua Portuguesa*. Maceió: EDUFAL, 1997, p. 252-265.

CINTRA, A. M. M.; CARREIRA, R. A. R. Os sujeitos e a mudança de paradigmas no processo de interação para uma abordagem instrumental do português. *Revista Voz das Letras*. Concórdia, Santa Catarina, Universidade do Contestado, número 8, II Semestre de 2007. Edição extra.

CINTRA, A. M. M. Português instrumental: um percurso. In: CELANI, M. A. A.; FREIRE, M. M.; RAMOS, R. de C. G. (org.) *A abordagem instrumental no Brasil*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 47-54.

FISCHER, A. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. *Acta Sci. Lang. Cult.* Maringá, v. 30, n. 2, p. 177-187, 2008.

_____. Sentidos situados em eventos de letramento na esfera acadêmica. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 215-228, maio/ago. 2010 Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>

_____. Perspectivas sobre Letramento(s) no ensino superior: objetos de estudo em pesquisas acadêmicas. *Atos de Pesquisa em Educação - PPGE/ME FURB*. v. 6, n. 1, p. 79-93, jan./abr. 2011.

FLEURI, R. M. Interdisciplinaridade: meta ou mito? *Plural*, Florianópolis, SC, n. 4, ano 3, jan./jul. 1993.

GEE, J.P. Reading as situated language: a sociocognitive perspective. *J. Adolesc. Adult Literacy*, Newark, v. 8, n. 44, p. 714-725, 2001.

_____. *Social linguistics and literacies: ideology and discourses*. 2. ed. London: The Farmer Press, 1999.

KLEMP, R. Academic literacy: making students content learners. 2004. Disponível em: <http://www.greatsource.com/rehand/6-8/pdfs/Academic_Literacy.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2004.

- LEA, M. R.; STREET, B.V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, v. 23, n. 2, p. 157-172, 1998.
- MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.
- MOTTA-ROTH, D. The role of context in academic text production and writing pedagogy. In.: *Genre in a changing world*. Ed. Charles Bazerman, Adair Bonini, and Débora Figueiredo. Fort Collins, CO: The WAC Clearinghouse and Parlor Press, 2009, p. 321-40.
- MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola, 2010.
- PARODI, G. University genres in disciplinary domains: social sciences and humanities and basic sciences and engineering. *DELTA*, v. 25, n. 2, p. 401-426, 2009.
- PEREIRA, M. H.; REINALDO, M. A. 2012. Análise e retextualização de gênero: do trabalho escolar à revisão de literatura. In: *Anais do II Simpósio Internacional de ensino de Língua Portuguesa*, EDUFU: Uberlândia, 2012.
- RAMOS, R. de C. G. Análise de necessidades: identificando gêneros acadêmicos em um curso de leitura instrumental. *The ESPecialist*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 1-29, 2004a.
- _____. Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos. *The ESPecialist*, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 107-129, 2004b.
- _____. A história da abordagem instrumental na PUCSP. In: CELANI, M. A. A.; FREIRE, M. M.; RAMOS, R. de C. G. R. (Org.). *A abordagem instrumental no Brasil – um projeto, seus percursos e seus desdobramentos*. Campinas/SP: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2009, p. 37-46.
- RUSSELL, David R.; LEA, Mary; PARKER, Jan; STREET, Brian; DONAHUE, Tiane. Exploring notions of genre in “academic literacies” and “Writing Across the Curriculum”: approaches across countries and contexts. In: BAZERMAN, Charles; BONINI, Adair; FIGUEIREDO, Débora (Eds.). *Genre in a changing world*. Fort Collins: The WAC Clearinghouse/West Lafayette: Parlor Press, 2009. p. 395-423.
- SILVA, Elizabeth Maria da. Gêneros e temas em cronogramas de atividades: implicações para o ensino de Língua Portuguesa em cursos de graduação. In.: QUEIROZ, R.; PAIVA, R. S. (Org.). *O texto multifacetado: diálogos em língua e literatura*. Editora Universitária da UEPB: Campina Grande, 2013. [no prelo].
- _____.(Org.). *Professora, como é que se faz?* Campina Grande: Editora Bagagem, 2012a.p. 8-16.
- _____. Projeto de pesquisa na universidade: o que dizem os graduandos? *VERBUM – Cadernos de Pós-Graduação*, São Paulo, n. 2, p. 15-29, 2012b.
- _____. Resumo acadêmico em sala de aula: uma experiência com graduandos em geografia. In: II Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa, 2012, Uberlândia. *Anais do SIELP*. Uberlândia: EDUFU, 2012c. v. 2. p. 1-12.
- STREET, B. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: CUP, 1984.
- _____. Academic literacies approaches to genre?. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 347-361, 2010, p. 347-361.

SWALES, J. Sobre modelos de análise do discurso. In: BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C.; SOUSA, S. C. T. (Org.). *Gêneros textuais e comunidades discursivas: Um diálogo com John Swales*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 33-46.

_____. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: CUP, 1990.

VIAN JUNIOR, O. Gêneros discursivos e conhecimento sobre gêneros no planejamento de um curso de português instrumental para ciências contábeis. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 6, n. 3, p. 337-584, set./dez. 2006.

ESCRITA ACADÊMICA: PROBLEMAS E PERSPECTIVAS DE MUDANÇA

Fabíola Cordeiro de Vasconcelos (UFCG)
Maria de Fátima Alves (UFCG)

RESUMO: Nas últimas décadas, apesar das tentativas de mudança no ensino de língua portuguesa, o trabalho com a escrita no espaço da sala de aula, especialmente na educação básica, apresenta muitas lacunas, uma vez que a escola continua fazendo uso de práticas mecânicas de escrita artificial, desvinculadas dos usos sociais da língua. Tais práticas dificultam sobremaneira a construção da competência escrita pelos alunos, repercutindo na escrita dos universitários que, em sua maioria, chegam à academia com inúmeras deficiências para produzir textos. Considerando isto, os professores, especialmente os dos períodos iniciais dos cursos universitários, precisam realizar um trabalho sistemático com a produção de gêneros acadêmicos, buscando contribuir para que os estudantes possam progredir no processo de escrita. Tendo em vista esta realidade, o presente trabalho busca refletir sobre a escrita na academia, destacando, a partir de um *corpus* de textos escritos produzidos por estudantes do primeiro período do curso de Pedagogia, os principais problemas apresentados e apontando sugestões para a melhoria de sua escrita através do processo de reescrita textual.

PALAVRAS-CHAVE: escrita na academia, ensino, reescrita.

1. Introdução

As atividades de escrita no espaço da sala de aula, apesar das discussões dos estudiosos da área nas últimas décadas, no sentido de que é preciso ensinar a língua no seu contexto de uso e que a escrita trata-se de uma atividade situada, continuam sendo realizadas de forma artificial e sem razão de ser. O que ocorre é que as práticas escolares iniciadas no Ensino Fundamental acabam tratando a escrita como um mero exercício gramatical ou uma tarefa a ser cumprida, na qual os alunos não se constituem como sujeitos de sua linguagem, pois escrevem para agradar aos seus professores que, muitas vezes, assumem o papel apenas de verificadores de erros.

Falta, nas aulas de produção textual, um objetivo mais amplo que abranja as potencialidades da linguagem. No contexto escolar, o aluno não tem uma motivação para produzir textos escritos, pois sua preocupação é com o ato de escrever corretamente, mostrando sua eficiência com relação à gramática. Assim, sua escrita não apresenta valor interlocutivo, historicidade, relação intersubjetiva, entre outros aspectos, tratando-se, na maioria das vezes, de uma escrita artificial e sem função social.

A problemática do ensino-aprendizagem da escrita reforça-se, também, no âmbito acadêmico, na formação de futuros profissionais da área da linguagem. A grande questão é que, na academia, muitas vezes não são oferecidas aos alunos oportunidades para se aperfeiçoarem no exercício da escrita, ou melhor, meios para desenvolverem habilidades no tocante à produção de textos. Isto ocorre porque os professores pressupõem que esses alunos já tenham conhecimentos necessários para fichar textos, resumi-los ou resenhá-los e, assim, cobram dos acadêmicos uma escrita bem articulada, com propósito comunicativo e razão de ser, independentemente do aluno saber ou não produzi-la.

Considerando o exposto e com o objetivo de contribuir para a melhoria da escrita de alunos universitários, especialmente os do Curso de Pedagogia da UFCG, realizamos um trabalho de escrita e de reescrita de textos, focalizando o gênero textual resumo, o qual descreveremos neste estudo. Em outros termos, no presente artigo buscamos apresentar os resultados de práticas de ensino da escrita realizadas com alunas de uma disciplina do primeiro período do curso de Pedagogia da UFCG, no semestre letivo 2013.1, refletindo sobre sua relevância, as dificuldades das estudantes ao efetuar as atividades de escrita propostas e os progressos decorrentes de sua efetivação.

Para tanto, dividimos o texto em quatro partes. Na primeira, refletimos brevemente sobre a escrita e sua importância num contexto letrado, ressaltando como o ensino da produção textual na Educação Básica repercute sobre a formação dos estudantes como produtores de textos. Na segunda, discutimos as dificuldades e perspectivas da abordagem das práticas de escrita no contexto acadêmico. Na terceira, apresentamos a disciplina "Leitura e Produção Textual", seus propósitos e características, focalizando o trabalho com a produção escrita nela desenvolvido e, a partir de exemplos de textos produzidos pelas alunas, refletimos sobre os efeitos dessa iniciativa de formação sobre a competência escrita das discentes. Por fim, na quarta parte, apresentamos considerações finais sobre o discutido ao longo do texto.

2. Escrita e escola: formando produtores de textos

Se houve um tempo em que a escrita era de difícil acesso, ou uma atividade destinada a alguns poucos privilegiados, na atualidade, ela faz parte de nossas vidas, prestando-se a múltiplos propósitos.

Sem dúvida, a escrita é necessária para o trabalho, para a comunicação, para a expressão de sentimentos, para a defesa de um ataque, para elogiar eventualmente. Ela contribui para melhor vivermos em uma sociedade letrada e para nela transitarmos com mais facilidade.

A escrita é uma atividade que demanda de quem escreve muitas estratégias: a) ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa; b) seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão; c) balanceamento entre informações explícitas e implícitas, entre informações novas e dados, levando em conta o compartilhamento de informações com o leitor e o objetivo da escrita; d) revisão da escrita ao longo de todo o processo (cf. KOCH; ELIAS, 2006).

Concordamos com as autoras acima citadas porque entendemos que a escrita não é um produto, mas um processo que exige conhecimento do contexto situacional, planejamento de atividade, objetivos claros, compartilhamento de sentido, entre outras estratégias. Por isso, a escrita deve ser vista como uma prática interativa, um processo de interlocução entre leitor-texto-autor que se concretiza via gêneros textuais, num contexto situado de comunicação.

Segundo Geraldi (1997), a produção de textos deve ser o ponto de partida de todo o processo de ensino-aprendizagem da língua. Isto porque é no texto que a língua se revela em sua totalidade, quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação, marcado pela temporalidade e suas dimensões. Na produção de discursos, ressalta o autor, o sujeito articula um ponto de vista sobre o mundo que, vinculado a uma certa formação discursiva, dela não é decorrência mecânica, sendo seu trabalho mais do que mera reprodução: se fosse apenas isso, os discursos seriam idênticos, independentemente de quem e para quem resultam.

Para se produzir um texto em qualquer modalidade, segundo Geraldí (op. cit.), é preciso que: se tenha o que dizer; se tenha uma razão para se dizer o que se tem a dizer; se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; o locutor se constitua como tal enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz; e se escolham as estratégias para realizar esse dizer:

1. Ter o que dizer – não significa devolver à escola o que a escola diz, mas levar para ela o que ainda não sabe. O vivido é o ponto de partida para a reflexão na ação educativa.

2. Razões para dizer- um projeto de trabalho somente se sustenta quando os envolvidos neste trabalho encontram motivação interna para executá-lo. Não fosse assim, não haveria trabalho, mas tarefa a cumprir.

3. A escolha das estratégias não se dá em abstrato, pois elas são selecionadas ou construídas em função tanto do que se tem a dizer quanto das razões para se dizer a quem se diz.

A proposta defendida por Geraldí, desde a metade dos anos 80, para se trabalhar a produção de textos, considerando o contexto de produção e de circulação dos mesmos, nos faz ver que é inviável levar os alunos a produzirem simples “redações”, como meros produtos escolares destituídos de intenções, objetivos e função social. É preciso levá-los a produzir textos que tenham sentido e que se aproximem dos usos extraescolares da escrita.

Se assumirmos esta posição, certamente apostaremos em um ensino mais produtivo que leve em consideração o próprio processo de produção de textos e que veja a sala de aula, assim como as demais esferas da comunicação humana, como lugar de interação verbal.

Nesta mesma linha de discussão, Marcuschi (2008) ressalta que, no espaço extra-escolar, ao produzir um texto escrito, o autor, via de regra, tem em vista, mesmo que inconscientemente, as condições de produção e de circulação textuais. Leva em conta *para que, quando, sobre o que e com que objetivo* escreve. Esses fatores, conforme a autora, definem tanto os gêneros textuais mais adequados ao contexto sociocomunicativo, quanto o tom que deseja imprimir ao texto (formal ou informal, irritado ou benevolente, entre outras possibilidades).

As experiências do escritor, em diferentes situações de uso da língua, sem dúvida influenciam nas decisões do formato do texto, da linguagem a ser usada e das estratégias a serem adotadas. Daí a diferença entre uma carta de reclamação, uma nota de pesar ou um convite de aniversário.

Na escola, diferentemente do contexto extraescolar, a demanda do texto a ser produzido pelo aluno costuma atrelar-se a objetivos pedagógicos que desconsideram as funções e o modo de produção dos textos no uso social da língua.

Como destaca Antunes (2003), o que existe de fato, na escola, é a prática de uma escrita mecânica e periférica centrada, inicialmente, nas habilidades motoras de produzir sinais gráficos e, mais adiante, na memorização pura e simples de regras ortográficas: para muita gente, não saber escrever ainda equivale a escrever com erros de ortografia, ou seja, a prática de uma escrita artificial e inexpressiva, realizada em exercícios de criar listas de palavras soltas ou ainda de formar frases. Tais palavras e frases isoladas, desvinculadas de qualquer contexto de uso da linguagem, tornam-se vazias do sentido e das intenções com que os interlocutores dizem o que pretendem. Além do mais, tais exercícios afastam os alunos daquilo que fazem quando interagem com outros em seu convívio social, que é construir textos com unidade (começo, meio e fim) para expressar suas intenções em contextos específicos de comunicação.

O trabalho com a escrita no contexto escolar, focalizando-a como atividade

mecânica de preenchimento de uma folha de papel em branco com o intuito de cumprir uma tarefa exigida pelo professor em sala de aula ou como o uso de sequência de frases desligadas umas das outras, sem qualquer perspectiva de progressão textual e sem responder a qualquer tipo particular de contexto social, traz implicações para a produção textual na sua vida acadêmica. Por tal razão, alguns alunos chegam à universidade sem o mínimo de proficiência para produzir gêneros escritos, o que dificulta ainda mais a produção de gêneros acadêmicos.

3. A escrita na academia: dificuldades e perspectivas

Vêm sendo cada vez mais frequentes, especialmente nas últimas décadas, estudos voltados à leitura e à escrita dos alunos que ingressam na universidade. Diferentes investigações têm apontado que esses estudantes apresentam dificuldades para produzir textos escritos variados, mas, especialmente, para dar conta da produção eficiente de gêneros típicos da esfera acadêmica, a exemplo de resumos e resenhas críticas.

Esse é um quadro que gera preocupação, principalmente nos cursos de licenciatura, nos quais se formam professores que lidarão intimamente com a escrita de textos e que mediarão a construção da competência dos alunos da escolaridade inicial para compor bons textos.

A respeito dessa problemática, Britto (2009) enfatiza que, desde a década de 70, diversos estudos debruçaram-se sobre ela, embora voltando-se apenas para as questões metodológicas do tratamento da escrita na escola, desta forma relegando fatores que, em na visão do autor, são determinantes da constituição dessa realidade: a inserção social e o letramento dos estudantes que galgam a condição de universitários. Segundo o pesquisador, para tais estudos, as dificuldades dos alunos com a escrita na academia resultavam somente dos métodos de ensino da escrita vigentes na escola regular da qual esses estudantes advinham. Entretanto, discordando dessa visão restritiva, embora não a desconsiderando, Britto (op. cit.) defende que as capacidades de leitura e escrita dos estudantes universitários está muito mais relacionada às formas de acesso à cultura hegemônica e às oportunidades destes interagirem com os objetos da cultura letrada.

Portanto, na concepção desse autor, o domínio linguístico e as capacidades de ler e escrever ultrapassam as formas de ensino da escrita na escola, decorrendo, principalmente, da produção e circulação da cultura escrita na sociedade atual, o que torna necessário repensar o papel da instituição escolar, que é a principal agência social de letramento, nesse processo. Considera-se, então, como fator determinante da formação de tais competências, a relação que os indivíduos e sua comunidade mantêm com a escrita nas interações sociais, relação esta condicionada pelo uso, amplo ou restrito, que fazem da escrita nas mais diversas situações sociais, pelo conhecimento que têm dessas situações, pelas relações de poder que envolvem o uso social da escrita e, além de outros fatores, pelo valor que a comunidade atribui a essa modalidade da língua.

Desse modo, como defendido contundentemente pelo referido autor, os alunos que ingressam na universidade são sujeitos letrados, embora, muitas vezes, possuam um letramento mínimo. Trazem à esfera acadêmica concepções de leitura e escrita construídas ao longo dos ensinamentos fundamental e médio, porém, nem sempre essas concepções bastam para que se engajem, de modo imediato e competente, nas práticas letradas exigidas no domínio acadêmico, uma vez que se veem, nesse novo contexto, obrigados a ler e a produzir textos que não lhes foram ensinados ou apresentados de forma sistemática na escolaridade anterior. Diante disso, torna-se preciso, nesse novo

âmbito, considerar as capacidades de leitura e escrita já desenvolvidas pelos estudantes, no sentido de se saber qual é a sua condição letrada, que deve ser tomada como ponto de partida para a construção de novas e mais complexas habilidades de escrita e leitura.

Na visão do estudioso, os alunos universitários muitas vezes fracassam nas atividades iniciais propostas na academia principalmente pelo fato de não terem sido expostos, na escolaridade anterior, às modalidades de letramento específicas do domínio acadêmico, e não por não saberem ler e escrever, como propalado por vários estudos. Desse modo, para que o aluno passe a compartilhar as práticas de escrita valorizadas no domínio acadêmico e a produzir de forma eficiente os gêneros discursivos dessa esfera, faz-se necessário que seja visto como sujeito de linguagem e com valores construídos ao longo das suas experiências sociais.

Acreditamos que a visão de Britto tem pertinência e que os acadêmicos precisam, sim, ser considerados em sua condição de sujeitos de linguagem, com conhecimentos linguísticos adquiridos anteriormente e que necessitam ser aprimorados e ampliados a partir do domínio da produção dos gêneros típicos da esfera universitária. Entretanto, ressaltamos que essa possibilidade de aprimoramento e ampliação fica comprometida sobremaneira diante das muitas falhas e carências que vêm marcando o tratamento da escrita no decorrer da Educação Básica, o que traz como decorrência inúmeras lacunas na competência escrita do estudantes que, apesar disto, avançam na escolaridade e chegam até o nível superior de ensino. Nesse contexto, em virtude de tais deficiências, que envolvem múltiplos aspectos das habilidades para escrever, professores e estudantes se deparam com a restrição das possibilidades destes para produzir textos adequadamente, sejam estes pertencentes aos gêneros acadêmicos ou não.

Marinho (2010), por sua vez, destaca que a escrita acadêmica ainda tem recebido pouca atenção no Brasil. Ressalta a necessidade de pesquisas que tratem de habilidades linguísticas e de estratégias de abordagem da escrita na academia que possibilitem rever princípios e crenças que têm levado os estudantes universitários a estabelecer relações de pouca intimidade com as práticas acadêmicas letradas.

Sobre as ideias equivocadas de que dominar a língua é garantia para dominar o gênero e de que o ensino-aprendizagem da escrita acadêmica deve ter função compensatória, suprimindo lacunas de um processo de escolarização supostamente deficitário, a autora apresenta um ponto de vista que se coaduna com o de Britto e mostra preocupação com estigmas e discriminações que tais concepções produzem. Por isso, salienta que um dos grandes desafios do ensino na academia, hoje, é “desfazer princípios, crenças, mal entendidos que sustentam e propiciam uma relação 'tímida', 'deficiente', 'inadequada' dos [...] alunos com as práticas acadêmicas sustentadas pela escrita” (p. 372). Apresenta como uma das sugestões para que isso ocorra a necessidade de cuidar desse objeto de ensino e pesquisa que é a escrita na academia, apontando, inclusive, que iniciativas a esse respeito já vêm sendo buscadas, como a inclusão desse conteúdo nos currículos dos cursos de graduação.

Especificamente no currículo do curso de graduação em Pedagogia do Campus I da UFCG, nos períodos letivos iniciais, há disciplinas voltadas ao fomento da escrita acadêmica, a exemplo de Leitura e Produção Textual, da qual trataremos mais especificamente a partir de agora.

4. A disciplina "Leitura e Produção Textual" e o trabalho com a produção escrita dos estudantes de Pedagogia

Integrando o grupo de componentes curriculares do primeiro período letivo do curso de Pedagogia, a disciplina "Leitura e Produção Textual" tem carga horária de 45 horas-aula e sua ementa pressupõe a abordagem de concepções de leitura; estratégias leitoras; esquematização e sumarização; esquemas, resumos e sumários de textos. Tem como um de seus objetivos desenvolver competências relativas à leitura e à produção textual, com ênfase no processo de sumarização e elaboração de resumos.

No último semestre letivo, a disciplina contou com duas turmas e atendeu a trinta alunas. Nela, com o intuito de atingir os objetivos propostos, foram desenvolvidas inúmeras atividades, como exemplificado no quadro abaixo:

Relato escrito, pelas alunas, sobre sua história de leitura
Leitura e interpretação de charge, atentando para as estratégias de leitura discutidas
Estudo de textos teóricos sobre concepções e estratégias de leitura
Questões escritas sobre o texto “ A construção social da leitura”, de Lucília Garcez
Discussão das características do gênero textual resumo
Esquematização de textos lidos
Estudo dos procedimentos de leitura necessários à produção de um bom texto
Produção individual e coletiva de esquemas de textos
Produção individual e coletiva de resumos de textos a partir dos esquemas produzidos
Reescrita coletiva e individual de textos
Atividades sobre o gênero resumo (técnicas de sumarização, menção ao autor do texto resumido, atribuição de atos ao autor do texto resumido etc.) sugeridas por Ana Rachel Machado et al. na obra “Resumo”

Buscando exemplificar o trabalho realizado, com base em atividades produzidas pelas discentes, discutiremos, a partir de agora, algumas dessas atividades, refletindo sobre a relevância de sua realização, as dificuldades das estudantes ao efetuar-las e as iniciativas tomadas para ajudá-las a atender melhor ao proposto.

Antes, no entanto, é importante esclarecer que, como pressuposto na ementa da disciplina, o gênero textual nela focalizado é o resumo, incluindo-se o destaque a estratégias e procedimentos de leitura necessários à sua realização. Nessa perspectiva, houve atividades voltadas à prática de leitura de textos variados, objetivando-se instrumentalizar as alunas para ler mais competentemente textos que posteriormente seriam esquematizados e resumidos.

Considerando a necessidade de abordagem do resumo no contexto acadêmico, cabe relevar as concepções que as estudantes, em sua maioria, apresentaram sobre o gênero ao iniciarem a referida disciplina. Seus depoimentos denotaram a ideia de que resumir é grifar trechos dos textos originais e, depois, transcrevê-los na ordem em que aparecem neles, compondo um “novo” texto de menor extensão. Tal ideia, arraigada entre as discentes, influenciou o modo como “resumiram” os primeiros textos, demandando um esforço extra das docentes e da disciplina para destituí-las dessas concepções, auxiliando-as a compreender e realizar, diferentemente, a prática de resumir.

Conforme Medeiros (2009), Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2011), entre outros, a dificuldade de resumir um texto pode advir tanto da complexidade do mesmo, quanto da competência do autor. Para reduzir essa dificuldade, é aconselhável ler o texto do começo ao fim, várias vezes, e, numa primeira leitura, responder à seguinte questão: de que trata o texto?. Depois, numa segunda, é interessante decodificar as

frases complexas e recorrer ao dicionário. Numa terceira, segmentar o texto, dividindo-o em blocos temáticos. Por fim, cabe redigir o texto com as próprias palavras.

Existem diferentes técnicas para resumir um texto, entre as quais se destacam: o apagamento de elementos redundantes, supérfluos ou não relevantes; a generalização de ideias do texto; a seleção de suas ideias principais e a combinação de dois ou três tópicos frasais de diferentes parágrafos. Portanto, um resumo não se trata simplesmente da colagem de ideias contidas no texto de um dado autor. Significa condensar as ideias principais deste texto, fazendo uso de algumas técnicas que possibilitem parafrasear sem fugir da essência do apresentado.

Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2011) ressaltam o gênero resumo como um dos mais importantes nas atividades acadêmicas e como um dos mais solicitados aos estudantes nas diferentes disciplinas cursadas, daí decorrendo a necessidade de ensiná-lhes a produzi-lo. Também justificam isto ao apontar que as capacidades requeridas para produzir resumos são indispensáveis para a produção de outros gêneros acadêmicos, como a resenha e o artigo.

Coadunando com essa perspectiva, na disciplina Leitura e Produção Textual, uma das atividades efetivadas, embasada no estudo do item Procedimentos estratégicos de leitura, do capítulo A qualidade da leitura, parte do livro *Técnica de redação: o que é preciso saber para bem escrever*, de Lucília Garcez, foi levar as alunas a tomar notas, ou seja, a partir das palavras-chave, destacar e anotar pequenas frases capazes de resumir o pensamento principal de períodos, parágrafos e textos. Apesar da relevância deste procedimento para a produção de um resumo, percebemos grande dificuldade delas para sintetizar a ideia central de parágrafos e de registrá-la usando poucas palavras, como mostram os exemplos a seguir:

Há, portanto, uma lógica que une os protestos que tomaram o País e a resposta dada pelo governo Dilma. Aos manifestantes que foram às ruas contra os aumentos de ônibus, logo se juntaram aqueles que protestavam contra os gastos da Copa do Mundo de 2014. Nos dois casos, havia gritos difusos contra a corrupção e a inversão de prioridades por parte dos governos, como se o Brasil fosse governado para empreiteiros e doadores de campanha – e não para o povo. (ATTUCH, L. Ônibus, estádios e reforma política. Revista Isto É, edição 2276, 03 de julho de 2013).

Anotação da aluna: *Os protestos que vem acontecendo, são resposta da insatisfação do governo atual, da corrupção, tanto com os gastos da copa, como no aumento das passagens, um grito da sociedade.*

Possibilidade de anotação: Protestos sustentados por críticas à corrupção e à inversão de prioridades pelos governos.

Embora consiga identificar que a ideia que se sobressai no parágrafo diz respeito aos protestos e àquilo a que se direcionam, a aluna não consegue sumarizar os vários aspectos motivadores desses protestos usando, por exemplo, uma expressão genérica que os englobe. Daí porque acha preciso esclarecer que as manifestações se voltam contra o governo, a corrupção, os gastos com a Copa e o aumento das passagens de ônibus. Não percebe que, no próprio parágrafo, o autor ajuda o leitor a sintetizar, ao ressaltar que a lógica que une os diferentes protestos é a revolta contra a corrupção e o que é priorizado pelo governo em suas ações. Uma leitura mais criteriosa do parágrafo, com o destaque das palavras-chave pertinentes, auxiliaria a estudante a produzir uma anotação mais sucinta e eficaz, como a apresentada na sugestão.

A grande eureka da pesquisa, no entanto, é a correlação direta e poderosa entre uma vida feliz e o amor, principalmente na infância. Homens que tiveram relações afetivas saudáveis com suas mães são mais felizes na terceira idade. E o são porque reproduziram outras relações calorosas e intensas na maturidade. Ou seja, quem aprende a amar reproduz o amor. E felicidade é basicamente... amor. Uma emoção que se reflete em todos os aspectos da vida. (PADRÃO, A. P. Felicidade é amor. Ponto final. Revista Isto É, edição 2270, 17 de maio de 2013).

Anotação da aluna: *ponto importante da pesquisa é que se, na infância, os homens tiveram uma boa relação, feliz e amorosa eles serão mais felizes na terceira [idade], reproduzindo o amor.*

Possibilidade de anotação: Grande descoberta do estudo foi correlacionar relações afetivas saudáveis na infância e felicidade na terceira idade.

Já no segundo exemplo, também observamos a compreensão da ideia principal do parágrafo pela discente, apesar da dificuldade para expressá-la com clareza. Além disso, a aluna desconsiderou o fato de o parágrafo tratar da principal descoberta da pesquisa, referindo-se a ela apenas como “ponto importante”, o que provavelmente se deveu ao desconhecimento do sentido do termo “eureka”. Nesse sentido, a produção da nota ficou comprometida tanto pela restrição vocabular quanto pela dificuldade de sintetizar os pontos-chave do parágrafo em poucas palavras.

Outra atividade proposta ao longo do curso da disciplina foi a leitura de trechos com temáticas de interesse das estudantes e sua posterior discussão com vistas à seleção de palavras e ideias-chave, construção de esquema e produção de resumo. Um dos trechos trabalhados diz respeito à literatura infantil e à relevância das palavras e imagens nos livros dirigidos às crianças:

A formação que é oferecida aos professores enfatiza muito o valor da palavra e do texto escrito. No caso da literatura para crianças, a ilustração tem uma relevância a ser destacada. Um livro para crianças se caracteriza pelo conjunto do que é composto: texto, desenhos e projeto gráfico. Então, não há como fechar os olhos à ilustração. São linguagens diferentes dentro de um livro. Um texto não tem que se sobrepor à ilustração. E a ilustração não tem que ficar presa ao texto. Uma ilustração não deve ser uma mera legenda [...]

Uma ilustração não é um enfeite, nem um acessório a mais no livro. Como o próprio nome diz, ela ilustra (dá lustre), dá brilho, dá uma forma diferente ao que está em palavras. Uma ilustração não deveria ser a sombra de um texto, mas poderia trazer um elemento a mais à história ou aos versos traduzidos em outra linguagem: a dos desenhos.

A ilustração pode e deve entrar com elementos que não foram mencionados ao longo do texto e seguir uma coerência, obviamente. Ela deve trazer um olhar em imagens da história que está ilustrando. Claro que há obras em que o texto surgiu primeiro que a ilustração e há obras em que a ilustração surgiu antes do texto, E há obras com trabalhos em parceria. De fato, há espaço para todos os artistas da literatura infantil, quando o compromisso é a arte e o respeito ao leitor.

PARREIRAS, Ninfa. **Confusão de línguas na literatura:** o que o adulto escreve, a criança lê. Belo Horizonte: RHJ, 2009. p. 89-90.

Após a leitura e discussão das ideias postas pela autora no trecho e o destaque de seus pontos mais relevantes, realizou-se a construção coletiva de um esquema do mesmo:

Formação docente – valorização da escrita
 Literatura infantil – relevância da ilustração
 Livro infantil – conjunto (texto, desenho projeto gráfico)
 Texto e ilustração – linguagens diferentes □ imagem não pode ser apenas legenda do texto; texto não pode se sobrepor à imagem
 Ilustração – dá forma diferente ao escrito; traz elementos a mais; deve ser coerente com ele
 Parceria entre artistas: espaço compromisso com a arte / respeito ao leitor

Conforme Andrade (1993), um esquema corresponde a uma espécie de “radiografia do texto”, funcionando como atividade preparatória para o resumo. Por isso, segundo a autora, deve apresentar, de modo claro e compreensível, as palavras do texto que contêm suas ideias principais. É a partir delas que o resumo deve ser redigido, cabendo ao autor organizar frases com as palavras do esquema e relacioná-las coerentemente. Como características de um esquema adequado, a autora salienta, entre outras, a fidelidade às ideias originais do texto e o respeito à estrutura lógica do assunto, mantendo-se as relações entre as ideias mais importantes e as delas decorrentes.

Na produção de esquemas pelas alunas da disciplina, foram constatados problemas recorrentes e intrinsecamente relacionados à atividade de leitura, destacando-se: a dificuldade em sintetizar as ideias principais dos parágrafos dos textos; a não percepção das relações entre ideias neles apresentadas e a omissão de ideias relevantes e/ou o destaque de ideias secundárias.

No caso do esquema produzido coletivamente e apresentado acima, foi solicitado às alunas que, a partir do mesmo, produzissem um resumo. Na primeira versão, mesmo apoiadas por essa série de ações, tiveram algumas dificuldades, como denota

o
exempl
o
a
seguir:

PARREIRAS, Ninza. Bonzusão de línguas na literatura: o que o adulto escreve, a criança lê. Belo Horizonte: RHT, 2009. p. 89-90.

Resumo: Texto 1.

A formação docente valoriza mais a valorização da escrita e a literatura infantil tem muita relevância com a ilustração. O livro infantil é formado por um conjunto de textos, desenhos e projeto gráfico. Texto e ilustração têm linguagens diferentes, porém, o texto não pode se sobrepor à imagem e esta não pode ser apenas legenda do texto. A ilustração, por sua vez, dá forma diferente ao escrito e traz elementos a mais, que são os desenhos, porém, devem ser coerentes e trazer elementos a mais para dar espaço para todos os artistas desde que eles tenham o compromisso com a arte e respeitem o leitor.

1 Na referência, é preciso dar destaque ao título da obra.
 2 desnecessários.
 3 substituir por "na".
 4 conjunção
 5 conjunção
 6 conjunção inadequada - Use "por isso".
 7 Acentuação
 8 Há um problema de compreensão aqui. O elemento novo não são os desenhos! Estes trazem informações que vão além do que está expresso por meio da escrita.
 9 Quais artistas?

Ao produzir o resumo, a aluna pareceu pautar-se na ideia de que basta, tomando o esquema anterior como fundamento, apresentar os seus elementos componentes de modo sequencial, sem respeitar as relações lógicas que, no texto original, são estabelecidas entre elas. Assim, a impressão que se tem ao começar a ler o texto é que ele é composto por uma série de ideias soltas, apenas colocadas uma após a outra, consequência da concepção de resumo com a qual os estudantes chegam à academia. Entretanto, percebe-se, mais ao final do resumo, uma tentativa da aluna em, de algum modo, indicar tais relações, embora usando elementos de conexão inadequados, a exemplo de “por sua vez” (linha 9), “porém” (linha 11) e “pois” (linha 13).

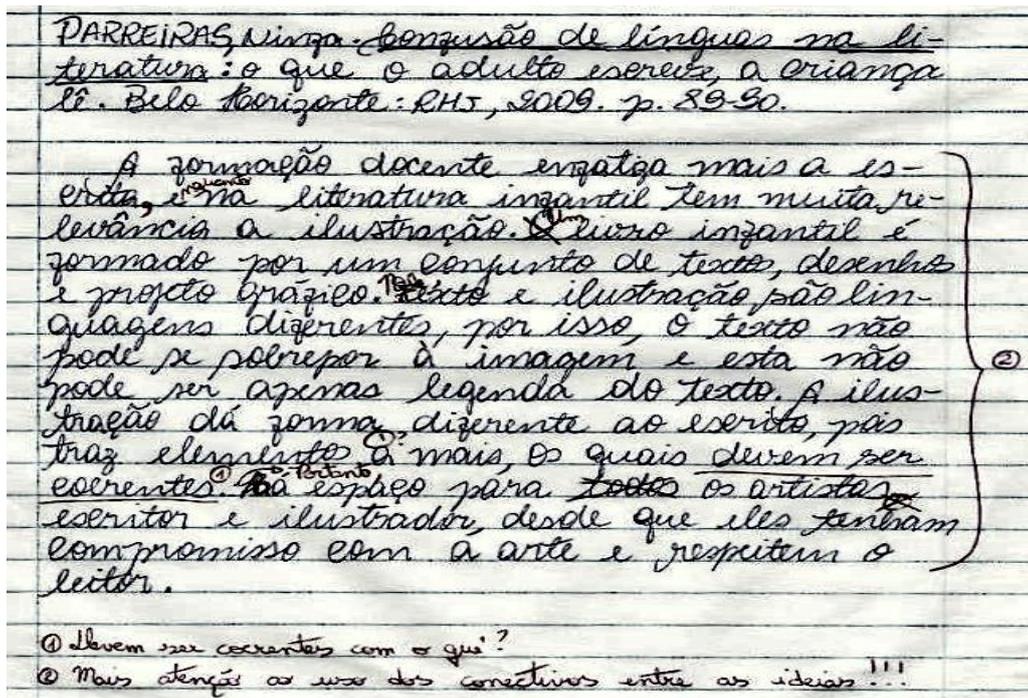
No que diz respeito aos resumos produzidos pelas estudantes, os problemas que se sobressaíram, de modo geral, foram: ausência da referência do texto resumido; dificuldade na progressão das ideias; colagem das ideias do autor do texto fonte; presença de ideias secundárias; falta de menção ao autor; problemas variados de natureza gramatical e uso de parágrafos.

Considerando a escrita um processo e não um produto, torna-se evidente a relevância da reescrita para a melhoria dos textos produzidos. A reescrita é, portanto, parte crucial do processo de produção textual, no qual se propiciam ao aluno estímulos para o aprimoramento do seu texto.

Nessa linha de raciocínio, Garcez (2001) destaca que a reescrita oportuniza ao aluno explicitar seus conhecimentos e dúvidas, buscar soluções e pensar sobre o funcionamento da língua, assim desenvolvendo a aprendizagem de questões referentes à modalidade escrita, a exemplo das linguísticas, textuais e discursivas.

Para a realização dessa etapa de melhoramento do texto, de forma a deixá-lo mais compreensível e a atender ao seu real propósito comunicativo, faz-se necessário, por parte do professor, uma intervenção explícita e criteriosa que não simplesmente aponte os erros presentes no texto do aluno, mas que também teça comentários que o levem a perceber, de fato, onde cometeu as falhas e lhe possibilite refletir sobre o texto, realizando uma reescrita eficaz.

Na reescrita do resumo em questão, pudemos constatar progressos na produção textual da aluna, no que concerne a aspectos formais e contedústicos. A título de exemplo, no aspecto do conteúdo, a capacidade da aluna ter percebido, mediante a intervenção da professora, que no texto a ideia de elemento novo não se refere às ilustrações. No que diz respeito aos aspectos de natureza estrutural e formal, percebemos modificações quanto à concordância e à acentuação, embora ainda tenha se mantido a dificuldade para, percebendo as relações entre as ideias postas pela autora no trecho, ser capaz de respeitá-las com o uso de conectivos adequados, que veiculam a unidade de sentido do texto.



ainda enfatizando a produção de resumos, também houve ocasiões em que buscamos auxiliar as discentes a construí-los, mediando tanto a esquematização quanto a produção textual coletivas. Uma dessas ocasiões foi realizada a partir da leitura do texto “Bobagens sobre o acordo ortográfico”, do linguista Marcos Bagno, apresentado a seguir com grifos destacando palavras e ideias-chave identificadas pela turma:

Quando o assunto é língua, praticamente tudo o que aparece na mídia é equivocado, distorcido. Pululam atualmente, por exemplo, bobagens a respeito do acordo de unificação ortográfica que entrará em vigor nos países de língua oficial portuguesa. Vamos ver as mais graves.

Bobagem nº 1: falar de “unificação da língua”. O acordo prevê apenas uniformização da ortografia, isto é, do modo de escrever em português. Quem fala “mêzmu”, “mêjmu”, “mêijmu”, “mêhmu” etc. vai continuar falando como sempre falou, mas só pode escrever mesmo. Nenhuma ortografia de nenhuma língua do mundo dá conta do fenômeno da variação, que é da própria natureza das línguas humanas. Por isso mesmo os Estados sentiram a necessidade política de fixar, por lei, um modo único de escrever. Mas não existe lei que uniformize os modos de falar, porque isso é impossível, tanto quanto é impossível uniformizar a cor da pele, dos cabelos ou dos olhos das pessoas – falar faz parte da nossa configuração biológica. Só nazistas podem pensar em uniformizar as pessoas em suas características físicas. E é também um quase nazismo querer que todas as pessoas falem de um modo uniforme, considerado o único “certo”, só porque a classe alta, minoritária e branca fala assim.

Bobagem nº 2: falar de “reforma” ortográfica. O acordo prevê apenas a unificação das duas ortografias atualmente em vigor (a brasileira e a portuguesa), eliminando os poucos aspectos que diferenciam as duas normas. São tantas as discrepâncias entre o que se fala e o que se escreve que, para criar uma ortografia minimamente próxima da fala, mesmo incorporando só o que é comum a todos os falantes de português no mundo, a reforma teria que ser tão radical que desfiguraria a tradição escrita da língua e perturbaria a transmissão do patrimônio cultural escrito em português. Por isso o inglês e o francês se escrevem do mesmo jeito há 500 anos. A escrita não é, de jeito nenhum, um retrato fiel da

língua falada, nem tem como ser. Ela é uma mera convenção para registrar a língua, convenção baseada em critérios históricos, políticos, culturais, de classe social, muito mais do que em considerações propriamente linguísticas.

Bobagem nº 3, decorrente da nº 2: dizer que a reforma é “tímida” ou “meia-sola” (como disse um “professor de português” que brilha na mídia, só para confirmar seu despreparo para tratar do que quer exija uma análise um pouco mais bem fundada). Se não existe “reforma” nenhuma, como é que ela pode ser “tímida”?

Bobagem nº 4: achar que o acordo não tem importância. Tem importância, sim, e muita, porque o que interessa no acordo não é a ortografia em si, mas o papel político que o Brasil tem a desempenhar na comunidade lusófona. Portugal, infinitamente menos importante que o Brasil no cenário político e econômico mundial, se recusa a ver que quem lidera a lusofonia, hoje, somos nós. O PIB brasileiro é o 8º maior do mundo; o de Portugal é o 41º... Só na metrópole de São Paulo tem mais falantes de português do que em toda a Europa! Defender o acordo de uniformização ortográfica é defender essa liderança, é exigir que Portugal pare de se arvorar como fonte “original e pura” de irradiação do português e de decisões internacionais acerca da língua. O português que conta hoje, no mundo, é o nosso. E os portugueses que enfiem sua viola no saco e parem de ter saudades de um império que começou a ruir em 1808, senão antes...

A leitura e a posterior discussão do texto, com destaque de palavras-chave, foi sucedida pela construção conjunta do esquema do texto:

Mídia – bobagens sobre o acordo de unificação ortográfica

Bobagens mais graves

1ª) falar de “unificação da língua”: acordo prevê unificação ortográfica. Impossível uniformizar falas

2ª) falar de “reforma ortográfica”: acordo prevê unificar ortografias. Reforma desfiguraria a escrita, impossibilitando transmissão cultural

3ª) dizer que “reforma é tímida”: se não há reforma, não há como qualificá-la

4ª) dizer que o acordo é desimportante: muito importante para liderança do Brasil na comunidade lusófona.

Tomando por base esse esquema, foi produzido, coletivamente, o resumo do texto, optando-se por fazer menção ao autor (destaques em negrito) e atribuir atos a ele (destaques em sublinhado). A esse respeito, Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2011) enfatizam a relevância de se mencionar, no resumo, o autor do texto original, para ficar claro que as ideias apresentadas são dele. Além do mais, ressaltam a necessidade de interpretar atos que esse autor realiza em seu texto e torná-los explícitos através do uso de verbos adequados, a exemplo de “argumenta”, “aborda”, “salienta” e “discorda de”.

Bagno afirma inicialmente que a mídia veicula bobagens sobre o acordo de unificação ortográfica, destacando as quatro que considera mais graves. A primeira diz respeito à “unificação da língua”. **O autor discorda**, mostrando que o acordo prevê apenas a uniformização da ortografia, pois é impossível uniformizar as falas. A segunda se refere à “reforma ortográfica”. **O linguista se opõe**, ressaltando que o acordo busca unificar as ortografias e que uma reforma desfiguraria a escrita, impossibilitando a transmissão cultural. A terceira caracteriza a reforma como “tímida”, mas **Bagno se contrapõe**, pois se não há reforma, não cabe qualificá-la. Por fim, a quarta bobagem aponta a desimportância do acordo. **O autor contesta**, defendendo que ele é muito

importante porque fortalece a liderança do Brasil n comunidade lusófona.

Os conhecimentos propiciados pela construção coletiva de resumos focalizando os aspectos menção ao autor e atribuição de atos a ele favoreceu, inegavelmente, a expansão das capacidades das alunas para utilizá-los em suas produções textuais, conforme ilustra o trecho a seguir, parte da primeira versão de um resumo construído por uma das alunas da disciplina:

CARVALHO, Maria da Conceição. *Escola, biblioteca e leitura*. In: CAMPELO, Bernadete Santos. et al. *A biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 21-23.

Carvalho afirma que é inquestionável a importância da leitura no processo educativo, segundo ela, o que entra em questão é o tipo de leitores que a escola forma atualmente. Governantes e pesquisadores buscam propiciar a formação de leitores críticos, porém seus esforços não obtêm êxito. A autora, retomando as ideias de Perrotti diz haver dois problemas que envolvem a formação de tais leitores: o primeiro é relacionado à noção de que a criança é apenas consumidora dos livros, e a outra ao acesso precário da mesma aos livros e à leitura. Sobre a biblioteca, Carvalho destaca que seu papel deve ser repensado, pois se trata de um espaço para formação de leitores críticos e produtores culturais. ...

No trecho, constatam-se, além de diferentes formas de fazer menção à autora do texto fonte (usando o sobrenome, o pronome ela, a condição de autora), a utilização adequada de verbos que demonstram uma correta identificação das ações da mesma no decorrer do texto lido, fatores que demonstram a relevância das situações de abordagem da escrita ocorridas no decorrer da disciplina para o aprimoramento das capacidades das estudantes para produzir textos no contexto acadêmico.

Considerações finais

Iniciativas voltadas à melhoria das capacidades dos estudantes que chegam à academia mostram-se cada vez mais necessárias, especialmente quando se considera a ineficiência das práticas de ensino de escrita e leitura na Educação Básica. A discussão apresentada no presente estudo demonstrou que, quando há, nos semestres letivos iniciais dos cursos de graduação, uma orientação sistemática em relação ao processo de produção de textos, abrem-se possibilidades de melhoria dessa produção, mediante, sobretudo, a reescrita textual.

No caso da escrita de gêneros próprios do contexto da academia, dois aspectos fundamentais ganham relevo: primeiro, a dificuldade dos alunos para produzirem textos atendendo às exigências da escrita acadêmica e, segundo, o seu desconhecimento das peculiaridades dos gêneros dessa esfera, fatores estes que justificam e tornam necessário o investimento em estratégias didáticas voltadas ao aprimoramento da escrita no âmbito acadêmico.

A experiência aqui relatada, que destacou especialmente o ensino-aprendizagem do gênero resumo, revelou a contribuição de iniciativas dessa natureza para minimizar a problemática da produção de textos escritos no âmbito do ensino superior, reforçando a necessidade de multiplicação de ações do gênero, especialmente junto aos acadêmicos que ora se preparam para formar novos produtores de textos.

Referências

- ANDRADE, Maria M. de. **Introdução à metodologia do trabalho científico:** elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo: Atlas, 1993.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português:** encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.
- BRITO, Luiz Percival. Leitura e escrita de estudantes universitários. In: _____. **Contra o consenso:** cultura, escrita, educação e participação. 1. reimp. São Paulo: Mercado de Letras, 2009. p. 175-194.
- GARCEZ, Lucília. **Técnica de redação:** o que é preciso saber para bem escrever. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- GERALDI, João W. **Portos de passagem.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M. **Ler e escrever:** estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2006.
- MACHADO, Anna R. (Coord.); LOUSADA, Eliane G.; ABREU-TARDELLI, Lília S. **Resumo.** 8. reimp. São Paulo: Parábola, 2011. (Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos; 1)
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.
- MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. Belo Horizonte, **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 2, 2010. p. 363-386.
- MEDEIROS, João Bosco. **Redação científica:** a prática de fichamentos, resumos, resenhas. 11.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

PRÁTICAS DE LETRAMENTO: A LEITURA VIVENCIADA ANTES E APÓS O INGRESSO NA VIDA ACADÊMICA

Joelma da Silva Santos (UFPB)

RESUMO: Sabendo que a formação do ser humano começa desde suas experiências vivenciadas na infância e se prolonga por toda sua vida e que a leitura tem o poder de contribuir com o desenvolvimento humano, em todos os seus aspectos social, intelectual, afetivo, emocional e cultural, compreendemos ser de suma importância analisar e discutir quais foram e são as práticas de leitura vivenciadas por alunos recém-ingressos no curso letras, sendo estas realizadas antes e depois de seus ingressos na academia. Para a realização deste trabalho tomaremos como aporte teórico as discussões sobre letramento apresentadas por Rojo (2001); Signorini (2001); Barton & Hamilton (2000); Street (2003) dentre outros, os quais defendem que a prática de leitura implica na formação de sujeitos aptos para atuarem em diferentes situações sociais, dando-lhes voz crítica e consciente. Como *corpus* para análise, temos questionários respondidos por alunos recém-ingressos no curso de letras de uma universidade pública da Paraíba, versando sobre suas práticas vivenciadas com a leitura. Os resultados parciais apontam para duas práticas distintas de letramento, sendo a primeira realizada fora do contexto escolar e/ou acadêmico, demonstrando ser mais prazerosa e livre; a segunda, por sua vez, a leitura com fins educacionais, principalmente na academia, sendo esta de cunho obrigatório e, portanto, requerendo dos alunos mais dedicação, tempo e esforço cognitivo.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura social, alunos, graduação

1. Introdução

Ler e escrever são práticas sociais que envolvem os indivíduos em mundos diferentes, seja na modalidade escrita seja na modalidade oral. Como pertencemos, portanto, a uma cultura gráfica somos bombardeados por imagens, letras, números, símbolos e etc que nos conduz a lê-los e decifrá-los, nos constituindo, assim, enquanto seres sociais que vivencia ao longo de nossas vidas diferentes práticas de letramento. Essas práticas de letramento iniciam-se na infância com leituras do gênero infantil (lendo, simulando ler ou alguém lendo para outrem) e se prolongam por toda nossa vida. Dessa forma, podemos ver a leitura como uma forma de contribuir com o desenvolvimento humano, em todos os seus aspectos social, intelectual, afetivo, emocional e cultural, devido às diversas formas de letramentos que experimentamos durante toda nossa vida. Sendo assim, compreendendo a importância da leitura para nossa formação social, o objetivo de nosso trabalho é analisar e discutir quais foram e são as práticas de leitura vivenciadas por alunos recém-ingressos no curso letras, sendo estas realizadas antes e depois de seus ingressos na academia.

A constituição do *corpus* para análise corresponde a questionários respondidos por alunos recém-ingressos no curso de letras de uma universidade pública da Paraíba, versando sobre suas práticas vivenciadas com a leitura. O questionário foi aplicado com uma turma recém-ingressa no curso de Letras, no período de 2008.1 e a entrevista foi realizada no período de 2008.2. A amostragem compreende relatos desenvolvidos nas

disciplinas Prática de Leitura e Produção Textual (PLPT I) e (PLPT II), durante os períodos de 2008.1 e 2008.2.

Este trabalho segue, portanto, organizado em três seções temáticas: na seção (1), a seguir, procuramos refletir e apresentar um pouco sobre as práticas de letramento(s); na seção (2), apresentaremos os depoimentos dados pelos alunos e nossas reflexões acerca de suas práticas de letramento vivenciadas antes de seu ingresso na academia e durante sua estadia nela; e, por fim, na seção (3), apresentaremos as considerações finais.

2. Um pouco sobre letramento(s)

Desde os anos 80 (séc. XX), a palavra “letramento” vem sendo inserida no contexto nacional sob diferentes perspectivas, sendo uma associada à alfabetização, em que se considera que um indivíduo que adquire as habilidades linguísticas de ler e escrever é letrado; e outra, a processos sociais mais amplos, os quais podem ocorrer na própria instituição escolar como também fora dela. Essa segunda perspectiva é entendida por Signorini (2001, p. 124) como,

práticas de letramento ligadas a ações e atividades orientadas para a ação social, que envolvem o uso da leitura e da escrita e que integram a dinâmica da vida cotidiana dos indivíduos e dos grupos de uma dada comunidade, ou de diferentes comunidades.

Embora o letramento esteja associado à aquisição e ao uso da leitura e da escrita, ele não se confunde com a alfabetização, a qual se restringe ao domínio do código linguístico. Scribner & Cole (1981, apud ROJO, 2001) nos apontam para o letramento como uma prática social percebida em três contextos – o familiar, o escolar e o religioso – deslocando-o, desse modo, do eixo da escola (vista inicialmente como principal agência de letramento), fazendo-nos refletir que não nos apropriamos da leitura e escrita apenas no contexto escolar, mas também em instâncias diferentes.

Para Barton & Hamilton (2000), o letramento é uma prática social que envolve a relação entre as atividades de leitura e escrita e as estruturas sociais em que elas estão embutidas e que ajudam a formar. Street (2003, p. 9) conceitua práticas de letramento como processos “culturais mais amplos das formas específicas de pensar e de fazer a leitura e a escrita dentro dos contextos sociais”.

As práticas e os eventos de letramento sempre estiveram presentes nas vidas das pessoas e atualmente têm sido tema discutido por diferentes estudiosos (STREET, 2006; BARTON & HAMILTON, 2000; KLEIMAN, 2001; ROJO, 2001; SIGNORINI, 2001 e outros), os quais concebem o letramento como uma prática social⁹ ligada à leitura e escrita em contextos específicos. Para Barton & Hamilton (2000), o estudo das práticas de letramento deve situar as atividades de leitura e escrita em contextos específicos e trazer motivações para sua utilização.

⁹ Entendemos escrita como prática social, uma produção realizada a partir de um contexto de produção, baseando-se nos mundos formais (físicos, social e subjetivo), os quais Bonckat (1999) define, portanto, como condições de produção (ver explicação detalhada no tópico 3.2 página 60). O que implica em uma escrita pautada tanto no contexto do sujeito (que irá construir seu texto) como no contexto que seu texto deverá se adequar (condições fornecidas para a produção textual).

Ainda para Bräkling (s/d), assim como a leitura, **a produção de textos escritos é uma prática de linguagem** e, como tal, **uma prática social**. Quer dizer: em várias circunstâncias da vida escrevemos textos para diferentes interlocutores, com distintas finalidades, organizados nos mais diversos gêneros, para circularem em espaços sociais vários.

Compreendemos que é desde a infância, no meio familiar, que a criança¹⁰ entra em contato com as palavras escritas. Seja através de brincadeiras, em que simulam ler e escrever, seja nas conversas e trocas com os adultos, as crianças estão a todo tempo participando de eventos de letramento¹¹, ou seja, é nesse contexto, que elas começam a formar sua identidade, bem como participar de eventos de letramento, como: fingir estar escrevendo ou lendo, usar o computador, ir às compras com seus pais etc. De acordo com Barton & Hamilton (2000, p. 8),

alguns eventos de letramentos são estruturados pelas expectativas mais informais e pressões de casa ou dos grupos de iguais. Textos são partes cruciais dos eventos e o estudo do letramento é parcialmente um estudo de textos e como eles são produzidos e utilizados.

Para esses autores, o letramento não é o mesmo em todos os contextos, pelo contrário há vários letramentos, podendo eles estar associados a diferentes áreas da vida. Como por exemplo:

práticas que envolvem sistemas diferentes de mídias ou sistemas simbólicos, como filme ou um computador, podem ser considerados letramentos diferentes, como letramento cinemático e letramento computacional.

Como podemos ver, o letramento não se restringe ao saber ler e escrever, mas saber atuar de forma proficiente nas mais diversas situações do cotidiano. Para Scribner & Cole (1981, apud ROJO, 2001) o letramento é visto a partir de diferenciadas práticas e contextos sociais, reforçando a ideia de que esses usos da escrita não se dão, meramente, no âmbito escolar, podendo ocorrer nas mais diversificadas situações do cotidiano e de diferentes formas.

O letramento consiste, portanto, em uma prática social que envolve os indivíduos com sua língua, em diferentes situações e finalidades comunicativas e, apesar de Scribner & Cole (apud ROJO, 2001), entre outros estudiosos, perceberem que o letramento ocorre em instâncias diversificadas, é a escola, ainda, o lugar privilegiado para a aquisição da leitura e escrita, embora não seja o único.

Percebemos, assim, a relevância da escola para a formação de sujeitos aptos para atuarem nas mais diversificadas esferas sociais, que não saibam, meramente, ler e escrever, mas que reconheçam essas habilidades em práticas sociais diferentes, como, por exemplo, lerem diferentes textos, fazendo relações entre si; compreenderem o que estão lendo; saberem adequar sua escrita a contextos também diversos; enfim entenderem que, para cada leitura e produção escrita que fazemos, temos objetivos distintos.

Nessa direção, letramento escolar deixa de ser uma “prática tradicional, em que primeiro se aprende a ‘decifrar’ a partir de uma sequência de passos/etapas, para só depois ler efetivamente” (MORAIS & ALBUQUERQUE, 2007, p. 8), para ser um letramento de práticas sociais, o qual extrapola o contexto escolar, podendo ocorrer não, precisamente, primeiro no âmbito escolar para só depois ir para o mundo, mas em uma

¹⁰ Estamos considerando crianças pertencentes a grupos sociais mais letrados, pois sabemos que, em grupos ágrafos, a vivência com a escrita, obviamente, não existe, e em grupos pouco letrados a relação com a escrita é mínima.

¹¹ Para Barton & Hamilton (2000, p.8), eventos de letramento são episódios que podem ser observados, que surgem das práticas e são formados por elas. Já para Street (2003, p. 8), eventos de letramento consistem em uma situação específica em que as coisas acontecem, e em que se pode ver, envolvendo a leitura e a escrita ou outros tipos como: pegar o ônibus, sentar na barbearia, negociar o caminho.

estreita relação entre si, considerando as experiências que cada aluno traz consigo para sala de aula.

Segundo Kleiman (1995), a escola embora seja a principal instituição que se encarrega de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita, desenvolve práticas que perpetuam a concepção de letramento dominante na sociedade, segundo a qual, acredita-se que, apenas, ler e escrever já garante a formação de um sujeito letrado e capaz de atuar em instâncias sociais diferentes. Essa concepção se encontra no que Street (1984) classificou como modelo autônomo de letramento.

Esse modelo autônomo concebe o letramento como uma prática que se efetiva costumeiramente no espaço escolar. É nele que a maioria das pessoas adquire a ‘tecnologia’ da escrita. É a escola a principal responsável pelo letramento do indivíduo, a qual tem a incumbência de transferir conhecimentos acumulados ao longo dos anos, para o sujeito aprendiz absorvê-los de modo individual. De acordo com Kleiman (1995, p. 239),

o modelo que determina as práticas escolares é o modelo autônomo de letramento, que considera a aquisição da escrita como um processo neutro, que, independentemente de considerações contextuais e sociais, deve promover aquelas atividades necessárias para desenvolver no aluno, em última instância, como objetivo final do processo, a capacidade de interpretar e escrever textos abstratos, dos gêneros expositivo e argumentativo, dos quais o protótipo seria o texto ensaio.

Nessa ótica, letramento seria depositar informações nos alunos, sem que elas estivessem inseridas em práticas contextualizadas, bem como sem apresentar um significado real para os aprendizes, haja vista sua função primordial ser reproduzir e não “apreender” conhecimentos. Essa perspectiva acarreta uma visão polarizadora: de um lado, são privilegiados os alunos que chegam à escola com um convívio familiar de práticas letradas e, de outro, os alunos que têm a escola como sua principal instituição de letramento. Em outras palavras, alunos de classes sociais economicamente elevadas, na sua maioria, têm em sua casa acesso a bens culturais que a sociedade letrada valoriza, o que favorece o desenvolvimento dessas práticas de letramentos de formas variadas, diferentemente de alunos de classes sociais baixas, que, geralmente, não têm em casa o convívio com essas práticas, a não ser a televisão.

Em oposição a esse modelo autônomo, Street (1984) apresenta o modelo ideológico. Nesse modelo, o letramento não se restringe ao adquirido na escola, mas pode dar-se em diferentes contextos sociais, como por exemplo, na “família, igreja, associações, escola, sindicatos, etc.” (SIGNORINI, 2001, p. 66), principalmente na modalidade da língua oral. É através das práticas orais que conhecimentos são passados e transmitidos de geração a geração.

Em relação ao ensino-aprendizagem da leitura e escrita, esse modelo considera como fator relevante as práticas sociais que permeiam a vida de cada cidadão. Por isso, acredita-se não ser suficiente pensar o letramento apenas na perspectiva autônoma; é necessário que tenhamos nas escolas práticas de *letramentos* que contemplem a diversidade de textos escritos que circulam em nossa sociedade, e assim interrelacioná-los com a aquisição da leitura e escrita, considerando também as práticas orais e os conhecimentos acumulados durante os anos.

Assim, é pertinente pensarmos em um letramento escolar sim, mas pensarmos também, “que os correlatos cognitivos da aquisição da escrita na escola sejam entendidos em relação às estruturas culturais e de poder que o contexto de aquisição da escrita na escola representa” (KLEIMAN, 1995, p. 39).

3. Práticas de Letramento(s)

Verificamos que os alunos ao ingressarem no curso de Letras sentem-se impactados com a extensa carga de leitura que lhes é imposta, uma vez que suas práticas de letramento vivenciadas no Ensino Médio (EM) diferem das apresentadas no contexto de ensino de acadêmico, conforme nos mostra a análise a seguir.

Consideramos a carga de leitura como um impacto produzido na vida do aluno recém-ingresso ao curso de Letras, devido a, no EM, não lhe serem exigidas leituras mais frequentes, nem mais reflexivas como ocorre no contexto acadêmico. Constatamos isso quando fizemos as seguintes perguntas aos alunos I, M e P, tanto no questionário investigativo, em PLPT I, quanto na entrevista, em PLPT II: *O que você lia no Ensino Médio e o que lê agora, em Letras?* Vejamos suas respostas para a seguinte questão: 1) *O que você lia no Ensino Médio e o que lê agora, em Letras?* 2) *Qual a exigência que você tinha no Ensino Médio com a leitura e qual tem agora, em Letras?*

Exemplo 1:

- 1) No Ensino Médio lia textos dos livros didáticos e alguns livros de literatura, em letras eu leio textos teóricos de cunho acadêmico, livros direcionados e livros literários.
 - 2) No Ensino Médio a exigência era mínima possível, no curso de letras a exigência aumentou, provocando dificuldades enormes.
- (Aluno I)**

Exemplo 2:

- 1) No Ensino Médio apenas livros didáticos, no curso de letras além de livros teóricos, romances, contos entre outros.
 - 2) No Ensino Médio a exigência era pouca, apenas o que o professor exigia, no curso de letras, além dos textos obrigatórios é necessário outros conhecimentos (intertextualidade).
- (Aluno M)**

Exemplo 3:

- 1) No Ensino Médio eu lia mais revistas (Veja, Superinteressante etc), além de livros (romances) e o material didático. Em Letras eu leio, basicamente, os textos teóricos, porque não tenho tempo para outras leituras por prazer.
 - 2) No Ensino Médio quase não havia cobrança (cronograma de leituras), apenas aulas expositivas e cobrança dos assuntos na prova. Os textos eram mais “óbvios”, mais simples. Em Letras há uma exigência muito grande de cumprimento de cronograma de leituras, com textos densos, trabalhados de maneira mais dinâmica.
- (Aluno P)**

Podemos verificar, nas respostas dos alunos I, M e P, que no EM o material mais lido se restringia ao material didático e com pouca exigência, enquanto que no curso de Letras a leitura passa a ser de cunho teórico e literário, em maior quantidade e com mais exigência. A partir de suas informações, podemos constatar que há um impacto entre o ensino tido durante nove anos e seu ingresso na academia. Isto nos mostra como nossos alunos não são preparados, de forma adequada, para o ingresso na universidade.

É óbvio que, supostamente, já se subentende que na academia o ensino será diferenciado; no entanto o fato de os alunos não terem contato de forma crítica e reflexiva com outras leituras no EF e no EM provoca um impacto imenso quanto à carga de leitura que é exigida. O depoimento do aluno I confirma esse impacto sentido por ele: “*no Ensino Médio a exigência era mínima possível, no curso de letras a exigência aumentou, provocando dificuldades enormes*”. Vejamos a disparidade entre exigência mínima, para o EM, e dificuldades enormes, para a academia.

O aluno P também evidencia o impacto sentido ao se deparar com as leituras acadêmicas, quando afirma: “*No Ensino Médio quase não havia cobrança (cronograma de leituras), apenas aulas expositivas e cobrança dos assuntos na prova. Os textos eram mais “óbvios”, mais simples. Em Letras há uma exigência muito grande de cumprimento de cronograma de leituras, com textos densos, trabalhados de maneira mais dinâmica.*” [grifos nossos]. Notemos que, ao dizer que no EM os textos são óbvios e simples e na academia os textos são densos, o aluno P nos informa que sentiu a diferença na exigência de leitura, pois antes não se precisava ler tanto ou refletir sobre o que lia, já na universidade as leituras são obrigatórias e de complexidade maior.

Analisando a entrevista realizada na disciplina PLPT II, focalizamos apenas a questão 2 (*Qual a exigência que você tinha no Ensino Médio com a leitura e qual tem agora em Letras?*) e constatamos que as respostas dos alunos permaneceram semelhantes quanto à exigência de leitura que houve no EM e na academia. Para as exigências na academia alegaram haver muita leitura a ser realizada e em um tempo mínimo.

Exemplo 4:

No Ensino Médio nós não éramos é :: motivados a leitura :: não tinha motivação para a leitura. Você lia, mas se você realmente quisesse, mas assim não era uma leitura direcionada. Leitura dos textos didáticos, para fazer as atividades. As atividades didáticas :: era coisa simples, só para fazer as atividades, era mais isso [...] aqui não, eu estava comentando com as meninas, eu acho que eu nunca li tanto como tô lendo aqui no curso. Pra mim foi o quê? Foi um choque :: é muita leitura, muita leitura, muita leitura.

(Aluno I)

Exemplo 5:

Era mais do livro didático :: não tinha textos avulsos não. Só no terceiro ano que sugeri os poemas :: as obras que iam cair no vestibular. Aqui a gente tem que ler bastante, tanto na disciplina PLPT como nas outras e outra coisa o tempo é curto pra você tá lendo, por exemplo, tinha um texto pra hoje de manhã que eu li ontem à noite que eu tive muita dificuldade, mas :: e os textos :: tem textos muito difíceis, difíceis de se compreender só você lendo assim por cima, tentando entender alguma coisa, mas não consegue tirar tipo o resumo, sabe? Só com a apresentação do professor do texto, com a discussão :: só depois da discussão é que você consegue compreender melhor, porque as vezes você forma uma opinião, por que alguns lendo dá para entender, agora tem outros que não :: tem textos bem complexos :: com duas ou três leituras é que dá para entender um texto.

(Aluno M)

Exemplo 6:

No ensino médio era mais fácil, porque cobrava mais a leitura de acordo com o vestibular é :: sobre atualidades, a leitura do livros que caem :: no caso, indicados para

a prova de literatura, as obras era basicamente essa cobrança. E no fim as aulas não tinha nenhuma discussão, era mais o professor falando, falando, jogando em cima da gente do que (...) Agora aqui não. Aqui há cobrança, os textos são mais densos, são mais pesados, difíceis de ler e o professor :: ele é mais um orientador da discussão do que propriamente de quem vai trazer o assunto. Nós já temos que vir com o assunto prontinho, mais ou menos e ele é quem vai orientar essa discussão. É bem diferente a perspectiva, muito diferente.

(Aluno P)

Em PLPT II, as afirmações acerca da exigência de leitura foram as mesmas ditas em PLPT I, ou seja, leituras voltadas para o material didático, como nos mostra trechos das respostas dos alunos I e M: *“Leitura dos textos didáticos, para fazer as atividades. As atividades didáticas :: era coisa simples, só para fazer as atividades, era mais isso”*; *“Era mais do livro didático :: não tinha textos avulsos não”*; e as leituras exigidas de acordo com o vestibular, conforme vemos nos pronunciamentos dos alunos M e P: *“Só no terceiro ano que sugeriu os poemas :: as obras que iam cair no vestibular”*; *“No ensino médio era mais fácil, porque cobrava mais a leitura de acordo com o vestibular é :: sobre atualidades, a leitura do livros que caem :: no caso, indicados para a prova de literatura, as obras era basicamente essa cobrança ”*. [grifos nossos]

As leituras realizadas no EM parecem não se caracterizar como leituras difíceis ou que exigissem dos alunos uma reflexão sobre o que liam, enquanto que as realizadas no curso de Letras os sobrecarregam. São leituras densas e difíceis que, na sua maioria, necessitam ser relidas quantas vezes for necessário, provocando, assim, nos alunos impactos com essa carga de leitura, conforme pode ser demonstrado: *“eu acho que eu nunca li tanto como tô lendo aqui no curso. Pra mim foi o quê? Foi um choque :: é muita leitura, muita leitura, muita leitura”*; *“aqui a gente tem que ler bastante, tanto na disciplina PLPT como nas outras e outra coisa o tempo é curto pra você tá lendo”*; *“aqui há cobrança, os textos são mais densos, são mais pesados, difíceis de ler ”* [grifos nossos]. Além dessa carga de leitura imposta aos alunos, percebemos na fala do aluno M, que o tempo é curto para tanta leitura.

4. Considerações Finais

Os resultados apontam para duas práticas distintas de letramento, sendo a primeira realizada fora do contexto escolar do EM e fora da escola e a outra no acadêmico. No EM a cobrança de leitura era mínima e fora da escola a leitura era mais prazerosa e livre; No contexto acadêmico, por sua vez, a leitura possui fins educacionais mais rígidos, sendo esta de cunho obrigatório e, portanto, requerendo dos alunos mais dedicação, tempo e esforço cognitivo.

Percebemos ainda, a partir dos depoimentos dos alunos I, M e P, que os textos lidos no EM foram apenas para realização de atividades e estes eram fáceis. Em contrapartida, reconhecem que há muitas leituras a serem feitas na academia e que, por sua vez, são difíceis, densas e complexas, já que se trata de textos teóricos e literários, ou seja, a obrigatoriedade de leitura, a extensa quantidade de textos, o tempo mínimo para a leitura e a complexidade dos mesmos consistiram em um impacto produzido no início da vida acadêmica dos alunos de Letras, mostrando-nos, assim, que há uma diferenciação de práticas de letramento existente no EM e quando os alunos entram no ensino acadêmico, ocorrendo, portanto, uma transição de práticas de leitura.

5. Referências Bibliográficas

BARTON, D. & HAMILTON, M. *Situated Literacies*. London & New York: Routledge, 2000.

BRÄKLING, Kátia. Escrita e produção de texto. http://www.educarede.org.br/educa/index.cfm?pg=oassuntoe.interna&id_tema=9&id_su_btema=3&cd_area_atv=1#maquina. Edição: Equipe EducaRede. Acessado em 11/09/2009.

KLEIMAN, Ângela. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. *Programas de Jovens e Adultos e Pesquisa Acadêmica: a contribuição dos estudos do letramento*. <http://www.scielo.br/scielo.php>. 2001. Acessado em 28/07/2008.

MORAIS, Artur G. de. & ALBUQUERQUE, Eliana B. C. de. Alfabetização e Letramento: O que são? Como se relacionam? Como “alfabetizar letrando”? In: *Revista Construir notícias*, n. 37, Ano 07, nov/dez 2007. (Circulação Nacional).

ROJO, Roxane. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI, I. (Org.) *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SIGNORINI, Inês (Org.). Construindo com a escrita “outras cenas da fala”. In: *Investigando a relação oral/escrito: e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

STREET. B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University PRESS, 1984.

_____. *The Academic Literacies Model: Theory and Applications*. *Theory into Practice*, v.45, n.4, p. 368-377, 2006.

LETRAMENTO DIGITAL: UM ESTUDO DE CASO

Lília dos Anjos Afonso¹² (UFPB)

RESUMO: O letramento digital constitui-se uma emergência nos dias atuais, pois, o ciberespaço faz parte da realidade comunicativa mundial, sobretudo dos alunos que ingressam em um curso superior a distância que utilizam como meio de ensino-aprendizagem os ambientes virtuais de aprendizagem. Sendo assim, o objetivo deste artigo é verificar se estes alunos foram induzidos a adquirir este letramento pela necessidade de realização de um curso superior à distância, bem como observar se a existência ou não do letramento digital em fase anterior ao ingresso no curso influencia o seu desempenho na plataforma educacional *on-line*. Como aporte teórico, serão utilizadas referências de autores como Orlandi (2008), Soares (2002), Marcuschi (2005), Xavier (2005), Coscarelli e Ribeiro (2005) e Lévy (1999), todos com trabalhos renomados na área de letramento e letramento digital. No tocante aos instrumentos de pesquisa, serão usados questionários aplicados aos alunos da disciplina de Introdução a Educação a Distância do curso de Letras – Habilitação Língua Portuguesa da UFPB Virtual, a partir dos conceitos de letramento e letramento digital. Neste sentido, além das respostas obtidas, a análise dos dados consistirá em averiguar a situação desses alunos, apontando se o letramento digital está compatível com o nível de desenvolvimento tecnológico da realidade atual, uma vez que o ciberespaço mostra um cenário em que coexistem múltiplas tecnologias. Estas definições certamente fornecerão os alicerces para indicar os possíveis problemas e, conseqüentemente, apontar formas de aperfeiçoar a inclusão digital que possa favorecer o desenvolvimento da aprendizagem dos discentes do ensino superior à distância.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento. Letramento Digital. Educação a Distância. Inclusão Digital.

1. Introdução

No contexto atual da Educação a Distância (Lead), onde a sociedade do conhecimento encontra no ciberespaço as várias manifestações da comunicação moderna, são muitas as informações disponíveis em um contexto cada vez mais veloz, de forma que dentre esse aparato comunicativo, existe a necessidade de buscar quais formatos possibilitam o melhor desenvolvimento do aprendizado.

Sendo assim, ao longo dos anos, mais precisamente na última década, e com o advento da concepção da Web 2.0, muitos softwares foram desenvolvidos de forma a contribuir com a conectividade entre as pessoas, de forma que estejam cada vez mais integrados e possam construir de forma coletiva um processo de ensino aprendizagem.

Neste sentido, se faz necessário observar dentre o montante das informações que estão a todo tempo surgido e sendo compartilhadas, inclusive, no contexto educacional, como este processo afeta a percepção dos alunos que estão ingressando no ensino a distância, de forma a influenciar na sua participação enquanto formadores do processo

¹² Tutora a Distância – UFPB Virtual. Especializada em Educação a Distância – SENAC/PB e em Ciências da Linguagem - UFPB. Pós graduanda em Literatura e Ensino pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN.

coletivo de ensino-aprendizagem, mais precisamente, em um ambiente virtual de aprendizagem.

Para tanto, um conceito vem à tona quando se trata da aquisição e desenvolvimento de novos conhecimentos, e, desta forma, este artigo vem a tratar do letramento, mais precisamente, o letramento digital. Neste sentido, foi tomado como corpus para este artigo a pesquisa em torno dos alunos iniciantes do primeiro período do curso de Licenciatura em Letras Virtual da Universidade Federal da Paraíba, da turma de Introdução a Educação a Distância, na qual são trabalhados conteúdos elementares de educação e educação on-line, principalmente atividades em que a colaboração fosse o aspecto prioritário.

Além da pesquisa quantitativa, para desenvolver este estudo de caso, foram desenvolvidas seções específicas que tratam do contexto atual da educação a distância, e, das concepções de letramento e letramento digital. Foi utilizado como aporte teórico as mais conceituadas referências acerca do tema, como Soares (2002), Marcuschi (2005) Coscarelli e Ribeiro (2005), Xavier (2005) entre outros.

Uma vez que, o objetivo é averiguar o potencial de letramento digital destes alunos, a investigação pode vir a permitir a observação do perfil do discente no ingresso em cursos a distância sob variados aspectos para além das estatísticas existentes na atualidade, dado que, com o advento da tecnologia, vários dispositivos estão sendo constantemente lançados no sentido de oferecer novas possibilidades que podem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem atuais, como é o caso dos ambientes virtuais de aprendizagem, principal ferramenta de apoio dos cursos virtuais existentes. É a inserção/letramento dos alunos em relação às tecnologias em geral, que foi constituída a base desta investigação.

2. Contexto atual da educação a distância

A educação a distância em suas várias possibilidades tem encontrado no contexto atual diversificadas formas de manifestação. Muitos são os cursos oferecidos, e as facilidades de estudos se multiplicaram com o advento da tecnologia aliada a educação. Segundo Moran (2002) esta forma de educar prioriza a relação de ensino-aprendizagem por meio de tecnologias utilizadas no ciberespaço, mediando a interação entre professores e alunos. Neste sentido, a questão de tempo e espaço que se percebe diante do processo de aprendizado também deve ser levada em consideração na Educação a Distância, afinal, no meio virtual a troca de conhecimento através da interação e colaboração é significativo na formação do aluno, mostrando que essa sistemática formativa apresenta uma estrutura comprometida com o discente, favorecendo o desenvolvimento do aprendiz.

O desenvolvimento das tecnologias juntamente com o referencial legal¹³ que norteiam os cursos a distância, implica na evolução dos números de cursos e consequentemente de alunos que optam pelo ingresso em instituições que oferecem cursos on-line. O Censo da Educação Superior 2011 realizado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) revelou que o número de cursos superiores e de formação sequencial a distância tem obtido uma margem de crescimento relevante desde 2007. De acordo com a publicação, o número de matrículas em cursos a

¹³ Lei 9.394/1996 sanciona através do artigo nº 80 a criação de programas de desenvolvimento da Educação a Distância no Brasil. Lei 5.622/2005 regulamenta a Educação a Distância como categoria específica enquanto suporte educacional. Lei 5.773/2006 complementa as disposições da lei 5.622 e o Decreto 6.303/2007 alterou as disposições dos artigos e atualizou o embasamento legal da Educação a Distância no Brasil em seu contexto atual.

distância soma atualmente 930.179, correspondentes a 15% do total de matrículas nas instituições de ensino superior. Na área de licenciatura são 426.241 alunos, quase 50% do total de alunos que estudam em cursos a distância.

O perfil do aluno, considerando a análise realizada, revela que a faixa etária média dos alunos corresponde entre 26 e 30 anos e representa um público com interesses diversificados, mas que geralmente procuram um curso a distância devido à flexibilidade de horários e que por vezes buscam até mesmo uma segunda graduação.

Considerando o suporte tecnológico atual e o aparato legal que envolve a Educação a Distância, é perceptível notar que estes são elementos que captam o interesse dos discentes que procuram parâmetros de qualidade na oferta de cursos a distância e, conseqüentemente, na formação de novos profissionais que serão direcionados ao mercado de trabalho.

Os cursos a distância até o presente momento ainda enfrentam questões de resistência, e, a justificativa incorre exatamente nas questões de qualidade, de acordo com o INEP, o que pode ser então inferido que não é pela falta de experiência com o aparato tecnológico que o pretense discente rejeite a ideia de estudar através do meio virtual. No tocante a esta questão, o Ministério da Educação tem critérios rigorosos e que tem sido postos em prática no tocante as fiscalizações que realiza constantemente e cuja exposição destes resultados é possível verificar praticamente em tempo real no site da instituição¹⁴.

Relativamente, esta é uma questão que vem sendo respondida através dos resultados mais recentes pelas instituições envolvidas com análise e desempenho de cursos on-line, que apontam que esta é uma modalidade de ensino que pode contribuir com o desenvolvimento de profissionais qualificados, desde que exista uma sincronia entre aspectos qualitativos e o desenvolvimento da autonomia por parte daqueles que estão inseridos diretamente neste processo, inclusive, favorecendo a relação ensino-aprendizagem mediante a consideração de instrumentos que colaborem para o sucesso do discente envolvido no contexto educacional através do meio virtual.

3. Conceituações acerca do letramento

Diferentemente do sistema educacional presencial em que a percepção tradicional de educação em muitos casos ainda persiste, na Educação a Distância, a proposição é de permitir o conhecimento desenvolvido de todos para todos, onde o diálogo e a interação entre os participantes estimula o desenvolvimento do aprendizado através de várias concepções, logo, este processo, deve abranger todos igualmente e de forma a não procurar distinções entre os participantes, permitindo que vários conhecimentos possam ser gerados através da interação. Estes conhecimentos gerados são tão importantes quanto o cânone curricular disseminado. Sendo assim, como afirma Orlandi (2008, p.37)

Há formas de saber que são diferentes e que tem funções sociais distintas, Há o saber dominante e há outros que sequer são formulados (...) se deve reivindicar o acesso às formas do conhecimento legítimo, mas, ao mesmo tempo, criar espaço para a elaboração de outras formas de conhecimento que derivem do conhecimento efetivo do aprendiz em suas condições sociais concretas.

¹⁴ www.mec.gov.br

Concomitantemente a este pensamento, insere-se neste contexto de aquisição de conhecimento a partir da percepção do processo de interação e dos múltiplos saberes dos envolvidos em um processo de aprendizagem. Para tanto, é possível relacionar este conhecimento adquirido a concepção de letramento, que Soares (1998) associa como a condição pessoal ou enquanto grupos sociais letrados que exercem a leitura e a escrita como práticas sociais. Ainda de acordo com Soares (2002), são estas práticas e os eventos em que são postas em ação que refletem como consequências na sociedade como um todo.

Logo, é possível estabelecer que, falar de letramento não significa o mesmo que falar de alfabetização, erro muito comum em análises acerca do tema. Soares (2002, p.24) pontua que “um indivíduo pode não saber ler e escrever, mas ser, de certa forma letrado (...) pois, se vive em um meio em que a leitura e a escrita tem presença forte, utiliza desta noção como práticas sociais de leitura e de escrita”.

Sendo assim, o letramento caminha paralelamente ao contexto de alfabetização, mas, difere essencialmente ao revelar o seu condicionante social, para além da aquisição do código. Neste sentido, complementa Soares (2002, p.24):

Letramento difere de alfabetização, dado que aponta para a importância e necessidade de se partir, nos processos educativos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, de uma clara concepção desses fenômenos e de suas diferenças e relações.

Nesta mesma direção, Marcuschi (2005) afirma que o letramento envolve as mais diversas práticas de identificação, nas suas mais variadas formas, em contextos sociais distintos. O ser letrado seria então, o indivíduo que participa de forma significativa dos eventos de letramento e não apenas aquele que faz o uso formal da escrita.

Uma vez que todos estes eventos acerca do letramento sejam considerados, faz-se necessário ampliar as possibilidades de análise deste fenômeno, através da análise do letramento em outra perspectiva: a digital.

4. Considerações sobre letramento digital

Considerando o letramento sob essa perspectiva social – tratada na seção anterior - é possível inferir acerca das mutações ocorridas nos processos de letramento ao longo do tempo, chegando inclusive, a esfera da tecnologia, o que implica em um novo contexto de desenvolvimento dos saberes aplicados dos indivíduos (neste caso, dos discentes que são objeto principal desta análise).

De acordo com Marcuschi (2005, p.21) o letramento é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas, ou seja, de letramentos que estão relacionados em graus de domínio que vão de um patamar mínimo a um máximo. Correlacionando esse conceito para a perspectiva do domínio das ferramentas de ensino-aprendizagem na internet, é preciso distinguir possíveis dificuldades de propriedade acerca de um novo suporte destinado a educação da completa ausência de conhecimento tecnológico.

Tem-se então, duas possibilidades completamente distintas, já que é possível que mesmo os discentes que nunca antes tiveram contato com tecnologias aplicadas a educação, detenham o domínio sobre outros aparatos tecnológicos que por sua vez favorecem a inserção destes alunos em no contexto da educação a distância.

O avanço tecnológico e ampliação das possibilidades da utilização de que leva a motivação para a pesquisa da questão do letramento digital que na concepção de Xavier (2005, p.1):

Necessidade dos indivíduos dominarem um conjunto de informações e habilidades mentais que devem ser trabalhadas com urgência pelas instituições de ensino, a fim de capacitar o mais rápido possível os alunos a viverem como verdadeiros cidadãos neste novo milênio cada vez mais cercado por máquinas eletrônicas e digitais.

Os eventos de letramento citados por Soares¹⁵ (2002) que colocam em ação as práticas de leitura e de escrita envolvem também estas percepções em um contexto diferenciado, em que ler e escrever estão inseridos no espaço virtual ou no ciberespaço como Lévy (1999, p.17)

Novo meio de comunicação que surge com a interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo.

Neste sentido, ao considerar este espaço, (Xavier, 2005) afirma que para ser letrado digital adota-se como pressuposto assumir mudanças nos modos de ler e escrever aquilo que representam códigos e sinais verbais e não verbais que estão em um suporte digital diferenciado que neste caso, é a tela do computador. Coscarelli e Ribeiro (2005) *apud* Ribeiro e Rocha (2007) complementa neste mesmo sentido, que o letramento digital é um meio de apropriação que um grupo ou um sujeito faz dos usos do computador e da internet, além de outros domínios em que o letramento é importante em nossa sociedade.

Sob esta perspectiva nesta seção tratada, exemplifica bem a fala de Barton (1998) *apud* Xavier (2005) afirmando que o letramento digital seria mais um tipo e não um novo paradigma. Uma pessoa pode saber manusear diversas mídias digitais e não ter domínio sobre algum programa específico, o que o torna letrado sob um aspecto, e, não letrado em outro. Neste sentido, pode-se fazer uma ponte com a perspectiva dos alunos envolvidos em cursos virtuais que possuem em sua maioria, computador, e-mail, acesso a internet e outros dispositivos tecnológicos comumente manuseados no dia-a-dia como celular, câmeras digitais, pen-drives, impressoras, etc. Logo, o discente está cercado deste aparato digital, o que mostra que de forma alguma pode ser considerado como não letrado digitalmente, já que para utilizar todos estes aparatos, é necessário dominar um código, da mesma maneira que é preciso adquirir conhecimento sobre ambientes virtuais de aprendizagem, para poder desenvolver o processo de ensino-aprendizagem por parte destes ingressantes na educação a distância.

5. Metodologia

A metodologia utilizada para esta pesquisa consistiu no levantamento bibliográfico específico para o aprofundamento do conceito de letramento e letramento digital de discentes envolvidos com um processo de ensino-aprendizagem no contexto virtual. Além disso, foram tomadas por base outras leituras que se mostraram

¹⁵ Conforme citação na seção 3

necessárias para o levantamento do aporte teórico que contribuiu para o embasamento acerca de uma análise consistente do estudo realizado. Complementando o aporte teórico adquirido, foi realizada também uma pesquisa quantitativa baseada na aplicação de um questionário com 10 questões e que teve o retorno de 103 alunos envolvidos na disciplina de Introdução a Educação a Distância, do curso de Licenciatura em Letras Virtual da Universidade Federal da Paraíba.

Neste sentido, a construção desta pesquisa é de base quantitativa, dado que a abordagem principal envolve a análise das respostas do questionário elaborado, permitindo a interpretação e conseqüentemente a constituição da pesquisa. A partir da descrição acerca das respostas dos discentes, e, de acordo com a proposta de pesquisa, o estudo tem um caráter descritivo, pois, evidencia as características do letramento digital dos discentes, corroborando, neste sentido, na utilização de um referencial teórico que possa servir de suporte para esta análise.

O uso do método de abordagem indutivo consiste como o mais adequado a esta análise, pois, possibilita partir da análise das respostas relacioná-las a uma perspectiva teórica generalizada e que possa objetivamente interligar estes números com a teoria acerca do letramento digital, conforme o referencial citado.

Este método parte, portanto, da investigação de fenômenos particulares para chegar a um contexto geral que possibilite observar a relação existente entre a análise particular e o produto resultante do ponto de vista generalizado.

6. Resultados e discussões

Com base na amostra da pesquisa realizada através de um questionário aplicado junto a alunos de primeiro período¹⁶ da Universidade Federal da Paraíba, foi possível averiguar que o público corresponde a uma faixa etária entre 21 e 30 anos (44%), ou seja, revelando-se um pouco mais abrangente do que os dados indicados pelo INEP¹⁷, logo, é possível indicar que se desfaz o mito de que a EaD é procurada apenas como última opção, já que a faixa etária dos 20 anos também agrega a maioria dos estudantes de ensino superior das universidades públicas de ensino presencial do Brasil, além de ser uma faixa etária que comporta uma geração que já se situa em um contexto real do uso de tecnologias, formando também a maior parcela do público interessado.

Esta confirmação pode ser observada através dos números que indicam 62% dos respondentes com contato no uso de tecnologias há pelo menos três anos, e, que para 59% este contato se deve, sobretudo, em algum curso que envolveu a utilização de tecnologias. Sendo assim, existe a possibilidade de indicar que estes discentes iniciantes do curso virtual analisado não começam totalmente despreparados, considerando este contexto tecnológico. Logo, é possível estabelecer um paralelo com a questão dos saberes adquiridos previamente, como afirma Orlandi¹⁸ (2008). O aluno virtual pode ingressar desconhecendo a tecnologia que vai utilizar especificamente para o curso virtual que vai iniciar, mas, isto não significa que este aluno não tenha um conhecimento prévio sobre as tecnologias em geral que estão disponíveis. Desta forma, não se caracterizaria então como uma ausência de letramento, mas, apenas um desconhecimento sobre uma determinada tecnologia específica voltada para fins educacionais, dado que a questão do letramento envolve muito mais vertentes do que as abordadas pela presente pesquisa.

¹⁶ Conforme referenciado na Introdução e na Metodologia

¹⁷ Conforme exposto na seção 2

¹⁸ Proposição discutida na seção 3

Analisando acerca do fato de que o público dos cursos a distância em sua maioria provém do ensino público ou são professores da rede municipal de ensino, seria um equívoco (pré) julgar que sejam pessoas que não tenham acessibilidade, inclusão, e consequentemente letramento digital. Os números da amostra já são um indício de que estes alunos possuem um conhecimento prévio, que baseado nas palavras de Xavier (2005, p.2) são “práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento”. Sendo assim, esta prática exercida de forma diferenciada e cujo suporte é digital, revela formas diferentes de encarar o processo de ensino-aprendizagem da forma tradicional de aquisição de saberes.

A julgar pelas questões representam a utilização do suporte tecnológico de cursos voltados para a educação, não se mostra como surpreendente que para a maioria dos alunos (64%) sejam os cursos voltados para a educação on-line uma novidade em seu cotidiano, o que pode representar que a tecnologia antes conhecida (computador, internet...) se revelou como uma nova faceta a ser apropriada por estes discentes.

Na sequência, ao serem questionados quanto ao acesso as informações on-line, para 61% dos respondentes revelaram que o ambiente é de fácil acesso, ou seja, não existem entraves após um conhecimento inicial acerca das ferramentas que dão suporte ao curso. Além disso, para 70% a interação é realizada de forma satisfatória. Destes números é possível extrair que o aluno se mostra a vontade e disposto a se inserir no contexto tecnológico voltado para a educação.

Por fim, 54% dos discentes revelaram que o suporte on-line está plenamente integrado ao seu cotidiano atual, além de revelarem a expectativa (58%) de que estes conhecimentos adquiridos através dos cursos on-line apresentem reflexos sobre o mercado de trabalho em potencial na área em que estes discentes venham a atuar, revelando a confiança de que a formação em um curso a distância potencializa o aluno virtual de igual forma assim como os alunos provenientes de cursos presenciais, conforme 82% das respostas apresentadas.

7. Considerações finais

Ao chegar ao final deste estudo, considerando os resultados já discutidos na seção anterior, é possível perceber a importância do debate acerca do tema letramento, e, o seu contexto aplicado ao meio digital.

Inicialmente, porque foi abordado o caráter da importância do ensino a distância como sendo uma realidade presente no cotidiano de todos, sendo este um processo de mão única, irreversível e impossível de ser ignorado.

O fenômeno do letramento digital, como indicado através das várias referências citadas, apresenta diversas ramificações e muitas são as possibilidades de se considerar um indivíduo como letrado ou não letrado.

Os resultados do questionário aplicado junto aos 103 alunos representaram significativamente que os envolvidos na turma da disciplina de Introdução a Educação a Distância do curso de Letras Virtual da Universidade Federal da Paraíba, em determinado momento não apresenta o domínio sobre a ferramenta de apoio na qual estão inseridos enquanto discentes. Porém, as demais questões se mostraram como reveladoras acerca da inserção deste mesmo público junto a outras ferramentas tecnológicas utilizadas, e, até mesmo no tocante a outros cursos realizados cuja tecnologia se fez e se faz necessária no cotidiano das pessoas analisadas.

Este acesso, colabora para as boas perspectivas de aprendizado e consequentemente da inserção destes discentes em relação as expectativas profissionais, dado que de acordo com o levantamento realizado, a maioria destas pessoas creditam ao

curso que está realizando a qualidade necessária para capacitá-lo em relação aos conteúdos necessários no contexto escolar, mas, esperam de igual forma obter outros conhecimentos que possam inclusive ultrapassar o currículo traçado para os cursos superiores na atualidade, no tocante ao pleno desenvolvimento no processo de interação e enquanto peças fundamentais para o avanço dos cursos virtuais.

A Educação a Distância ainda é desconsiderada por muitas pessoas enquanto conteúdo prático, mas, no tocante aos números e as experiências relatadas pelo público inserido nesta realidade, nota-se que o conhecimento de mundo em relação as tecnologias existe, e, isto ajuda ao discente ter uma boa recepção das ferramentas que permitem o desenvolvimento não apenas do seu curso superior, mas, a ampliação do seu conhecimento.

8. Referências

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MORAN, José Manuel. **Avaliação no ensino superior a distância no Brasil**. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/avaliacao.htm>>. Acesso em: 24 de Outubro de 2012.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

RIBEIRO, Ana Elisa & ROCHA, Jorge. Letramento digital de estudantes universitários: estudo de caso. In: **Informática pública**. Belo Horizonte: PRODABEL, ano 9, no. 2, dez 2007, p. 29-36.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. **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.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2012.

XAVIER, A.C. S. **Letramento digital e ensino**. Núcleo de Estudos de Hipertexto e Tecnologia Educacional, 2005. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>> Acesso em: 24 de Outubro de 2012.

ANÁLISE DAS AULAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO: ESCRITA COMO PRODUTO X ESCRITA COMO PROCESSO

Maria Eduarda Rodrigues Moura da Rocha¹ (UEPB)

Stefanie de Souza Nascimento² (UEPB)

Marcelo Vieira da Nóbrega³ (UEPB)

RESUMO: Neste artigo serão debatidas as concepções de escrita à luz da teoria de Serafini (1992), para quem a escrita é dom, em que o professor lança um tema surpresa para seu aluno produzir o texto; a escrita como produto, tratada por Geraldi (2000), que consiste em um texto realizado com base em outro. Os conhecimentos ali desenvolvidos não são compartilhados; ademais, abordar-se-á a escrita como processo, proposta de Garcez (2001) para quem é preciso ser realizadas etapas para se produzir um texto. O objetivo desse artigo é analisar as tais concepções, subjacentes nas propostas de produções de texto aplicadas na escola. Tendo como corpus a observação de 08 (oito) aulas de Língua Portuguesa na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dona Nenzinha Cunha Lima, na cidade de Campina Grande (PB), nas séries 8º ano "E" e "C", e 9º ano "B", além de entrevistas semiestruturadas feitas com alguns alunos e professores das respectivas séries. A partir dessas entrevistas e observações das aulas pode-se constatar que há certo progresso nas aulas de Produção de Texto quando se trata da escrita e reescrita de textos. Mais ainda há um déficit quanto à correção, momento em que os aspectos gramaticais são priorizados, além de não se dar um destino aos textos produzidos pelos alunos, a não ser arquivamento realizado pelo professor. Defenderemos neste artigo a concepção de escrita como processo, evidenciando o porquê de ela ser a mais proveitosa para o discente.

PALAVRAS-CHAVE: Texto; Leitura; Redação; Escola; Concepções de escrita.

1. Introdução

O ensino de produção de texto nas aulas de língua materna consiste na escrita como processo, em que há uma preparação para a produção de um gênero solicitado em sala de aula. Mas não é o que vem ocorrendo em muitas escolas, pois muitos docentes ensinam aos discentes a produzirem redações, o que é contrário à produção de textos, já que não há uma preparação que antecipe a produção, sendo vista aquela como dom e sem ter um fim social. Além dos docentes buscarem os erros gramaticais sem porem em evidência as ideias, a coerência e a coesão.

A leitura também tem seu déficit. Esta não é vista como um meio de obtenção de conhecimentos e de ser algo prazeroso, mas é vista como castigo. Com isso, acaba sendo um martírio, algo obrigatório e desmotivador.

¹ Graduanda em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa, pela Universidade Estadual da Paraíba - E-mail: eduarda_rmr@hotmail.com

² Graduanda em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa, pela Universidade Estadual da Paraíba - E-mail: ste_adriano@live.com

³ Professor Ms. Orientador - Departamento de Letras e Artes (DLA), na Universidade Estadual da Paraíba - E-mail: vi2002@uol.com.br

A metodologia utilizada consistiu de observação de 08 (oito) aulas de Língua Portuguesa na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dona Nenzinha Cunha Lima, na cidade de Campina Grande (PB), nas séries 8º ano "E" e "C", e 9º ano "B", além de entrevistas semiestruturadas feitas com alunos e professores das respectivas séries.

Nesta perspectiva o objetivo desse artigo é analisar as concepções de escrita que estão subjacentes nas aulas de Língua Portuguesa ministradas nas referidas turmas.

Nosso estudo fundamenta-se a partir das teorias de Garcez (2011), Geraldi (2000) e Serafini (1992) que defendem a concepção de escrita como processo; além também Freire (2005) que trabalha com a questão da importância da leitura.

Inicialmente, apresentamos a importância da leitura na aquisição da escrita na sala de aula, ou seja, é a partir do contato com diversos textos que se pode adquirir a prática efetiva da escrita. Em seguida, fazemos uma distinção entre a escrita como produto x a escrita como processo, ambas presentes em sala de aula, enfatizando-se a importância da segunda estratégia no contexto escolar.

2. A influência da leitura no processo de escrita

Um dos caminhos para entender o mundo e aprender a escrever advém do ato de leitura. É através desta que interagimos com o mundo exterior e interior do indivíduo como, por exemplo: para realizarmos algumas ações como fazer uma comida guiando-nos pela receita, pegar um ônibus, escrever uma carta etc. Precisamos da leitura e também da escrita para realizá-las.

É necessário que os educadores em geral (todas as disciplinas exigem leitura) tratem-na como uma forma de compreender o mundo e para o desenvolvimento intelectual do discente. Como confirma Paulo Freire (2005,p.20) “[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquela”. Ou seja, tudo que lemos relacionamos com a realidade. Neste sentido, fazemos o que chamamos de intertextualidade, que corresponde ao conhecimento de que temos de outros textos.

Em algumas escolas a leitura é vista como um castigo ao invés de ser percebida como um meio de obtenção de conhecimentos. Essa é uma problemática que também afeta a escrita, pois como afirma Garcez (2001, p. 23) “nossa forma de ler e nossas experiências com textos de outros redatores influenciam de várias maneiras nossos procedimentos de escrita”. Porque para se produzir um texto é preciso se ter acesso a diferentes gêneros textuais, pois ninguém consegue escrever sem ter ideias sobre quais estratégias textuais se pretende empreender.

Durante a leitura temos que ativar o nosso conhecimento prévio sobre determinado assunto, pois o interlocutor não irá expor todas as informações no texto, porque a excessiva carga de informações torna o texto incoerente. É obrigação do leitor ter em mente os mais variados conhecimentos de mundo para a interpretação do texto. Além desse conhecimento prévio, é preciso identificar a intertextualidade no ato da leitura. “A intertextualidade é, pois, uma das propriedades constitutivas de qualquer texto, ao lado da coesão, da coerência, da informatividade, entre outras” (ANTUNES, 2009, p.164). Isso significa que a intertextualidade pode contribuir para a interpretação do texto assim como os outros elementos contidos no texto.

O modo como lemos vai indicar o nosso grau de compreensão do texto. Por isso, deve-se levar em conta a língua, os gêneros e tipologias textuais além do assunto. Tais elementos contribuem para o conhecimento do vocabulário. Nesta percepção, a organização das frases, conhecimento sobre o tipo de texto também são de fundamental

importância para a ativação das informações e o conhecimento do texto. Segundo Garcez (2006, p.26) “para compreender as intenções e posições do autor, lemos muito mais o que não está escrito, pois suas ideias são contrárias ao que está escrita”. Ou seja, é preciso ativar outros conhecimentos aquém do texto. Estes conhecimentos são obtidos por meio da grande variedade de leituras feitas pelo indivíduo.

Assim, a leitura contribui de maneira significativa para a escrita, pois quem não tem o hábito de ler não consegue desenvolver o ato da escrita. Porque não adianta ter as palavras se não possuir as ideias vinculadas ao tema.

3. A escrita como produto X a escrita como processo

Em relação às concepções de escrita, as mais recorrentes nas escolas são a escrita como produto e como dom. Sendo este fato prejudicial para o desenvolvimento cognitivo dos discentes no que diz respeito à escrita; estas concepções não exigem do discente procedimentos fundamentais para a elaboração de um texto, como por exemplo: leituras prévias, reescritas e um fim útil ao texto.

Diante das concepções de escrita supracitadas, tem-se a escrita como processo, em que para a elaboração do texto é necessário o uso de vários procedimentos que ajudem o discente a escrever e expressar melhor suas ideias. Assim, segundo Garcez (2001, p. 14) "a escrita é uma atividade que envolve várias tarefas, às vezes sequenciais, às vezes simultâneas". Percebemos que o modo de escrever do aluno deve se basear num constante processo, ou seja, através de experiências e ideias.

Através de questionários respondidos pelos docentes e discentes da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dona Nenzinha Cunha Lima e das observações das aulas, nas séries 8º ano "E" e "C", e 9º ano "B", percebemos a predominância da escrita como produto e, em determinados momentos, a concepção de escrita como dom. Os respectivos docentes serão nomeados de A, B e C por uma questão de sigilo de suas identidades.

Diante da fala do docente A, que ministra aulas na turma do 9º ano "B", observa-se que a mesma faz a distinção entre redação e produção de texto.

"A primeira relaciona-se mais com a etapa de escrita do gênero. Já a segunda é todo o processo que antecede e segue essa etapa de escrita, envolvendo leituras sobre a temática, leitura de exemplares do gênero, análise linguística e reescrita de textos produzidos".

Entretanto, percebemos uma contradição na fala do docente supracitado, pois de acordo com os questionários respondidos pelos seus discentes evidencia-se que o primeiro lança o tema em sala de aula e que no mesmo instante solicita a escrita do texto. Ou seja, utiliza-se em sala de aula a escrita como produto que é totalmente artificial e que se encontra fora de um processo social. Daí, Garcez (2001, p. 8) afirmar que " todo ato de escrita pertence a uma prática social. Não se escreve por escrever. A escrita tem um sentido e uma função". Assim, para se escrever um texto é preciso ressaltar a sua função social e os sentidos empregados no momento de sua produção, sem se esquecer do destino que se pretende dar ao mesmo.

A concepção de escrita supracitada ainda pode ser evidenciada nas aulas do professor A. No dia 16 de maio de 2013 na turma no 9º ano "B", o professor trabalha com o gênero "conto" intitulado "Amor, além das fronteiras", onde é feita a leitura coletiva do texto. Logo em seguida pediu aos discentes que produzissem o texto solicitado naquele momento. Segundo as respostas dos alunos nos questionários

comprova-se que o docente prioriza os aspectos gramaticais em detrimento das ideias contidas no texto, além de trabalhar o texto supracitado como pretexto para a resolução dos exercícios contidos no livro didático; e em seguida atribui uma nota ao exercício. Essa atitude mostra que o docente tenta estimular os discentes a responderem os exercícios com o intuito de ganharem uma nota sem, no entanto, se preocupar com o aprendizado dos mesmos. Sem falar, que não é dado um destino aos textos produzidos pelos alunos. Tendo como único destinatário o professor, que também atribui uma nota a essas produções. Assim,

"[...] parece que, às dificuldades normais que a escrita poderia comportar, somam-se a outras, quando essa escrita preenche apenas a condição de prática escolar, ou seja, quando essa escrita se esgota no conhecido exercício de redação" (ANTUNES, 2009, p.162).

Nesse momento, evidenciamos que a escrita sob o exercício de redação torna-se algo desconexo e sem sentido, ou seja, algo artificial e desvinculado da sua real função social, sem se esquecer da estreiteza na compreensão de certos conceitos processuais relacionados ao ato da escrita.

Já o professor B, do 8º ano "C", não faz distinção entre redação e produção de texto, ou seja, para o docente ambos tem o mesmo significado, fato a partir do qual se constata que o docente não sabe fazer a distinção entre a concepção de escrita como processo e concepção de escrita como produto.

Nas aulas do docente supracitado, observa-se que o mesmo solicita aos discentes que façam a leitura do gênero textual "crítica," que se intitula "O cavaleiro das trevas". Neste momento o docente expõe o conceito de "crítica" da seguinte forma "mostrar a opinião do indivíduo". Com isso, começa a discutir o texto com os alunos e a destrinchar alguns de seus pontos, como: os personagens, o contexto no qual a história se apresenta, entre outras características estéticas do texto. Logo em seguida, solicita-se dos alunos que respondam o exercício do livro didático referente ao texto supracitado. E mais uma vez constatamos o uso do texto como pretexto para a resolução de exercícios esporádicos, sobretudo os de gramática.

Em seguida, pede que o discente produza uma "crítica", e isto sem ter havido um trabalho anterior com o texto em sala de aula. Segundo Garcez (2001, p. 7) "[...] é pela convivência com textos escritos de diversos gêneros que vamos incorporando às nossas habilidades um efetivo conhecimento da escrita". Desse modo, mostramos que o uso de textos de outros gêneros possibilita ao discente apreender novos conhecimentos acerca de determinados temas, além de sua estrutura organizacional e sua função social na sociedade.

A docente esclarece aos discentes que será atribuída uma nota ao texto produzido por eles e que alguns serão trabalhados em sala de aula. Nesta perspectiva, percebe-se que o discente faz do texto o uso apenas para ganhar uma nota e conseguir passar de ano, isto é, desvinculado de uma prática social. Assim,

"[...] o que mobiliza o indivíduo a começar a escrever um texto é a motivação, é a razão para escrevê-lo: emitir e defender uma opinião, reivindicar um direito, expressar uma emoção ou sentimento, relatar uma experiência, apresentar uma proposta de trabalho, estabelecer um pacto, regular normas, comunicar um fato, narrar uma aventura ou apenas provar que sabe escrever bem para ser aprovado numa seleção" (GARCEZ, 2001, p. 14).

Daí, constatamos que para se escrever um texto é preciso ter motivação, ou seja, é preciso haver um objetivo específico para que se produza determinado gênero textual aliado ao contexto no qual se está inserido.

Os textos produzidos pelos alunos são submetidos à reescrita e logo após devolvidos para os mesmos; só em casos excepcionais é que se coloca no mural da escola. Diante disso, notamos que há certa evolução quanto ao destino que se quer dar ao texto, mas ainda tem como único destinatário o professor ou o mural da escola, e assim se ignoram outros destinos possíveis que se lhe possam dar. Sem se esquecer que, ao corrigir o texto, o docente B só observa os aspectos gramaticais contidos na superfície do texto. Então, Antunes (2009, p. 77) afirma que "os elementos linguísticos nele presentes formam apenas parte do conjunto dos fatores que lhe conferem sentido e relevância".

Desse modo, é preciso atentar para as ideias expostas no texto, além de conceitos como o de intencionalidade e o de aceitabilidade. O primeiro se refere ao emissor que possui uma série de intenções quanto às ideias veiculadas no texto, sejam elas para informar, divertir, ironizar entre outras. Já o segundo se refere ao receptor e indica o modo como o mesmo irá apreender as informações contidas no texto, podendo ser de maneira ativa ou passiva.

Enquanto que o docente C, do 8º ano "E", faz a distinção entre redação e produção de texto da seguinte maneira, "a primeira se refere à escrita como produto acabado, como o cobrado na redação do ENEM; e a segunda entende o processo de escrita e reescrita de textos". Assim, torna-se transmissor de um conceito inovador e que se encaixa na concepção de escrita como processo, mas que é desmistificado nos questionários respondidos pelos alunos.

Na sala de aula, observamos que o gênero trabalhado é a "crônica". Então a docente divide a turma em alguns grupos para que sejam discutidas diversas temáticas acerca da justiça, da saúde e da educação. Através dessa iniciativa os discentes conseguem demonstrar os seus pontos de vista acerca das temáticas anteriores e assim conseguem se posicionar criticamente diante das mais diversas situações cotidianas. Isso com a supervisão do docente que sempre intervém quando surge alguma dúvida entre os discentes.

Depois do trabalho com os textos, pede que os alunos produzam uma crônica, daí evidencia-se uma perspectiva inovadora por parte do docente que, antes de solicitar a escrita do texto, trabalhou-a com os alunos em sala de aula, através de diferentes textos com diferentes temáticas.

Diante do exposto, percebe-se que os aspectos meramente linguísticos não preenchem em si o tratamento que se quer dar ao texto, mas é preciso analisar também os aspectos extralinguísticos do texto. Ou seja, devem-se considerar as ideias contidas no texto e o seu contexto de produção.

Além de não se ter um destino para os textos, o que acarreta na superficialidade da escrita e sua conseqüente mecanização, somente em determinado contexto de produção que, como sabemos, se refere ao "mundo" criado pelo professor. Disso, constata-se que "[...] as redações escritas "para ninguém", numa mutilação ostensiva do outro sujeito que integra a atividade comunicativa, só podem resultar no desinteresse e na ineficácia de que somos testemunhas, na maioria dos casos" (ANTUNES, 2009, p. 89). Neste sentido, acredita-se que as redações produzidas na escola não surtem o efeito desejado, pois os alunos não encontram motivação para a escrita dos textos que se constituem como um produto acabado e sem nenhuma finalidade social. Ademais, sem esquecer que os textos solicitados pela docente C não incluem uma prática social

eficiente, ou seja, estão desvinculados de seus objetivos e afastados de seu contexto de produção. Segundo Antunes (2009, p. 165)

quando a escola se propõe a ensinar a produção de textos, na verdade, ela deverá objetivar capacitar os alunos para a prática social da múltipla e funcional comunicação oral e escrita. De outra maneira, não teria sentido nem o trabalho de quem ensina nem o esforço outro de quem se dispõe a aprender.

Então, é preciso tratar o texto como um instrumento social que sirva para o discente demonstrar a sua opinião perante determinado assunto, seja de forma ativa ou passiva. E isso significa exercer o seu direito de cidadão e desse modo se constituindo como sujeito de uma voz.

Com isso, nos deparamos com a real necessidade de se trabalhar com vários textos de diversos gêneros textuais em sala de aula para que os discentes possam entender que aprender a escrever é algo lento e que vai sendo adquirido aos poucos.

Assim, percebemos nas análises feitas anteriormente que a escrita como processo não é utilizada nas escolas, o que prejudica o aluno, pois a escrita é uma atividade que envolve inúmeras tarefas, ora sequenciais, ora simultâneas. Sem esses procedimentos, esse processo de produção de textos não sai como o esperado. Então, acaba se tornando um martírio para muitas pessoas por não conseguirem fazer um texto eficaz.

Diante do exposto, verificamos que as docentes "A" e "B" tentam trabalhar o texto sob uma perspectiva processual, pois a primeira chega a fazer o estudo em sala de aula de um conto intitulado "Amor, além das fronteiras" e a segunda também chega a fazer o estudo de uma crítica intitulada "O cavaleiro das trevas". Mas, a partir desses textos ambas solicitam aos discentes que produzam outro texto; e assim evidenciam a concepção de escrita como produto, pois utilizam-se de um texto para produzir outro. Através dessa atividade ambos atribuem uma nota aos textos produzidos por seus alunos, e com isso desprezam a função social e opinião dos segundos. Já o docente "C" busca trabalhar o texto sob uma perspectiva processual, pois a mesma trabalhou várias temáticas com base no gênero conto; depois é que solicitou aos seus alunos a produção de um texto. Mas, acabou caindo no erro de corrigir os textos produzidos pelos discentes apenas sob uma ótica gramatical, desprezando assim as ideias contidas nas produções textuais.

4. Considerações Finais

Conforme percebido nas observações das aulas de Língua Portuguesa e nas entrevistas semiestruturadas feitas com alunos e professores há certo progresso nas aulas de Produção de Texto quando se trata de escrita e reescrita de textos. Mas, ainda muitos docentes incorrem no erro de analisar apenas os aspectos gramaticais em detrimento das ideias que estão incorporadas no texto.

Ademais, os docentes não dão um destino aos textos produzidos pelos seus discentes. Assim, os professores tornam-se os únicos destinatários desses textos e isso faz com esses textos sejam desprovidos de função social e por vezes de um posicionamento crítico acerca dos diversos gêneros produzidos em sala de aula. Sem esquecer o papel social da leitura, que por vezes é esquecido do contexto escolar. Esta, na maioria das vezes, é vista como um castigo, passando assim a ser considerada como algo desagradável e desprovido de conhecimentos.

Então, apesar de haver certo progresso nas aulas de Produção de texto, ainda se recai na concepção de escrita como produto. Em que, considera-se o texto como produto acabado e sem nenhuma utilidade social para o indivíduo.

5. Referência bibliográficas

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino:** outra escola possível. São Paulo: Parábola editorial, 2009.p.75-169.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2005.p. 20-30.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. **Técnica de redação:** o que é preciso saber para escrever bem. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de português. IN: _____ (org.). **O texto na sala de aula.** 4.ed. São Paulo: Ática, 2006.p. 59-73.

SERAFINI, Maria Tereza. **Como escrever textos.** 5.ed. São Paulo: Globo, 1992.p. 19-22.

CONFIGURAÇÕES DO EMBASAMENTO TEÓRICO EM RESUMOS DE ARTIGOS CIENTÍFICOS

Poliana Dayse Vasconcelos Leitão (UFPB/PNPD)
Regina Celi Mendes Pereira (UFPB/PNPD/CNPq)

RESUMO: No âmbito acadêmico, a realização de pesquisas científicas e, principalmente, a publicação de seus resultados são exigências não apenas para o reconhecimento intelectual de quem as produz, mas também para consecução de financiamentos de projetos de pesquisa, bem como de bolsas de estudo. Dentre os gêneros textuais mais utilizados para divulgação do labor científico, destaca-se o artigo científico e/ou o artigo acadêmico. Esses e os demais gêneros textuais que pretendem ser denominados científicos precisam possuir respaldo teórico. Considerando essa exigência, neste trabalho, nosso objetivo é analisar a configuração linguístico-discursiva do embasamento teórico em resumos de artigos científicos de diferentes áreas de conhecimento. Para alcançar nosso intento, fundamentamo-nos em estudos acerca do letramento acadêmico (MACHADO, LOUSADA e ABREU-TARDELLI, 2004, 2005; MOTTA-ROTH e HENDGES, 2010) e do processo de apreensão dos gêneros textuais à luz do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006, 2008; MACHADO e Colaboradores, 2009). Nossos dados foram coletados através de pesquisas documentais realizadas em periódicos especializados de onze áreas de conhecimento: Arquitetura, Direito, Filosofia, Jornalismo, Linguística, Literatura, Medicina, Nutrição, Odontologia, Pedagogia e Psicologia. Nossos dados fazem parte de um *corpus* mais amplo coletado através do projeto de pesquisa Ateliê de Textos Acadêmicos (ATA/PNPD/UFPB), que está vinculado ao Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT). Nossas análises preliminares demonstram que, nos resumos de artigos científicos, o respaldo teórico, quando não apagado, assume diversas configurações linguístico-discursivas, revelando-se dentro de um contínuo composto por diferentes níveis de explicitação/implicação. Essa variação depende, dentre outros fatores, do domínio discursivo em que o artigo científico é produzido.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento Acadêmico. Artigo Científico. Resumo. Embasamento Teórico.

1. Introdução

A construção do conhecimento científico caracteriza-se como uma atividade de linguagem e, portanto, realiza-se dentro de um processo dialógico ininterrupto, no qual a referência a outros estudos constitui-se um critério de cientificidade. Partindo desse pressuposto, nosso objetivo, neste artigo, é analisar a configuração linguístico-discursiva do embasamento teórico em resumos de artigos científicos de diferentes áreas de conhecimento.

Nosso trabalho, que se enquadra no âmbito da Linguística Aplicada, é resultado das pesquisas desenvolvidas através do projeto intitulado Ateliê de Textos Acadêmicos (ATA/PNPD/UFPB), que visa, como uma de suas metas, à organização de um *corpus* de gêneros acadêmicos representativos de diferentes áreas de conhecimentos de modo a

parametrizar as condições de produção em cada comunidade discursiva. Nossa pesquisa pretende contribuir para o alcance dessa meta.

O ATA está interligado ao Grupo de Estudos em Letramento, Interação e Trabalhos (GELIT/UFPB), que busca evidenciar a pertinência do aparato teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) como eixo orientador em diferentes contextos de investigação. Assim, nossa análise pauta-se nos princípios teórico-metodológicos do ISD.

Dentre as teses defendidas por essa orientação teórico-metodológica, está a da indissolubilidade da interligação entre aspectos linguísticos, psicológicos e sociais, os quais são explicitados nas práticas linguageiras situadas (ou nos textos-discursos). E a de que as práticas linguageiras são as principais responsáveis pelo desenvolvimento humano, em toda sua amplitude, conhecimentos, saberes, capacidades do agir e identidade das pessoas (BRONCKART, 2006, p. 10).

Nosso *corpus*, coletado através de pesquisas documentais em periódicos especializados por alguns de nossos colaboradores²⁰, constitui-se de 110 resumos de 22 periódicos (5 resumos de cada periódico) de 11 áreas de conhecimento (Arquitetura, Direito, Filosofia, Jornalismo, Linguística, Literatura, Medicina, Nutrição, Odontologia, Pedagogia e Psicologia)²¹.

2. O gênero textual artigo científico

Dentre os gêneros textuais que empreendem a missão de divulgar os resultados de pesquisas científicas, destaca-se o artigo científico, também denominado artigo acadêmico, pois são inúmeros os periódicos especializados que se disponibilizam a publicar esse gênero textual.

De acordo com Swales (1990, p. 110 - 113), o artigo científico surgiu no século XVII, mais precisamente em 1665, com a criação do primeiro periódico científico, *The Philosophical Transactions of the Royal Society*. Destaca o autor que, inicialmente, tinha a forma de cartas informativas (*informative letters*) e tencionava possibilitar aos pesquisadores a divulgação de seus estudos e a troca de informações com seus pares. Depois, no final do século XVIII, adquiriu a forma de tratado científico (*matter of facts*) e passou a detalhar a descrição dos experimentos com a finalidade de ampliar a credibilidade dos trabalhos divulgados perante a sociedade, particularmente, a comunidade científica e a realeza. E, finalmente, no século XX, começou a ser

²⁰ Cristiane Marinho da Costa, Evandro Gonçalves Leite, Fabiana Ramos, Fábio Pessoa da Silva, Iara Francisca Araújo Cavalcanti, Joelma da Silva Santos, Poliana Dayse Vasconcelos Leitão, Raquel Basílio da Cunha, Renata de Lourdes Costa de Menezes, Rivadavia Porto Cavalcante, Tatiana Fernandes Sant'ana,

²¹ Revistas contempladas: Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais (ANPUR) (*Qualis A2*), Cidades (Presidente Prudente) (*Qualis B1*), Revista Novos Estudos Jurídicos (*Qualis A2*), Revista Eletrônica Direito e Política (*Qualis B3*), *Cognitio*: Revista de Filosofia (*Qualis B1*), *Principia*: Revista Internacional de Epistemologia (*Qualis B1*), Revista FAMECOS: mídia, cultura e tecnologia (*Qualis A2*), Revista Brazilian Journalism Research – BJR (*Qualis B1*), Revista Brasileira de Linguística Aplicada (RBLA) (*Qualis A1*), Revista de Estudos Linguísticos Veredas (*Qualis A2*), Aletria: Revista de Estudos de Literatura (*Qualis A1*), BOITATÁ: Revista do GT de Literatura Oral e Popular da ANPOLL (*Qualis B1*), Revista de Saúde Pública – RSP (*Qualis A2*), Revista Brasileira de Ciências da Saúde – RBCS (*Qualis B5*), Revista de Nutrição (*Qualis B1*), *Nutrire*: Revista da Sociedade Brasileira de Alimentos e Nutrição (*Qualis B4*), Cadernos de Saúde Pública (*Qualis B1*), Revista de Odontologia da Universidade Cidade de São Paulo (*Qualis B4*), Revista Educação em Questão (*Qualis A2*), Contexto & Educação (*Qualis B3*), Estudos de Psicologia (UFRN) (*Qualis A2*) e Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia (*Qualis B3*).

delineada a configuração que atualmente conhecemos, reforçando a indissociabilidade entre realizar e publicar pesquisas.

Para Marconi e Lakatos (2003 [1985], p. 259), o artigo científico é um pequeno estudo, de caráter completo, que versa sobre “uma questão verdadeiramente científica” e que é publicado em revistas ou periódicos especializados, constituindo-se a seção principal desses suportes. Esse estudo, segundo as autoras – e concordamos com elas – diferencia-se dos demais trabalhos científicos divulgadores de resultados de estudos ou de pesquisas em função de seu reduzido tamanho e da diversidade e atualidade de seu conteúdo. Contudo, ainda conforme as autoras, sua completude permite ao leitor repetir a experiência divulgada, pautando-se na descrição da metodologia empregada, do processamento utilizado e dos resultados obtidos. Embora acreditemos que o processo de construção do conhecimento científico não possa ser uma simples repetição *ipsis litteris* de outros experimentos, a argumentação das autoras remete-nos para a imprescindibilidade do respaldo teórico-metodológico no labor científico e, portanto, para necessidade de evidenciá-lo.

Motta-Roth e Hendges (2010, p. 65) também ressaltam o fato de o artigo acadêmico – denominação empregada pelas autoras – ser elaborado visando à publicação dos resultados de uma pesquisa em periódicos especializados, referindo-se, especificamente, à “pesquisa desenvolvida sobre um tema específico”. E fazem alusão ao fato de o artigo acadêmico servir de instrumento de comunicação – diríamos servir de meio de interação, de diálogo – entre pesquisadores, profissionais, professores e alunos de graduação e de pós-graduação.

A Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), a partir da NBR 6022:2002, que sistematiza a apresentação dos artigos em publicação periódica científica impressa, em seu item Definições, mais precisamente no subitem 3,3, conceitua o artigo científico como “parte de uma publicação com autoria declarada, que apresenta e discute ideias, métodos, técnicas, processos e resultados nas diversas áreas do conhecimento” (ABNT, 2003, p. 2). E, no item Artigo, distingue dois tipos de artigo: a) artigo original (relatos de experiência de pesquisa, estudo de caso etc.); b) artigo de revisão (ABNT, 2003, p. 3). O primeiro é definido como “parte de uma publicação que apresenta temas ou abordagens originais” e o segundo, como “parte de uma publicação que resume, analisa e discute informações já publicadas” (ABNT, 2003, p. 3).

Com relação à estrutura, ainda conforme a NBR 6022:2002, o artigo deve conter: 1) Elementos pré-textuais: a) título, e subtítulo (se houver); b) nome (s) do (s) autor (es); c) resumo na língua do texto – elemento no qual nossas reflexões centrar-se-ão; d) palavras-chave na língua do texto; 2) Elementos textuais: a) introdução; b) desenvolvimento; c) conclusão; e 3) Elementos pós-textuais: a) título, e subtítulo (se houver) em língua estrangeira; b) resumo em língua estrangeira; c) palavras-chave em língua estrangeira; d) nota(s) explicativa(s); e) referências; f) glossário; g) apêndice(s); h) anexo(s).

2.1. Resumo(s): conceitos e caracterizações

Conforme a NBR 6028:2003 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), o resumo é a “apresentação concisa dos pontos relevantes de um documento”. Dependendo do objetivo visado, pode ser classificado como: 1) resumo crítico: destina-se a apresentar a análise crítica de um documento; 2) resumo indicativo: reserva-se a indicar “**apenas** os pontos principais de um documento” [grifos nossos], sem expor dados, requerendo, portanto, a consulta ao original; 3) Resumo analítico: dedica-se a

informar o leitor acerca das finalidades, metodologias, resultados e conclusões do documento, dispensando a consulta ao original.

Dentre as definições apresentadas, apenas a de resumo analítico destaca o conteúdo a ser explorado. Entretanto, as informações exigidas para esse tipo de resumo aplicam-se aos demais tipos. Essa exigência fica evidente quando, ao instituir as regras gerais de apresentação do resumo, a NBR 6028:2003 assevera que “O resumo deve ressaltar o objetivo, o método, os resultados e as conclusões do documento”. O documento ressalta ainda que a ordem e a extensão dos itens delineados estão sujeitas ao tipo de resumo a ser elaborado (informativo ou indicativo), e à organização estabelecida para cada item no documento original. Mas fixa, para os artigos de periódicos, a extensão de 100 a 150 palavras.

Severino (2000, p. 173), ao contrário da maioria dos Manuais de Metodologia Científica, não menciona a NBR 6028:2003. O estudioso assume uma concepção de resumo próxima à de resumo indicativo. E, para abordar o assunto, utiliza o termo resumo técnico de trabalho científico. Essa denominação inclina-nos a refletir sobre os múltiplos usos do termo resumo e sobre as especificidades de cada um deles. Severino define esse tipo de resumo como a “apresentação concisa do conteúdo de um trabalho de cunho científico (livro, artigo, dissertação, tese etc.)”. Esclarece ainda que a “finalidade específica” dessa modalidade de resumo é:

passar ao leitor uma ideia completa do teor do documento analisado, fornecendo, além dos dados bibliográficos do documento, todas as informações necessárias para que o leitor/pesquisador possa fazer uma primeira avaliação do texto analisado e dar-se conta de suas eventuais contribuições, justificando a consulta do texto integral (SEVERINO, 2000, p. 173).

Nessa transcrição, percebemos a referência à indicação dos dados bibliográficos – aspecto que defendemos em nosso trabalho – a qual é retomada quando o autor elenca as informações que o resumo deve conter, as quais devem se pautar na ideia central do trabalho. São elas: natureza do trabalho, objeto tratado, objetivos visados, referências teóricas de apoio, procedimentos metodológicos adotados, conclusões e resultados (SEVERINO, *op. cit.*, p. 173). Constatamos, nessa enumeração, além da recomendação da indicação do referencial teórico, a da do objeto de estudo, duas informações não previstas na NBR 6028:2003. Esses dois pontos são retomados quando o autor destaca as perguntas respondidas pelo resumo, as quais, acreditamos, são bastante profícuas para orientar sua produção. São elas:

De que natureza é o trabalho analisado (pesquisa empírica, pesquisa teórica, levantamento documental, pesquisa histórica etc.)? Qual o objeto pesquisado/estudado? O que se pretendeu demonstrar ou constatar? Em que referências teóricas se apoiou o desenvolvimento do raciocínio? Mediante quais procedimentos metodológicos e técnico-operacionais se procedeu? Quais os resultados conseguidos em termos de atingimento dos objetivos propostos? (SEVERINO, 2000, p. 173).

No presente trabalho, interessa-nos, exclusivamente, as respostas dadas para a quarta questão: Em que referências teóricas o desenvolvimento do raciocínio se apoiou?

2.2. Teoria: breves considerações

Segundo Marconi e Lakatos (2003 [1985], p. 114), a teoria consiste em um conjunto de princípios fundamentais, que desempenham o papel de “instrumento científico apropriado na procura e, principalmente, na explicação dos fatos”, isto é, das observações empiricamente averiguadas. Compõe-se de “conceitos, classificações, correlações, generalizações, princípios, leis, regras, teoremas, axiomas etc.” (MARCONI e LAKATOS, 2003, p. 114), promovendo o desenvolvimento da ciência e a atualização dos profissionais de qualquer área de conhecimento (FIGUEIREDO, 1990, p. 132 *apud* MOREIRA, 2004, p. 23).

Com base em Goode e Hatt (1969), as autoras destacam cinco funções exercidas pela teoria em relação aos fatos, as quais cumprem subfunções: 1) Orienta os objetivos da ciência, limitando a amplitude dos fatos a serem investigados em cada campo de conhecimento e definindo os aspectos centrais de uma pesquisa a partir da determinação dos tipos de dados que devem ser abstraídos da realidade como objeto de estudo; 2) Oferece um sistema de conceitos, gerando a representação dos fatos, emitindo sua verdadeira concepção; a provisão de um universo vocabular científico, próprio de cada ciência, contribuindo para a compreensão dos fenômenos e para a comunicação entre os cientistas; a exposição das relações entre fatos estudados; a classificação e a sistematização dos fenômenos, acontecimentos, aspectos e objetos da realidade; e do resumo da explicação dos fenômenos, expressando sua concepção e correlação; 3) Resume o conhecimento, propiciando a generalização empírica das afirmações comprovadas e a visualização das inter-relações entre essas afirmações; 4) Prevê fatos e relações, fundamentando-se em fatos e relações já conhecidos; e 5) Indica lacunas no conhecimento, apontando fatos e relações ainda não satisfatoriamente explicados e áreas da realidade que requerem pesquisas (MARCONI e LAKATOS, 2003, p. 115 - 118).

De que forma a teoria se revela em resumos de artigos científicos de diferentes áreas de conhecimento?

3. O embasamento teórico em resumos de artigos científicos

A publicação de artigos científicos, como sabemos, depende, dentre outras exigências, do cumprimento das normas estabelecidas pelos periódicos especializados aos quais são submetidos à apreciação. Por isso, nosso estudo investigou, inicialmente, as normas dos vinte e dois (22) periódicos contemplados em relação ao elemento pré-textual resumo, atentando, especialmente, para a solicitação ou não da indicação do referencial teórico e/ou metodológico. Nessa investigação, constatamos que, em 54,54% dos periódicos, as normas se centram no delineamento da organização estrutural do resumo, limitando-se a especificar, simplesmente, a quantidade de palavras que esse elemento pré-textual deve conter e/ou as línguas em que deve ser elaborado, bem como a quantidade de palavras-chave que devem acompanhá-lo. Assim, não determinam as informações que devem compor o plano geral do resumo. É o que acontece com os seguintes periódicos: Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais (ANPUR); Revista Cidades (Presidente Prudente); *Cognitio*: Revista de Filosofia; *Principia*: Revista Internacional de Epistemologia; Revista FAMECOS: mídia, cultura e tecnologia; Revista *Brazilian Journalism Research* – BJR; Revista Cadernos de Saúde Pública; Revista Contexto & Educação; Revista Estudos de Psicologia (UFRN); Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia; Revista Brasileira de Linguística Aplicada (RBLA); Aletria: Revista de Estudos de Literatura e BOITATÁ: Revista do GT de Literatura Oral e Popular da ANPOLL.

Essa ausência de recomendações quanto ao plano geral permite uma maior liberdade criativa em relação ao processo de produção textual. Entretanto, aumenta a possibilidade de os pesquisadores, particularmente, os iniciantes nas práticas de leitura e de escrita científica se perderem no processo de estabelecimento de limites entre o domínio discursivo mais específico a que pertencem, concernentes as suas áreas de saber, e o domínio mais amplo em que estão se inserindo, o científico.

Dentre as normas que instituem orientações quanto ao plano geral do resumo, o que corresponde a 45,46 % dos periódicos, 27,27% não fazem nenhuma alusão à indicação do referencial teórico e/ou metodológico e 18,19% fazem menção, direta ou indireta, a essa informação. Se somarmos esses 27,27% aos 54,54 dos periódicos que tecem considerações referentes apenas à organização estrutural do resumo, temos um total de 81,81% de periódicos que não apontam a necessidade de o resumo destacar o referencial teórico-metodológico. Dentre os 18,19% que fazem remissão a essa importante informação, 13,64% exigem-na como informação constitutiva do plano geral do resumo e 4,55% proíbem o uso de citações. Visualizemos esses dados no Gráfico 01, a seguir:



Gráfico 01: Recomendações dos periódicos quanto ao referencial teórico/metodológicos no elemento pré-textual resumo de artigos científicos

O periódico que proíbe a indicação de citações é a Revista de Nutrição, que destaca diversos elementos que devem compor o plano geral do resumo, inclusive detalhes dos aspectos metodológicos (métodos, local, população e amostragem), auxiliando no processo de inserção dos pesquisadores iniciantes na inserção nas práticas de leitura e de escrita científica. Vejamos as recomendações da Revista de Nutrição quanto à constituição do elemento pré-textual resumo no Quadro 01:

Quadro 01: Periódicos que proíbem citações no elemento pré-textual resumo

ÁREAS DE CONHECIMENTO	REVISTAS	NORMAS	
		QUANTO À ORGANIZAÇÃO ESTRUTURAL	QUANTO AO PLANO GERAL
		[...] todos os artigos submetidos em português ou espanhol deverão ter resumo no idioma original e em inglês, com um mínimo de 150 palavras e	Para os artigos originais, os resumos devem ser estruturados destacando objetivos, métodos básicos adotados, informação sobre o local,

NUTRIÇÃO	Revista de Nutrição <i>(Qualis A2)</i>	máximo de 250 palavras. Os artigos submetidos em inglês deverão vir acompanhados de resumo em português, além do <i>abstract</i> em inglês [...].	população e amostragem da pesquisa, resultados e conclusões mais relevantes, considerando os objetivos do trabalho, e indicando formas de continuidade do estudo. Para as demais categorias, o formato dos resumos deve ser o narrativo, mas com as mesmas informações. O texto não deve conter citações e abreviaturas [grifos nossos].
----------	--	---	---

Os periódicos que determinam a alusão ao embasamento teórico/metodológico pertencem a três áreas distintas: Nutrição, Educação e Linguística. São, respectivamente: 1) a *Nutrire*: Revista da Sociedade Brasileira de Alimentos, que estabelece dois tipos de artigo, os originais e os de revisão, e estabelece como um dos elementos desse último tipo a “fonte de dados”. O fato de essa revista de Nutrição ter posicionamentos diferentes da anterior em relação à elaboração do resumo leva-nos à conclusão de que, dentro de uma mesma área, existem concepções diferentes, não apenas em relação ao gênero artigo científico, mas no que se refere ao próprio processo de construção do fazer científico; 2) a Revista Educação em Questão, que ressalta que “A *apreciação do artigo reside na consistência do resumo*”, que deve, “*necessariamente*”, apresentar, dentre outras informações, o “*referencial teórico*”; e 3) a Revista de Estudos Linguísticos Veredas, que, assim como o segundo periódico citado, evidencia a necessidade da apresentação do “aporte teórico/metodológico como algo obrigatório, marcando essa obrigatoriedade de forma mais incisiva através do advérbio “obrigatoriamente” e do uso do negrito. Contemplemos as orientações elencadas pelos periódicos supracitados no Quadro 02:

Quadro 02: Periódicos que requerem a explicitação do embasamento teórico/metodológico

ÁREAS DE CONHECIMENTO	REVISTAS	NORMAS	
		QUANTO À ORGANIZAÇÃO ESTRUTURAL	QUANTO AO PLANO GERAL
NUTRIÇÃO	<i>Nutrire</i> : Revista da Sociedade Brasileira de Alimentos e Nutrição <i>(Qualis</i>	Preparação do Artigo [...] Resumo estruturado : deve ter no máximo 250 palavras e não pode utilizar abreviaturas e siglas; deve ser estruturado na forma de seções [...] [grifos da Revista].	Artigos originais : objetivo, métodos, resultados e conclusões (objective, methods, results and conclusions); [...] Artigos de revisão : objetivo, fonte de dados , síntese dos dados e conclusões (objective, data source, data

	B4)		synthesis and conclusions) [grifos da Revista].
EDUCAÇÃO	Revista Educação em Questão (Qualis A2)	O artigo INÉDITO [...] deve constar de resumo e abstract, em torno de 10 linhas ou 130 palavras [...].	A apreciação do artigo reside na consistência do resumo (apresentando, necessariamente, objetivo, referencial teórico e/ou procedimento metodológico e resultados).
LINGUÍSTICA	Revista de Estudos Linguísticos os Veredas (Qualis A2)	Resumo: na terceira linha abaixo do nome do autor. Colocar a palavra RESUMO em caixa alta, seguida de dois pontos. Redigir o texto em parágrafo único, espaço simples, justificado, de no máximo sete linhas.	O resumo deve, obrigatoriamente, conter os seguintes elementos: objetivo do estudo, aporte teórico/metodologia adotada, síntese dos resultados. Fonte: Times New Roman, corpo 10, para todo o resumo [grifos da Revista].

Após a análise das normas, passamos à investigação dos resumos e verificamos que a indicação do embasamento teórico e/ou metodológico, embora não seja uma exigência das normas estabelecidas, está presente em 59,10% dos exemplares pesquisados e ausente em 40,90%. Esse fato aponta-nos a consciência dos pesquisadores em relação à importância dessa informação no processo de construção do conhecimento científico. Dos 59,10% dos resumos que contemplam essa informação, 33,64% apresentam-na de forma direta e 25,46% de forma indireta, como demonstra o Gráfico 02:

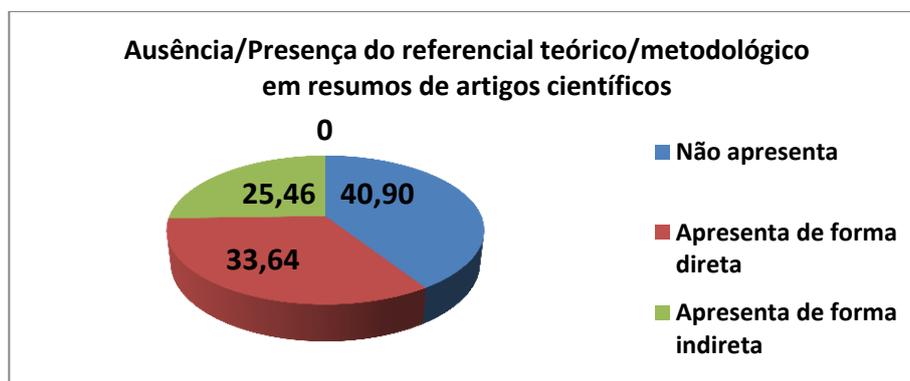


Gráfico 02: Ausência/Presença de Embasamento Teórico/Metodológicos nos resumos de artigos científicos investigados

Dentre as inúmeras possibilidades linguístico-discursivas que podem ser utilizadas para explicitar de forma direta o referencial teórico e/ou metodológico

adotado, detectamos a utilização das seguintes construções, ordenadas de acordo com o grau de ocorrência: 1) Indicação apenas do nome do autor; 2) Explicitação do nome do autor e do ano da obra; 3) Registro do conceito adotado e do nome do autor, com ou sem indicação da obra; 4) Destaque da técnica adotada denominada a partir do nome de seu autor, com ou sem indicação da obra; 5) Evidenciação do documento analisado e/ou da instituição responsável por sua elaboração; 6) Apresentação de categorias de análise com indicação do nome do autor, com ou sem indicação da obra; 7) Utilização de citações indiretas com indicação do nome do autor, com ou sem indicação da obra; 8) Retomada de citação direta com nome do autor (em nota de rodapé). Analisemos alguns exemplos:

**DESENVOLVIMENTO, REGIÃO E PODER REGIONAL:
A Visão de Celso Furtado**

Um dos mais importantes economistas brasileiros e o de maior projeção fora do Brasil, **Celso Furtado**, deixou uma obra significativa sobre a economia brasileira e latinoamericana. Ocupou-se ao mesmo tempo da questão regional, especialmente do Nordeste brasileiro. O nosso objetivo é tratar da evolução da economia brasileira sob o prisma do desenvolvimento das regiões do país, na visão de **Furtado**. Esse tema foi abordado pelo autor, principalmente em duas de suas obras, que focamos particularmente: **‘Formação econômica do Brasil’** e **‘Uma política para o desenvolvimento do Nordeste’ (GTDN)**. Buscamos na obra desse autor e em sua visão macroeconômica e macroespacial uma contribuição para que se possa estabelecer um contraponto com a abordagem hoje prevalecente, ancorada no desenvolvimento local.

Palavras-chave: **Celso Furtado**; desenvolvimento regional; poder regional.

Exemplo 01: Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais (ANPUR)

No exemplo 01, constatamos que a explicitação do respaldo teórico, no caso em análise, também metodológico está evidenciada não apenas no corpo do resumo, mas também no título do artigo científico e nas palavras-chave. Essa explicitação revela-se através da indicação do nome do autor que subsidiou a produção do texto, “*Celso Furtado*”, cujo trabalho é elogiado no início do texto por meio de modalizações apreciativas: “*Um dos mais importantes economistas brasileiros*”, “*o de maior projeção fora do Brasil*”, “*deixou uma obra significativa sobre a economia*”. Além da menção ao nome do autor, outro recurso linguístico-discursivo utilizado é a enumeração de duas obras de Furtado, “*Formação econômica do Brasil*” e “*Uma política para o desenvolvimento do Nordeste (GTDN)*”. Ao longo da construção do resumo, percebemos a mudança das marcas de pessoa. Para reportar-se a Celso Furtado, o pesquisador emprega a terceira pessoa do singular e, para referir-se às próprias palavras, a primeira pessoa do plural. Essa diferenciação demarca a preocupação do pesquisador em estabelecer os limites entre suas palavras e as palavras do autor em que se pauta para realização de sua pesquisa, ressaltando todo tempo a importância daquele para seu intento. Essa preocupação com a distinção entre as próprias palavras e as palavras alheias também está presente no exemplo 02:

Práticas de letramento docente no estágio supervisionado de letras estrangeiras

Neste artigo discuto a relevância de práticas de letramento no estágio. Alinhando-me aos *novos estudos de letramento* (BARTON *et al.*, 2000) e considerando a escrita como elemento identitário de formação (KLEIMAN, 2007), adoto a perspectiva bakhtiniana de gênero a fim de investigar relatos autobiográficos alicerçados em fotobiografias escolares produzidas em uma disciplina de estágio em língua estrangeira, em 2011. Neste recorte analiso as vozes enunciativas que ecoam em dois relatos, em especial as vozes de personagem e autor (BRONCKART, 1999; 2006), para sintonizar com as vozes e identidades sociais que se constituem nos textos. Em suma, retomando Kleiman (2006; 2011), saliento o impacto vital do trabalho do professor como agente de letramento, levando em conta a heterogeneidade das trajetórias de letramento e formação.

PALAVRAS-CHAVE: letramento docente, gênero profissional, vozes, estágio, Letras.

Exemplo 02: Revista Brasileira de Linguística Aplicada

No exemplo 02, as palavras da autora do artigo aparecem marcadas pela primeira pessoa do singular (“*discuto*”, “*analiso*”, “*saliento*”), que insere os enfoques teórico-metodológicos adotados. Esse embasamento teórico-metodológico é delineado por sintagmas nominais que os designam (“*novos estudos de letramento*”, “*perspectiva bakhtiniana de gênero*”), os quais, em alguns momentos, são antecedidos por verbos que demonstram o compartilhamento das ideias enunciadas (“*Alinhando-me*”, “*considerando*”, “*retomando*”) e, quando não especificam a autoria na própria designação, são sempre seguidos da indicação dos nomes dos autores e das respectivas obras que os sustentam (“*BORTON et al., 2000*”, “*KLEIMAN, 2006; 2011*”). Além de fazer referência às abordagens teórico-metodológicas que alicerçam o trabalho, a autora traz os conceitos assumidos (“*a escrita como elemento identitário de formação (KLEIMAN, 2007)*”, “*professor como agente de letramento*”) e as categorias de análise utilizadas (“*as vozes enunciativas que ecoam em dois relatos, em especial as vozes de personagem e autor (BRONCKART, 1999; 2006)*”). No exemplo 02, o respaldo teórico-metodológico é evidenciado ao longo de todo o resumo, demonstrando a preocupação ética da autora do artigo em distinguir as suas palavras das palavras de outrem. Esse cuidado também é destacado no exemplo 03, em que as vozes dos autores que fundamentam o artigo sobressaem-se:

Contextualismo, Pragmatismo e Determinação do Sentido

Em *How to Make our Ideas Clear*, o pai do Pragmatismo apresenta um princípio que chamarei de Princípio da Determinação do Sentido, que pode ser formulado assim: A raiz de qualquer distinção no pensamento e no sentido das expressões linguísticas se encontra nos seus efeitos sensíveis, em nossas práticas e atividades. Peirce é um dos fundadores da Nova Lógica, mas ele não seguiu o caminho dos filósofos da linguagem da corrente lógica

(Frege, Russell, Carnap, Tarski etc.). Esses filósofos adotam uma perspectiva “top-bottom” em relação à semântica. A semântica deve ser desenvolvida paralelamente à sintaxe, e os problemas encontrados na semântica são relegados à pragmática (ao famoso “pragmatic waste basket”). Recentemente, os filósofos da linguagem inverteram esta perspectiva: é a semântica que deve responder à pragmática, como afirma Brandom, e, com ele, os contextualistas em filosofia da linguagem (Charles Travis, François Recanati, Anne Bezuidenhout, Julius Moravcsik, Putnam etc.). Peirce pode ser apresentado como o primeiro filósofo a defender essa perspectiva “bottom-top” na semântica filosófica. Há anos que Travis e Recanati multiplicam os exemplos ilustrando o princípio de Peirce. Nosso objetivo é mostrar como o sentido ou conteúdo de nossas enunciações (“o que é dito”) é determinado em contexto e depende de nossas atividades e práticas, apresentando vários exemplos. Veremos como a leitura de mente (Mindreading) e a estrutura em planos de nossas atividades contribuem para fixar o sentido das palavras. Mostraremos também como o Princípio de Acessibilidade de Recanati faz eco à ideia de Peirce. O princípio em questão diz que a proposição efetiva e corretamente compreendida em contexto é sempre aquela que é diretamente acessível à consciência do falante-ouvinte.

Palavras-chave: Contextualismo. Determinação do sentido. Filosofia da linguagem. Pragmatismo.

Exemplo 03: *Cognitio*: Revista de Filosofia

No exemplo 03, detectamos a enumeração de inúmeros filósofos agrupados de acordo com a orientação teórico-metodológica a que pertencem (“filósofos da linguagem da corrente lógica (Frege, Russell, Carnap, Tarski etc.)”; “contextualistas em filosofia da linguagem (Charles Travis, François Recanati, Anne Bezuidenhout, Julius Moravcsik, Putnam etc.)”). Constatamos ainda a ênfase no principal norteador da pesquisa, “Pierce”, caracterizado como “pai do Pragmatismo”, e o destaque de uma de suas obras (“*How to Make our Ideas Clear*”). Encontramos também três citações indiretas (“Em [...] o pai do Pragmatismo apresenta um princípio [...] que pode ser formulado assim A raiz de qualquer distinção no pensamento e no sentido das expressões linguísticas se encontra nos seus efeitos sensíveis, em nossas práticas e atividades”, “é a semântica que deve responder à pragmática, como afirma Brandom” “O princípio em questão diz que a proposição efetiva e corretamente compreendida em contexto é sempre aquela que é diretamente acessível à consciência do falante-ouvinte”). Essa constante referência ao suporte teórico-metodológico, além de evidenciar o caráter bibliográfico da pesquisa realizada, ressalta o desejo do autor de mostrar a importância do embasamento adotado, particularmente, do posicionamento de Pierce.

No exemplo 04, a seguir, temos a utilização de uma citação direta cuja autoria, explicitada em nota de rodapé, pertence a Olívio Jekupé, um escritor índio. Essa citação que funciona como um argumento de autoridade para defesa da ideia defendida pela autora do artigo: a necessidade de valorização da literatura indígena. Vejamos:

O (não) lugar do indígena na “literatura brasileira”: por onde começar a inclusão?

Repensar a literatura brasileira, inserindo a produção do índio no rol de textos canonizados, implica não aceitar que, na verdade, o que se tem no Brasil é nada mais que uma literatura lusófona. Ao enaltecer a literatura indígena não se pretende dar um valor apenas para compensar um sentimento de dívida, mas de dar visibilidade a algo que existe há muito tempo, inclusive antes da chegada da escrita ao território do que hoje é chamado Brasil². O exercício que se há de fazer é para a valorização da literatura indígena, seja ela oral ou escrita, em língua autóctone ou em língua portuguesa, como objetos estéticos e culturais singulares, percebendo o que essa literatura tem de específica e de universal ao mesmo tempo. Também os indígenas concordam que se a escrita for imprescindível ela deve ser um recurso, contanto que eles obtenham um espaço: **“o índio fala, o índio pensa. Então, vamos passar na escrita, pra que a sociedade entenda melhor o povo indígena”³**.

Palavras-chave: Indígena; Literatura Brasileira; Identidade; Resistência; Inclusão.

2 Considerando-se a literatura oral, a composição dos cantos e das fábulas cosmogônicas.

3 Fala do índio guarani Olivio Jekupé citada em GOLDEMBERG, Déborah& CUNHA, Rubelise da. Literatura Indígena Contemporânea: o encontro das formas e dos conteúdos na poesia e prosa do I Sarau de Poéticas Indígenas. In: *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 117-148, jan./jun. 2010. p. 137.

Exemplo 04: Boitatá: Revista do GT de Literatura Oral e Popular da ANPOLL

No exemplo 05, adiante, temos a explicitação dos autores do suporte teórico-metodológico adotado na denominação dos procedimentos de coleta e de análise dos dados (“*alfa de Cronbach*”, “*correlação de Spearman*” “*teste t de Student*”). Comprovemos:

PERCEPÇÃO DA FLUOROSE DENTÁRIA E AVALIAÇÃO DA CONCORDÂNCIA ENTRE PAIS E FILHOS: VALIDAÇÃO DE UM INSTRUMENTO
<p>Objetivou-se validar o Child's and Parent's Questionnaire about Teeth Appearance, avaliando as preocupações relacionadas à fluorose em 213 pares de pais/crianças (12 anos) de duas regiões brasileiras. A confiabilidade foi avaliada pelo alfa de Cronbach e pelo coeficiente de correlação intraclasse; e a validade de constructo e de critério, pela correlação de Spearman. Para comparar as duas regiões e avaliar a concordância pais/filhos, foi utilizado o teste t de Student. A consistência interna foi aceitável, e a confiabilidade teste-reteste, moderada a excelente. Houve correlação significativa entre percepção da fluorose moderada e severa e os dados clínicos e entre percepção da fluorose e preocupações dos indivíduos. Embora os pais de Rafael Arruda, Ceará, Brasil, tenham tido maior percepção da fluorose, o incômodo e a preocupação com a aparência foram maiores em Piracicaba, São Paulo. Os pais se mostraram mais incomodados, preocupados e insatisfeitos com a aparência dentária das crianças do que elas mesmas. Essa</p>

versão é válida e confiável para avaliar a percepção da estética dentária em crianças e em seus pais.

Descritores: Fluorose Dentária; Estudos de Validação; Percepção; Questionários.

Exemplo 05: Revista Caderno de Saúde Pública

No exemplo 05, acima, além de formas diretas de apresentação do respaldo teórico-metodológico, verificamos também a utilização de uma forma indireta de indicação, a explicitação de um procedimento metodológico, sem a evidenciação do nome de seu criador.

Dentre as formas de indicação indireta do referencial teórico-metodológico, detectamos, por ordem de ocorrência: 1) Referência a teorias (perspectivas, paradigmas, modelos, áreas teórico/metodológicas) adotadas sem explicitação de seus postuladores; 2) Indicação de conceitos sem explicitação de seus proponentes; 3) Explicação de conceitos sem indicação de seus elaboradores; 4) Explicação de procedimentos metodológicos sem resgate de seus respectivos autores (já mencionada); 5) Enumeração de documentos analisados sem indicação dos responsáveis pela sua construção. Ilustremos o caso um e quatro através do exemplo 06, que traz orientações teórico-metodológicas sem explicitação dos seus postuladores:

Uma intervenção cognitivo-comportamental com uma criança com dificuldades alimentares:

Pedro descobriu que gostava de comer

Este artigo visa descrever a intervenção com uma criança de 7 anos de idade com problemas alimentares: Pedro recusava-se a comer alimentos sólidos desde bebê. A intervenção baseou-se nos princípios cognitivo-comportamentais, incluindo treino parental e exposição gradual aos alimentos evitados, seguida de reforço positivo. Contudo, na fase final, seguiu-se uma orientação narrativa, no sentido de promover a consolidação da mudança, por meio da elaboração de resultados únicos e validação social da mudança. O comportamento alimentar de Pedro melhorou ao longo das 13 sessões. Vale destacar que os ganhos se mantiveram até a última consulta de *follow-up* que aconteceu 6 meses depois da finalização.

Palavras-chave: problemas alimentares; infância; intervenção cognitivo-comportamental; terapia cognitiva narrativa.

Exemplo 06: Revista Estudos de Psicologia

Acreditamos que as formas indiretas, além de dificultarem o resgate do suporte teórico-metodológico, podem – sobretudo, a terceira ocorrência mencionada –, gerar problemas de plágio. Essa dificuldade de resgate pode ser evidenciada no exemplo 07, que faz diversas menções à importância do respaldo teórico-metodológica sem, em nenhum momento, apresentar os estudiosos que fundamentam o trabalho:

A Heterogeneidade das Elites Brasileiras e as Estratégias Distintas na Obtenção do Sucesso Escolar

Este estudo bibliográfico busca compreender quais são os diferentes grupos da elite identificáveis nos estudos sobre a escolarização das elites e quais as

estratégias têm sido acionadas pelas famílias para garantir o sucesso escolar dos filhos nos diferentes grupos da elite. Perscruta possíveis respostas a essas questões **ao incursionar nas leituras do referencial teórico no qual está circunscrito o objeto em foco.** Sem a pretensão de findar a discussão, consideramos que **esse exercício teórico contribuiu para elucidar conceitos e estabelecer as relações necessárias** para compreender que há diferentes grupos de elite, que possuem peculiaridades específicas, mas que se caracterizam pela consciência de si e pelo reconhecimento dos outros, por se tratar de um grupo distinto, não só pela posse de capital econômico, mas também pela posse de capital cultural, social e escolar e que as estratégias escolares são resultantes de *habitus* determinados, construídos de acordo com as condições específicas de cada grupo familiar e com base nos capitais possuídos pelo grupo.

Palavras-chave: Elites. Estratégias. Sucesso escolar.

Exemplo 07: Revista Contexto & Educação

3. Considerações em construção

Frente aos dados analisados, averiguamos que o respaldo teórico/metodológico é apagado em 40,90% dos resumos de artigos científicos analisados e destacados em 59,10% dos textos analisados, aparecendo de forma explícita em 33,64 % e de forma implícita em 25,46 dos dados analisados;

Constatamos também que tanto no modo direto como no modo indireto, a indicação dos pressupostos teóricos/metodológicos assumem diversas configurações linguístico-discursivas, sendo as formas mais usuais a indicação do nome do autor (forma direta) e a referência a conceitos fundantes (forma indireta);

Os resumos que não contêm indicação do marco teórico-metodológico estão concentrados nas áreas de Educação (7 resumos), Arquitetura (6 resumos), Literatura (5 resumos), Nutrição (5 resumos) e Odontologia (5 resumos). Entretanto, convém ressaltar que, na área de literatura, aparecem referências aos autores e obras analisadas, as quais se constituem não como referencial teórico/metodológico, mas como *corpus* de análise

Em Medicina, Nutrição, Odontologia e em Psicologia (Ciências Humanas), predominam as indicações concernentes ao referencial metodológico. Também nessas quatro áreas de conhecimento, são feitas referência ao banco de dados, mas esse não se constitui respaldo teórico/metodológico;

Os resumos que evidenciam o aparato teórico-metodológico estão concentrados nas áreas de Linguística (7 resumos) e Filosofia (7 resumos). No primeiro caso, ao contrário do que acontece no segundo, existe a preocupação dos autores em destacar não apenas o teórico que subsidia o trabalho, mas também o ano das obras contempladas, bem como os principais conceitos adotados. Essa peculiaridade da área de Linguística, talvez, seja um indicio da preocupação mais sistemática com o processo de didatização da escrita acadêmica;

Considerando a finalidade dos resumos em um artigo científico, bem como a urgente e gritante necessidade de combatermos o plágio, acreditamos ser imprescindível a indicação, de forma direta e explícita, das bases teórico/metodológicas nesse elemento pré-textual.

4. Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR: 6022**. Informação e documentação - Artigo em publicação periódica científica impressa – Apresentação. Rio de Janeiro: maio de 2003.

_____. **NBR: 6028**. Informação e documentação - Resumo – Apresentação. Rio de Janeiro: novembro de 2003.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Coleção ideias sobre linguagens (17). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

MACHADO, Ana Rachel, LOUSADA, Eliane e ABREU-TARDELLI, Lília Santos. Resumo. Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos (1). São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MEDEIROS, João Bosco. Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2000 [1991].

MOREIRA, Walter. Revisão de Literatura e Desenvolvimento Científico: conceitos e estratégias para confecção. In: Janus. Ano 1, Nº 1. Lorena – SP: 2º semestre de 2004.

MOTTA-ROTH, Désirée e HENDGES, Graciela Rabuske. Produção textual na universidade. Estratégias de Ensino (20). São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003 [1985].

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 21ª ed. São Paulo: Cortez, 2000 [1941].

SWALES, John M. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

ANÁLISE DO PERFIL E FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO INTERIOR POTIGUAR

Raimunda Valquíria de Carvalho Santos¹ (UFRN-PPgEL)

RESUMO: Em sua concepção ideal a Educação de Jovens e Adultos (EJA), compreende o desenvolvimento do sujeito nas diversas dimensões humanas, social, cultural e históricas, atendendo às peculiaridades que lhe são pertinentes, demandando, portanto, uma pedagogia humanista, aberta à possibilidade das diferenças. Em face dessas considerações, há uma questão inquietante quanto ao preparo dos educadores (as) para essa prática, em que normalmente muitos professores têm o primeiro contato com a EJA, em sentido prático e teórico, quando são “direcionados” a um programa que será executado no município, ou quando são admitidos via concurso público e são “locados” nesses ambientes, sem experiência na área. Assim sendo, nossa investigação objetiva analisar a formação e o perfil docente quanto à proposição pedagógica especificamente na modalidade da EJA, em ambientes escolares municipais e estaduais nos distintos programas e ações executadas em um município do interior do estado do Rio Grande do Norte. Metodologicamente, segue a abordagem da pesquisa qualitativa e quantitativa (BOGDAN; BILKLEN, 1994; CHIZZOTTI, 2000, BRYMAN, 1995). Teoricamente, a pesquisa adota como subsídios para o estudo as publicações relacionadas à EJA e a formação docente (FREIRE, 1997; 2001; 2003; 2008; ALARÇÃO, 2003; ARROYO, 2007; GADOTTI, 2008; GIOVANETTI, 2007; MAGALHÃES, 2012, NÓVOA, 1995; RIBEIRO, 1999. SOARES, 2006). Os resultados parciais apontam uma dificuldade de atuação por parte de alguns docentes nessa modalidade, devido à falta de formação adequada, desconhecimento de estratégias que incentivem a participação dos discentes no seio escolar e ainda por questões de perfil profissional para o trabalho com jovens e adultos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos; Formação de professores; Perfil docente.

1. Considerações iniciais

A educação de Jovens e Adultos (EJA) pode ser entendida como um campo político de formação e de investigação, comprometida com a educação das camadas populares e com a superação das diferentes formas de exclusão e de discriminação existentes em nossa sociedade (SOARES et. al. 2007), sendo, portanto, destinada, quanto ao aspecto prático formativo, àqueles que não tiveram acesso ou continuidade nos estudos fundamental e médio em idade própria (BRASIL, 1996). Atualmente essa concepção vem sendo ampliada, principalmente nos fóruns internacionais promovidos pela UNESCO, no qual a EJA passa a ser observada como uma educação de caráter permanente.

Essa modalidade segundo Freire (2008), é mais bem percebida quando a situamos como Educação Popular, tendo seu conceito não estático na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e das educadoras.

¹ Mestranda em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (UFRN/ PPgEL).. E-mail: valquiriaufrn@hotmail.com

Essas exigências, ainda segundo Paulo Freire, têm a ver com a compreensão crítica dos educadores, principalmente no que se refere à aproximação dos conteúdos com a realidade dos educandos, superando assim o engessado modelo de prática docente postulada de temas alheios ao cotidiano desses grupos populares.

Com efeito, fica-nos o sentido da “nova atitude educadora” necessária ao cumprimento satisfatório dos educadores e educadoras nos ambientes da EJA, em função das exigências referidas acima, ou seja, evidencia-se, portanto, a demanda de compromissos por parte dos educadores, no sentido de assumir “vínculos” (envolvimento) que corroborem para o bom desempenho de sua ação educativa.

Admitindo, que esses “vínculos” são fortemente correlacionados ao perfil desses educadores, e que esse compreende os compromissos e atitudes educativas próprias e condizentes com a EJA e sua proposta pedagógica, reflete-se quanto a uma necessária formação inicial e continuada dos educadores e educadoras envolvidos nesse processo que, a nosso ver, liberta não apenas o educando, mas também os facilitadores do processo.

Esses facilitadores a que fazemos referências são os educadores e educadoras que trataremos como “colaboradores” nessa proposta de estudo, que objetiva analisar o perfil e a formação docente quanto à proposição pedagógica especificamente na modalidade da EJA, em ambientes escolares municipais e estaduais, nos distintos programas e ações executadas em um município do interior potiguar, o qual se situa na microrregião do Seridó Oriental/RN e que atualmente possui mais de 40 mil habitantes. A escolha desse “lócus”, deve-se a importância regional da referida cidade, que exerce significativa influência em pelo menos 14 municípios circunvizinhos, sendo um centro de capacitação e organização de diversas ações e programas de educação.

Investigar esse objeto de estudo é muito relevante para a educação do município, visto que se observa a necessidade de descortinar possíveis lacunas e/ou dificuldades sejam na formação inicial ou continuada dos docentes que atuam com a EJA, no intuito de contribuir com discussões e oportunizar projetos que viabilizem melhorias para o trabalho com essa modalidade.

Nesse sentido, o presente trabalho está organizado em seções. Na primeira seção, apresentamos exposições preliminares sobre o tema em estudo. Na segunda expomos a contextualização metodológica. Na terceira, destacamos a revisão teórica sobre a EJA. Na quarta seção, trazemos análises sobre o perfil e a formação docente nessa modalidade de ensino. Na quinta e última seção, apontamos considerações sobre o estudo realizado.

2. Contextualização metodológica

Em termos metodológicos a presente investigação segue a abordagem de pesquisa qualitativa e quantitativa, visto que conforme Bryman (1995), a geração e a análise de dados acontecem por meio da combinação entre as abordagens de pesquisa quali/quantitativa que podem fortalecer os resultados da pesquisa, no sentido de que evidencia os aspectos positivos e neutraliza as desvantagens de cada uma delas. Assim sendo, compreendemos que essa investigação adota essa perspectiva, pelo fato de analisarmos os dados utilizando-se de gráficos, os quais colaboram para uma melhor visualização dos dados.

No que diz respeito à natureza da pesquisa, entendemos que é descritiva, pois segundo Moreira e Caleffe (2006) é um estudo de status que é amplamente usado na educação e nas ciências comportamentais. O seu valor baseia-se na premissa de que os problemas podem ser resolvidos e as práticas melhoradas por meio da observação objetiva e minuciosa, da análise e da descrição.

Para atender a devida investigação, visitamos as escolas da rede municipal e estadual que trabalham com a modalidade da EJA, as quais compreendem um total de 07 instituições de ensino, sendo 03 municipais e 04 estaduais e apresentamos nossa pesquisa. Após a aceitação de todas as escolas e seus respectivos docentes que trabalham com a EJA, organizamos um questionário e aplicamos com os 30 profissionais, no intuito de ouvi-los em relação à modalidade que lecionam.

Esse trabalho considerará os aspectos éticos que abrangem as investigações que envolvem seres humanos. A preservação do anonimato, a adesão voluntária dos participantes e a autorização desses participantes para que os dados por eles gerados possam ser divulgados na produção proposta.

Duas questões dominam o panorama recente no âmbito da ética relativa à investigação com sujeitos humanos, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), o consentimento informado e a proteção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos. A ética é entendida em termos de uma obrigação duradoura para com as pessoas com as quais se manteve contato no decurso de toda uma vida como investigador qualitativo.

3. Educação de jovens e adultos e a formação docente

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é considerada um campo cheio de complexidades, que demanda definições e posicionamentos claros, politicamente densos e que carrega um rico legado da Educação Popular. Os educadores e as educadoras de pessoas jovens e adultas, assim como os seus educando (as), são sujeitos sociais que se encontram no cerne de um processo muito mais complexo do que somente uma modalidade de ensino (SOARES *et. al.*, 2007).

Assim, para melhor definir a especificidade da EJA, conforme Caxias *et.al.* (2009), a escola não pode esquecer que o jovem e adulto analfabeto é fundamentalmente um trabalhador, que luta para superar suas condições precárias de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego, etc.) que estão na raiz do problema do analfabetismo e que o desemprego, os baixos salários e as péssimas condições de vida comprometem o processo de alfabetização.

Cada vez mais, o conceito de educação de adultos vai se movendo, nas palavras de Freire (2008), para a direção de Educação Popular. Na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência de educadores e educadoras. Não é possível a estes, pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares.

Ao organizar um breve histórico sobre a EJA, Gadotti (2008) explicita que a educação de adultos no Brasil, poderia ser dividida em três períodos: 1º De 1946 a 1958, onde foram realizadas grandes campanhas nacionais de iniciativa oficial, visando erradicar o analfabetismo; 2º De 1958 a 1964, no qual ocorreu em 1958 o Congresso Nacional de Educação de Jovens e Adultos, que contou com a participação de Paulo Freire, sendo a educação de adultos entendida a partir de uma visão de causas do analfabetismo; 3º O governo militar insistia em campanhas como a Cruzada do ABC (Ação Básica Cristã) e posteriormente, com o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização de Adultos), fruto do trabalho realizado por um grupo interministerial.

Assim, observa-se que a educação de adultos ao longo da história veio sofrendo mudanças e tentativas de significação e organização do ensino.

Para Haddad e Di Pierro (2000) citado por Caxias et.al. (2009), o MOBREAL passou a se configurar como um programa que, por um lado, atendia aos objetivos de dar uma resposta aos marginalizados do sistema escolar, e por outro, atendia aos objetivos políticos dos governos militares, propagandeando com a finalidade de convencer de que o programa livraria o país do analfabetismo e permitiriam às empresas contar com a força de trabalho alfabetizada.

Outros dois momentos concernentes a EJA os quais considera-se necessário apresentar, se deu primeiramente com a Lei 5.692/71, em que destaca no capítulo IV a questão do ensino supletivo e no artigo 24 estabelece a finalidade de: *suprir a escolarização regular dos adultos e adolescentes que, não tenham seguido ou concluído em idade própria*. O Ensino Supletivo, de acordo com Caxias et.al. (2009), objetivava suprir a escolarização regular para adultos, que não concluíram aqueles níveis do processo de escolarização própria, sendo este ensino organizado pelos Conselhos de Educação e caracterizava-se por uma flexibilidade curricular que, por um conceito empobrecido de suplência, firmou a cultura do *aligeiramento* e da *certificação*, vigentes ainda na atualidade.

E o segundo momento também ocorreu com a promulgação da Lei nº 9.394/96, a qual se inseriu no capítulo II, da Educação Básica, seção V, artigos 37 e 38 a EJA, e enfatiza que esta “será destinada aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”, (BRASIL, 2009, p.35) reafirmar-se nessa lei o direito a educação pública para jovens e adultos fora das faixas de escolaridade própria.

Ainda diante dessa perspectiva Caxias *et.al.* (2009), afirma que a partir da Constituição Federal de 1988 e das leis de 1971 e 1996, a EJA passou a ser entendida não mais como suplementar, mas como um direito, um elemento essencial para a construção de uma sociedade mais justa, tendo como princípio a garantia do exercício da cidadania.

Segundo Arroyo (2007), a EJA é um ambiente ainda não consolidado nas áreas de pesquisa, de políticas públicas e diretrizes educacionais, da formação de educadores e intervenções pedagógicas. Este estudioso lembra-nos o caráter institucional que a EJA assumiu junto ao MEC, com a criação em 2004 da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), ao mesmo tempo em que nos alerta da necessidade de sua reconfiguração.

Essa reconfiguração, que busca dentre outros aspectos, superar campanhas emergenciais e soluções conjunturais, passa necessariamente pela constituição de um corpo de profissionais educadores(as) formados(as) com competências específicas para dar conta das especificidades do direito à educação na juventude e na vida adulta (ARROYO, 2007, p.21).

Uma perspectiva que não poderia deixar de ser mencionada, quando discorreremos sobre a EJA, se refere ao caráter assistencialista e infantilizador dessa modalidade. Para Ribeiro (1999, p. 188-189) “esse é um fator que prejudica a constituição do grupo, limitando as condições de se ofertar aos educadores uma formação adequada, que considere as especificidades do público dessa modalidade educativa”.

Ainda dando continuidade sobre a temática em estudo, Romão (2008) destaca que não se pode perder a oportunidade de se definir, de uma vez por todas, a Educação de Jovens e Adultos como parte constitutiva do sistema regular de ensino que propicia a educação básica, no sentido da prioridade de que ele deve ser alvo, com todos seus

componentes estruturais, por parte das autoridades e da população. Por outro lado, há que se destacar também, a qualidade de que deve se revestir a educação de jovens e adultos, ela não pode ser colocada paralelamente ao sistema, nem como forma compensatória, nem como forma complementar, mas como modalidade de ensino voltado para uma clientela específica.

No que tange a formação docente, Giovanetti (2007), estudiosa com publicada experiência na formação de educadores, nos aponta duas dimensões da atuação profissional do educador na EJA, quais sejam: a dimensão prática (o fazer, a intervenção profissional em si) e a dimensão teórica (o pensar, a reflexão sobre a prática e a partir dela), ou seja, “ação e reflexão”.

Essa atitude “ação-reflexiva” apontada pela pesquisadora afina-se à prática docente crítica defendida por Paulo Freire, implicante do pensar certo, e que considera o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer (FREIRE, 2003).

Essa “ação-reflexão” deve permear a prática profissional do educador, em sentido mútuo de construção, sob o risco, em contrário, de se incorrer no ativismo, cuja prática se esvazia e não avança, ou no teorismo, onde a reflexão perde sentido em digressões abstratas. Além dessas duas dimensões da intervenção profissional (prática e digressões abstratas. Além dessas duas dimensões da intervenção profissional (prática e teórica – ação/reflexão), outro elemento se faz necessário, é a explicitação da intencionalidade que orienta ambas. (LIBÂNEO, 2002; ALARCÃO, 2003; GIOVANETTI, 2007).

Entendemos que essa “explícita intenção” a que fizemos referência, diz respeito também ao que Paulo Freire sustenta ao ver na educação um ato político (portanto intencional) capaz de elevar a consciência dos que nela estão envolvidos, ou seja, considerando como benéfica uma “ação-reflexão” capaz de libertar ao invés de alienar, o que implica necessariamente em *docentes desapegados da ideologia fatalista* que insiste em ensinar uma realidade sem perspectivas de mudanças, onde a escola tem apenas o objetivo de dotar os sujeitos de conhecimentos para enfrentar o mercado competitivo do mundo capitalista. Assim nos esclarece esse grande Educador quando nos diz que:

Do ponto de vista, porém, dos interesses dominantes, é fundamental defender uma prática educativa neutra, que se contente com o puro ensino, se é que isto existe, ou com a pura transmissão asséptica de conteúdos, como se fosse possível, por exemplo, falar da “inchação” dos centros urbanos brasileiros sem discutir a reforma agrária e a oposição a ela feita pelas forças retrógradas do país (FREIRE, 2001 p.102).

Nesse sentido, Magalhães e seus colaboradores (2005, p.02), estudando a formação de professores na perspectiva de Paulo Freire, assinalam que “uma adequada formação do professor é de fundamental importância para o exercício de sua prática, pela postura que irá adotar no encaminhamento de suas ações”, e que para promover a liberdade devem se distanciar da “formação tradicional¹”.

Outro estudo interessante no âmbito da formação docente trata-se da dissertação de Bezerra (2005) intitulada *Práticas interformativas e desenvolvimento profissional de professores de jovens e adultos*, na qual a autora concluiu quanto à relevância dessas práticas no desenvolvimento profissional do professor, essa pesquisa foi realizada em uma escola do município de Natal/RN. A autora destacou que essa prática requer um clima aberto à construção coletiva, em que exista uma atmosfera propícia à partilha de conhecimentos.

A interformação nas palavras de Garcia (1999) citado por Bezerra (2005, p.19) define-se como “ação educativa que ocorre entre os futuros professores ou entre professores em fase de atualização de conhecimentos. E, que existe como apoio privilegiado no trabalho da equipe pedagógica, tal como hoje é concebido para formação do amanhã”.

Sequenciando-se as discussões sobre no que diz respeito à formação docente no ensino ao jovem e adulto, Bernardino (2008, p.02) afirma que esta “pode representar um importante fator para um possível sucesso das políticas de acesso e permanência para essa modalidade de ensino, pois ela pode representar um elo entre as políticas e uma possível efetivação dessa prática pedagógica do professor”.

No tocante ao tema Arroyo (2007), explicita que a EJA ao longo de sua trajetória histórica se debateu com a relação delicada existente entre um diálogo que considerasse a importância do saber popular socialmente produzido e que o aluno tivesse garantido o acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade, e o educador que lida com a EJA deve estar atento ao fato de que para trabalhar com esse público é necessário saber reconhecer os diferentes grupos sociais que não são escolarizados ou tenham pouca escolarização, e compreender suas diferenças e semelhanças em relação aos grupos tidos como letrados.

Com efeito, Educadores e educandos precisam reconhecerem-se enquanto sujeitos cheios de culturas e conhecimentos, por suas experiências de vida. E, nesse sentido é fundamental que o educador saiba a devida importância de sua prática pedagógica para com esse público, voltada para o diálogo e sempre próximo de suas vivências e como explicita Paulo Freire em suas produções, uma educação voltada para a prática da liberdade na busca da autonomia do educando.

Uma discussão oportuna a ser enfatizada, trata-se, como apresenta Romão (2008), em seu artigo *Compromissos do educador de jovens e adultos*, de uma indagação muito interessante sobre a docência, pois questiona a invasão de profissionais de outras áreas. Uma discussão oportuna a ser enfatizada, trata-se, como apresenta Romão (2008), em seu artigo *Compromissos do educador de jovens e adultos*, de uma indagação muito interessante sobre a docência, pois questiona a invasão de profissionais de outras áreas na educação e que não encontram qualquer legítima resistência corporativa para o caso, sendo que por falta de uma formação adequada acabam optando por um ensino mais voltado para a instrução do que na prática do diálogo e interação com os educando (as). Essa falta de conhecimento didático por vezes pode prejudicar o desenvolvimento das aulas e conseqüentemente a aprendizagem significativa dos educandos.

O mesmo autor ainda acrescenta que ninguém é educador, alguém torna-se educador (ou deseducador) no decorrer da existência, no incessante processo de estruturação/desestruturação/reestruturação dos equilíbrios pessoais e coletivos provisórios, na teia das relações sociais, no fluxo permanente das interações entre teoria e práxis.

Mediante as discussões entre teoria e práxis sobre o processo de formação dos educadores da EJA, Soares (2006), afirma que não se pode deter a formação apenas de cunho inicial, é necessário ampliar o olhar sobre as trajetórias dos educadores por meio do que Perrenoud (2000) *apud* Soares (2006, p. 128), desenvolve sobre história pessoal, ao dizer que:

Compreende-se a singularidade de cada percurso, interessando-se pela história de formação das pessoas, pelos processos de desenvolvimento e de aprendizagem por meio dos quais se constroem e transformam-se saberes, representações, atitudes, valores, hábitos, imagem própria e identidade, em suma, tudo aquilo que faz único cada ser.

Ainda no que concerne ao assunto, Soares (2006), destaca que apesar de certo consenso, presente nas discussões teóricas e na legislação quanto à necessidade de qualificação específica para o professor de jovens e adultos, é recorrente, ainda na atualidade, a ausência de políticas específicas para a formação inicial e continuada/em serviço, do professor que atuará ou atua com essa modalidade, sendo que a falta de atenção a essas especificidades tem levado muitos profissionais à mera transposição, para jovens e adultos, das atividades que desempenham no ensino regular com crianças e adolescentes.

No que tange a questão da mera transposição, Silva e Henrique (2010), discorrem que os estudos indicam que o adulto aprende melhor de forma experimental, envolvendo participação pessoal, física, mental e emocional. Destacam também, que é preciso o olhar sobre as expectativas em torno do processo de aprendizagem desses indivíduos, os quais devem estar relacionados, não apenas às condições socioeconômicas, mas também aos hábitos culturais e geracionais, assim como habilidades e procedimentos, crenças e valores que possuem os diferentes sujeitos que frequentam os espaços de EJA.

Não raro nas palavras de Martins et. al. (2008), os adultos, ao retornarem as escolas, trazem a expectativa de encontrar uma escola tradicional/ de transposição, semelhante ao que conheceram quando crianças, com repetições, disciplina rígida, conteúdos copiados do quadro negro e cobrados através da arguição. Nesse caso, o desafio do educador deve ser o de despertar o interesse dos educandos e mostrar-lhes que o aprendizado através de atividades mecânicas é menos produtivo do que o adquirido pela interação com o professor e com seus colegas e no caso dos jovens, cujas passagens recentes na escola, foram, geralmente, marcadas pelo fracasso escolar, o papel dos educadores acaba sendo o de recuperar o vínculo positivo com a escola e elevar sua autoestima.

Assim sendo, é necessário conforme Nóvoa (1995), compreender que a formação se constrói através de um trabalho de refletividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal, por isso é tão importante investir na pessoa e dar estatuto ao saber da experiência.

4. Análise do perfil e formação docente na educação de jovens e adultos

Como processo da nossa geração de dados, organizamos um questionário para ser respondido pelos docentes que trabalham com a EJA no município em estudo, salientamos que todos os professores das 07 escolas participantes, se dispuseram em colaborar com a pesquisa. Como o foco da investigação é o perfil e a formação docente, as questões abordam: *dados pessoais; acadêmicos; informações profissionais (como turno de trabalho, vínculos, disciplinas que leciona); perguntas mais específicas com relação ao objeto de estudo (como por exemplo, tempo de atuação com a modalidade da EJA, se participa de cursos voltados para essa modalidade, planejamento) e indagações sobre a profissão docente.*

Tendo em vista que o tempo livre dos professores na escola é muito pouco, foi acordado com os colaboradores que eles receberiam o questionário e devolveriam em dois dias úteis. Assim sendo, fizemos a recolha dos questionários, escola por escola e seguimos com o andamento da pesquisa.

Após a análise dos dados, foi possível destacar alguns apontamentos importantes sobre a modalidade em estudo, dentre eles observamos dados interessantes

sobre a formação acadêmica, a formação específica na EJA, os turnos de trabalho e a faixa etária dos colaboradores.

No que diz respeito à formação acadêmica, verificou-se que 44% dos professores atuantes na EJA do município analisado, possuem pós-graduação, 36% são graduados e 20% cursaram apenas o nível médio, dados que podem ser bem visualizados na figura 1. Quanto a esse aspecto de formação, Magalhães *et al* (2005), lembram que é de fundamental importância para o exercício de sua prática, pela postura que irá adotar no encaminhamento de suas ações.

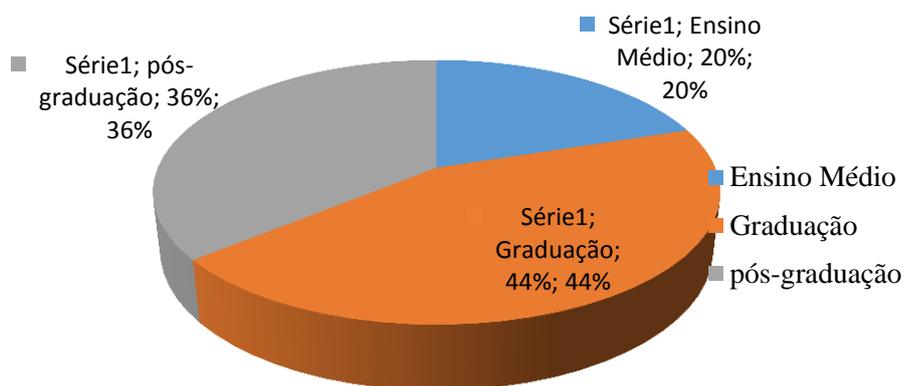


Figura 1 – Nível de escolaridade dos docentes atuantes na EJA participantes da pesquisa. Currais Novos/RN. 2013.

No tocante a questão da formação específica na modalidade da EJA, é possível verificarmos na figura 2, o percentual de docentes quanto à capacitação em função de formação específica ao trabalho com a EJA. Assim, observamos que 64% dos professores entrevistados afirmaram que receberam pelo menos um tipo de capacitação (cursos) para atuarem nesse âmbito. Pode-se dizer assim, que ainda é recorrente a prática da atuação de profissionais que, mesmo apresentando vocacional e sacerdotal empenho com a educação, não estão devidamente capacitados para trabalharem com esse público. Conforme podemos visualizar no gráfico abaixo:

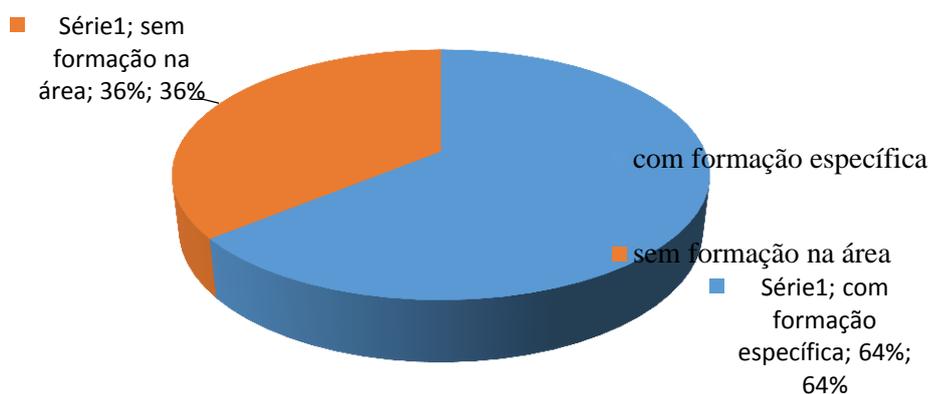


Figura 2 – Percentual de docentes atuantes na EJA que realizaram ou não cursos de formação específica para trabalhar com esse público. Currais Novos/RN. 2013.

Ainda sobre a questão da formação docente na área específica de atuação, Soares (2008), menciona que ainda que não seja uma questão propriamente nova, somente nas últimas décadas o problema da formação de educadores para a EJA ganhou

dimensão mais ampla. Esse novo patamar em que a discussão se coloca relaciona-se à própria configuração do campo da Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, a formação dos educadores tem se inserido na problemática mais ampla da instituição da EJA como um campo pedagógico específico que, desse modo, requer a profissionalização de seus agentes.

Com relação à faixa etária, por meio da figura 3, percebemos que aproximadamente metades dos docentes estudados encontram-se na faixa de 41 a 50 anos, e que 70% estão acima dos 40 anos de idade. Notou-se um percentual baixo de professores jovens atuando nesse setor, apenas 4% na faixa de 21 a 30 anos e 26% na faixa de 31 a 40 anos. Esses dados podem evidenciar o fato de que nos cursos de formação acadêmica, a EJA ainda é pouco estudada. Soares (2008) corrobora com essa questão, destacando que as ações das universidades com relação à formação do educador de jovens e adultos ainda são tímidas se considerarmos, de um lado, a relevância que tem ocupado a EJA nos debates educacionais e, de outro, o potencial dessas instituições como agências de formação.

Para Machado (2000) *apud* Soares (2008) os trabalhos acadêmicos que se referem à temática, analisados por Machado (2000), alertam que a formação recebida pelos professores, normalmente por meio de treinamentos e cursos aligeirados, é insuficiente para atender às demandas da Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, concluem que, para se desenvolver um ensino adequado a esse público, são necessários uma formação inicial específica consistente, assim como um trabalho de formação continuada.

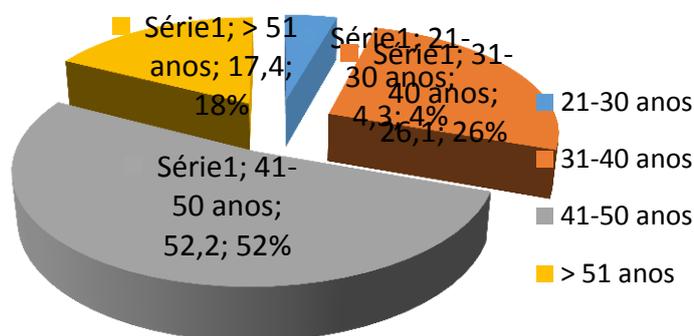


Figura 3 – Percentual de faixa etária dos docentes da EJA no município de Currais Novos/RN, 2013.

Quanto à carga horária, perguntados sobre em quantos turnos trabalhavam, 42% dos docentes afirmaram trabalhar em três turnos, 25% afirmam trabalhar em dois turnos, na mesma ou em outras escolas. Apenas 33% dos docentes entrevistados dedicam-se apenas a atividade em um turno com a EJA, como pode ser visto na figura 4. Esse quadro representa um alerta quanto ao tempo que os docentes têm para elaborar e realizar planejamentos, atividades, capacitações que propiciem uma atuação mais adequada.

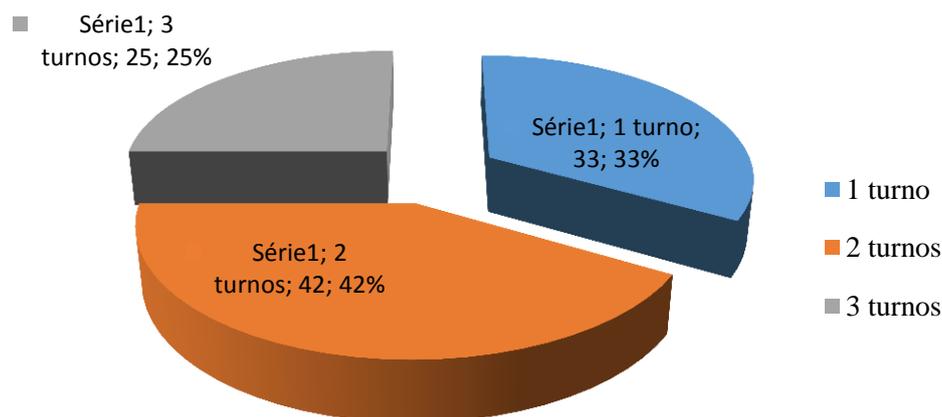


Figura 4 – Percentual de docentes atuantes na EJA no município de Currais Novos/RN de acordo com os números de turnos de trabalho. Currais Novos/RN. 2013.

Os colaboradores foram questionados também sobre as disciplinas que atualmente trabalham, correlacionando com as disciplinas de sua preferência, 83% dos docentes responderam que estão satisfeitos com as disciplinas que trabalham, o percentual restante afirmaram estarem insatisfeitos. Este aspecto, certamente, indica um positivo no contexto ao processo do ensino, visto denotar uma maior apropriação e domínio de conteúdos e processos.

Mais de 90% dos entrevistados responderam que preferem atuar na EJA do que no ensino “regular”, tal fato pode ser comprovado nas respostas que indicam a vontade de realizarem mais capacitações para atuarem melhor com o público da EJA.

5. Considerações finais

É preciso ousar para ficar ou permanecer ensinando por longo tempo nas condições que conhecemos, mal pagos, desrespeitados e resistindo ao risco de cair vencidos pelo cinismo. **É preciso ousar, aprender a ousar, para dizer não à burocratização da mente a que nos expomos diariamente.** É preciso ousar para continuar quando às vezes se pode deixar de fazê-la, com vantagens materiais. (FREIRE, U, p. 8, grifo nosso).

Como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico, social, dos educandos? [...] **Preciso, agora saber ou abrir-me à realidade desses alunos com quem partilho a minha atividade pedagógica.** Preciso tornar-me, se não absolutamente íntimo de sua forma de estar sendo, no mínimo, menos estranho e distante dela. (FREIRE, 2003, p. 137, grifo nosso).

Nestes dois pensamentos freireanos, percebe-se duas necessidades pertinentes aos educadores e educadoras, principalmente os atuantes na EJA, que ao nosso sentir, enfrentam desafios de ordem e complexidade maior.

O primeiro pensar remete-se ao “perfil” dos docentes da EJA, que demanda uma disposição ao novo, caracterizado no engajamento da nova proposta educacional, que é **ousada** na perspectiva de gerar libertação do modelo convencional. Também observa-se, que esse perfil é composto por uma insistente perseverança, aliado a uma

devotada resiliência frente às enormes dificuldades próprias da atividade educacional (**desrespeito e pouca valoração**).

No segundo, é pacífico concluir quanto à necessidade do “como fazer”, o que nos atrela de imediato a necessidade de uma formação, que compreenda a(s) nova(s) demanda(s) que se apresenta(m), inflamada pela necessidade de uma nova abordagem, novas considerações. Enfim, eis os questionamentos que nortearam nossa investigação: Qual a formação dos docentes que lecionam na EJA? Compreendem as necessidades que essa modalidade exige? Qual o perfil profissional desses educadores?

Consideramos que os resultados aqui colocados poderão servir de orientação para futuras ações de capacitação e formação acadêmica de docentes atuantes na EJA do município estudado.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

André, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 7 ed. São Paulo: Papirus, 1995.

ARROYO, M. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública. In: SOARES, L., GIOVANETTI, M.A., GOMES, N.L. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.19-50.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 28 out. 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96** – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.

BERNARDINO, Adair José. Exigências na formação dos professores de EJA.

BEZERRA, Edneide da Conceição. **Práticas interformativas e desenvolvimento de professores de jovens e adultos**. Natal, 2005. Disponível em <http://bdtd.bczm.ufrn.br/tesdesimplificado/tde_arquivos/9/TDE-2006-08-23T074143Z-203/Publico/EdneideCB.pdf>. Acesso em 24 out. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução por: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Batista. Portugal, Porto editora. 1994.

BRYMAN, A. *Quantity and Quality social research* 1995. New York: Routledge, 1995.

CAXIAS, Geruza Prazere. et. al. A trajetória de educação de jovens e adultos no Brasil e os seus desafios atuais. In:___ GUIMARÃES, Cristina; VALDEZ, Guiomar. **Dialogando PROEJA: algumas contribuições**. Campos dos Goytacazes (RJ): Essencia, 2009, p. 11-34.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não** – cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

_____. **Política e educação**. 5ª edição, São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. .. Educação de Adultos: algumas reflexões. In: GADOTTI, M. e ROMÃO, J. E. (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GADOTTI, M. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In: ____ e ROMÃO, J. E. (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008. P. 61-78

GIOVANETTI, M. A. G. C. A formação de educadores de EJA: o legado da educação popular. In: SOARES, L., GIOVANETTI, M. A. G. C., GOMES, N.L. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.243-254.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro: In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil.** Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

MAGALHÃES, A. G., et. al. **A formação de professores para a diversidade na perspectiva de Paulo Freire.** In: V Colóquio internacional Paulo Freire. 2005. Disponível em: <http://www.paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes_orais> Acesso em: 04 out 2012.

MARTINS, Analice de Barros. et.al. Desafios da formação de professores da educação de jovens e adultos. **Revista educação em destaque** – Colégio Militar de Juiz de Fora, vol. 01, nº 01, abril de 2008. Disponível < <http://www.cmjf.com.br/revista/materiais/1209993852.pdf>. Acesso em > 25 de out. de 2013.

MOREIRA, H; CALEFFE, L.G. Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NÓVOA, Antonio. **Professores e sua formação.** Lisboa. Dom Quixote, 1995.

RIBEIRO, Vera Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Revista Educação e Sociedade**, ano XX, nº 68, dezembro de 1999, p.184-201. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a10v2068.pdf> > Acesso em 24 de out. de 2013.

ROMÃO, J. E. Compromissos do educador de jovens e adultos. In: GADOTTI, M. e ROMÃO, J. E. (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008. P. 61-78.

SILVA, Magnalva Medeiros Araújo da.; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. Concepções de professores sobre os desafios da docência no PROEJA. In:____ MOURA, Dante Henrique; BARACHO, Maria das Graças. **PROEJA no IFRN: práticas pedagógicas e formação docente.** Natal:IFRN, 2010, p. 13-36.

SOARES, L., GIOVANETTI, M. A. G. C., GOMES, N. L. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos.** 2ª Ed. Belo Horizonte:Autêntica, 2007, 293p.

SOARES, Leôncio. A formação do educador de jovens e adultos. In:____ SOARES, Leôncio. **Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos.** 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.121-141.

_____. O educador de jovens e adultos e sua formação. Edc. rev. Belo Horizonte, n.47, 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982008000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 26 de nov. de 2013.

NESTES TERMOS, PEDE DEFERIMENTO: UMA ANÁLISE DO LETRAMENTO DE UNIVERSITÁRIOS ACERCA DO GÊNERO REQUERIMENTO

Rafaelle de Freitas Oliveira Araujo (UFPB)

RESUMO: Sabemos que os gêneros textuais são elementos facilitadores do nosso dia-a-dia e estão presentes nos mais diversos ambientes que frequentamos, desde os mais informais, até os mais formais. Por serem tão amplamente utilizados em nossa sociedade, pode-se dizer que existem inúmeras categorias de gêneros e dominar todas é quase uma tarefa impossível. Diante desta realidade, podemos afirmar que sempre haverá gêneros que nunca tivemos contato/ familiaridade e que quando por ventura esses gêneros nos forem solicitados gerar-nos-ão dúvidas/ angústias no momento da produção do mesmo. Ao trabalhar como Secretária- Executiva na Universidade Federal da Paraíba, percebi que o gênero requerimento é um desses documentos que provocam desconforto quando são requisitados para os alunos universitários. Portanto, diante deste fato, este presente artigo pretende apresentar analisar como está o letramento em relação ao gênero requerimento dos estudantes do curso de Engenharia Química da UFPB, observando: 1) se esse uso é feito da maneira mais adequada pelos servidores da instituição; 2) investigando quais as razões para a provável falta de letramento dos alunos em relação a esse gênero; e 3) refletindo se há algo que possa ser feito para facilitar a rotina burocrática dos estudantes e dos secretários da coordenação do supracitado curso. Para tanto, utilizaremos como fundamentação teórica, dentre outros: Soares (1999), Marcuschi (2002) e Pereira (2005).

PALAVRAS-CHAVE: requerimento, letramento, produção, gêneros.

1. Introdução

Sabe-se que os gêneros textuais são elementos facilitadores do nosso dia a dia e estão presentes nos mais diversos ambientes que frequentamos, desde os mais informais, até os mais formais, como por exemplo, nas universidades. Além disso, entende-se que existem inúmeras categorias de gêneros e que diante da quase impossibilidade de dominar todas, acaba-se gerando níveis diferentes de letramento e que esse nível por vezes será influenciado pelas condições de produção de escrita desse indivíduo.

Em uma universidade, são inúmeros os gêneros que circulam, funcionando como ferramenta para desempenhar as mais diversas práticas sociais, desde as acadêmicas até as mais burocráticas. Por exemplo, na coordenação de um curso universitário várias necessidades dos alunos são atendidas, estando entre as atividades rotineiras que os

estudantes executam lá: matrícula em disciplinas, trancamento de disciplinas, trancamento de período e aproveitamento de estudos.

Com exceção da ação de pedir a matrícula de disciplinas, todas as outras demandam a produção de um requerimento por parte dos alunos, para que fique registrado o pedido, caso haja eventuais problemas.

É nesse momento que percebemos, como servidores do mencionado setor, que o gênero requerimento não faz parte do rol dos gêneros que os alunos dominam e, por isso, mesmo com orientação os estudantes ficam meio receosos e algumas vezes até constrangidos no momento de produzir o documento.

Importante ressaltar que a dificuldade mencionada acima não existe apenas para a produção do gênero requerimento, uma vez que é notório o fato dos estudantes chegarem à universidade ainda com dificuldades de produzir textos em geral.

No entanto, nessa pesquisa vamos nos ater a analisar a utilização do gênero requerimento, em especial, pelos estudantes do Curso de Engenharia Química, visando vislumbrar futuras práticas que facilitem o dia a dia deles, bem como dos servidores da coordenação.

Optamos por esse tema, uma vez que desconhecemos outra pesquisa que tenha refletido sobre a utilização do gênero requerimento aqui na UFPB, portanto, vislumbramos nesse estudo a oportunidade de aprimorarmos as nossas práticas enquanto servidores e contribuir de alguma forma para essa comunidade.

Para tanto, estaremos sempre embasados nas teorias de gêneros textuais e letramento, bem como, de condições de produção de escrita que ao mesmo tempo explicam e apontam soluções para as dificuldades encontradas.

2. Algumas considerações sobre gêneros textuais, letramento e condições de produção

Mesmo quando não nos damos conta, estamos nos comunicando através de gêneros textuais, pois os mesmos são ferramentas indispensáveis para executarmos tarefas da nossa rotina, por isso, Marcuschi (2002, p.19-20) afirma que os gêneros textuais estão profundamente ligados à vida cultural e social, sendo eles fenômenos históricos que se caracterizam muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas estruturais.

No entanto, isso não significa que as formas devam ser desprezadas, pois como sustenta Marcuschi (2002, p.21), há casos em que são as formas que determinam o gênero. Assim, apesar de sabermos que os gêneros são entidades dinâmicas, eles nos condicionam a escolhas que não são totalmente livres e nem aleatórias, seja do ponto de vista do léxico, grau de formalidade ou natureza dos temas, como explica Bronckart (2001) citado por Marcuschi (2005, p. 18).

Assim, percebemos que os gêneros têm uma certa estrutura definida por sua função, o que foi chamado de plano comunicacional por Schneuwly (2004, p.26) e, dessa forma, percebemos ainda que quando uma maneira de se operar com um gênero é ensinada, se está ensinando também um modo de atuação sociodiscursivo numa cultura e não um simples modo de produção textual, como explica Marcuschi (2005, p.19) e sendo assim: *A apropriação do gênero é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas.* [Bronckart (1999, p.103) citado por Marcuschi (2002, p. 29)].

Importante ressaltar que essa apropriação dos gêneros que circulam nos ambientes que frequentamos, e, conseqüentemente, das situações comunicativas que participamos, facilita a nossa rotina e nos permite atingir os nossos objetivos mais rapidamente. Além

disso, os gêneros em si já são elementos facilitadores do cotidiano uma vez que nos permitem lidar de maneira mais estável com as relações humanas em que entra a linguagem, ou seja, quase todas, como explica Marcuschi (2005, p.23).

Uma vez que há essa apropriação por parte do usuário da linguagem, esse usuário passa a ser letrado em determinado contexto, dependendo das ferramentas que ele se apropriou, e adquire um novo status na sociedade. Sendo assim, ser uma pessoa letrada é diferente de ser uma pessoa alfabetizada, já que para Soares (1998, p.16), alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever, já letrado é o estado ou a condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever.

Apesar de termos apresentado de forma sucinta as distinções do que se entende como ser letrado e do que se entende como ser alfabetizado, Pereira (2005, p.62) alerta que enquadrar um indivíduo numa condição ou na outra é uma atividade bastante complexa uma vez que um sujeito pode saber ler e escrever, portanto, ser alfabetizado, mas não ser letrado, caso não utilize socialmente suas habilidades de escrita e de leitura.

Para nós, tal fato é bastante significativo, uma vez que estamos analisando a utilização de um gênero por universitários, ou seja, espera-se que eles apresentem uma habilidade de escrita bem desenvolvida. Mas, na prática, como já citado anteriormente, não é isso que ocorre, pois os estudantes apresentam dificuldade na produção de um leque de gêneros que são demandados no ambiente acadêmico.

Apesar dessa dificuldade latente, rotular esses estudantes como alfabetizados ou letrados não é algo tão simples, já que, como explica Pereira (2005, p.63), não se pode apontar com precisão o ponto onde o sujeito deixa de ser apenas alfabetizado e passa a ser letrado. No entanto, reforçamos aqui que se espera dos universitários que eles já tenham obtido êxito no processo de letramento, uma vez que passaram por um árduo processo seletivo.

Uma pergunta que pode surgir é: “Então, como esses alunos podem ser letrados e ainda assim apresentarem dificuldade na produção de alguns gêneros?”. A resposta para essa pergunta é a existência de diferentes tipos e níveis de letramento, o que torna os estudos de letramento ainda mais complexos, pois tudo dependerá das necessidades, demandas e contexto social e cultural que este cidadão está envolvido.

É relevante explicar que fazemos essa associação entre letramento e gêneros textuais, porque entendemos que um aspecto está intimamente relacionado ao outro já que ser letrado é ter a capacidade de usar a tecnologia da escrita nas práticas sociais e isso é feito tendo como ferramenta os gêneros textuais, como bem explica Pereira (2005), conceber a linguagem como algo interativo, nos conduz, obrigatoriamente a utilização de gêneros como elemento norteador, sendo assim, devem sem dúvidas orientar as atividades em sala de aula.

E, essa visão deve ser adotada de forma convicta pelos professores, pois concordamos com Soares (1998, p.17), quando ela defende que a apropriação bem sucedida da escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas para o indivíduo.

Sendo assim, nota-se que a problemática analisada aqui é algo muito mais amplo do que antes imaginávamos e que envolve, como defende Pereira (2010) letramento, gêneros textuais e processos de ensino- aprendizagem, pois segundo a autora, não há como se falar em práticas de escrita sem nos remetermos aos estudos dessas teorias e é essa abordagem que estamos tentando fazer aqui, bem como uma reflexão sobre condições de produção de escrita já que outra forma possível de se visualizar o domínio da escrita é pensar nas articulações entre aspectos cognitivos e sociais.

Bronckart (1999 apud Pereira 2010, p.175) estabeleceu uma série de parâmetros que influenciam na organização de um texto. Sendo para esse autor o primeiro

parâmetro referente ao mundo físico, ou seja, todo texto resulta de um comportamento verbal concreto onde ficam implícitos aspectos relacionados ao lugar de produção, momento de produção e às especificidades relativas ao emissor e ao receptor. O outro parâmetro diz respeito ao mundo social e subjetivo, e defende que todo texto está inserido nos quadros de uma formação social.

Percebe-se que todo processo que envolve a prática da escrita vai muito além de possuir um papel e uma caneta e começar a riscar um papel em branco. Esse processo complexo envolve uma série de elementos cognitivos aliados a uma prática social que motiva, ou deveria motivar, todo um planejamento de uma escrita que deve ser organizada e bem-sucedida para atingir determinado objetivo.

Quando o indivíduo passa a dominar todo esse processo, pode ser considerada uma pessoa letrada e passa a ostentar uma nova condição social e cultural, mudando o seu *lugar social*, seu *modo de viver* na sociedade, sua relação com os outros, com o contexto, mesmo sem necessariamente mudar de nível ou de classe [Soares (1998, p.37) *grifos da autora*].

E é diante da importância desse processo, em especial no ambiente acadêmico no qual atuamos que após apresentar algumas características requerimento, passaremos a associar as teorias apresentadas nessa fundamentação ao uso do gênero ora em análise.

3. Algumas considerações sobre o gênero textual requerimento

O manual de redação oficial e de expediente nos relembram algumas orientações que não devem ser esquecidas no momento da produção de um texto, entre elas, estão escrever de forma concisa, ou seja, informando o máximo com o mínimo de palavras, e de forma clara, possibilitando assim a compreensão imediata do texto.

O gênero textual requerimento é um documento de expediente e, portanto, possui um caráter formal e deve seguir as orientações mencionadas acima. Normalmente, é utilizado para se pedir algo que o solicitante julga ter direito, como, por exemplo, requerer o trancamento de uma disciplina na universidade, ambiente no qual o gênero ora em análise é bastante utilizado.

Desta feita, temos que o gênero em questão trata-se de um pedido feito por pessoa física ou jurídica relacionado a algo a que se tem direito. Geralmente, é direcionado a alguém apto a atender tal solicitação, representado na pessoa do diretor de uma escola, reitor de uma universidade [...] dentre outras posições hierárquicas.

(<http://www.portugues.com.br/redacao/redacaotecnica/requerimento-um-genero-dotadoformalidades-.html> em 13/11/2010)

Segundo as informações encontradas no *Curso Especial Matérias Isoladas*, o requerimento somente pode ser utilizado ao se dirigir a autoridades públicas ou as instituições de ensino particulares, pois caso o pedido seja para entidades particulares o mesmo deve ser realizado através de carta.

Quanto a sua produção, o requerimento pode ser feito manualmente ou pode ser digitado, apresentando, no geral, um modelo simples, conforme podemos constatar abaixo no roteiro da estrutura de um requerimento retirado do *Manual de Redação da Câmara dos Deputados*:

1. Vocativo, cargo ou função (e nome do destinatário), ou seja, da autoridade competente.
2. Texto incluindo:
 - a) Preâmbulo, contendo nome do requerente (grafado em letras maiúscula) e respectiva qualificação, nacionalidade, estado civil, profissão, documento de identidade (se maior de 60 anos, para fins de preferência na tramitação do processo, segundo a lei 10.741/03, e domicílio (caso o requerente seja servidor da Câmara dos Deputados, precedendo à qualificação civil deve ser colocado o número do registro funcional e a lotação);
 - b) Exposição do pedido, de preferência indicando os fundamentos legais do requerimento e os elementos probatórios de natureza fática.
3. Fecho:
“Nestes termos,
Pede deferimento”.
4. Local e data.
5. Assinatura e, se for o caso de servidor, função ou cargo.

(Retirado do Manual de Redação da Câmara dos Deputados p. 301, disponível para download em 18/02/2011 no link: <http://www2.camara.gov.br/documentosepesquisa/publicacoes/manualredacao>).

Podemos ilustrar no exemplo abaixo retirado do *Curso Especial Matérias Isoladas*, a estrutura descrita, apenas com algumas particularidades diante da finalidade hipotética proposta pelo requerimento e com uma incorreção que servirá para explicarmos uma orientação dos Manuais :

Ilmo. Sr. Diretor do Colégio Continental

FAUSTO RANGEL, aluno regularmente matriculado no 3º período do Ensino Supletivo de 1º Grau deste Colégio, período noturno, turma 35A, vem, respeitosamente, requerer sua transferência para o período matutino, visto que necessita trabalhar durante a (sic) noite em firma de computação.

*Nestes termos,
pede deferimento.*

Curitiba, 13 de dezembro de 19...

Fausto Rangel

Este requerimento hipoteticamente escrito por *Fausto Rangel* é significativo para que assimilamos o roteiro apresentado acima, por exemplo, temos o vocativo com o cargo do destinatário “Ilmo. Sr. Diretor do Colégio Continental”, temos também o preâmbulo com as informações pessoais pertinentes do requerente para o fato e ainda o pedido, que nesse caso seria a transferência do período do turno noturno, para o turno matutino, por fim o fechamento, local, data e assinatura.

Ainda em relação ao exemplo exposto, apesar dele servir como excelente modelo deve ser feita apenas uma pequena ressalva referente ao uso do adjetivo “ilustríssimo”, pois com exceção do rol de autoridades elencadas no Manual de Redação Oficial da Presidência da República que devem receber tratamento especial, conforme quadro abaixo, para as demais é suficiente o uso o pronome de tratamento *Senhor (a)*.

Como orienta o Manual da Presidência da República, deve-se abolir o uso de digníssimo, ilustríssimo e até mesmo o uso de *doutor*, uma vez que a dignidade deve ser uma característica inata de quem exerce um cargo público, para os particulares é suficiente o uso de *senhor* e o uso de *doutor* é a forma de tratamento adequada para aqueles que concluem um doutorado.

Ainda sobre o gênero requerimento, podemos dizer que a importância para Administração Pública, bem como para os administrados, é tamanha que o mesmo foi escolhido pelos legisladores como o principal documento para formulação dos pedidos. Como bem preceitua o art. 6º, da Lei 9.784, de 29 de janeiro de 1999, que regula o processo administrativo no âmbito da Administração Pública Federal, é a partir do requerimento do interessado que se inicia a abertura de um processo administrativo, devendo ser formulado na sua forma escrita e contendo as seguintes informações: 1) órgão ou autoridade administrativa a que se dirige; 2) identificação do interessado ou de quem o represente; 3) domicílio do requerente ou local para recebimento de comunicações; 4) formulação do pedido, com exposição dos fatos e de seus fundamentos; 5) data e assinatura do requerente ou de seu representante.

Importante ressaltar que é vedada à Administração a recusa imotivada de recebimento de documentos, devendo o servidor orientar o interessado quanto ao suprimento de eventuais falhas. E, como normatiza o artigo 7º: *os órgãos e entidades administrativas deverão elaborar modelos ou formulários padronizados para assuntos que importem pretensões equivalentes.*

Portanto, esse gênero textual além de ser ponto inicial na abertura de um processo administrativo a ser analisado e decidido pelos setores competentes da Administração Pública, fornece segurança ao próprio interessado tendo em vista que, após ser protocolado, é dever do ente público conceder resposta pelo deferimento ou não do pedido formulado pelo interessado.

Dentro da esfera pública cabe inclusive o registro de ser recorrente a utilização de referido documento como principal gênero textual utilizado pelos servidores públicos federais na busca de seus interesses junto ao ente público ao qual ele é vinculado. Assim, como tipificado no art. 104, da Lei 8.112, de 11 de dezembro de 1990, que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores civis da União, das autarquias e das fundações públicas, é assegurado ao servidor o direito de requerer aos Poderes Públicos, em defesa de direito ou interesse legítimo. Conforme artigo seguinte, é através do requerimento dirigido à autoridade competente que se formaliza o interesse do servidor e é a partir da data de seu envio que se inicia a contagem do prazo para Administração Pública se decidir sobre o assunto.

Art.104. É assegurado ao servidor o direito de requerer aos Poderes Públicos, em defesa de direito ou interesse legítimo.

Art.105 O requerimento será dirigido à autoridade competente para decidi-lo e encaminhado por intermédio daquela a que estiver imediatamente subordinado o requerente.

Portanto, é perceptível que o gênero requerimento é uma das principais janelas de comunicação entre o ente público e o interessado, bem como de outros setores da esfera privada, o que, por conseguinte, torna imprescindível a habilidade formal, e muitas

vezes técnica desse gênero, para o interessado não ser prejudicado por uma demanda mal formulada.

Inúmeros docentes e discentes do Campus XIX da UNEB (Universidade do Estado da Bahia), por exemplo, por não conseguirem formular a contento os seus requerimentos já tiveram atrasos nos atendimentos dos pedidos e uma série de indeferimentos foram indevidamente fornecidos, como comprova pesquisa publicada no site <http://blig.ig.com.br/requerimento/>.

Assim, após a apresentação das particularidades do documentos oficiais e, em especial, da apresentação das características do gênero requerimento, percebemos que o mesmo é um gênero importantíssimo uma vez que resguarda o direito de peticionar, um dos direitos mais importantes da humanidade.

Além disso, concluímos que no geral o mesmo possui uma estrutura bastante simples, mas que deve ser seguida para que o interessado tenha logo atendida a sua necessidade sem o risco de ter o seu direito negado indevidamente.

Dito isto, passemos agora a uma descrição de como esse gênero é utilizado pelos estudantes do curso de Engenharia Química da UFPB, visando refletir o modo como vem sendo feita essa prática, para em seguida, sugerirmos um modelo para ser utilizado pela coordenação desse referido curso.

4. Reflexão sobre a utilização do gênero textual requerimento pelos estudantes de engenharia química da UFPB

Como dito anteriormente, este artigo surgiu da constatação das dificuldades apresentadas pelos alunos na hora de produzir um requerimento. Diante desta realidade, sentimos a necessidade de encontrar uma solução para minimizar tal situação, pois a produção desse gênero ora em foco é essencial para que os mesmos tenham seus direitos garantidos, tais como: direito de trancar a matrícula, o período e ainda direito de requerer o aproveitamento de estudos.

Produzir um requerimento de maneira eficiente é importante para que a resposta ao pedido seja feita de forma breve ou até mesmo para que não haja indeferimentos pela não compreensão do pleito, como alerta a pesquisa feita na UNEB citada no item anterior. No entanto, apesar da importância dos documentos utilizados na esfera pública terem um mínimo de padronização, clareza, formalidade e objetividade, não era isso que vinha acontecendo nos requerimentos produzidos pelos estudantes de Engenharia Química já que eles apresentavam as mais diversas dúvidas, pois desconheciam até mesmo a quem destinar o documento, em que momento deveriam se identificar, como formular o pedido e como fazer o fechamento do mesmo.

A situação ainda era agravada pelo fato de que quando os alunos nos procuravam para trancar o período, por exemplo, e a partir daí se gerava a necessidade de produzir um requerimento, apenas fornecíamos para eles uma folha de papel A4 em branco e dizíamos que para tal ação ser realizada eles tinham de nos entregar tal documento comprobatório do pedido. Ou seja, nos faltava a sensibilidade de perceber que algo tão presente no nosso dia a dia, ainda não fazia parte da rotina daqueles universitários.

De forma análoga a situação que acabamos de descrever, Machado (2005, p.13) explica no livro *Planejar Gêneros Acadêmicos* que a necessidade da produção de tal livro, surgiu da constatação das dificuldades que os alunos de graduação e até mesmo de mestrado e doutorado tem de produzir textos pertencentes a gêneros da esfera acadêmica. Como causas dessas dificuldades, a autora defende que há inúmeras razões, mas que a principal delas é a falta de ensino sistemático e que tudo é agravado pelo fato desses alunos terem de produzir esses gêneros que nunca foram lhes ensinados.

A autora explica ainda que isso ocorre nas mais diversas áreas, quando exige-se a leitura e produção de textos específicos que os alunos não chegaram a aprender e acabam tendo de fazer de forma intuitiva. Tal fato, argumenta a autora, deve-se a duas crenças: a primeira é que há uma capacidade geral para escrita que nos permitiria produzir de forma adequada textos de qualquer espécie e a segunda é que há quem acredite que o mero ensino da organização mais comum do gênero seria o suficiente para o cidadão produzir um texto adequado em qualquer situação. No entanto, Machado (2005, p.13) esclarece que:

(...) mesmo o melhor dos escritores de ficção pode ficar paralisado diante da necessidade de ter de escrever um artigo científico para uma revista especializada para determinada área das ciências humanas, correndo até o risco de ver seu texto rejeitado por não atender às normas que vigoram nessa comunidade científica. Por outro lado, organizar globalmente um texto em sua forma canônica é apenas um dos procedimentos necessários para chegarmos a uma produção adequada. A complexidade característica dos gêneros exige que sejam desenvolvidas múltiplas capacidades que vão muito além da mera organização textual ou do uso das normas gramaticais do português padrão.

Sendo assim, nota-se que a problemática analisada aqui é algo muito mais amplo do que antes imaginávamos e que envolve, como defende Pereira (2010, p.173) letramento, gêneros textuais e processos de ensino- aprendizagem, pois segundo a autora, não há como se falar em práticas de escrita sem se remeter aos estudos dessas teorias.

Então, pode-se inferir que todas as dificuldades que os alunos apresentam na produção do gênero requisitado na coordenação não foram geradas naquele momento, talvez elas tenham sido apenas evidenciadas naquele instante. Na verdade, essas dúvidas são resultado de um processo mal sucedido de letramento no qual possivelmente o aluno não tenha sido conduzido a participar mais ativamente das práticas de letramento da escola, como alerta a autora acima citada, para, posteriormente determinar suas áreas de atuação na comunidade de que fará parte e, então ter mais chances de êxitos nas suas práticas sociais.

Outro fator que agrava a utilização desse gênero pelos estudantes de Engenharia Química é a falta de prévia preparação para a produção do texto, já que eles vão para a coordenação visando apenas trancar a matrícula e nem imaginam que a produção do requerimento será demanda. Dessa forma, o processo de escrita que já sabemos ser bastante complexo, fica comprometido, pois as condições de produção acabam não favorecendo o requerente.

Como sabemos esse processo envolve diferente tipos de memórias, planejamento, motivação, ações mentais conscientemente controladas e entre diversos outros fatores apresentados por Pereira (2010). Só esses elementos por si, já demonstram como a nossa mente e emocional devem estar harmônicos para que sejamos bem sucedidos. Além disso, como explica Garcez (2004, p.14), a escrita envolve várias atividades que às vezes são sequenciais e às vezes simultâneas.

A leitura do parágrafo anterior pode sugerir que todo o processo de escrita é muito cansativo e complicado, no entanto, em condições favoráveis tudo acontece naturalmente, basta os produtores do texto possuírem o principal elemento: a motivação. Por isso, Garcez (2010, p. 14) defende que:

O texto somente se constrói e tem sentido dentro de uma prática social. Assim, o que mobiliza o indivíduo a começar a escrever é a motivação, é a razão para escrevê-lo; emitir e defender uma opinião, reivindicar um direito, expressar uma emoção ou sentimento, relatar uma experiência, apresentar uma proposta de trabalho...

Após a leitura do trecho acima, e refletindo como as dificuldades dos alunos se apresentavam na coordenação, podemos dizer que o que mais nos chamou atenção não foram os erros de ortografia, coesão e coerência constantemente apresentados nos requerimentos produzidos pelos alunos ou mesmo o desconhecimento da estrutura de tal gênero, mas sim, a aparente falta de consciência da prática social que estava ocorrendo naquele momento e com os elementos sociais e cognitivos que eles tinham de ativar para atingir o objetivo pretendido.

No entanto, apesar de toda problemática que expomos até então, podemos dizer que a prática social exercida através da ferramenta textual do requerimento ocorre de modo satisfatório, pois há da parte dos destinatários uma colaboração para compreender de forma plena o pedido formulado.

De acordo com que afirma Bakhtin (1979, p.320 citado por Garcez (1998, p.60), os outros, ou seja, os destinatários dos meus textos, sejam eles orais ou escritos, não são indivíduos passivos, mas participantes ativos da comunicação verbal. Dessa forma, toda produção textual espera colaboração do seu locutor visando obter uma resposta.

Devido a existência dessa colaboração e do já conhecimento por parte dos destinatários do possível conteúdo e objetivo desse documento, podemos dizer que, no geral, mesmo os requerimentos produzidos pelos alunos de Engenharia Química, cumprindo assim, a sua função social dentro da universidade.

Para Bazerman (2005, p.22), quando esses textos padronizados e típicos são bem sucedidos ações sociais significativas são geradas e por isso, é essencial compreender o funcionamento do mesmo dentro do contexto para que as expectativas de ambas as partes sejam atendidas.

Por isso, acreditamos que na atual realidade que trabalhamos, a adoção de um modelo de requerimento, além de uma ação fundamentada em lei, é algo essencial para termos boas práticas e melhoria ainda mais a eficiência do uso desse gênero no nosso setor, pois tornaria todo o procedimento mais rápido, bem como, eliminaria qualquer possível desconforto que possa ser gerado nos alunos pelo desconhecimento da estrutura do referido gênero.

Para a criação do modelo a ser apresentado no tópico seguinte, utilizamos as informações já aqui apresentadas dos manuais, além das normatizações trazidas na lei 9.784, de 29 de janeiro de 1999.

5. Sugestão de modelo de requerimento a ser utilizado pelos estudantes do curso de engenharia química

Ao Senhor Coordenador do Curso de Engenharia Química,

(*identificação do requerente*) _____,
matrícula _____, e-mail _____
vem requerer:

Trancamento da(s) disciplina(s): _____, código(s):
_____.

_____.

_____.

Trancamento do período letivo: _____.

Aproveitamento de estudo da(s) disciplina(s) (códigos):

Outros:

Pelos motivos que ora passa a expor:

Nestes termos,
Pede deferimento.

João Pessoa, ____ de _____ de _____.

(assinatura do requerente)

6. Considerações finais

A teoria dos gêneros textuais defende que nas nossas interações sociais utilizamos ferramentas que facilitam o nosso dia a dia e, ao mesmo tempo, regulam o modo como devemos utilizar a linguagem nas mais diversas situações. Aprender como utilizar esses gêneros nos mais diversos contextos é o que ajuda a diferenciar um sujeito letrado de um sujeito apenas alfabetizado, ou mesmo, diferenciar um sujeito mais letrado de um menos letrado.

Neste artigo, quisemos analisar a aparente falta de letramento que os universitários apresentam na produção de alguns gêneros que circulam no meio acadêmico, em especial, em relação ao gênero requerimento, sendo este muito importante para que esses alunos obtenham e garantam alguns direitos dentro deste ambiente.

Constatamos que tal dificuldade se deve ao fato de existirem diferentes níveis de letramento e que para esses cidadãos, na maioria das vezes, o momento de requerer o

trancamento de um período, por exemplo, é a primeira vez que eles se deparam com a necessidade de produzir um requerimento.

Para agravar mais ainda essa situação, faltava a sensibilidade dos secretários da coordenação de perceber essa lacuna de conhecimento dos alunos, para que assim pudessem fornecer instruções mais completas, ou até mesmo, oferecer um modelo pré-fabricado de requerimento que é o que acontecerá a partir de agora e acreditamos que facilitará a rotina na coordenação, pois eliminará o desconforto dos estudantes, tornará todo o procedimento ainda mais rápido, possivelmente os pedidos serão mais brevemente atendidos e indeferimentos desnecessários serão evitados.

7. Referências bibliográficas

BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*; tradução e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel; revisão técnica Ana Regina Vieira [et al]. São Paulo: Cortez, 2005.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

_____. *Técnica de Redação: o que é preciso saber para bem escrever*. - 2º ed- São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MACHADO, Anna Rangel. *Planejar Gêneros Acadêmicos*. São Paulo: Parábola, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio, A. et al. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: Gaydecka, Karim, Brito (organizadores). *Gêneros textuais: reflexões e ensino* – Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.

MATIAS, Antonio, ALEXANDRE, Sylvio. *Monografia: Do projeto à execução*. 2.ed. Rio de Janeiro: Rio - IOB Thomson, 2006.

PEREIRA, Regina Celi Mendes. A concepção de letramento na escola: dimensão social e cognitiva. *Língua, Linguagem e Literatura*: revista do Departamento de Letras, João Pessoa, v. 1, p. 61-77, 2005.

_____. *Práticas de escrita e reescrita na sala de aula: desafios para alunos e professores*. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes (organizadora). *Ações de linguagem: da formação continuada à sala de aula*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e Tipos de Discurso: Considerações psicológicas e otogenéticas. In: *Gêneros orais e escritos na escola*/ tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro- Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, Magda. *Letramento: Um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

Lei 9.784 de 29 de janeiro de 1999, publicada em: www.planalto.gov.br.

Lei 8.112, de 11 de dezembro de 1990, publicada em: www.planalto.gov.br

Curso Especial Matérias Isoladas: teste vocacional, cursos universitários, correspondência comercial, teste conhecimentos gerais.

LETRAMENTO EM ATIVIDADES LABORAIS: UM ESTUDO EM AUDIÊNCIAS DO DOMÍNIO JURÍDICO TRABALHISTA

Raimunda Valquíria de Carvalho Santos²² (UFRN/PPgEL)
Ana Maria de Oliveira Paz²³ (UFRN/DLC/PPgEL)

RESUMO: Os estudos do letramento estão cada vez mais se efetivando em diferentes áreas do conhecimento, seja no domínio escolar, de formação de professores, no ambiente digital, nas atividades profissionais, evidenciando assim, as profficas transformações nesse campo de estudo. Dessa forma, compreender o letramento no contexto do trabalho representa refletir sobre como a linguagem permeia a vida humana em suas diversas dimensões. Nesse sentido, esta investigação objetiva analisar eventos e práticas de letramento desenvolvidas na esfera do trabalho, mais precisamente na área jurídica, em audiências promovidas em três Varas Trabalhistas situadas no interior do estado do Rio Grande do Norte. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa etnográfica (BOGDAN; BILKLEN, 1994; ANDRÉ, 1995), uma vez que ocorre por meio da inserção do pesquisador no ambiente investigado. Insere-se no campo dos estudos da Linguística Aplicada. Em termos teóricos, ancora-se nas publicações relacionadas aos Estudos de Letramentos (KLEIMAN, 1995; 2001; OLIVEIRA, 2008; 2012; PAZ, 2008; 2013; HAMILTON, 2000) nas postulações da área jurídica (BITTAR, 2010; COLARES, 2010; DIAS e SILVA, 2010) e no que estabelecem as discussões sobre Linguagem e Trabalho (SOUZA- E- SILVA, FAITA, 2002; NOUROUDINE, 2002; DUARTE; FEITOSA, 2008; PAZ, 2008), dentre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento; Atividades laborais; Esfera jurídica trabalhista.

1. Introdução

As discussões sobre o Letramento, no Brasil se iniciaram a partir da segunda metade da década de 1980, com estudos que relacionavam a alfabetização como sinônimo de letramento. Assim sendo, muitas pesquisas surgiram na tentativa de dissociar essa relação e apresentar o letramento como um fenômeno que faz uso da leitura e da escrita nas práticas sociais, ocorrendo em contextos variados e atendendo a diferentes propósitos. Como exemplo dessa explicação, temos os estudos de Soares (2003), Kleiman (1995), Tfouni (2006), dentre outros.

Com base nessa premissa, podemos compreender que as práticas de letramento são determinadas socialmente e nesse sentido, podem ser compreendidas como modelos que utilizamos para produzir sentido nas atividades que envolvem a leitura e a escrita, e estas são mutáveis e por isso novas práticas são adquiridas mediante os processos de aprendizagem formal e informal. Assim, é possível observar que o letramento se presentifica em diversos contextos, como por exemplo, no âmbito acadêmico, de formação de professores, familiar, político, jornalístico, digital, jurídico, comercial, e muitos outros.

²² Mestranda em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (UFRN/PPgEL). Este artigo compreende um recorte da nossa pesquisa de mestrado em andamento. E-mail: valquiriaufrn@hotmail.com

²³ Orientadora: Prof^ª. Dra. do Curso de Letras da UFRN/CERES/DLC. Integrante do PPgEL/UFRN.

Nesta pesquisa, interessa-nos centrar foco no estudo do letramento na esfera do trabalho, uma vez que entendemos que as atividades profissionais são permeadas por ações que envolvem a leitura e a escrita, as quais muitas vezes servem como documentos comprobatórios das tarefas que são desenvolvidas em determinadas esferas.

Com foco no letramento laboral, nosso estudo acontece na esfera jurídica, mais precisamente na instância trabalhista e procuramos trazer reflexões sobre esse domínio, tendo em vista que ainda é uma área pouco estudada no campo da linguagem.

Em termos metodológicos, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa de cunho etnográfico (BOGDAN e BILKLEN, 1994; CHIZZOTTI, 2000), visto que adotamos como preocupação a interpretação do que dizem os colaboradores acerca da linguagem empregada em suas atividades de trabalho.

A respeito da etnografia, Cançado (1994) destaca que a pesquisa dessa natureza procura analisar os dados gerados mediante a técnica do “olhar e do perguntar” conforme pontua Erickson (1981) *apud* Cançado (1994), em que o *olhar* se refere a várias técnicas de observação existentes, e o *perguntar* refere-se à utilização de questionários, entrevistas, diários e estudo de documentos.

Nessa perspectiva, o processo da geração de dados dessa investigação aconteceu em três Varas Trabalhistas, situadas no estado do Rio Grande do Norte (RN), as quais são administradas pelo Tribunal Regional do Trabalho (TRT) 21ª Região. Contamos para esse estudo, com a colaboração de três magistrados que atuam nas Varas Trabalhistas observadas e nos deteremos em analisar as entrevistas realizadas por meio de gravações em áudio e posteriormente transcritas, concedidas pelos colaboradores como também da observação participante e dos registros de pesquisa.

Os magistrados envolvidos na pesquisa serão apresentados no corpo do trabalho como M1, M2 e M3, pois buscamos seguir as orientações da ética na pesquisa em Linguística Aplicada, visto que leva em conta aspectos como a adesão espontânea dos colaboradores (Kleiman, 2002, p.32) a preservação do anonimato e a autorização para a geração dos dados.

Assim sendo, buscamos organizar esse trabalho em cinco seções. Na primeira, apresentamos exposições preliminares sobre o tema em estudo e a contextualização metodológica. Na segunda, enfocamos o letramento no âmbito das atividades profissionais. Na terceira seção, expomos discussões teóricas sobre a esfera jurídica trabalhista. Na quarta seção, trazemos análises sobre o domínio jurídico. Na quinta e última seção, apontamos considerações sobre o estudo realizado.

2. O letramento nas atividades profissionais

Compreender o letramento no contexto do trabalho representa refletir sobre como a linguagem permeia a vida humana em suas diversas dimensões, seja no lar, no trabalho, na escola, no comércio, na igreja, enfim, nas muitas esferas que circundam o ser. Contemporaneamente, percebemos um olhar mais aguçado para as questões da linguagem não apenas como meio de comunicação, mas como uma maneira imprescindível para os registros importantes nas variadas atividades profissionais. Nesse sentido, observamos como a escrita tem papel relevante nas nossas atividades cotidianas.

A partir dessas apreensões, podemos pensar no letramento no âmbito laboral, como sendo uma área que tem apresentado profícuos interesses nas pesquisas que versam sobre o tema na contemporaneidade.

De acordo com Paz (2008), abordar o termo letramento no campo do trabalho implica pesquisar de que maneira os sujeitos lidam com as práticas da leitura e da

escrita para efetivar as tarefas que lhes competem ao exercer uma atividade laboral. Assim, notamos que práticas simples, como organizar uma lista de compras, elencar atividades a serem desenvolvidas no dia, produzir um bilhete para um colega de trabalho, são práticas de letramento que podem ser observadas no contexto laboral.

A relevância de estudar o letramento laboral, segundo Baynham e Prinsloo (2001) *apud* Paz (2008), reside na possibilidade de encaixar as suas práticas em contextos particulares, isto é, em situações reais do cotidiano que abrangem inúmeras vivências experienciadas pelos sujeitos, não apenas no contexto escolar, mas também nos estudos que discorrem sobre o letramento.

Conforme essa ótica, observamos que o letramento laboral, se presentifica nas mais diversas situações de trabalho, ocorre do mais formal, como por exemplo, na área jurídica, ao mais informal, como em alguns campos do ramo comercial.

No que diz respeito às práticas de letramento efetivadas na instância jurídica, observamos que é uma área em que há uma forte presença de atividades que envolvem leitura e escrita, as quais são imprescindíveis para o desenvolvimento das atribuições correspondentes a cada área de atuação.

3. A esfera jurídico trabalhista: algumas palavras

Para iniciarmos nossa discussão a respeito da esfera jurídica, entendemos ser interessante apresentarmos noções básicas acerca do conceito de direito e, posteriormente traremos algumas palavras sobre a esfera em foco.

Segundo Campos (2011), o direito é um fenômeno da rotina cotidiana, que encontramos a todo o momento e em toda parte. O direito resguarda, defende, ampara, protege e serve o indivíduo em todos os momentos. Agimos ou abstermo-nos de agir de alguma maneira no diz respeito ao direito. Ele regula as relações dos indivíduos em sociedade, se apossa do sujeito e o mantém sob proteção, mas o considera parte da sociedade, até porque o direito e sociedade se pressupõem.

Campos (2011), ainda destaca que há pelo menos, quatro sentidos diferentes para o uso da palavra *direito*, a saber:

- 1º direito visto como norma (por exemplo, o direito brasileiro acolhe o divórcio);
 - 2º como faculdade (Temos o direito de reclamar do prefeito);
 - 3º na acepção do justo (A moça se comportou direito);
 - 4º como ciência (Estudamos Direito na faculdade).
- (CAMPOS, 2011, p. 05)

No Direito, a linguagem estabelece relações entre pessoas e grupos sociais, faz emergir e desaparecer entidades, concede e usurpa a liberdade, absolve e condena réus. Um compromisso, antes inexistente, pelo uso da linguagem, origina-se no Direito; um novo órgão estatal surge pela utilização da palavra certa, pela pessoa certa; um procedimento legal é instituído no novo código processual em gestação, poderes são conferidos etc. Enfim, algo diferente acontece no panorama delineado pelo Direito, porque foi realizado um ato jurídico através de um ato de fala, isto é, realiza-se um ato performativo de fala, uma ação que determina mudanças no mundo legalmente estruturado. (COLARES, 2010, p.10)

A respeito dos registros escritos, imprescindíveis em diversas áreas do saber, é observável no tocante ao âmbito do Direito que sua efetivação é sem dúvida, de fundamental importância para a área. Assim, refletindo sobre a escrita Paz (2010), enfatiza que essa constitui uma prática social implementada por sujeitos em diversos

espaços sociais, na perspectiva de atingir objetivos múltiplos junto a audiências distintas e sua execução prática envolve processos cognitivos e colaborativos que são alvo de abordagens estabelecidas por vários autores com vistas a descrever a trajetória vivenciada pelos sujeitos ao realizar atividades de textualização.

Quando se trata de textos jurídicos nas palavras do Desembargador Germano (2006), é imposição legal que os fatos devem ser expostos em juízo conforme a verdade; não podem ser formuladas pretensões, nem alegada defesa, destituídas de fundamento (artigo 14 do Código de Processo Civil); a lei pune o litigante de má-fé, ou seja, aquele que alterar a verdade dos fatos (art. 17, II do mesmo Código). Então, o primeiro dever do bom redator é procurar alcançar a verdade naquilo que escreve, evitando todo desvio de argumentação, sofismas ou imprecisões, que esvaziam o bom texto.

No tocante ao Direito do trabalho, área em que se desenvolve nossa pesquisa, conforme Paulo(2006) pode ser conceituado como “o ramo do Direito que tem por objetivo as normas, as instituições jurídicas e os princípios que disciplinam as relações de trabalho subordinado, determinam os seus sujeitos e as organizações destinadas à proteção desse trabalho em sua estrutura e atividade” (p. 01).

4.1. Situando a esfera em estudo

A esfera jurídica trabalhista é uma área da justiça que se preocupa em investigar questões provenientes de ações que envolvem empregados e empregadores.

A Justiça do Trabalho conforme Campos (2011) organiza-se em:

- a) *Varas do Trabalho*- compõem a primeira instância ou primeiro grau de jurisdição da Justiça do Trabalho, embora a competência possa ser transferida aos Juízes de Direito da Justiça Estadual, onde não houver nenhuma Vara do Trabalho;
- b) *Tribunal Regional do Trabalho* – os Tribunais Regionais são compostos por juízes nomeados pelo presidente da República, sendo um quinto dos lugares composto por membros do Ministério Público com mais de dez anos de carreira, e de advogados de notório saber jurídico e de reputação ilibada, com mais de dez anos de efetiva atividade profissional; e
- c) *Tribunal Superior do Trabalho* – é a instância suprema e compõem-se de juízes com a denominação de Ministros, divididos em turmas, sendo composto por dezessete juízes togados e vitalícios, nomeados pelo Presidente da República, depois de aprovada a escolha pelo Senado Federal, dos quais onze escolhidos dentre juízes dos Tribunais Regionais do Trabalho, integrantes da carreira da magistratura trabalhista, três dentre advogados e três dentre membros do Ministério Público do Trabalho. (CAMPOS, 2011, p. 232-234)

De acordo com Paulo (2006) a justiça do trabalho é uma espécie de justiça especializada federal, pois atua especificamente no ramo do Direito do Trabalho, agindo, portanto sobre um determinado setor da ordemjurídica. Sua jurisdição alcança

todo o território nacional, pois é um órgão do Poder Judiciário Federal, não podendo os Estados-Membros decidir judicialmente as questões trabalhistas.

No que compete a essa instância, Paulo (2006), pontua que:

A competência dos órgãos da Justiça do Trabalho passou a alcançar litígios outros relacionados à relação de trabalho (sentido amplo), tais como: controvérsias entre sindicatos; controvérsias relativas às penalidades administrativas impostas aos empregadores pelos órgãos defiscalização das relações de trabalho; mandatos de segurança, *habeas corpuse habeas data* quando o ato questionado envolver matéria sujeita a jurisdição trabalhista, ações de dano moral decorrente da relação de trabalho. (PAULO, 2006, p. 254)

Com base nessas postulações, percebemos que essa esfera atua diretamente as com relações de trabalho das mais variadas espécies, visto que quando o empregado busca os serviços dessaseara, por vezes se deve a um descumprimento de uma empresa e/oua um empregador de um direito previsto em lei. Assim esse direito pode ser relativo a obrigações como: pagamentos de hora extra, Fundo de garantia por tempo de serviço (FGTS), salubridade, jornada de trabalho, seguro-desemprego, remuneração do trabalho noturno, dentre outros.

De modo mais preciso, Paulo (2006) enfatiza que estabelece a Constituição Federal no que diz respeito à competência da Justiça do Trabalho de processar e julgar (art.114):

- a) as ações oriundas da relação de trabalho, abrangidos os entes de direito público externo e da administração pública direta e indireta da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- b) as ações que envolvam exercício do direito de greve;
- c) as ações sobre representação sindical, entre sindicatos e empregadores;
- d) os mandatos de segurança, *habeas corpus e habeas data*, quando o ato questionado envolver matéria sujeita à jurisdição;
- e) os conflitos de competência entre órgãos com jurisdição trabalhista, ressalvado o disposto no art. 102, I, “o”;
- f) as ações de indenizações por dano moral ou patrimonial, decorrentes da relação de trabalho;
- g) as ações relativas às penalidades administrativas impostas aos empregadores pelos órgãos de fiscalização das relações de trabalho;
- h) a execução, de ofício, das contribuições sociais previstas no art. 195, I, “a”, e II, e seus acréscimos legais, decorrentes das sentenças que proferir;
- i) outras controvérsias decorrentes da relação de trabalho, na forma da lei.

(PAULO, 2006, p. 254)

3.2. Como se configura a esfera no âmbito da linguagem

As atividades, os saberes e os valores são propriedades intrínsecas ao trabalho, que se manifestam no cruzamento e na contaminação mútua. Se não há trabalho sem

que haja intenção expressa por um sujeito individual e/ou coletivo, a orientação da atividade é necessariamente dirigida por uma dinâmica transformadora inscrita na atividade, ordenada e organizada em torno de coletivos de trabalhos, para os quais a cooperação é indispensável. (NOUROUDINE, 2002, p.19).

Catherine Theiger *apud* Nouroudine (2002) discute a hipótese de que, nas situações de trabalho, a linguagem como atividade integra aspectos estratégicos definíveis como fala para si e fala ao outro, para o outro, centrada essencialmente aqui nos desafios da realização do trabalho e da existência da identidade pessoal dentro e pelo grupo, sobretudo através do tempo.

Nesse sentido, observamos a devida relação existente entre linguagem e trabalho. Não há mais como discutir as práticas de trabalho de uma determinada instituição, sem considerar a linguagem que permeia tal ambiente. São muitas atividades em que o uso de registros escritos se efetivam por meio de produções diversas, conforme a exigência textual do ambiente laboral.

Para Paz (2008), a linguagem:

É circundante e não precisa, necessariamente, fazer parte da atividade desenvolvida ou manter alguma ligação com a tarefa realizada, o que significa dizer que, no âmbito do trabalho, podem ser implementadas práticas linguageiras focadas em tópicos de natureza diversa, inclusive em conteúdos não vinculados às atividades desenvolvidas no contexto do trabalho. (PAZ, 2008, p.44)

No que compete à relação entre linguagem e trabalho na instância jurídico trabalhista, é possível destacar que as tarefas realizadas nessa seara são permeadas por escritas de natureza operacional, gerencial e também institucional, dependendo das atividades desenvolvidas na instância.

Os escritos operacionais conforme Feitosa (1998) se tratam de textos, listagens e formulários que podem ser vistos em plena utilização na cena de trabalho, ou mais especificamente nas atividades laborais. Assim, percebemos que esses escritos se concretizam em eventos de letramento específicos de cada atividade.

Os escritos gerenciais, na concepção da autora, propõem ou alteram rotinas de trabalho, sem fazer parte delas, uma vez que são anteriores ou posteriores à cena de trabalho que por eles é preparada ou desfeita. Nesse sentido, esses escritos estabelecem metas, objetivos, parâmetros e registram o trabalho realizado.

Quanto aos escritos de natureza institucional ou formativos, a principal função, de acordo com Carvalho e Paz (2013), é repassar para o público interno e externo uma imagem própria da sistemática da instituição, isto é, da sua organização formal, de seu domínio e especificidades enquanto esfera reconhecida legal e institucionalmente.

A linguagem adotada na área jurídica, de acordo com Colares (2010), parte do pressuposto de que o domínio da relação entre a linguagem e a atividade jurisdicional se inscreve numa prática necessariamente transdisciplinar, estuda-se a linguagem como atividade sociocultural e o seu funcionamento no âmbito do Direito.

4. Audiências no domínio jurídico trabalhista

Para estudar o letramento no âmbito das atividades laborais, no campo dos segmentos e instituições sociais pode-se lançar mão das categorias estabelecidas por Hamilton (2000), as quais compreendem elementos como: *participantes*, *domínio*, *artefatos* e *atividades*, os quais podem ser observados no quadro explicativo abaixo:

<i>Elementos visíveis dentro dos eventos de letramento (capturados nas fotografias)</i>	<i>Componentes não-visíveis dentro dos eventos de letramento (inferidos nas fotografias)</i>
Participantes: pessoas interagindo com textos escritos	Participantes ocultos: pessoas ou grupos de pessoas envolvidas em relações sociais de produção, interpretação, circulação e, de um modo particular, a regulação (controle de suas ações) a partir de textos escritos.
Ambientes: circunstâncias físicas imediatas nas quais as interações acontecem.	O domínio de práticas dentro das quais o evento acontece, considerando seus sentidos e suas funções sociais.
Artefatos: ferramentas materiais e acessórios envolvidos na interação (inclusive os textos)	Todos os outros recursos trouxeram à prática de letramento valores não-materiais, compreensões, modos de pensar, sentidos, habilidades e conhecimentos.
Atividades: as ações executadas pelos participantes no evento de letramento	Rotinas estruturadas e trajetos (no sentido de método) que facilitam ou regulam ações: regras de apropriação e elegibilidade – quem pode ou não pode engajar-se em atividade particulares.

Elementos básicos de eventos de letramento e de suas práticas postulados por Hamilton (2000)

Partindo das categorias propostas, elegemos a categoria *domínio* como objeto de análise para essa investigação. Nas palavras de Oliveira (2008), o domínio, “compreende as circunstâncias físicas imediatas nas quais a interação se dá, considerando seu sentido e propósitos sociais”.

O espaço em que a pesquisa se desenvolve são três Varas Trabalhistas do estado do RN as quais são administradas pelo TRT 21ª Região, com sede em Natal, e conforme a Assessoria de comunicação social (ASCOM) a instalação de modo definitivo do TRT no estado se deu em “16 de junho de 1992, sendo que essa ação imprimiu um novo ritmo à Justiça do Trabalhista do RN como um todo, pois acelerou o andamento e as questões trabalhistas que passaram a ser resolvidas com maior celeridade”.

O TRT é regido pela Constituição Federal de 1988, pelas leis da República, e também por regulamento interno, próprio da instância, uma vez que assegura o funcionamento administrativo e garante à população o Direito de acesso à justiça trabalhista em pleno desenvolvimento.

Com base nessas discussões, observamos que essa investigação acontece em uma esfera pública federal, a qual adota como princípio norteador seguir o que estabelece as leis no âmbito do trabalho e quando necessário da constituição, e assim como em outras instâncias da justiça, é regulamentado por regras, normatizações, rotinas de atendimento, entre outros. Colaborando com o exposto, M2 explica que:

O processo do trabalho é regido pelas normas contidas na Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) e, naquilo que for omissa, no Código de Processo Civil (CPC), além, é claro, da Constituição Federal, que é a Lei Maior do País. As atividades na Vara do Trabalho são orientadas, basicamente, por esses institutos normativos. Mas há também que se observar o Regimento Interno do TRT, os Atos e

Resoluções Administrativas e os Provimentos das Corregedorias Regional e Nacional da Justiça do Trabalho, além do Estatuto dos Servidores Públicos Federais (Lei 8.112/90).

Conforme a explicação de M2, podemos inferir que nessa esfera as práticas de letramento acontecem de forma situada, com regulamento específico, o que contribui para a realização das variadas atividades exercidas na seara em estudo.

Ao nos reportarmos para as ações desenvolvidas nas audiências do domínio jurídico trabalhista, podemos depreender que as Varas Trabalhistas, são organizadas, seguindo o mesmo padrão, como por exemplo: a posição das mesas, bancadas, equipamentos eletrônicos e cadeiras são iguais nos três ambientes observados.

No que diz respeito à organização e aos participantes da audiência, verificamos que para que o evento de letramento ocorra com sua devida efetivação, é essencial a presença do juiz (a), do assistente de audiência/digitador, do reclamante (a), reclamado (a), das testemunhas, quando há necessidade e dos advogados (as), sendo que com relação aos advogados na instância trabalhista é possível apresentar-se em audiência sem a presença desses profissionais, um direito estabelecido em lei. Integra-se como participantes também em algumas audiências, o promotor, estagiários, representantes de entidades públicas e quando o reclamado não pode comparecer é substituído pelo preposto.

Em consonância com essa exposição o colaborador M1, especifica que:

Há as partes (reclamante, reclamado, sendo que às vezes, há mais de um reclamante ou mais de um reclamado no mesmo processo), os seus advogados, estagiários, além de um servidor que é responsável pela digitação da audiência e o Juiz. Em alguns casos específicos, há a intervenção do Ministério Público, como fiscal da lei, havendo ações que podem ser ajuizadas pelo Ministério Público do Trabalho, bem como por Sindicatos e associações (as ações coletivas). Às partes, com o auxílio do seu advogado, cabem "defender" suas teses, trazendo as provas do que elas alegam. Aos estagiários há certa limitação de atuação prevista pela própria lei. Ao digitador, cabe digitar os depoimentos das partes, com base no que o magistrado lhe dita, já que ao magistrado cabe a condução da audiência, com base na legislação processual.

Dentro dessa discussão, há também a figura de um profissional, em algumas Varas Trabalhistas, que exerce a função de conciliador. É um funcionário da esfera jurídica, que atua no mesmo dia da audiência, em colaboração com o juiz da vara, e antes de cada audiência as partes são chamadas para uma conversa e analisam em conjunto a possibilidade de acordo. As propostas lançadas são estudadas pelo juiz, no intuito de que não se tenha prejuízos para as partes e se todos concordarem é feito o acordo, de modo seguro com a produção do termo de audiência, no qual consta todo o conteúdo do acordo, bem como os prazos e valores a serem cumpridos.

Essa é uma prática da instância trabalhista, visto que se busca resolver a ação sem conflitos para as partes envolvidas no processo, e com relação ao conciliador, são poucas varas que tem a presença desse profissional, na maioria das varas quem exerce essa função no início da audiência é o juiz que pergunta aos envolvidos no processo se há a possibilidade de acordo.

No que concerne ao evento *audiência*, podemos destacar que acontece diariamente nas Varas Trabalhistas observadas, com uma demanda muito grande de processos, organizados por meio de pautas, as quais podem ser visualizadas em página

específica da internet e também no espaço destinado aos participantes da audiência. No tocante a audiência e suas atribuições o colaborador M3, menciona que:

Na audiência, tenta-se conciliar. Caso não se chegue a uma composição, colhem-se as provas e designa-se o julgamento.

De acordo com Chohfi (2010), na Justiça Laboral, a audiência é um dos pontos mais importantes do processo, pois nela se concentram grande parte dos atos. Nos termos do artigo 845 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), é na própria audiência que se definem quais as provas que serão necessárias, incluídas todas as demais provas pertinentes, como as periciais e oitivas das partes e testemunhas.

Ainda conforme o referido autor entende-se como etapas de um processo trabalhista:

- a) A *audiência* é que um ato comandado pelo juiz, que tem por fim a reunião das partes para eventual conciliação, instrução (produção de provas) e o consequente julgamento da lide;
- b) A *conciliação* que é um ato pelo qual as partes, em juízo e com incentivo do magistrado, entram em acordo e colocam fim a lide, quando então o processo é resolvido com julgamento de mérito, através da homologação do referido pacto – uma sentença;
- c) A *instrução* é a fase em que as partes produzem as provas que lhes cabem, a fim de demonstrar ao juízo o direito alegado;
- d) Por fim, o *julgamento* que é o ato pelo qual o juízo esgota sua prestação jurisdicional, resolvendo o processo, com ou sem análise do mérito. (CHOHFI, 2010, p. 93)

Nessa perspectiva, observamos por meio da análise da categoria domínio que a audiência trabalhista, acontece seguindo uma regulamentação específica do campo do Direito, a qual visa atender ao cidadão comum que recorre à instância em busca de um direito que lhe foi negado numa relação de trabalho.

Esse evento segue uma hierarquia própria da área, sendo conduzida pelo juiz (a) responsável legal e capacitado para o exercício da função, o qual recebe as partes na sala de audiência, seus respectivos advogados e membros representantes. Há uma organização padronizada de todos os atos que acontecem na audiência, desde o atendimento inicial, os lugares preestabelecidos onde cada membro envolvido deve sentar (o reclamante à esquerda e o reclamado a direita), o espaço no centro com uma cadeira para a oitiva da testemunha, possibilitando a este participante ficar de frente com o juiz e declarar o que sabe a respeito da reclamação trabalhista em análise. Assim sendo, verificamos que nesse domínio a relação entre linguagem e trabalho acontece de modo dependente, tendo em vista que a linguagem permeia toda a atividade laboral, sendo imprescindível para o desenvolvimento e concretização do evento.

5. Considerações finais

O fenômeno do letramento visto sob a ótica das atividades laborais nos permite compreender como as atividades que envolvem a leitura e a escrita estão presentificadas no nosso dia a dia. Assim sendo, podemos inferir que as práticas de leitura e escrita estão arraigadas nas mais diversas atividades humanas e que se relacionam com o mundo do trabalho, tendo em vista que a linguagem permeia as relações de trabalho.

Com base nessa premissa, a nossa proposta de investigação em analisar os aspectos constituintes da categoria *domínio* estabelecida por Hamilton (2000) na esfera jurídica trabalhista, permitiu-nos expor alguns apontamentos sobre como essa seara se organiza no que diz respeito ao atendimento ao cidadão comum que recorre à instância.

Diante das discussões apresentadas, podemos destacar como contribuições da pesquisa o fato de trazer para o campo da linguagem, debates acadêmicos sobre eventos e práticas de letramento do domínio do Direito, o que ressalta a importância do desenvolvimento de trabalhos interdisciplinares em Linguística Aplicada.

6. Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 7. ed. Campinas: Papirus, 1995.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução por: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Batista. Portugal, Porto editora, 1994.
- CAMPOS, Nelson Renato Palaia Ribeiro de. **Noções essenciais de direito**. 4.ed. São Paulo: Saraiva, 2011.
- CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, n. 23, p. 55-69, jan/jun. 1994.
- CARVALHO, Luzia Efigenia de; PAZ, Ana Maria de Oliveira. Letramento em atividades laborais: uma estudo das práticas de escrita do secretário escolar. In: MEDEIROS, Maria Assunção Silva; MEDEIROS, Célia Maria de. **Estudos linguísticos diferenciados: da linguística ao ensino de língua materna**. Natal: EDUFRN, 2013.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2000.
- CHOHFI, Thiago; CHOHFI, Marcelo Chaim. **Prática forense trabalhista**. Rio de Janeiro: Forense, 2010.
- COLARES, Virgínia. **Linguagem e direito**. Recife: UFPE, 2010. Disponível em <www.files.discursolegal.webnode.com.br/.../Linguagemedireito.pdf>. Acesso em 23 de Jun. de 2013.
- FEITOSA, Vera. Escritos de trabalho: recortes analíticos. In: DUARTE, Francisco José de C. M.; FEITOSA, Vera Cristina R. **Linguagem e trabalho**. Rio de Janeiro: Lucerna, 1998.
- GERMANO, A. Moreira. Técnica de redação forense. nº 362.491, no Livro 67, folha 151, no Ministério da Cultura (Escritório de Direitos Autorais). Disponível em <<http://www.tjsp.jus.br/Download/pdf/TecnicaRedacaoForense.pdf>>. Acesso em > 12 de Nov. de 2013.
- HAMILTON, M. Expanding the new literacy studeis: usingphotographsto explore literacy as social practice. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Orgs). **Situated literacies**. London: Routledge, 2000.
- KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 3. ed. Campinas:Mercado de Letras, 1995.
- _____. A interface de questões éticas e metodológicas na pesquisa em Linguística Aplicada. In: SILVA, D.E.; VIEIRA, J.A. (Org). **Análise do discurso: percursos teóricos e metodológicos**. Brasília: UnB/Plano, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. **Investigando a relação oral/escrito e as teorias de letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001, p. 23 – 50. (Coleção ideias sobre linguagem).

NOUROUDINE, A. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M.C.P.; FAÏTA, D. (Org.). **Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. Trad. Inês Polegatto; Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Projetos: uma prática de letramento no cotidiano do professor de língua materna. In: OLIVEIRA, Maria do Socorro e KLEIMAN, Ângela B. **Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações**. Natal, RN: EDUFRN, 2008, p. 93 – 118.

PAULO, Vicente. **Resumo de direito do trabalho**. 4. ed. Rio de Janeiro: Impetus, 2006.

PAZ, Ana Maria de Oliveira. A escrita processual na prática dos registros de ordens e ocorrências na enfermagem hospitalar. In: SANTOS, D.; GALVÃO, M.; DIAS, V.C. de A. (Orgs). **Dizeres Dísparos: ensaios de literatura e linguística**. João Pessoa: Ideia, 2010.

PAZ, Ana Maria de Oliveira. **Registros de ordens e ocorrências: uma prática de letramento no trabalho da enfermagem hospitalar**. Natal:UFRN/PPGEL, 2008. (Tese de doutorado)

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Rev. Brasileira de Educação. Minas Gerais, nº 25, p.05–17, 2003. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/26/outrostextos/semagdasoares.doc. > Acesso em: 01 de out. 2013.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada**. Edição revisada. São Paulo: Cortez, 2006.

LETRAMENTO EM ATIVIDADES LABORAIS: UM ESTUDO EM AUDIÊNCIAS DO DOMÍNIO JURÍDICO TRABALHISTA

Raimunda Valquíria de Carvalho Santos²⁴ (UFRN/PPgEL)
Ana Maria de Oliveira Paz²⁵ (UFRN/DLC/PPgEL)

RESUMO: Os estudos do letramento estão cada vez mais se efetivando em diferentes áreas do conhecimento, seja no domínio escolar, de formação de professores, no ambiente digital, nas atividades profissionais, evidenciando assim, as profícuas transformações nesse campo de estudo. Dessa forma, compreender o letramento no contexto do trabalho representa refletir sobre como a linguagem permeia a vida humana em suas diversas dimensões. Nesse sentido, esta investigação objetiva analisar eventos e práticas de letramento desenvolvidas na esfera do trabalho, mais precisamente na área jurídica, em audiências promovidas em três Varas Trabalhistas situadas no interior do estado do Rio Grande do Norte. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa etnográfica (BOGDAN; BILKLEN, 1994; ANDRÉ, 1995), uma vez que ocorre por meio da inserção do pesquisador no ambiente investigado. Insere-se no campo dos estudos da Linguística Aplicada. Em termos teóricos, ancora-se nas publicações relacionadas aos Estudos de Letramentos (KLEIMAN, 1995; 2001; OLIVEIRA, 2008; 2012; PAZ, 2008; 2013; HAMILTON, 2000) nas postulações da área jurídica (BITTAR, 2010; COLARES, 2010; DIAS e SILVA, 2010) e no que estabelecem as discussões sobre Linguagem e Trabalho (SOUZA- E- SILVA, FAITA, 2002; NOUROUDINE, 2002; DUARTE; FEITOSA, 2008; PAZ, 2008), dentre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento; Atividades laborais; Esfera jurídica trabalhista.

1. Introdução

As discussões sobre o Letramento, no Brasil se iniciaram a partir da segunda metade da década de 1980, com estudos que relacionavam a alfabetização como sinônimo de letramento. Assim sendo, muitas pesquisas surgiram na tentativa de dissociar essa relação e apresentar o letramento como um fenômeno que faz uso da leitura e da escrita nas práticas sociais, ocorrendo em contextos variados e atendendo a diferentes propósitos. Como exemplo dessa explicação, temos os estudos de Soares (2003), Kleiman (1995), Tfouni (2006), dentre outros.

Com base nessa premissa, podemos compreender que as práticas de letramento são determinadas socialmente e nesse sentido, podem ser compreendidas como modelos que utilizamos para produzir sentido nas atividades que envolvem a leitura e a escrita, e estas são mutáveis e por isso novas práticas são adquiridas mediante os processos de aprendizagem formal e informal. Assim, é possível observar que o letramento se presentifica em diversos contextos, como por exemplo, no âmbito acadêmico, de formação de professores, familiar, político, jornalístico, digital, jurídico, comercial, e muitos outros.

²⁴ Mestranda em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (UFRN/PPgEL). Este artigo compreende um recorte da nossa pesquisa de mestrado em andamento. E-mail: valquiriaufrn@hotmail.com

²⁵ Orientadora: Prof^ª. Dra. do Curso de Letras da UFRN/CERES/DLC. Integrante do PPgEL/UFRN

Nesta pesquisa, interessa-nos centrar foco no estudo do letramento na esfera do trabalho, uma vez que entendemos que as atividades profissionais são permeadas por ações que envolvem a leitura e a escrita, as quais muitas vezes servem como documentos comprobatórios das tarefas que são desenvolvidas em determinadas esferas.

Com foco no letramento laboral, nosso estudo acontece na esfera jurídica, mais precisamente na instância trabalhista e procuramos trazer reflexões sobre esse domínio, tendo em vista que ainda é uma área pouco estudada no campo da linguagem.

Em termos metodológicos, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa de cunho etnográfico (BOGDAN e BILKLEN, 1994; CHIZZOTTI, 2000), visto que adotamos como preocupação a interpretação do que dizem os colaboradores acerca da linguagem empregada em suas atividades de trabalho.

A respeito da etnografia, Cançado (1994) destaca que a pesquisa dessa natureza procura analisar os dados gerados mediante a técnica do “olhar e do perguntar” conforme pontua Erickson (1981) *apud* Cançado (1994), em que o *olhar* se refere a várias técnicas de observação existentes, e o *perguntar* refere-se à utilização de questionários, entrevistas, diários e estudo de documentos.

Nessa perspectiva, o processo da geração de dados dessa investigação aconteceu em três Varas Trabalhistas, situadas no estado do Rio Grande do Norte (RN), as quais são administradas pelo Tribunal Regional do Trabalho (TRT) 21ª Região. Contamos para esse estudo, com a colaboração de três magistrados que atuam nas Varas Trabalhistas observadas e nos deteremos em analisar as entrevistas realizadas por meio de gravações em áudio e posteriormente transcritas, concedidas pelos colaboradores como também da observação participante e dos registros de pesquisa.

Os magistrados envolvidos na pesquisa serão apresentados no corpo do trabalho como M1, M2 e M3, pois buscamos seguir as orientações da ética na pesquisa em Linguística Aplicada, visto que leva em conta aspectos como a adesão espontânea dos colaboradores (Kleiman, 2002, p.32) a preservação do anonimato e a autorização para a geração dos dados.

Assim sendo, buscamos organizar esse trabalho em cinco seções. Na primeira, apresentamos exposições preliminares sobre o tema em estudo e a contextualização metodológica. Na segunda, enfocamos o letramento no âmbito das atividades profissionais. Na terceira seção, expomos discussões teóricas sobre a esfera jurídica trabalhista. Na quarta seção, trazemos análises sobre o domínio jurídico. Na quinta e última seção, apontamos considerações sobre o estudo realizado.

2. O letramento nas atividades profissionais

Compreender o letramento no contexto do trabalho representa refletir sobre como a linguagem permeia a vida humana em suas diversas dimensões, seja no lar, no trabalho, na escola, no comércio, na igreja, enfim, nas muitas esferas que circundam o ser. Contemporaneamente, percebemos um olhar mais aguçado para as questões da linguagem não apenas como meio de comunicação, mas como uma maneira imprescindível para os registros importantes nas variadas atividades profissionais. Nesse sentido, observamos como a escrita tem papel relevante nas nossas atividades cotidianas.

A partir dessas apreensões, podemos pensar no letramento no âmbito laboral, como sendo uma área que tem apresentado profícuos interesses nas pesquisas que versam sobre o tema na contemporaneidade.

De acordo com Paz (2008), abordar o termo letramento no campo do trabalho implica pesquisar de que maneira os sujeitos lidam com as práticas da leitura e da

escrita para efetivar as tarefas que lhes competem ao exercer uma atividade laboral. Assim, notamos que práticas simples, como organizar uma lista de compras, elencar atividades a serem desenvolvidas no dia, produzir um bilhete para um colega de trabalho, são práticas de letramento que podem ser observadas no contexto laboral.

A relevância de estudar o letramento laboral, segundo Baynham e Prinsloo (2001) *apud* Paz (2008), reside na possibilidade de encaixar as suas práticas em contextos particulares, isto é, em situações reais do cotidiano que abrangem inúmeras vivências experienciadas pelos sujeitos, não apenas no contexto escolar, mas também nos estudos que discorrem sobre o letramento.

Conforme essa ótica, observamos que o letramento laboral, se presentifica nas mais diversas situações de trabalho, ocorre do mais formal, como por exemplo, na área jurídica, ao mais informal, como em alguns campos do ramo comercial.

No que diz respeito às práticas de letramento efetivadas na instância jurídica, observamos que é uma área em que há uma forte presença de atividades que envolvem leitura e escrita, as quais são imprescindíveis para o desenvolvimento das atribuições correspondentes a cada área de atuação.

3. A esfera jurídico trabalhista: algumas palavras

Para iniciarmos nossa discussão a respeito da esfera jurídica, entendemos ser interessante apresentarmos noções básicas acerca do conceito de direito e, posteriormente traremos algumas palavras sobre a esfera em foco.

Segundo Campos (2011), o direito é um fenômeno da rotina cotidiana, que encontramos a todo o momento e em toda parte. O direito resguarda, defende, ampara, protege e serve o indivíduo em todos os momentos. Agimos ou abtemo-nos de agir de alguma maneira no diz respeito ao direito. Ele regula as relações dos indivíduos em sociedade, se apossa do sujeito e o mantém sob proteção, mas o considera parte da sociedade, até porque o direito e sociedade se pressupõem.

Campos (2011), ainda destaca que há pelo menos, quatro sentidos diferentes para o uso da palavra *direito*, a saber:

- 1º direito visto como norma (por exemplo, o direito brasileiro acolhe o divórcio);
 - 2º como faculdade (Temos o direito de reclamar do prefeito);
 - 3º na acepção do justo (A moça se comportou direito);
 - 4º como ciência (Estudamos Direito na faculdade).
- (CAMPOS, 2011, p. 05)

No Direito, a linguagem estabelece relações entre pessoas e grupos sociais, faz emergir e desaparecer entidades, concede e usurpa a liberdade, absolve e condena réus. Um compromisso, antes inexistente, pelo uso da linguagem, origina-se no Direito; um novo órgão estatal surge pela utilização da palavra certa, pela pessoa certa; um procedimento legal é instituído no novo código processual em gestação, poderes são conferidos etc. Enfim, algo diferente acontece no panorama delineado pelo Direito, porque foi realizado um ato jurídico através de um ato de fala, isto é, realiza-se um ato performativo de fala, uma ação que determina mudanças no mundo legalmente estruturado. (COLARES, 2010, p.10)

A respeito dos registros escritos, imprescindíveis em diversas áreas do saber, é observável no tocante ao âmbito do Direito que sua efetivação é sem dúvida, de fundamental importância para a área. Assim, refletindo sobre a escrita Paz (2010), enfatiza que essa constitui uma prática social implementada por sujeitos em diversos

espaços sociais, na perspectiva de atingir objetivos múltiplos junto a audiências distintas e sua execução prática envolve processos cognitivos e colaborativos que são alvo de abordagens estabelecidas por vários autores com vistas a descrever a trajetória vivenciada pelos sujeitos ao realizar atividades de textualização.

Quando se trata de textos jurídicos nas palavras do Desembargador Germano (2006), é imposição legal que os fatos devem ser expostos em juízo conforme a verdade; não podem ser formuladas pretensões, nem alegada defesa, destituídas de fundamento (artigo 14 do Código de Processo Civil); a lei pune o litigante de má-fé, ou seja, aquele que alterar a verdade dos fatos (art. 17, II do mesmo Código). Então, o primeiro dever do bom redator é procurar alcançar a verdade naquilo que escreve, evitando todo desvio de argumentação, sofismas ou imprecisões, que esvaziam o bom texto.

No tocante ao Direito do trabalho, área em que se desenvolve nossa pesquisa, conforme Paulo(2006) pode ser conceituado como “o ramo do Direito que tem por objetivo as normas, as instituições jurídicas e os princípios que disciplinam as relações de trabalho subordinado, determinam os seus sujeitos e as organizações destinadas à proteção desse trabalho em sua estrutura e atividade” (p. 01).

3.1. Situando a esfera em estudo

A esfera jurídica trabalhista é uma área da justiça que se preocupa em investigar questões provenientes de ações que envolvem empregados e empregadores.

A Justiça do Trabalho conforme Campos (2011) organiza-se em:

- d) *Varas do Trabalho*- compõem a primeira instância ou primeiro grau de jurisdição da Justiça do Trabalho, embora a competência possa ser transferida aos Juízes de Direito da Justiça Estadual, onde não houver nenhuma Vara do Trabalho;
- e) *Tribunal Regional do Trabalho* – os Tribunais Regionais são compostos por juízes nomeados pelo presidente da República, sendo um quinto dos lugares composto por membros do Ministério Público com mais de dez anos de carreira, e de advogados de notório saber jurídico e de reputação ilibada, com mais de dez anos de efetiva atividade profissional; e
- f) *Tribunal Superior do Trabalho* – é a instância suprema e compõem-se de juízes com a denominação de Ministros, divididos em turmas, sendo composto por dezessete juízes togados e vitalícios, nomeados pelo Presidente da República, depois de aprovada a escolha pelo Senado Federal, dos quais onze escolhidos dentre juízes dos Tribunais Regionais do Trabalho, integrantes da carreira da magistratura trabalhista, três dentre advogados e três dentre membros do Ministério Público do Trabalho. (CAMPOS, 2011, p. 232-234)

De acordo com Paulo (2006) a justiça do trabalho é uma espécie de justiça especializada federal, pois atua especificamente no ramo do Direito do Trabalho, agindo, portanto sobre um determinado setor da ordem jurídica. Sua jurisdição alcança

todo o território nacional, pois é um órgão do Poder Judiciário Federal, não podendo os Estados-Membros decidir judicialmente as questões trabalhistas.

No que compete a essa instância, Paulo (2006), pontua que:

A competência dos órgãos da Justiça do Trabalho passou a alcançar litígios outros relacionados à relação de trabalho (sentido amplo), tais como: controvérsias entre sindicatos; controvérsias relativas às penalidades administrativas impostas aos empregadores pelos órgãos de fiscalização das relações de trabalho; mandatos de segurança, *habeas corpus* e *habeas data* quando o ato questionado envolver matéria sujeita a jurisdição trabalhista, ações de dano moral decorrente da relação de trabalho. (PAULO, 2006, p. 254)

Com base nessas postulações, percebemos que essa esfera atua diretamente as com relações de trabalho das mais variadas espécies, visto que quando o empregado busca os serviços dessa eara, por vezes se deve a um descumprimento de uma empresa e/ou a um empregador de um direito previsto em lei. Assim esse direito pode ser relativo a obrigações como: pagamentos de hora extra, Fundo de garantia por tempo de serviço (FGTS), salubridade, jornada de trabalho, seguro-desemprego, remuneração do trabalho noturno, dentre outros.

De modo mais preciso, Paulo (2006) enfatiz ao que estabelece a Constituição Federal no que diz respeito à competência da Justiça do Trabalho de processar e julgar (art.114):

- j) as ações oriundas da relação de trabalho, abrangidos os entes de direito público externo e da administração pública direta e indireta da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- k) as ações que envolvam exercício do direito de greve;
- l) as ações sobre representação sindical, entre sindicatos e empregadores;
- m) os mandatos de segurança, *habeas corpus* e *habeas data*, quando o ato questionado envolver matéria sujeita à jurisdição;
- n) os conflitos de competência entre órgãos com jurisdição trabalhista, ressalvado o disposto no art. 102, I, “o”;
- o) as ações de indenizações por dano moral ou patrimonial, decorrentes da relação de trabalho;
- p) as ações relativas às penalidades administrativas impostas aos empregadores pelos órgãos de fiscalização das relações de trabalho;
- q) a execução, de ofício, das contribuições sociais previstas no art. 195, I, “a”, e II, e seus acréscimos legais, decorrentes das sentenças que proferir;
- r) outras controvérsias decorrentes da relação de trabalho, na forma da lei.

(PAULO, 2006, p. 254)

3.2. Como se configura a esfera no âmbito da linguagem

As atividades, os saberes e os valores são propriedades intrínsecas ao trabalho, que se manifestam no cruzamento e na contaminação mútua. Se não há trabalho sem que haja intenção expressa por um sujeito individual e/ou coletivo, a orientação da atividade é necessariamente dirigida por uma dinâmica transformadora inscrita na

atividade, ordenada e organizada em torno de coletivos de trabalhos, para os quais a cooperação é indispensável. (NOUROUDINE, 2002, p.19).

Catherine Theiger *apud* Nouroudine (2002) discute a hipótese de que, nas situações de trabalho, a linguagem como atividade integra aspectos estratégicos definíveis como fala para si e fala ao outro, para o outro, centrada essencialmente aqui nos desafios da realização do trabalho e da existência da identidade pessoal dentro e pelo grupo, sobretudo através do tempo.

Nesse sentido, observamos a devida relação existente entre linguagem e trabalho. Não há mais como discutir as práticas de trabalho de uma determinada instituição, sem considerar a linguagem que permeia tal ambiente. São muitas atividades em que o uso de registros escritos se efetivam por meio de produções diversas, conforme a exigência textual do ambiente laboral.

Para Paz (2008), a linguagem:

É circundante e não precisa, necessariamente, fazer parte da atividade desenvolvida ou manter alguma ligação com a tarefa realizada, o que significa dizer que, no âmbito do trabalho, podem ser implementadas práticas languageiras focadas em tópicos de natureza diversa, inclusive em conteúdos não vinculados às atividades desenvolvidas no contexto do trabalho. (PAZ, 2008, p.44)

No que compete à relação entre linguagem e trabalho na instância jurídico trabalhista, é possível destacar que as tarefas realizadas nessa seara são permeadas por escritas de natureza operacional, gerencial e também institucional, dependendo das atividades desenvolvidas na instância.

Os escritos operacionais conforme Feitosa (1998) se tratam de textos, listagens e formulários que podem ser vistos em plena utilização na cena de trabalho, ou mais especificamente nas atividades laborais. Assim, percebemos que esses escritos se concretizam em eventos de letramento específicos de cada atividade.

Os escritos gerenciais, na concepção da autora, propõem ou alteram rotinas de trabalho, sem fazer parte delas, uma vez que são anteriores ou posteriores à cena de trabalho que por eles é preparada ou desfeita. Nesse sentido, esses escritos estabelecem metas, objetivos, parâmetros e registram o trabalho realizado.

Quanto aos escritos de natureza institucional ou formativos, a principal função, de acordo com Carvalho e Paz (2013), é repassar para o público interno e externo uma imagem própria da sistemática da instituição, isto é, da sua organização formal, de seu domínio e especificidades enquanto esfera reconhecida legal e institucionalmente.

A linguagem adotada na área jurídica, de acordo com Colares (2010), parte do pressuposto de que o domínio da relação entre a linguagem e a atividade jurisdicional se inscreve numa prática necessariamente transdisciplinar, estuda-se a linguagem como atividade sociocultural e o seu funcionamento no âmbito do Direito.

4. Audiências no domínio jurídico trabalhista

Para estudar o letramento no âmbito das atividades laborais, no campo dos segmentos e instituições sociais pode-se lançar mão das categorias estabelecidas por Hamilton (2000), as quais compreendem elementos como: *participantes*, *domínio*, *artefatos* e *atividades*, os quais podem ser observados no quadro explicativo abaixo:

<i>Elementos visíveis dentro dos eventos de letramento (capturados nas fotografias)</i>	<i>Componentes não-visíveis dentro dos eventos de letramento (inferidos nas</i>
---	---

	<i>fotografias)</i>
Participantes: pessoas interagindo com textos escritos	Participantes ocultos: pessoas ou grupos de pessoas envolvidas em relações sociais de produção, interpretação, circulação e, de um modo particular, a regulação (controle de suas ações) a partir de textos escritos.
Ambientes: circunstâncias físicas imediatas nas quais as interações acontecem.	O domínio de práticas dentro das quais o evento acontece, considerando seus sentidos e suas funções sociais.
Artefatos: ferramentas materiais e acessórios envolvidos na interação (inclusive os textos)	Todos os outros recursos trouxeram à prática de letramento valores não-materiais, compreensões, modos de pensar, sentidos, habilidades e conhecimentos.
Atividades: as ações executadas pelos participantes no evento de letramento	Rotinas estruturadas e trajetos (no sentido de método) que facilitam ou regulam ações: regras de apropriação e elegibilidade – quem pode ou não pode engajar-se em atividade particulares.

Elementos básicos de eventos de letramento e de suas práticas postulados por Hamilton (2000)

Partindo das categorias propostas, elegemos a categoria *domínio* como objeto de análise para essa investigação. Nas palavras de Oliveira (2008), o domínio, “compreende as circunstâncias físicas imediatas nas quais a interação se dá, considerando seu sentido e propósitos sociais”.

O espaço em que a pesquisa se desenvolve são três Varas Trabalhistas do estado do RN as quais são administradas pelo TRT 21ª Região, com sede em Natal, e conforme a Assessoria de comunicação social (ASCOM) a instalação de modo definitivo do TRT no estado se deu em “16 de junho de 1992, sendo que essa ação imprimiu um novo ritmo à Justiça do Trabalhista do RN como um todo, pois acelerou o andamento e as questões trabalhistas que passaram a ser resolvidas com maior celeridade”.

O TRT é regido pela Constituição Federal de 1988, pelas leis da República, e também por regulamento interno, próprio da instância, uma vez que assegura o funcionamento administrativo e garante à população o Direito de acesso à justiça trabalhista em pleno desenvolvimento.

Com base nessas discussões, observamos que essa investigação acontece em uma esfera pública federal, a qual adota como princípio norteador seguir o que estabelece as leis no âmbito do trabalho e quando necessário da constituição, e assim como em outras instâncias da justiça, é regulamentado por regras, normatizações, rotinas de atendimento, entre outros. Colaborando com o exposto, M2 explica que:

O processo do trabalho é regido pelas normas contidas na Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) e, naquilo que for omissa, no Código de Processo Civil (CPC), além, é claro, da Constituição Federal, que é a Lei Maior do País. As atividades na Vara do Trabalho são orientadas, basicamente, por esses institutos normativos. Mas há também que se observar o Regimento Interno do TRT, os Atos e Resoluções Administrativas e os Provimentos das Corregedorias

Regional e Nacional da Justiça do Trabalho, além do Estatuto dos Servidores Públicos Federais (Lei 8.112/90).

Conforme a explicação de M2, podemos inferir que nessa esfera as práticas de letramento acontecem de forma situada, com regulamento específico, o que contribui para a realização das variadas atividades exercidas na seara em estudo.

Ao nos reportarmos para as ações desenvolvidas nas audiências do domínio jurídico trabalhista, podemos depreender que as Varas Trabalhistas, são organizadas, seguindo o mesmo padrão, como por exemplo: a posição das mesas, bancadas, equipamentos eletrônicos e cadeiras são iguais nos três ambientes observados.

No que diz respeito à organização e aos participantes da audiência, verificamos que para que o evento de letramento ocorra com sua devida efetivação, é essencial a presença do juiz (a), do assistente de audiência/digitador, do reclamante (a), reclamado (a), das testemunhas, quando há necessidade e dos advogados (as), sendo que com relação aos advogados na instância trabalhista é possível apresentar-se em audiência sem a presença desses profissionais, um direito estabelecido em lei. Integra-se como participantes também em algumas audiências, o promotor, estagiários, representantes de entidades públicas e quando o reclamado não pode comparecer é substituído pelo preposto.

Em consonância com essa exposição o colaborador M1, especifica que:

Há as partes (reclamante, reclamado, sendo que às vezes, há mais de um reclamante ou mais de um reclamado no mesmo processo), os seus advogados, estagiários, além de um servidor que é responsável pela digitação da audiência e o Juiz. Em alguns casos específicos, há a intervenção do Ministério Público, como fiscal da lei, havendo ações que podem ser ajuizadas pelo Ministério Público do Trabalho, bem como por Sindicatos e associações (as ações coletivas). Às partes, com o auxílio do seu advogado, cabem "defender" suas teses, trazendo as provas do que elas alegam. Aos estagiários há certa limitação de atuação prevista pela própria lei. Ao digitador, cabe digitar os depoimentos das partes, com base no que o magistrado lhe dita, já que ao magistrado cabe a condução da audiência, com base na legislação processual.

Dentro dessa discussão, há também a figura de um profissional, em algumas Varas Trabalhistas, que exerce a função de conciliador. É um funcionário da esfera jurídica, que atua no mesmo dia da audiência, em colaboração com o juiz da vara, e antes de cada audiência as partes são chamadas para uma conversa e analisam em conjunto a possibilidade de acordo. As propostas lançadas são estudadas pelo juiz, no intuito de que não se tenha prejuízos para as partes e se todos concordarem é feito o acordo, de modo seguro com a produção do termo de audiência, no qual consta todo o conteúdo do acordo, bem como os prazos e valores a serem cumpridos.

Essa é uma prática da instância trabalhista, visto que se busca resolver a ação sem conflitos para as partes envolvidas no processo, e com relação ao conciliador, são poucas varas que tem a presença desse profissional, na maioria das varas quem exerce essa função no início da audiência é o juiz que pergunta aos envolvidos no processo se há a possibilidade de acordo.

No que concerne ao evento *audiência*, podemos destacar que acontece diariamente nas Varas Trabalhistas observadas, com uma demanda muito grande de processos, organizados por meio de pautas, as quais podem ser visualizadas em página

específica da internet e também no espaço destinado aos participantes da audiência. No tocante a audiência e suas atribuições o colaborador M3, menciona que:

Na audiência, tenta-se conciliar. Caso não se chegue a uma composição, colhem-se as provas e designa-se o julgamento.

De acordo com Chohfi (2010), na Justiça Laboral, a audiência é um dos pontos mais importantes do processo, pois nela se concentram grande parte dos atos. Nos termos do artigo 845 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), é na própria audiência que se definem quais as provas que serão necessárias, incluídas todas as demais provas pertinentes, como as periciais e oitivas das partes e testemunhas.

Ainda conforme o referido autor entende-se como etapas de um processo trabalhista:

- e) A *audiência* é que um ato comandado pelo juiz, que tem por fim a reunião das partes para eventual conciliação, instrução (produção de provas) e o consequente julgamento da lide;
- f) A *conciliação* que é um ato pelo qual as partes, em juízo e com incentivo do magistrado, entram em acordo e colocam fim a lide, quando então o processo é resolvido com julgamento de mérito, através da homologação do referido pacto – uma sentença;
- g) A *instrução* é a fase em que as partes produzem as provas que lhes cabem, a fim de demonstrar ao juízo o direito alegado;
- h) Por fim, o *julgamento* que é o ato pelo qual o juízo esgota sua prestação jurisdicional, resolvendo o processo, com ou sem análise do mérito. (CHOHFI, 2010, p. 93)

Nessa perspectiva, observamos por meio da análise da categoria domínio que a audiência trabalhista, acontece seguindo uma regulamentação específica do campo do Direito, a qual visa atender ao cidadão comum que recorre à instância em busca de um direito que lhe foi negado numa relação de trabalho.

Esse evento segue uma hierarquia própria da área, sendo conduzida pelo juiz (a) responsável legal e capacitado para o exercício da função, o qual recebe as partes na sala de audiência, seus respectivos advogados e membros representantes. Há uma organização padronizada de todos os atos que acontecem na audiência, desde o atendimento inicial, os lugares preestabelecidos onde cada membro envolvido deve sentar (o reclamante à esquerda e o reclamado a direita), o espaço no centro com uma cadeira para a oitiva da testemunha, possibilitando a este participante ficar de frente com o juiz e declarar o que sabe a respeito da reclamação trabalhista em análise. Assim sendo, verificamos que nesse domínio a relação entre linguagem e trabalho acontece de modo dependente, tendo em vista que a linguagem permeia toda a atividade laboral, sendo imprescindível para o desenvolvimento e concretização do evento.

4. Considerações finais

O fenômeno do letramento visto sob a ótica das atividades laborais nos permite compreender como as atividades que envolvem a leitura e a escrita estão presentificadas no nosso dia a dia. Assim sendo, podemos inferir que as práticas de leitura e escrita estão arraigadas nas mais diversas atividades humanas e que se relacionam com o mundo do trabalho, tendo em vista que a linguagem permeia as relações de trabalho.

Com base nessa premissa, a nossa proposta de investigação em analisar os aspectos constituintes da categoria *domínio* estabelecida por Hamilton (2000) na esfera jurídica trabalhista, permitiu-nos expor alguns apontamentos sobre como essa seara se organiza no que diz respeito ao atendimento ao cidadão comum que recorre à instância.

Diante das discussões apresentadas, podemos destacar como contribuições da pesquisa o fato de trazer para o campo da linguagem, debates acadêmicos sobre eventos e práticas de letramento do domínio do Direito, o que ressalta a importância do desenvolvimento de trabalhos interdisciplinares em Linguística Aplicada.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 7. ed. Campinas: Papirus, 1995.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução por: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Batista. Portugal, Porto editora, 1994.
- CAMPOS, Nelson Renato Palaia Ribeiro de. **Noções essenciais de direito**. 4.ed. São Paulo: Saraiva, 2011.
- CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, n. 23, p. 55-69, jan/jun. 1994.
- CARVALHO, Luzia Efigenia de; PAZ, Ana Maria de Oliveira. Letramento em atividades laborais: uma estudo das práticas de escrita do secretário escolar. In: MEDEIROS, Maria Assunção Silva; MEDEIROS, Célia Maria de. **Estudos linguísticos diferenciados: da linguística ao ensino de língua materna**. Natal: EDUFRRN, 2013.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2000.
- CHOHFI, Thiago; CHOHFI, Marcelo Chaim. **Prática forense trabalhista**. Rio de Janeiro: Forense, 2010.
- COLARES, Virgínia. **Linguagem e direito**. Recife: UFPE, 2010. Disponível em <www.files.discursolegal.webnode.com.br/.../Linguagemedireito.pdf>. Acesso em 23 de Jun. de 2013.
- FEITOSA, Vera. Escritos de trabalho: recortes analíticos. In: DUARTE, Francisco José de C. M.; FEITOSA, Vera Cristina R. **Linguagem e trabalho**. Rio de Janeiro: Lucerna, 1998.
- GERMANO, A. Moreira. Técnica de redação forense. nº 362.491, no Livro 67, folha 151, no Ministério da Cultura (Escritório de Direitos Autorais). Disponível em <<http://www.tjsp.jus.br/Download/pdf/TecnicaRedacaoForense.pdf>>. Acesso em > 12 de Nov. de 2013.
- HAMILTON, M. Expanding the new literacystudeis: using photographsto explore literacy as social practice. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Orgs). **Situated literacies**. London: Routledge, 2000.
- KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- _____. A interface de questões éticas e metodológicas na pesquisa em Linguística Aplicada. In: SILVA, D.E.; VIEIRA, J.A. (Org). **Análise do discurso: percursos teóricos e metodológicos**. Brasília: UnB/Plano, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. **Investigando a relação oral/escrito e as teorias de letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001, p. 23 – 50. (Coleção ideias sobre linguagem).

NOUROUDINE, A. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M.C.P.; FAÏTA, D. (Org.). **Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. Trad. Inês Polegatto; Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Projetos: uma prática de letramento no cotidiano do professor de língua materna. In: OLIVEIRA, Maria do Socorro e KLEIMAN, Ângela B. **Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações**. Natal, RN: EDUFRN, 2008, p. 93 – 118.

PAULO, Vicente. **Resumo de direito do trabalho**. 4. ed. Rio de Janeiro: Impetus, 2006.

PAZ, Ana Maria de Oliveira. A escrita processual na prática dos registros de ordens e ocorrências na enfermagem hospitalar. In: SANTOS, D.; GALVÃO, M.; DIAS, V.C. de A. (Orgs). **Dizeres Dísparos: ensaios de literatura e linguística**. João Pessoa: Ideia, 2010.

PAZ, Ana Maria de Oliveira. **Registros de ordens e ocorrências: uma prática de letramento no trabalho da enfermagem hospitalar**. Natal:UFRN/PPGEL, 2008. (Tese de doutorado)

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Rev. Brasileira de Educação. Minas Gerais, nº 25, p.05–17, 2003. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/26/outrostextos/semagdasoares.doc. > Acesso em: 01 de out. 2013.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada**. Edição revisada. São Paulo: Cortez, 2006.

AULA DE LEITURA E FOLHETOS DE CORDEL: UMA POSSIBILIDADE DE LETRAMENTO LITERÁRIO

Rodrigo Nunes da Silva (UEPB)
Linduarte Pereira Rodrigues (UEPB)

RESUMO: Os métodos e as práticas de leitura nas salas de aulas têm sido bastante discutidos na atualidade. Diante disso, este trabalho apresenta uma reflexão acerca de uma possibilidade de letramento na aula de língua portuguesa, a partir de um trabalho com folhetos de cordel, tendo em vista que esta expressão literária se apresenta no contexto sociocultural que atuamos como rica fonte de pesquisa linguístico-literária devido ao uso produtivo do léxico que desenha temas e atualiza discursos/ideologias, proporcionando uma alternativa de renovação para a prática pedagógica em sala de aula. Tal literatura contribui significativamente para a formação de leitores e amplia os conhecimentos linguístico, histórico e cultural, permitindo uma aprendizagem funcional, principalmente pela identificação dos leitores com os personagens e as narrativas apresentadas nos diversos temas que a literatura de cordel atualiza. Uma visão que abrange a interdisciplinaridade, em que os alunos podem aprender muito mais se aqueles que estão envolvidos com a prática educacional criarem as condições necessárias para facilitar a aprendizagem. Para tanto, selecionamos um *corpus* composto de folhetos de cordel de temas variados, os quais foram utilizados em nossa prática de pesquisa com o propósito de despertar nos alunos o gosto pela leitura e a funcionalidade de gêneros discursivos diversos na escola e na sociedade, o que em nossa prática inicia-se pela leitura do cordel. Como suporte teórico, partimos das leituras efetuadas em Bakhtin/Voloshinov (1999), Kleiman (1995), Solé (1996), Soares (2006), entre outras.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura de cordel. Leitura. Letramento.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nosso trabalho objetiva fazer uma reflexão sobre a importância de se utilizar a literatura de cordel em sala de aula, de forma interdisciplinar, tendo consciência das dificuldades apresentadas por parte de professores e alunos no processo de letramento escolar, sabendo que “Não se supera uma dificuldade ou uma crise com ações isoladas” (SILVA, 1995, p.24), sendo a promoção do letramento escolar uma responsabilidade de todo corpo docente de uma instituição educacional.

O projeto interdisciplinar, nomeado *Palmas para o semi-árido: um olhar para a literatura de cordel* foi realizado pelos alunos dos ensinos fundamental, médio e da EJA, da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dr. Trajano Nóbrega, localizada na cidade de Soledade- PB. Focalizamos principalmente as aulas de leitura em Língua Portuguesa (LP), apresentando o referido projeto.

Partimos do pressuposto de que a construção do conhecimento através de um trabalho com o cordel permite uma aprendizagem funcional, pelo fato da literatura se apresentar no contexto sociocultural como rica fonte de pesquisa linguístico-literária, despertando nos alunos um interesse maior no que diz respeito à aquisição de conhecimentos múltiplos. Levar a Literatura de Cordel até a escola significa oferecer um importante e motivante meio de educação aos alunos, pois a leitura ou escrita,

quando imposta ao aluno para cumprimento de um programa curricular, torna-se desprazerosa e improdutiva, além de que muitas vezes ficar distante da realidade e das perspectivas dos alunos.

Diante desse cenário, direcionamos o nosso estudo de forma que pudesse responder as seguintes indagações: Como superar a prática de leitura concebida como um processo de decodificação que se volta para uma concepção de língua como estrutura? E mais: Sabendo que muitos alunos possuem um nível de letramento baixo, devido ao uso de certas metodologias empregadas em sala de aula; como a literatura de cordel pode contribuir para amenizar este problema?

Bakhtin/Voloshinov (2004) diz que o homem não nasce só como um organismo biológico abstrato, precisando também de um nascimento social. Dessa forma, o sujeito apreende a realidade e constrói a realidade, dando sentido a seu viver a partir de sua relação social com o outro e isso é permeado pela linguagem. Diante disso, destacamos que a literatura de cordel traz em sua história um contexto que mostra sua grande utilidade e importância para o nordeste, retratando o cotidiano de um povo que busca uma forma de compensar as dificuldades sofridas pela população. O cordel atualiza temas vários como: sociedade, história, ciência, religião, filosofia, diferenças regionais, sociais e culturais, bem como oferece uma tomada de atenção para os aspectos da variação linguística, o que é confirmado pela constatação de um processo de identificação que se estabelece pela aproximação do leitor local com o folheto de cordel e a linguagem utilizada como expressão/interação dos atores envolvidos no processo de leitura em sala de aula.

Tomando por base as ideias de Bakhtin/Medvedev (2003) acerca dos gêneros do discurso e da linguagem e os conceitos de práticas e processos de letramento defendidos por Kleiman (1995) e Soares (2003), trazemos a tona uma possibilidade de letramento literário por meio do cordel.

O ensino de literatura (tradicional) há muito tempo vem sendo pautado na contemplação das obras eruditas estabelecidas pelo cânone, deixando de lado, muitas vezes, as manifestações populares, valorizando por muitos séculos uma literatura letrada. Não queremos aqui desprezar esta prática, pelo contrário, buscamos enriquecer esta área como já expresso no título, trazendo uma possibilidade de reflexão a mais para as aulas de leitura. Por exemplo: se o professor sugerir a leitura de uma obra literária qualquer e pudesse trazer antes um cordel que aludisse à temática desta obra, com certeza haveria alunos mais motivados para efetivação da leitura. Isso se dá na medida em que o cordel tem como marca a presença também do humor, instigando os alunos a uma leitura que proporciona o prazer. Bem como aproxima leitor e autor mediante um processo de identificação pelo discurso que é atualizado pelas práticas de linguagem enquanto práticas sociais. Haja vista ser o cordel um produto cultural da sociedade nordestina.

Embora seja a literatura de cordel fonte de informação e meio de comunicação, de linguagem acessível, ainda são poucas as bibliotecas que possuem folhetos em seu acervo. Seu potencial informativo deixa, desta forma, de ser explorado. Em nossa pesquisa selecionamos um *corpus* composto por folhetos de cordéis de temas variados que compõem o acervo da Biblioteca de Obras Raras Átila de Almeida (UEPB), os quais foram utilizados em nossa prática de pesquisa.

Atualmente, é exigido do sujeito produtor de textos mais criatividade e uma capacidade de interpretação não só de textos, mas de contextos, de interdisciplinaridades; e a linguagem cordelística se torna um meio fundamental para a constituição da identidade do aluno bem como para a construção de significados e conhecimentos gerais. Desse modo, percebemos que o trabalho com cordéis desperta

nos alunos a capacidade de observação da realidade social, histórica, política e econômica, principalmente na região Nordeste, pelo fato de ser esse o local do nosso país em que essa manifestação popular encontrou maior facilidade de propagação.

2. Gêneros discursivos e letramento

Os estudantes, principalmente de escolas públicas, apresentam enormes dificuldades de leitura possivelmente devido a herança escolar e a falta de hábito de leitura de gêneros diversos em sala de aula. Muitas pesquisas estão sendo desenvolvidas com o intuito de despertar nos alunos o gosto pela leitura. Adquirir a capacidade de ler significa, sobretudo, a condição de compreender um mundo que vai se mostrando cada vez maior e mais surpreendente. O processo de ensino aprendizagem da leitura é, sem dúvida, muito instigante e desafiador, tanto para o aluno quanto para o professor.

Kleiman (1995), Solé (1996), entre outros estudiosos que atuam com a perspectiva interacionista de leitura, mostram que o texto, em geral, não pode ser visto como um produto acabado e sim como um processo, uma proposta de sentido que se acha aberta a várias alternativas de compreensão, considerando a compreensão de um texto como uma atividade de interação entre o leitor e o autor por intermédio do próprio texto.

Os gêneros do discurso passaram a fazer parte dos currículos escolares como parte fundamental do ensino de Língua Portuguesa, sendo usados não somente para promover interação entre sujeitos, mas também efetivando práticas sociais.

Bakhtin/Medvedev (2003, p.53) afirma que a forma e o conteúdo estão unidos por meio dos discursos sociais em todas as áreas e momentos, propondo uma ruptura entre o formalismo e o ideologismo abstrato no estudo do discurso literário.

A escola é a instituição responsável pela alfabetização dos indivíduos e é a ela que “a sociedade delega a responsabilidade de prover às novas gerações as habilidades, conhecimentos, crenças, valores e atitudes, considerados essenciais à formação de todo e qualquer cidadão” (SOARES, 2001, p. 84). Para se formar leitores não basta que os indivíduos saibam ler, é preciso que eles façam uso dessa habilidade. Daí, o termo letramento incorporar a leitura/escrita não somente como um saber ler e escrever de caráter instrumental, mas, como comenta Bezerra (2000), uma forma de agir e interagir nas práticas sócias como um cidadão atuante na sociedade.

3. A literatura de cordel

O termo “literatura de cordel”, também conhecido como *folheto de cordel*, é um gênero literário popular que veio de Portugal e tomou esse nome porque os folhetos eram presos por um barbante pequeno (cordel) e eram expostos nas casas ou feiras livres onde eram vendidos. No cenário da literatura feita de forma popular, o cordel destaca-se, sendo uma riquíssima fonte de informação, bem antes de o jornal existir.

Os autores, chamados de cordelistas, figuram em alguns casos como repórteres, que divulgam as notícias de sua região, mas também figuram como historiadores que apontam os acontecimentos históricos, educadores que moralizam com os seus ensinamentos, sociólogos/psiquiatras que buscam compreender o sofrimento do povo, além de profetas com as suas profecias de fim do mundo, e poetas satíricos (social, religiosa e política) que se envolvem em competições

(pelejas e discussões), e a lista continua. Observa-se nesta expressão linguístico-literária que há grande variedade de temas, tradicionais ou contemporâneos, que refletem a vivência popular, desde os problemas atuais até a conservação de narrativas inspiradas no imaginário do povo e proveniente da cultura oral.

Além da temática que desenvolve, é por meio da linguagem que a *Literatura de Cordel* mais evidencia o universo vocabular e típico do homem nordestino, passando a ser modelo de identificação de massa popular, pelo uso da linguagem tipicamente do povo. Como qualquer outra forma artística, o cordel é uma manifestação cultural do pensamento coletivo, que desenha o cenário das secas periódicas, provocando desequilíbrios econômicos e sociais (a temática à qual nos deteremos); das lutas de família, dos cangaceiros, da organização da sociedade patriarcal, entre outros, na qual é marcante a contribuição de fatores de formação social.

De acordo com Campos (1977, p.10), o homem nordestino encontra a sua própria identidade nesta literatura e a usa como forma de lazer, pois o cordel foi e ainda é no interior do nordeste brasileiro, a música, o jornal e uma forma de contato com a leitura, servindo, por essa razão, também como forma de letramento.

Esse gênero é de grande importância para o povo nordestino, pois retrata de maneira vivenciada o sofrimento deste povo, mas ao mesmo tempo é uma forma de se ir além dos problemas da vida, uma espécie de fuga e realização para quem escreve ou ler. Os poetas dessa literatura são pessoas simples, como simples são também muitas das pessoas que compram esses folhetos. Nessa linguagem do povo para o povo encontramos um vocabulário típico, cujo conteúdo semântico é expressivo e peculiar.

4. Desenvolvimento do projeto

O referido projeto teve como objetivo principal desenvolver habilidades de leitura, escrita e oralidade, proporcionando à escola a inclusão dessa literatura em sala de aula para que se estabeleçam propostas para a difusão dessa arte literária, valorizando e motivando os alunos no processo de ensino aprendizagem. Para a realização do projeto, elaboramos um cronograma traçando metas e objetivos a serem alcançados:

CRONOGRAMA DO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

Aula	Data	Conteúdo
1º encontro	23 e 24/07/2013	Exposição e apresentação do projeto interdisciplinar <i>Palmas para o semi-árido: Um olhar para a literatura de cordel</i> .
2º encontro	06/08/2013	Oficinas de leitura de cordéis. Estudo do contexto sócio-histórico-ideológico e estruturas textuais de cordéis.
3º encontro	13/08/2013	Orientações gerais para as equipes e exibição do documentário “O vendedor de poesia” que conta a história de “Biu do cordel”.
4º encontro	14/08/2013	Divisão de equipes e tarefas de pesquisa para realização do projeto. Início de produção de versos para produção de um cordel sobre o projeto.
5º	03 e	Trabalhos em equipe: pinturas, desenhos, cartazes,

encontro	04/09/2013	elaboração do roteiro do projeto, resumo e pesquisa sobre os principais cordelistas da região.
6º encontro	13/09/2013	Ornamentação do cenário.
7º encontro	15 e 16/09/2013	Culminância do projeto.

Nossas atividades foram realizadas nos meses de julho, agosto e setembro de 2013. Todos os professores da escola foram convidados a participar, com o intuito de promover o conhecimento de forma ampliada e interdisciplinar.

A metodologia que foi utilizada para o a realização do projeto desenvolveu-se inicialmente a partir de apresentações expositivas, através de slides sobre a importância da literatura de cordel para a nossa região. Buscamos incentivar tanto a leitura, como a escrita dessa forma de expressão literária e cultural, valorizando, assim, a semana da cultura na cidade, que é de enorme valor para nossa Escola e a Comunidade em geral, visto que envolve todas as Escolas do Município, sendo um momento impar para socialização e interação entre alunos, professores, famílias e funcionários.

Entendendo que a aprendizagem da leitura e da escrita não se realiza da mesma maneira para todas as pessoas e que decorre mais facilmente quando tratada de forma social, foi organizado um plano de atividades semelhante para as turmas do ensino fundamental (6º ano), médio (1º) e EJA. Além de aulas expositivo-dialogadas, realizamos oficinas de leitura, trabalhos artísticos, palestras, trabalhos em grupos, debates, exibição de documentário, produção de cordéis, de depoimentos, pesquisas bibliográficas cujo meio foram livros e internet, entre outros, de modo que a leitura foi colocada como instrumento de participação, mudança e renovação sócio-cultural.

A ideia surgiu a partir da necessidade de estratégias que levassem os alunos a desenvolver práticas de letramento eficazes e a própria integração entre alunos de ensino fundamental, médio e EJA. De início, quando a proposta foi lançada aos alunos, sentimos muita resistência, principalmente no que diz respeito à produção textual. Todavia, não deixamos que o desânimo prevalecesse; fizemos uma etapa de encorajamento através de leitura de textos e da conscientização da importância do hábito da leitura e de escrita, por meio de rodas de leitura, debate e reflexões. Logo recebemos a aderência da maioria do alunado.

Os trabalhos foram sequenciados; é importante ressaltar que apesar das turmas que participaram do projeto serem de modalidades diferentes, abrangendo alunos de nível fundamental, médio e EJA, as atividades realizadas foram equivalentes. Houve descobertas incríveis de alunos que verdadeiramente possuem o dom da poesia cordelística, e que por algum motivo este dom estava adormecido²⁶. Três turmas estavam envolvidas com o projeto (6ºano, 1º médio, 2º EJA); as atividades eram realizadas em encontros menores, só com uma turma por vez, e em encontros maiores, nos quais todos participavam para debater o desenvolvimento do projeto.

²⁶ A ausência de eventos de letramento na escola com práticas de linguagem desenvolvidas por gêneros discursivos diversos, a exemplo do cordel, que efetivamente fazem parte da vida social e cultural dos nossos alunos; pode ser o motivo.

Em nosso **primeiro encontro**, com auxílio do data-show, fizemos uma apresentação através de slides, uma preliminar do que viria pela frente. Na apresentação, expomos um comentário geral sobre o cordel: sua origem; os objetivos de produção; a linguagem; a exposição dos principais temas; e estrutura textual, que estudaríamos com mais profundidade nos próximos encontros. Durante todo o percurso do projeto sugerimos aos alunos que tomassem nota dos pontos que chamassem a atenção e despertassem o interesse deles pela leitura. Para tanto, foi orientado que desenvolvessem um pequeno relatório para auxiliá-los na culminância do projeto.

No **segundo encontro**, muitos cordéis foram lidos em grupos de leitura, e desde o início, percebemos o prazer que era desenvolvido pelos alunos no ato de ler. Neste momento, percebemos que muitos já começavam a escrever alguns versos com temas variados. Pedimos que eles fizessem um trabalho extraclasse, pesquisando mais um pouco na internet sobre a Literatura de Cordel. Lemos também cordéis produzidos por autores da nossa cidade.

O **terceiro encontro** foi destinado para a exibição de um documentário de um vendedor de cordel da cidade de Guarabira, brejo paraibano: “O vendedor de poesia”. O documentário mostra a realidade vivida por “Biu do cordel”, poeta popular que ganha à vida e sustenta sua família com produção e venda de cordel. Há no documentário o relato de algumas pessoas que falam sobre a grande importância do cordel para nossa região.

No **quarto encontro** houve a divisão de equipes e de tarefas para realização do projeto. Muitos alunos já tinham escrito vários versos de cordel de temas variados e decidimos escolher um tema para que todos pudessem escrever sobre ele; no final escolheríamos aqueles que mais se destacaram e produziríamos um folheto de cordel. O tema escolhido foi o semi-árido nordestino e sua cultura, com um foco especial para cultura e cultivo da “Palma” nessa região, que chegou quase a desaparecer em alguns pontos por conta da praga chamada “*conchonila do Carmim*”. Escreveríamos ainda sobre as riquezas do semiárido, mostrando que a palma não é só comida para o gado, mas é um rico alimento para o ser humano, servindo também para a produção de cosméticos. Destacamos que o semiárido, apesar dos sofrimentos enfrentados pela população, é uma “terra de gente boa”, como destaca alguns folhetos. Em seguida, apresentamos o contexto da seca no nordeste, da identidade do povo, do sertanejo moderno que “aqui é verdadeiramente uma terra de esperança”. Consequentemente, houve o interesse da produção de um cordel sobre a temática do projeto.

O **quinto encontro** foi destinado para organizar os trabalhos das equipes: pinturas, desenhos, cartazes, elaboração do roteiro do projeto, resumo e pesquisa sobre os principais cordelistas da região. Também foi dada continuidade a produção do folheto de cordel que seria apresentado na culminância do projeto; todos os alunos produziram versos e tinham a maior alegria de declamá-los para seus colegas. Dois alunos da EJA se destacaram com a poesia do cordel: Nivaldo Guimarães e Ana Claudia, que encontraram no cordel uma forma de expressar o que sentiam. Também se destacaram os alunos Leandro Garcia e Mary Emily, do 6º ano; e Denilson Silva que, além de produzir vários versos para a produção do cordel, desenhou a logomarca do projeto que foi pintada na parede da sala onde seria apresentado o projeto, estampada nas camisetas e na capa do cordel.

Neste momento, tínhamos o sentimento de que se o projeto fosse encerrado naquele encontro já teríamos feito uma conquista incalculável, por conhecermos o contexto em que se deu este estudo. No **sexto encontro** montamos as equipes para

ornamentar a sala em que seria apresentado o projeto. Todos se envolveram: alunos, funcionários da escola e professores.

Enfim, a semana da apresentação do projeto. O projeto foi realizado nos dias 16 e 17 de setembro, um evento de letramento impar tanto para os alunos como para os professores. Montamos um cenário que desenhava cordialmente nossa região semiárida. Reservamos um local especial para pendurar os cordéis, do jeito que era feito e ainda é hoje em dia nas feiras livres (apego a memória cultural que sustenta esse suporte de discursos e identidades da região nordeste). Montamos o cantinho da leitura, onde as pessoas podiam ler seus folhetos favoritos durante alguns minutos, num sofá com uma “coxa de fuxico”. Colocamos no cenário artigos que retratavam a cultural da região no museu do semiárido, como o gibão do vaqueiro, o pilão etc. Além de cactos espalhados na sala para simbolizar a vegetação da caatinga.

O projeto SENAR, do governo do estado da Paraíba, ofereceu para os alunos envolvidos em nosso projeto um curso sobre alimentos feitos a partir da Palma. Fizemos o suco da Palma, o doce e um bolo. As pessoas que visitavam nossa sala, além de ler cordéis e saírem com o folheto produzido pelos alunos, ainda se deliciavam com a culinária. A banca de cordéis era o espaço onde as pessoas tinham informações variadas sobre a literatura de cordel. Os alunos iam se revezando nas apresentações.

Finalmente, sinalizamos que foram mais de 1.000 visitas a nossa sala, durante a apresentação do projeto, e toda comunidade ficou maravilhada com o evento. Para a produção e montagem do folheto de cordel tivemos o apoio cultural da *Cordel Editora Leandro Gomes de Barros*, cuja organização é de Claudemir Brito, que colaborou com a quantia de 100 folhetos, em uma primeira tiragem.

Fizemos o lançamento do folheto de cordel que recebeu o mesmo título do projeto. E a aluna Ana Claudia, do 2º ano EJA, foi homenageada pelo diretor da escola pela dedicação ao projeto. Durante as apresentações culturais, que se realizavam à noite, alguns versos do nosso cordel foram lidos pelo próprio diretor para a comunidade que se fazia presente.

5. Conclusão

Estamos cientes da simplicidade do nosso trabalho, de outra forma sabemos que não podemos calcular o quanto de conhecimento aqui foi produzido. O que nos instigou a divulgá-lo foi à lembrança do brilho dos olhares dos participantes de termos a certeza de ter contribuído para a promoção do alunado, possibilitando a elevação de sua autoestima e de seu nível de aprendizagem. Sendo esta iniciativa uma possibilidade de investimento em eventos de letramento que a educação básica poderá agenciar em prol de um letramento escolar.

Ao concluirmos nosso projeto, sentimos o imenso prazer do dever cumprido diante dos desafios e da resistência que emergem durante a realização de qualquer atividade que tenta se libertar da pedagogia tradicional. Vimos que ao contrário do que muitos professores expressão/pensam, os alunos dos níveis fundamental, médio, e principalmente da EJA, são capazes de fazer a diferença na educação, inclusive, apoiando/propiciando seu aprendizado.

Trabalhar com o gênero discursivo Cordel em atividades de leitura, escrita e oralidade contribui significativamente para a formação de leitores críticos e para ampliar seus conhecimentos sobre aspectos culturais, políticos, sociais, diferenças regionais e aspectos da variação linguística. Constatamos também mudanças de comportamentos ao construir o conhecimento de forma prazerosa, interativa e

criativa, evidenciando assim, a capacidade de realização e aumentando as experiências de vida dos alunos.

Por tanto, através do nosso trabalho, observamos que os nossos alunos são capazes de atuarem não somente como coadjuvantes no espaço escola, mas de assumirem papéis de destaque num processo de letramento em que educadores acreditem nos seus educandos e se comprometem em propiciar uma educação de qualidade: inclusiva, participativa.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail (Voloshinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAKHTIN, Mikhail (Medvedev). Os gêneros do discurso. *In: Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BATISTA, Francisco das Chagas. **Literatura popular em verso**: antologia. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1977.

CAMPOS, Renato Carneiros. **Ideologia dos poetas populares**. 2. ed. Recife: Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais; FUNARTE, 1977.

DIONÍSIO, MACHADO & BEZERRA (org.). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das letras, 1995.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: autêntica, 2006.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ESTRATÉGIAS QUE PODEM SER USADAS PARA TRABALHAR TEXTOS MULTIMODAIS EM SALA DE AULA.

Thaises Carla Guedes Fernandes Dutra²⁷ (UFCG)
Ana Paula Santos de Souza²⁸ (UFCG)

RESUMO: À luz de Kleiman (2005) e Solé (1998), numa perspectiva de letramento, o artigo em questão elege contribuições para possíveis estratégias que podem ser utilizadas na leitura de textos multimodais. O mesmo tem como objetivo apontar as influências trazidas pelos educandos como auxílio direto na leitura de textos que dispõem, geralmente, de linguagens verbais e não verbais. Tais influências estão relacionadas ao conhecimento prévio e/ou de mundo que o sujeito leitor adquire em sua experiência extraescolar. Pensando nisso, propomos trazer o gênero anúncio publicitário como um método que estimula o letramento relacionado à percepção do usuário da língua para com as práticas sociais. Conceituaremos esse conjunto analisado- Letramento, Gêneros Textuais e Multimodalidade- numa intenção de introduzi-lo ao meio escolar. Em conclusão, analisaremos um anúncio no objetivo de apontar as estratégias de leitura que tal gênero apresenta. A discussão indica que há muito que se pensar nas práticas de letramento, tendo em vista que, o gênero citado requer leituras amplas, interdisciplinares e, embora seja acessível à massa popular, traz alguns elementos que exigem práticas letradas do usuário.

PALAVRAS-CHAVE: leitura, letramento e multimodalidade.

1. Introdução

Através de experiências e afirmações encontradas no âmbito escolar, podemos destacar as dificuldades apresentadas pelos docentes ao desenvolver trabalhos que englobem a leitura dos mais variados gêneros textuais. Tendo em vista que nos processos de leitura, em particular, faz-se necessário que o discente utilize além dos conhecimentos, a saber, de mundo, linguístico, textual, também os conhecimentos prévios, no intuito de formular suas próprias conclusões. Destarte:

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização do conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. (KLEIMAN, 1995: 13)

Desse modo, é indispensável que haja uma interação desses conhecimentos para que o educando compreenda o texto, como um todo, e não se detenha apenas a leitura do código. Pensando nisso, o professor deve estabelecer estratégias que facilitem

²⁷ Graduanda do 6º período no curso de licenciatura plena em letras pela Universidade Federal de Campina Grande- UFCG.

²⁸ Graduanda do 4º período no curso de licenciatura plena em letras pela Universidade Federal de Campina Grande- UFCG.

a percepção de sentido dessa leitura, aproveitando o que cada educando já traz em sua bagagem de conhecimento. Esse trabalho tem uma função que vai além da sala de aula, visto que, somos obrigados a estar inseridos, diretamente, nessa sociedade moderna que exige de nós um envolvimento discursivo sobre a leitura que encontramos em diversos meios de comunicação, entre eles, o anúncio publicitário.

No caso da prática de leitura, o que se tem ressaltado é que a escola precisa formar leitores críticos que consigam construir significados para além da superfície do texto, observando as funções sociais da leitura e da escrita nos mais variados contextos, a fim de levá-los a participar plena e criticamente de práticas sociais que envolvem o uso da escrita e da oralidade. A noção, portanto, de prática social, convoca um dos primeiros argumentos em defesa do uso dos gêneros em sala de aula (HILA, 2009, p.7).

Assim, a leitura evoca-nos para uma percepção que deve ser do mundo, indo além da proposta explicitamente dada, levando em consideração os usos da escrita e da oralidade para trabalhar textos publicitários que fazem parte do nosso mundo extraescolar e vem aparecendo nas propostas didáticas. Quanto aos objetivos, podemos pensar nas funções sociais que tais textos exercem sobre o leitor moderno e crítico, sabendo da responsabilidade dos professores para se formar leitores competentes desde as séries iniciais, sendo estes capazes de estabelecer inferências que comunguem, ou não, com o que está sendo proposto pelo autor. E esse processo vai muito mais além do que uma simples decodificação e repetição do que está escrito, visto que os leitores não podem apoderar-se só dos instrumentos dados prontos, mas devem ler as entrelinhas que o texto abrange.

2. E então, o que é letramento?

Sabendo que o letramento envolve práticas sociais que utilizam a leitura e a escrita, em se tratando da leitura, deve haver a percepção da necessidade de trabalhar, em sala de aula, a leitura de textos de forma que o educando o relacione com o ambiente extraescolar, uma vez que o texto em si exige uma intertextualidade para ser interpretado, obedecendo, é claro, a finalidade deste.

O letramento é complexo (...) Envolve múltiplas capacidades e conhecimentos para mobilizar essas capacidades, muitos dos quais têm necessariamente relação com a leitura. Na escola é possível: ensinar as habilidades necessárias para participar de eventos de letramento relevantes para inserção e participação social; ensinar como se age nos eventos de instituições cujas práticas de letramento vale a pena conhecer; criar e recriar situações que permitam aos alunos participar efetivamente de práticas letradas (Kleiman, 2005, p. 18).

Nesse sentido, há diversas práticas de letramento, como por exemplo, enviar ou receber uma mensagem, acessar uma rede social, ler um aviso, etc. Sendo essas, práticas utilizadas cotidianamente pelos educandos, onde os mesmos precisam entender a leitura como indispensável numa sociedade letrada como a nossa, e no âmbito escolar elas devem visar o desenvolvimento de habilidades e competências do alunado. Dessa forma, cabe ao docente orientá-los a refletir o que lê, a estabelecer objetivos e a utilizar seus conhecimentos prévios, para que, nesse sentido, o discente possa compreender e

formular suas próprias conclusões, já que o letramento é uma interpretação que o sujeito faz do mundo. O discente constrói, a partir da leitura, uma visão reflexiva e crítica do meio em que está inserido, desempenhando assim uma função social.

Segundo Silvia (2012), a utilização de gêneros textuais em sala de aula conduz o aluno a aprender, a dominar e a compreender, desenvolvendo capacidades que ultrapassam o gênero, transferindo-as a outros gêneros. E, em se tratando do Anúncio Publicitário, que tem por objetivo divulgar seu produto, desperta no interlocutor o desejo de comprar algo (um produto, uma ideia ou aderir a uma causa). Além do mais, nesse gênero também é adotado, na maioria das vezes, uma linguagem coloquial para aproximar o leitor, contribuindo assim que o professor possa trabalhar as diversidades linguísticas, não se aprender apenas a gramática normativa.

2. Quais as estratégias usadas para a leitura desse texto?

Pensando nos discentes como portadores de uma carga de conhecimento heterogênea e individual, partir-se do princípio que esses apresentam modos de ler distintos, suas leituras serão realizadas de acordo com seus objetivos diante de determinado gênero. Por isso, há diferentes textos, conseqüentemente, diferentes estratégias de leitura.

Estratégias de Leitura. Conjunto de procedimentos de ordem cognitiva, isto é, que envolvem a percepção, a atenção, a memória, o raciocínio, para alcançar algum objetivo de leitura (Kleiman, 2005, p. 28).

Havendo mudanças nos objetivos de leitura, mudam-se as estratégias para a efetuação da mesma. De acordo com Kleiman (1995, p. 30-31), compreende-se e lembra-se seletivamente aquela informação que apresenta um propósito importante para o propósito do leitor, sendo mais fácil para este, lembrar-se de detalhes de um texto que têm a ver com seu objetivo específico. Sob esse olhar, compreende-se leitura como um processo individual, mas nesse é preciso estabelecer objetivos e propósitos de leitura.

A compreensão, o esforço para recriar o sentido do texto, tem sido várias vezes descrito como um esforço inconsciente na busca da coerência do texto. A procura da coerência seria um princípio que rege a atividade de leitura e outras atividades humanas. Ora, um dos caminhos que nos ajudam nessa busca é o engajamento, a ativação de nosso conhecimento prévio relevante para o assunto texto (Kleiman, 1995, p. 29-30).

Levando em consideração uma leitura intra e extraescolar, pode-se afirmar que cabe ao docente estabelecer objetivos específicos de leitura para seus discentes, para que esses possam “ assumir o controle da própria leitura , regulá-la (...) poder gerar hipóteses sobre o conteúdo que se ler (Solé, 1998, p.27), uma vez que “a leitura é uma atividade em que o leitor tem a oportunidade de dialogar com o texto, relacioná-lo a outros (...) propondo uma leitura não prevista” (LAJOLO, 1982, p.59), tendo em vista que o bom leitor, como afirma Hila fazendo uso das palavras de Dionísio (*apud*, 2005, p. 159, “é aquele capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas formas de linguagem, bem como capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem”. Afinal, com afirmam os PCN:

Ainda que se considere que, no espaço escolar, muitas vezes as atividades de produção de textos orais ou escritos destinam-se a possibilitar que os alunos desenvolvam melhor competência para a recepção, a discrepância entre as indicações de gêneros apresentadas para a prática de escuta e leitura e para a de produção procura levar em conta os usos sociais mais frequentes dos textos, no que se refere aos gêneros selecionados, pode-se dizer que as pessoas lêem muito mais do que escrevem, escutam muito mais do que falam (PCN, p:53).

Diante disso, pode-se o gênero Anúncio Publicitário possibilita ao discente uma leitura interdisciplinar, uma vez que mesmo é de grande circulação, além de ser acessível em todos os meios sociais, podendo ser encontrado nas ruas, em jornais impressos ou escritos, televisão, rádio, etc., procurando sempre prender a atenção do leitor e o convence-lo a obter o que está sendo veiculado. Por esse motivo são sempre muito coloridos, legíveis e de fácil leitura.

Tomando por base os Atos da Fala de Austin, Silvia (2012) menciona os atos locutório, ilocutório e perlocutório. O ilocutório está para a pressuposição e é um ato de fala realizado por um locutor, o locutório tem teor discursivo demasiadamente marcado por uma intenção, já o ator perlocutório se concentra nos efeitos que um dado ato de fala produz em um receptor da mensagem e este está para o campo semântico do subtendido. Nesse sentido, o Anúncio publicitário em si seria um ato locutório, já ilocutório é o dizer presente nesse gênero e e o perlocutório o objetivo do anúncio, os efeitos pretendido pelo mesmo.

3. Anúncio publicitário.

Primeiramente, é preciso que se frise a relação entre linguagem verbal, não verbal e os possíveis instrumentos disponibilizados pela e para leitura de qualquer gênero. Como ponto de partida, apresentaremos um texto publicitário da O Boticário, numa versão feita para revistas, que objetiva vender um produto atribuindo a esse desejo, sedução e poder, ou seja, quem o adquire torna-se poderosa. O público alvo desse anúncio é o feminino, sendo isso explicitado através das possíveis leituras da propaganda: na imagem as vestes vermelhas da modelo, juntamente com texto “Use o Boticário e ponha o lobo mau na coleira”, explícita uma intertextualidade com o conto de fadas Chapeuzinho Vermelho, sendo que na estória Chapeuzinho é indefesa, mas adquirindo produtos da marca em questão tornar-se-á poderosa e colocará o Lobo Mal na coleira, transparecendo assim, que qualquer mulher poderá ser poderosa.



Fonte: <http://www/anunciospublicitarios>.

A partir do Anúncio Publicitário em questão supomos que talvez não seja uma tarefa fácil para os educandos analisá-la, percebendo fatores que caracterizem o contexto do mesmo, visto que, na maioria das vezes, o que se leva em conta em uma

leitura é o que está apresentado explicitamente como, por exemplo, o texto escrito, característica não tão presente na imagem supracitada, que é coberta por gravuras que auxiliam na percepção dos sentidos.

É preciso pontuar algumas questões que vão direcionar o aluno a perceber os diversos, porém possíveis, sentidos que o texto fornece. Assim, instigaremos debates que os façam pensar na imagem como um todo significativo, usando todos os recursos oferecidos, tais como:

- Identificar o objeto anunciado;
- As características que ele apresenta;
- Reconhecer o público no qual o objeto está sendo destinado;
- A interlocução criada com o mesmo;
- A intertextualidade e o conhecimento prévio são fatores que influenciarão significativamente para a construção do sentido textual.
- Perceber como a cor vermelha aguça o discernimento perceptível do leitor.

Esse direcionamento é de fundamental importância para o aluno obtenha um foco em sua leitura, tendo para tanto inúmeros orientações de percursos que a leitura irá permitir, uma vez que

Além das características típicas dos gêneros que precisamos levar em conta para elaborar perguntas de leitura com o tema, a estrutura composicional (que atualmente também inclui o texto não verbal) e as marcas linguísticas, há a chamadas características discursivas, que não são tão visíveis no texto e referem-se às condições de produção e de circulação do gênero na sociedade (HILA, 2009, p.21).

Imaginemos que o professor lance mão de um anúncio como esse que, provavelmente, circula no ambiente extra escolar com a finalidade de possibilitar uma leitura intertextual objetivando que o leitor traga para o anúncio o conto infantil da chapeuzinho vermelho, percebido mediante a veste usada pela modelo além do texto escrito que dá suporte a essas suposições.

4. Considerações finais

Em síntese, percebemos que o anúncio publicitário, como típico exemplo de texto multimodal, não se resguarda apenas ao tema trabalhado, mas a perguntas que vão além desse conjunto significativo estrutural, porque aborda aspectos cotidianamente sociais.

Desse modo, entendemos que há muitas estratégias que influenciam a interpretação desses textos, a fim de conduzir os alunos a construções de significados, além de recursos verbais e recursos imagéticos presentes na estrutura do texto publicitário. Percebendo, assim, que a dificuldade de leitura a partir desses textos não parte só do aluno, mas também do professor que precisa estimular, apresentar outras possibilidades que não fiquem presas apenas ao texto verbal, e aprimorando-se, estabeleça um elo entre os instrumentos disponibilizados, tendo em vista que um pode ser auxiliar do outro.

5. Referências Bibliográficas

HILLA, C.V.D. *Ressignificando a leitura a partir de gêneros textuais*. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.) *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. 1ª ed. São Carlos: Editora Claraluz, 2009, p. 151-194.

KLEIMAN, Angela B. (org). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KLAIMAN, Ângela B. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Brasília, Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

SILVA, Ana Lúcia de Melo. *Língua, Discurso e Ensino: O imperativo em Anúncios Publicitários que Tematizam Campanhas Ecológicas*. IN XAVIER, Manassés Moraes (org.). *Linguística Aplicada em Foco: Práticas e Propostas de Ensino de Língua Materna na Formação Continuada de Professores*, Campina Grande-PB: Realize, 2012, p. 492 – 509.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6 ed., Porto Alegre: Artmed, 1998.

MEC/SEB. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Conhecimentos de Línguas Estrangeiras; Conhecimentos de Espanhol*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2006.

<<http://quasepublicitarios.wordpress.com/2011/04/09/o-boticario-e-os-contos-de-fadas/>> acessado em: 21 de Out. de 2013.

