

LETRAMENTO E ENSINO: UMA PESQUISA COM PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Laura Silveira BOTELHO

Leticia Macedo KAESER

Michele Cristina Ramos GOMES

Universidade Federal de Juiz de Fora

Resumo: Este trabalho pretende apresentar os resultados da pesquisa intitulada “Gêneros textuais: entraves e perspectivas”. Para tanto, calcamo-nos nos preceitos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (SCHNEUWLY e DOLZ, 2010, BRONCKART, 2009) e baseamo-nos em uma concepção discursiva de linguagem (BAKHTIN, 1992), uma vez que esta reconhece o discurso como produto da interação social e concebe os gêneros textuais como ferramentas fundamentais para a ampliação do letramento do aluno (SOARES, 2001). Realizamos, em 2007/2008, em uma escola pública municipal de Juiz de Fora - Minas Gerais, uma pesquisa colaborativa, cujo resultado foi, entre outros, a construção de um *Programa de Ensino de Língua Portuguesa* baseado em gêneros textuais (SCHNEUWLY e DOLZ, 2010; BOTELHO e MAGALHÃES, 2011). Após a construção de tal documento, retornamos à escola para verificar, em uma segunda investigação, de que forma o corpo docente tem utilizado o documento. Para isso, realizamos entrevistas semiestruturadas com os professores da escola, nas quais verificamos que, de forma geral, embora o documento contemple uma abertura da escola aos discursos, não há um trabalho efetivo com gêneros textuais que permita a ampliação do letramento do aluno.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa. Letramento. Gêneros textuais.

LITERACY AND TEACHING: A RESEARCH WITH TEACHERS OF PORTUGUESE

Abstract: This paper is aimed at presenting the results of a research titled “Text genres: barriers and perspectives”. We based our study on theoretical conceptions of the Socio-discursive Interactionism (SCHNEUWLY e DOLZ, 2010, BRONCKART, 2009) and on a discursive conception of language (BAKHTIN, 1992), once the latter recognizes discourse as a product of social interaction and conceives text genres as fundamental tools for the broadening of students’ literacy. In 2007/2008, a collaborative research took place in a municipal public school in Juiz de For a-Minas Gerais. Amongst other results, an important outcome was the

construction of a text genre-based program in Portuguese Language instruction (SCHNEUWLY e DOLZ, 2010; BOTELHO e MAGALHÃES, 2011). After the development of such document, we returned to the school – throughout a second investigation – to check whether the proposal was being met by teachers. In order to achieve that, teachers conceded semi-structured interviews, in which we noticed that – taking a general aspect into consideration – although the document points to various discourses the school could work with, there is no effective occurrence of text-genre-based work which could widen students' literacy.

Keywords: Portuguese Language Teaching. Literacy. Text genres.

LETRAMIENTO Y ENSEÑANZA: UNA INVESTIGACIÓN CON PROFESORES DE LENGUA PORTUGUESA

Resumen: Este trabajo pretende presentar los resultados de la investigación intitulada “Gêneros textuais: entraves e perspectivas”. Para eso, nos calcamos en los preceptos teóricos del Interaccionismo Sociodiscursivo (SCHNEUWLY y DOLZ, 2010, BRONCKART, 2009) y nos basamos en una concepción discursiva de lenguaje (BAKHTIN, 1992), una vez que ésta reconoce el discurso como producto de la interacción social y concibe los géneros textuales como herramientas fundamentales para la ampliación del letramiento del alumno (SOARES, 2001). Realizamos, en 2007/2008, en una escuela pública municipal de Juiz de Fora - Minas Gerais, una investigación colaborativa, cuyo resultado fue, entre otros, la construcción de un Programa de Enseñanza de Lengua Portuguesa basado en géneros textuales (SCHNEUWLY y DOLZ, 2010; BOTELHO y MAGALHÃES, 2011). Tras la construcción de tal documento, retornamos a la escuela para verificar, en una segunda investigación, de que forma el cuerpo docente viene utilizando el documento. Para ello, realizamos entrevistas semiestructuradas con los profesores de la escuela, en las que verificamos que, de forma general, aunque el documento contemple una apertura de la escuela a los discursos, no hay un trabajo efectivo con géneros textuales que permita la ampliación del letramiento del alumno.

Palabras clave: Enseñanza de Lengua Portuguesa. Letramiento. Géneros textuales.

INTRODUÇÃO

Esse artigo é um recorte da pesquisa “Gêneros textuais: entraves e perspectivas”. Tal pesquisa tem o objetivo de mostrar a relevância da adoção de uma concepção de linguagem interacionista na escola, cujo foco de trabalho é a ampliação do letramento do aluno e o desenvolvimento de suas capacidades de análise e usos da língua. Para tanto, utilizamos a concepção de letramento de Magda Soares (2001) e a perspectiva dos Novos Estudos de

Letramento (STREET, 2003; 2007). Dessa forma, adotamos a concepção de linguagem como interação e produto dos sujeitos em suas práticas sociais e comunicativas.

O presente trabalho traz, também, discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa por meio dos gêneros textuais¹ com embasamento no Interacionismo Sociodiscursivo. Para isso, utilizamos como bases teóricas Bronckart (2009) e Machado (2009). Também apoiamo-nos no modelo de sequência didática proposto por Schnewly e Dolz (2010).

Assim, entre os anos 2007/2008, foi realizada uma pesquisa-colaborativa (IBIAPINA, 2008), em uma escola da rede pública do município de Juiz de Fora, Minas Gerais, na qual foi elaborado um programa de ensino de Língua Portuguesa². Como afirma Ibiapina (2008), a pesquisa colaborativa tem por objetivo a transformação da realidade escolar por meio da construção coletiva de conhecimentos entre professores e pesquisadores. Assim, a partir de um trabalho integrado, são percebidas mudanças resultantes de um processo de formação continuada cujo objetivo é o desenvolvimento profissional do professor, por meio de reflexões sobre a teoria e a prática escolar.

O programa, construído coletivamente com os professores envolvidos na pesquisa, visava a tornar as aulas de Língua Portuguesa um trabalho conjunto e articulado dos professores, mediante uma concepção interacionista de linguagem (BRONCKART, 2009), por meio dos gêneros textuais.

Em uma primeira etapa da pesquisa, constatou-se uma lacuna na formação teórica dos professores, a ausência de um programa específico para o ensino de Língua Portuguesa e dificuldades de leitura e escrita de alunos do Ensino Fundamental, segundo os professores da escola (cf. BOTELHO; MAGALHÃES, 2011). Após essa etapa investigativa, foram realizadas sessões reflexivas³ com os docentes, promovendo estudos teóricos, palestras com especialistas

1 A distinção entre gêneros textuais e gêneros discursivos não é relevante para este trabalho, portanto, adotamos a terminologia “gêneros textuais” que é amplamente aceita no meio acadêmico e profissional da área de Letras.

2 O Programa foi elaborado coletivamente durante a realização de uma pesquisa intitulada “Reestruturação do ensino de Língua Portuguesa: práticas pedagógicas com gêneros textuais”.

3 Consideramos sessões reflexivas as reuniões realizadas periodicamente com o objetivo de troca de conhecimentos entre professores e pesquisadores.

e apresentação de sequências didáticas com gêneros textuais como foco, o que culminou com a elaboração conjunta do programa de ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental de uma escola da cidade. Dois anos após a construção do documento, voltamos à escola para verificar se o programa elaborado está sendo seguido pelos professores e de que forma ele está sendo usado.

Na próxima seção será apresentado o arcabouço teórico que sustenta nossas discussões, para, em seguida, apresentarmos os dados da pesquisa categorizados a partir da análise das entrevistas.

1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A partir do processo de democratização do acesso da população à escola, em consequência de um novo modelo econômico, tornou-se nítida a insuficiência de um ensino de língua materna pautado, exclusivamente, em metalinguagem. Com a utilização dessa prática, os alunos não se desenvolvem discursivamente e veem-se obrigados a decorar inúmeras classificações ditadas pela gramática normativa. Tais classificações não serão de relevância para o desenvolvimento escolar do aluno se, junto com a aprendizagem delas, o discente não for capacitado a compreender os diversos gêneros com os quais ele irá se deparar socialmente.

Felizmente, com a “virada pragmática” do ensino de Língua Portuguesa (doravante LP), no início dos anos 80, até mesmo com o advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) nos anos 90, o enfoque do estudo da língua materna começou a mudar, mesmo que ainda não tenha atingido, de forma satisfatória, boa parte das escolas. Percebemos que o Ensino de Língua Portuguesa passou por uma grande mudança no que tange à maneira de se conceber a língua e a função do professor de português em sala de aula.

É certo que a concepção de linguagem adotada pelo professor vai basilar o seu trabalho com a língua e orientar suas diretrizes. Segundo Travaglia (2000), existem três concepções de linguagem, a saber: *linguagem como expressão do pensamento* – segundo a qual a língua é considerada uma unidade imutável, e a expressão linguística é construída no

interior da mente, sendo sua tradução apenas uma exteriorização, logo existe uma forma “correta” de pensamento, vinculada à forma de pensar. Dessa forma, qualquer fator externo à comunicação é desconsiderado; *linguagem como instrumento de comunicação* – nessa concepção a língua é vista como um código regado responsável por transmitir uma mensagem de emissor a um receptor; assim, de acordo com essa concepção, as pessoas apenas codificam e decodificam informações, desconsiderando a existência de um contexto social; *linguagem como forma ou processo de interação* – de acordo com tal concepção a língua se constitui por meio da interação social dos falantes, o que não permite com que seja considerada um sistema fechado e imutável, portanto são as trocas e os diálogos estabelecidos pelos falantes, em suas diversas situações de uso, que constituem a linguagem.

Dessa forma, a concepção de língua que se demonstra mais adequada como subsídio para o ensino de LP é a que considera a língua como processo de interação, ou seja, entendida numa perspectiva dialógica e social (BAKHTIN, 1992).

Portanto, é consensual entre grande parte dos professores de LP e legitimado pelos documentos oficiais de orientação para o ensino da disciplina (PCN) que o trabalho na escola deve ser centrado na reflexão sobre o uso da língua visando aumentar, gradativamente, a competência discursiva do aluno. Para tanto, faz-se necessário o ensino pautado na perspectiva dos gêneros; pois, desse modo, as aulas de LP tornam-se uma continuação da vida fora da escola. Além disso, o contato do aluno com diversos textos orais e escritos realiza-se de forma menos artificial possível, fazendo com que ele esteja apto a se comunicar efetivamente nos diversos contextos, do mais informal ao mais formal.

De acordo com Bakhtin, “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 1992, p.262). Portanto, apropriando-se do conceito inicial de Bakhtin e transpondo-o para o ensino de LP, entendemos que trabalhar com gêneros é situar o aluno na realidade social e permitir que ele aja como cidadão. Além disso, o trabalho com gêneros textuais objetiva

capacitar o aluno a buscar e adquirir conhecimento por conta própria em toda a variedade de fontes existentes, principalmente a escrita, e

interagir com o mundo nas mais variadas situações de comunicação. Isso engloba a capacidade de produzir e compreender textos. É necessário produzir eventos linguísticos os mais diversos e identificar as características em cada um, visto que tais atividades aproximam os alunos das práticas letradas e cidadãs. Nessa direção de trabalho, privilegia-se um ensino procedimental, em detrimento de um ensino normativo (BOTELHO; MAGALHÃES, 2011, p.3).

O ensino de LP baseado em gêneros textuais engloba, desse modo, a compreensão de que as formas só fazem sentido se situadas em contextos sociointerativos. Conforme afirma Marcuschi (2008), os gêneros são textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos definidos por objetivos comunicativos, por isso é relevante seu ensino.

Assim, ao aproximar o aluno da realidade social, a escola minimiza os problemas relacionados à falta de interesse e o conseqüente insucesso destes alunos, além da constante evasão escolar. Nesse contexto, o gênero textual deve ser entendido como um instrumento de comunicação (SCHENEUWLY; DOLZ, 2010), de forma que, quando alguém tem que agir discursivamente, deve instrumentalizar-se por intermédio dos gêneros.

Para tanto, faz-se necessário o trabalho a partir de seqüências didáticas de forma a proporcionar ao aluno a realização das diversas etapas por que perpassa a produção de um gênero. Assim, defendemos que não se trata apenas de apresentar ao aluno diversos gêneros e tipos de textos, mas sim trabalhar efetivamente, de modo que o aluno internalize o conhecimento necessário para tornar-se um usuário competente da língua.

De acordo com Schneuwly e Dolz (2010, p. 82) seqüências didáticas são o “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” Dessa forma, uma etapa importante do processo é verificar o conhecimento que o aluno já possui sobre determinado gênero para, a partir disso, levá-lo a ampliar esse conhecimento inicial e fazê-lo caminhar em direção à proficiência comunicativa almejada pelo professor naquele momento. Portanto, o direcionamento do trabalho e o planejamento das ações futuras dependerão do desenvolvimento dos alunos em cada etapa da aplicação da seqüência.

Ressaltamos a importância das sequências didáticas no processo de letramento dos alunos que, segundo Magda Soares (1998. p.18), “é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. As aulas de Português tornam-se, assim, eventos de letramento (STREET, 2003) de forma que o ato de ensinar a leitura e a escrita passa a focalizar o uso dessas capacidades em situações reais da vida do aluno.

Street (2003) contribui para os estudos de letramento, propondo que o termo seja usado no plural (letramentos) e não no singular (letramento). O autor defende o reconhecimento dos letramentos múltiplos como práticas sociais que variam no tempo e espaço e estabelecem-se em relações de poder e ideologia. Para tanto, distingue o modelo de letramento autônomo e o modelo de letramento ideológico.

O modelo autônomo, para Street (2003), concebe o letramento *per se*, ou seja, é visto como algo neutro e universal; as práticas de leitura e escrita são individuais (autônomas) e nessa concepção objetiva-se proporcionar a ascensão econômica da população. O estudioso critica tal modelo ao ponderar que, nessa abordagem, uma classe social e cultural impõe suas concepções de letramento sobre as outras.

Já o modelo ideológico é culturalmente sensível. Segundo o autor, o letramento é visto como uma prática social e não uma técnica ou habilidade neutra que depende exclusivamente do indivíduo. Nessa perspectiva, é impossível separar práticas de letramento das estruturas culturais e de poder da sociedade.

As instituições de ensino, portanto, não podem ficar alheias a essas discussões, pois isso afeta diretamente as relações de ensino-aprendizagem.

Nessa mesma linha de reflexão, Rojo (2009) apresenta a classificação de Hamilton (2002) a qual define letramentos dominantes e letramentos vernaculares. Os dominantes são aqueles institucionalizados, vinculados às organizações formais (escola, universidades, igrejas, sistema jurídico etc) que preveem agentes culturalmente poderosos (professores, autoridades

religiosas, juízes). Já os letramentos vernaculares têm sua origem na vida cotidiana e, em função disso, são mais marginalizados, pois não são regulados por organizações sociais.

Assim, o resultado de promover o letramento é a inserção do discente no universo da escrita, no qual há a produção constante de saberes e a ampliação de conhecimentos. Dessa forma, permite-se que o aluno torne-se, de fato, um cidadão crítico e atuante na sociedade.

Percebemos, portanto, que não basta que o aluno saiba ler e escrever, é necessário que ele saiba fazer uso dessas capacidades para, assim, inserir-se nas diversas práticas sociais. Nessa perspectiva, Rojo (2009), propõe ainda um ensino pautado em multiletramentos, no qual deve haver na escola um diálogo multicultural entre os letramentos já apropriados pelos alunos, os letramentos privilegiados pela escola e os letramentos de patrimônio cultural valorizado.

Nesse sentido, é basilar a criação de programas de ensino de LP que privilegiem gêneros textuais pertinentes às necessidades de uso da comunidade, sem desconsiderar os letramentos necessários ao mundo social em geral. Desse modo,

ensinar a usar a língua e a entender como a linguagem funciona no mundo atual é tarefa crucial da escola na construção da cidadania, a menos que queiramos deixar grande parte da população no mundo do face a face, excluída das benesses do mundo contemporâneo das comunicações rápidas, da tecnoinformação e da possibilidade de se expor e fazer escolhas entre discursos contrastantes sobre a vida social (MOITA-LOPES; ROJO, 2004, p. 46) .

Assim, letrar, diferentemente de alfabetizar, não é ensinar o domínio do código linguístico, mas ensinar o aluno a agir através da fala e da escrita nos diversos meios sociais dos quais ele, aluno, faz parte, desenvolvendo a sua autonomia social e percepção crítica.

Portanto, conforme o que já foi dito até aqui, o ensino de LP deve centrar-se no texto, uma vez que esse funciona como mediador das ações languageiras no mundo (BRONCKART, 2009). Nesse sentido, o interacionismo sociodiscursivo, ao considerar os gêneros como produtos da interação social, reconhece o discurso como agir comunicativo no qual as ações

são delimitadas. Assim, “conhecer um gênero de texto é também conhecer suas condições de uso, sua pertinência, sua eficácia ou, de forma mais geral, sua adequação em relação às características desse contexto social” (BRONCKART, 2009, p.48). Desse modo, o interacionismo sociodiscursivo parte de uma proposta de integração entre as ideias vigotskianas e as disseminadas pela Linguística de texto e discurso e propõe uma dialética entre a pesquisa científica e as intervenções didáticas (MACHADO, 2009).

Seguindo todos esses preceitos desenvolvemos, em 2008, como já mencionado, a elaboração de um programa de Língua Portuguesa para uma escola pública da cidade de Juiz de Fora - MG, denominado *Diretrizes para o ensino de Língua Portuguesa*, com o objetivo de direcionar o trabalho realizado com gêneros textuais, de modo a orientar os professores quanto a esse tipo de prática.

No presente trabalho, divulgamos os resultados posteriores à feitura do programa nos quais observamos se, de fato, houve utilização do documento e conseqüente melhoria na prática dos professores de modo que as aulas objetivassem a ampliação do letramento do aluno por meio da perspectiva de ensino dos gêneros textuais.

Na próxima seção apresentaremos a metodologia utilizada para a realização deste trabalho.

2. METODOLOGIA

Utilizamos como metodologia de pesquisa a perspectiva de viés qualitativo (estudo exploratório), para análise dos dados. O estudo exploratório, também chamado de pesquisa exploratória, caracteriza-se pela investigação do objeto que será estudado com a finalidade de planejar a próxima etapa de uma pesquisa (MOREIRA; CALEFE, 2008). Portanto, essa metodologia é utilizada com a finalidade de levantar as categorias a serem analisadas na próxima etapa da pesquisa.

Desse modo, como coleta de dados, realizamos, neste trabalho, entrevistas com perguntas pré-elaboradas, que poderiam sofrer modificações ou acréscimos de acordo com o

curso da conversa. Portanto, foram feitas entrevistas semiestruturadas com 10 professores do 1º ao 9º ano do ensino fundamental de uma escola do município de Juiz de Fora, Minas Gerais, participantes ou não da elaboração do documento, com o objetivo de verificar se os professores tinham conhecimento do documento, se usavam em suas práticas escolares e como isso ocorria. Essas entrevistas foram realizadas na própria escola, gravadas em áudio e transcritas⁴. Todos os nomes foram modificados de modo a preservar a identidade das pessoas.

A seguir, apresentaremos a categorização realizada a partir da análise dos dados.

3. ANÁLISE DOS DADOS

Verificamos, por meio da análise das entrevistas, como os professores estavam utilizando o documento elaborado coletivamente e analisamos os desdobramentos de sua circulação na escola. Desse modo, conforme a análise das entrevistas, pudemos levantar as seguintes categorias, a saber: a) uso do livro didático; b) trabalho com os gêneros textuais; c) práticas que não favorecem a ampliação do letramento do aluno; d) planejamento das ações.

A) USO DO LIVRO DIDÁTICO

Nos exemplos a seguir, podemos verificar que o livro didático ainda é o recurso mais utilizado pelos professores em relação ao planejamento de suas aulas:

Tabela 1

Entrevista 1			
→	23	Amanda:	que nem eu disse eu uso bastante o livro mas eu trago coisas, né, os gêneros textuais, os textos que eu acho que precisa trabalhar (2) por exemplo sai na impre::nsa, alguma coisa assim, ai eu trago para poder acrescentar com os meninos, <u>mas</u> a base do trabalho da gente continua sendo o livro didático, pelo menos o meu
	24		
	25		
	26		
→	27		

4 Transcrições realizadas conforme as convenções de transcrição desenvolvidas por Jefferson, que podem encontradas em Sacks, Schegloff & Jefferson (2003 [1974]).

Tabela 2

Entrevista 1			
→	49	Amanda:	não eu acho que ele não dá conta não, a gente (2) pode sempre acrescenta mais (2) eu acho que - que nem eu disse, isso aqui vai ser uma direção para gente poder seguir, então sempre no livro falta alguma coisinha que a gente traz, a gente vai buscando, né, no dia a dia (2) pra poder acrescentar
	50		
→	51		
	52		
	53		

Nas Tab.1 e Tab.2, embora esteja presente na fala das professoras a afirmação de que o livro didático não é suficiente para um trabalho eficiente em sala, é possível notar que as aulas são estruturadas conforme a sequência apresentada por ele. Percebemos, então, que, mesmo havendo na escola um documento cuja elaboração objetivou servir de base para a construção de sequências didáticas, de modo que o trabalho com gêneros fosse sistematizado, esse documento não é utilizado por alguns professores.

Portanto, é importante ressaltar que, mesmo com a presença do documento, o recurso que direciona a prática dos professores é o livro didático. Seu uso excessivo traz como consequência práticas escolarizadas de texto que não vão ao encontro de atividades que promovem o letramento, configurando-se, assim, práticas artificiais. Desse modo,

acreditamos que todo professor, com uma formação teórica consistente, é capaz de aperfeiçoar qualquer material, ajustando-o à sua realidade. É preciso adequar o livro ao currículo, programa, projetos e critérios de avaliação da escola, e não o contrário. Toda escola deve ter objetivos bem definidos para o ensino de Língua Portuguesa (bem como de outras disciplinas), um Projeto Político Pedagógico bem delineado e consistente; assim, os materiais usados em sala vão ao encontro de objetivos mais amplos (REIS; MAGALHÃES, 2011, p. 92).

Consideramos, portanto, que o uso do livro didático não deve ser totalmente abandonado. Contudo, o professor deve, embasado em conhecimento teórico que abarque o trabalho com gêneros, selecionar os conteúdos que melhor se adéquam às atividades propostas por ele em sala de aula, aliando-os às atividades que não envolvam somente o uso do LD.

B) TRABALHO COM OS GÊNEROS TEXTUAIS

Nos trechos abaixo, podemos observar que os professores não conseguem diferenciar a simples abordagem de diversos textos na sala de aula do trabalho efetivo com gêneros:

Tabela 3

Entrevista 2			
	20	Rebeca:	sim, porque eu trabalho com a diversidade textual em geral, né? hoje mesmo nós <u>trabalhamos a poesia, a métrica da poesia e tudo, do jeito deles, bem à vontade, pra depois a gente mostrar como se faz e tudo, né?</u> então eu <u>trago sempre jornal pra a sala.</u> procuro trazer, assim, na parte de linguagem, quando a gente tá trabalhando, <u>uma diversidade textual boa, para que eles tenham contato mesmo com vários tipos de textos, né?</u>
→	21		
	22		
→	23		
	24		
→	25		
	26		

Tabela 4

Entrevista 3			
	19	Paula:	sim, eu <u>tenho uma cópia</u> desse documento e: já gostava. como no quinto ano a gente trabalha por área (1) e eu trabalho com o português, eu já gostava muito de trabalhar com gêneros que a gente vê que a maioria deles <u>não conhece a nomenclatura de gêneros</u> , eles leem aquele tipo de material sem saber o quê é aquilo. inclusive hoje nós estamos trabalhando com <u>poemas e eles não têm muita noção como é a estruturação () das páginas (2)</u> aí eu já trabalhava com isso (1) eu tenho uma cópia, já <u>li</u> e a gente ta sempre () pelo trabalho
	20		
	21		
→	22		
	23		
	24		
→	25		
	26		
	27		

Nas Tab.3 e Tab.4, os professores afirmam trabalhar de acordo com o propósito dos gêneros textuais; entretanto, conforme percebemos nos trechos em destaque, o que de fato ocorre em sala de aula é um estudo centrado na forma e não na função. Ou seja, há uma

lacuna no que tange à utilização de práticas que resultem na internalização e domínio do gênero estudado.

De acordo com Marcuschi (2008), trabalhar de acordo com a perspectiva de gêneros textuais é situar o aluno na realidade social, desenvolver no aluno competências que o tornem apto a agir socialmente e atuar efetivamente como cidadão, uma vez que o estudo dos gêneros mostra o funcionamento da sociedade. Ou seja, é desenvolver a competência discursiva, saindo do ensino normativo, para um ensino mais reflexivo.

Defendemos que é importante diversificar o trabalho com gêneros em sala de aula, porém sem deixar de aprofundá-los. Na Tab.3, embora exista a afirmação de que são levados para a sala de aula diferentes textos, o trabalho com eles não parece não ser aprofundado, não permitindo, portanto, que o aluno desenvolva as competências essenciais para sua ação efetiva em sociedade.

C) PRÁTICAS QUE NÃO FAVORECEM A AMPLIAÇÃO DO LETRAMENTO DO ALUNO

Tabela 5

Entrevista 3			
→	38	Paula:	eu coloco eles para escrever. ler e escrever. ler. normalmente <u>eu passo muito no quadro, uso menos folhas xerocadas porque eu acho que eles já têm condições de eliminar esse xerox e essas coisas.</u> até mesmo para estar prestando mais atenção. mesmo assim eu pego os <u>cadernos de escrita e vejo erros berrantes.</u> ainda falo assim, “ <u>você copiou isso aqui do quadro?</u> ”, “ <u>eu escrevi desse jeito?</u> ” e eles ainda têm dúvidas, “ <u>não sei</u> ”, “ <u>não, me fala, eu escrevi isso aqui no quadro?</u> ” e <u>eles ainda têm essa dúvida.</u> então eu ponho para escrever. gosto que eles escrevam, <u>gosto de ver caderno cheio de escrita, mas os erros ainda são bem frequentes</u>
	39		
	40		
	41		
	42		
	43		
	44		
	45		
	46		
	47		
48			

Na Tab.5, os professores relatam a existência, por parte dos alunos, de grandes dificuldades de leitura e escrita; contudo, quando são questionados sobre quais recursos

utilizam para sanar as dificuldades de seus alunos, percebemos que as práticas de leitura e escrita são abordadas de maneira equivocada:

Constatamos, portanto, que as atividades de leitura e escrita não são realizadas como um processo sociocognitivo uma vez que não enfocam a interação entre autor, texto e leitor (KLEIMAN, 2002), ou seja, a leitura é percebida pelo professor apenas como um ato de decodificação. Além disso, percebemos que a produção textual não está presente nessa prática, na qual existem apenas trabalhos de cópia.

O trecho da Tab.5 mostra que, além de não trabalhar com gênero, esses exercícios de cópia são “desprovidos de qualquer relação com uma situação de comunicação autêntica” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010, p.65).

D) FALTA DE PLANEJAMENTO

O trecho a seguir demonstra que, embora o documento presente na escola seja uma maneira de simplificar o planejamento das atividades realizadas em sala de aula, é presente ainda, por parte dos professores, a falta de planejamento de suas sequências didáticas:

Tabela 6

Entrevista 4		
39	Regina	e nos achamos interessante nós estávamos discutindo isso ano
40		passado que é: o documento escrito fala sobre o trabalho com
41		gêneros textuais. foi muito engraçado quando nós colocamos e o
42		grupo falou: mas nós já trabalhamos assim,(riso) nós já
43		trabalhamos assim. mas eu acho que é: mesmo assim teria que ter
44		alguém que conduzisse no caso, por exemplo, a coordenadora
45		pedagógica (2) é ela que tinha que pegar é: o documento e fazer
46		uma adaptação ao programa da escola. que na verdade como nós
47		estamos na direção desde (barulho de crianças) <u>nós descobrimos</u>
48		<u>que nós não tínhamos planejamento: (2)alguns professores</u>
49		<u>apresentavam planejamento e outros não.</u>

Na Tab.6, percebemos que há falta de planejamento nas atividades elaboradas pelos professores. Isso dificulta o trabalho em sala de aula, uma vez que, para que o aluno compreenda e sistematize o gênero estudado, deve-se propor a ele uma sequência didática que envolva o levantamento de seus conhecimentos prévios, além da elaboração de uma produção inicial, da apresentação do gênero (envolvendo sua circulação, uso social e objetivos comunicativos) e dos processos de escrita e reescrita, essenciais para o desenvolvimento de sua percepção crítica e social e autonomia.

Como apontam Schneuwly e Dolz (2010),

é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010, p.82)

Na seção seguinte, apresentaremos as considerações finais e o possível direcionamento da pesquisa mediante os resultados obtidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados demonstrou a presença de entraves para um trabalho efetivo com gêneros textuais, tais como a falta de planejamento das atividades – devido à ausência de tempo dos professores para elaborar suas atividades e/ou de um uso não eficaz do tempo destinado às reuniões pedagógicas – além da dificuldade demonstrada pelos professores de trabalharem de acordo com a nova perspectiva de ensino de língua materna.

Entretanto, esses entraves são exteriores às *Diretrizes para o Ensino de Língua Portuguesa* presente na escola e podem ser minimizados através da capacitação dos professores.

Acreditamos, assim, que mediante embasamento teórico e reflexão constante sobre suas práticas os docentes são capazes de planejar sequências didáticas que estejam de acordo com uma concepção de linguagem interacionista e, dessa forma, desenvolver atividades que ampliarão o letramento dos alunos.

Os resultados apontaram, portanto, a necessidade de formação continuada de modo que os professores tornem-se aptos a desenvolverem um trabalho satisfatório⁵ em sala de aula, pautando-se em gêneros textuais.

Mediante isso, percebemos que, além do documento, seria necessária também a realização de sessões reflexivas e/ou planejamento de atividades elaboradas em conjunto, com o objetivo de orientar os professores para a prática da sala de aula.

Pretendemos, portanto, em ações futuras, estruturar projetos de trabalho que enfoquem a formação continuada dos professores de maneira a possibilitar reflexão e produção de conhecimento sobre a prática docente e, além disso, contemplar uma metodologia de ensino na perspectiva do letramento.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Michail. Estética da Criação verbal. São Paulo, Martins Fontes [1979]. 1992.
- BOTELHO, L. S.; MAGALHÃES, T. G. Elaboração de um programa de Língua Portuguesa: práticas pedagógicas com gêneros textuais. **Educação em Foco** (Juiz de Fora), v. 16, p. 93-117, 2011.
- BRASIL/MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998, 106 p
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.
- HAMILTON, M. Sustainable literacies and ecology of lifelong learning. In Harrison; Hanson; Clarke (org). **Supporting lifelong learning**. Routledge: open universit presa, 2002, p 176 - 187.
- IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro, 2008.

5 Consideramos um trabalho satisfatório a não utilização de textos como pretextos para ensino de metalinguagem.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social de leitura e escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. **Texto e Leitor**: Aspectos Cognitivos da Leitura. Editora Pontes, São Paulo, 2002.

MACHADO, Anna Rachel; GUIMARÃES, Ana Maria de Matos. O Interacionismo sociodiscursivo no Brasil. In: ABREU-TARDELI, Lília Santos; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas- Sp: Mercado de Letras, 2009. p. 17-42. (Ideias sobre Linguagem).

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

MOREIRA; CALEFE. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

REIS, Andréia Rezende Garcia; MAGALHÃES, Tânia Guedes. Considerações sobre circulação e uso do livro didático de Língua portuguesa na escola. **Revista Práticas de Linguagem**, Juiz de Fora, v. 1, n. 1, p.87-95, jan./jun. 2011.

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

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. (trad e org Roxane Rojo). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

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

STREET, Brian. **What's new in New Literacy Studies?** Critical approaches to literacy in theory and practice, 2003.

_____. Perspectivas interculturais sobre o letramento. Revista de Filologia e Linguística Portuguesa da Universidade de São Paulo. n. 8, p. 465-488, 2007.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

Laura Silveira BOTELHO

Possui graduação em Linguística (bacharelado) e em Português (licenciatura) pela Universidade de São Paulo (2001); mestrado em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2004). Atualmente, cursa doutorado na linha de pesquisa Linguística e Ensino de Língua na UFJF. É pesquisadora do grupo FALE - Formação de Professores, Alfabetização, Linguagem e Ensino, também na UFJF, na Faculdade de Educação. É docente na Faculdade Metodista Granbery. Foi professora substituta na Universidade Federal de Juiz de Fora e na Universidade Federal de Ouro Preto. Lecionou, ainda, na Rede Municipal de Juiz de Fora e em escolas particulares no ensino fundamental e médio.

Leticia Macedo KAESER

Graduanda do curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, com ênfase em Linguística. Atualmente, bolsista do GRUPO FALE - Formação de Professores, Alfabetização, Linguagem e Ensino Grupo de Pesquisa (CNPq) da UFJF, integrado ao NEEL (Núcleo de Estudos de Educação e Linguagens) da Faculdade de Educação da UFJF com vínculo de treinamento profissional na Revista Práticas de Linguagem. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID.

Michele Cristina Ramos GOMES

Graduanda em Letras com ênfase em Linguística pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Atualmente, bolsista do GRUPO FALE - Formação de Professores, Alfabetização, Linguagem e Ensino Grupo de Pesquisa (CNPq) da UFJF, integrado ao NEEL (Núcleo de Estudos de Educação e Linguagens) da Faculdade de Educação da UFJF. Bolsista de Iniciação Científica.