

A PRÁTICA DE ESCRITA NA ESCOLA: CONSIDERAÇÕES SOBRE GÊNEROS E CONTEXTO

Arisberto Gomes de SOUZA

Maria do Socorro OLIVEIRA

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo: O presente artigo teve como objetivo refletir acerca de como ocorrem as práticas de escrita na escola. Especificamente, nossa meta foi compreender o verdadeiro cotidiano de práticas de escrita de estudantes e as relações que se estabelecem entre o fazer escolar e as múltiplas possibilidades de práticas de escrita de outras instâncias sociais. Para a geração de dados, utilizamos observações em sala de aula e entrevistas com alunos de séries regulares do ensino médio de uma escola pública. Nossos resultados mostram que a exploração de textos na escola precisa se aproximar da vivência de situações em que sujeitos atuam verdadeiramente, de acordo com as particularidades requeridas no meio social. As ações de aprendizagem escolares que envolvem gêneros são respaldadas por aspectos meramente escolares, em outras palavras, a funcionalidade da escrita limita-se ao próprio domínio social da escola.

Palavras-chave: Letramentos; Escola; Escrita; Gêneros; Contexto.

THE WRITING PRACTICE IN SCHOOL: CONSIDERATIONS ABOUT GENRES AND CONTEXT

Abstract: This article aimed to reflect about how writing practices occur at school. Specifically, our goal was to understand the real everyday student writing practices and relations that are established between the work done at school and the multiple possibilities of practices of writing practices of other social environments. For data generation, we use classroom observations and interviews with students of regular series of secondary school classes in Brazil. Our results show that the exploration of texts in school needs to approximate with the experiences of situations where subjects act truly, according to the particulars required in the social environment. The actions of school learning involving genres are backed by merely aspects school, in other words, the functionality of the writing is limited to the social domain of the school itself.

Keywords: Literacies; School; Writing; Genres; Context.

LA PRÁCTICA DE LA ESCRITURA EN LA ESCUELA: CONSIDERACIONES SOBRE LOS GÉNEROS Y EL CONTEXTO

Resumen: Este artículo pretende reflexionar sobre cómo se producen las prácticas de escritura en la escuela. En concreto, nuestro objetivo fue entender el real cotidiano de las prácticas de la escritura de estudiantes y las relaciones que se establecen entre el trabajo realizado en la escuela y las múltiples posibilidades de las prácticas de la escritura en otros entornos sociales. Para la generación de datos, utilizamos observaciones de aula y entrevistas con los estudiantes de la enseñanza media de una escuela pública. Nuestros resultados muestran que la exploración de textos en la escuela necesita basarse en la experiencia de situaciones donde los sujetos actúan realmente, según las especificidades requeridas en el entorno social. Las estrategias de aprendizaje de la escuela que requieren géneros textuales están respaldadas por aspectos puramente educativos, en otras palabras, la funcionalidad de la práctica de la escritura está limitada al dominio social de la propia escuela.

Palabras clave: Letramentos; Escuela; Escritura; Géneros; Contexto.

INTRODUÇÃO

A escrita faz parte do dia a dia das pessoas. Ela é imprescindível para o convívio social, principalmente em uma sociedade em que a intensa diversificação dos meios de comunicação vem transformando as possibilidades de as pessoas escreverem para interagir, registrar, fornecer e buscar informações.

Além disso, a diversidade de práticas sociais existentes acaba por delinear diferentes gêneros, uma vez que, cotidianamente, os sujeitos atuam por meio de diversificados domínios sociais (comunitário, familiar, religioso...) e assumem diferentes posições, produzindo e recepcionando inúmeros discursos que só podem ser acessados por meio de gêneros.

Diante da informação de que os indivíduos atuam face às múltiplas e novas exigências sociais e, por conseguinte, transformam os letramentos, estaria a escola, visto que é o lugar, instituído pela sociedade, para a concretização das aprendizagens da escrita, alinhada a essa nova sistemática das práticas de letramento?

Frente a esse questionamento, objetivamos refletir acerca de como ocorrem as práticas de escrita na escola. Especificamente, nossa meta foi investigar sobre o cotidiano de

práticas de escrita dos estudantes e as relações que se estabelecem entre o fazer escolar e as múltiplas possibilidades de práticas de escrita de outros ambientes sociais.

Para a geração de dados, utilizamos observações em sala de aula e entrevistas com alunos de séries regulares do Ensino Médio de uma escola pública. Essas ferramentas foram pertinentes porque nos permitiram entender o trabalho com a escrita na escola e as suas relações com os letramentos advindos de outros segmentos sociais.

Nossas motivações se assentam na máxima de que as práticas de letramento não podem estar desconectadas do contexto sociocultural ao qual elas pertencem. Dessa forma, a escola deve considerar o histórico dos letramentos de seus alunos, as diferentes habilidades trazidas das instâncias sociais das quais participam, para, a partir daí, apresentar-lhes outras possibilidades, de modo a proporcionar-lhes a autonomia e a competência linguístico-discursiva necessárias para que se tornem cidadãos críticos competentes.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Buscamos em Kleiman (1995a) uma explicação para o termo letramento. Segundo a autora, o letramento é “considerado enquanto conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder” (KLEIMAN, 1995a, p. 11). Dessa forma, o letramento é entendido de maneira ampla, “como uma prática social plural e motivada por princípios de natureza ideológica” (OLIVEIRA, 2010, p. 339).

O letramento é interdependente da realidade social, vai além de dicotomias e generalizações, leva em consideração todos os circuitos sociais existentes e não apenas os consagrados. Nessa perspectiva, Oliveira (2010, p. 329) ressalta que

Enxergar o letramento como algo ‘singular’ é esquecer que a vida social é permeada por linguagem de múltiplas formas e destinada a diferentes usos. Nela, são veiculados gêneros diversos que são praticados por diferentes pessoas nas mais diversas atividades sociais, orientadas a partir de propósitos, funções, interesses e necessidades comunicativas específicas, não obstante a compreensão de que alguns textos são

considerados canônicos e, por isso, mais legitimados que outros, socialmente [...].

A compreensão de letramento dialogicamente atrelado às instâncias sociais revela inúmeras possibilidades de situações comunicativas. É a partir dessa máxima que surge, portanto, a ideia de que o letramento é plural e que diferentes expediências comunicativas, delineadas por diferentes propósitos, acabam por desencadear também diferentes letramentos (BARTON, 2000). Não há razão para se crer no letramento como algo estático e homogeneizante. A concepção, que o enfatiza como uma habilidade de ler e escrever para fins específicos, deu lugar à compreensão de um novo conceito, de natureza plural – letramentos (OLIVEIRA, 2010).

Essa maneira de encarar os diferentes usos da leitura e da escrita decorre do chamado letramento crítico. Nessa perspectiva, os letramentos são interdependentes da realidade social, enfatizam a necessidade de irmos além das dicotomias e generalizações e partirmos para reflexões que levam em consideração todos os circuitos sociais existentes e não apenas aqueles oriundos de domínios sociais considerados superiores (BARTON; HAMILTON, 2000). Assim, “a linguagem não é simplesmente um meio de expressão ou comunicação; é, antes, uma prática a partir da qual os aprendizes conhecem-se a si mesmos, o seu contexto sociocultural e as suas possibilidades para o futuro” (OLIVEIRA, 2010, p. 336).

Pensarmos, portanto, em uma concepção da escrita como prática independente do sujeito e da história, não situada no tempo e no espaço, faz pouco sentido, pois é por meio da prática social que sabemos como agir discursivamente numa dada situação, ou seja, quando podemos, de fato, fazer uso da escrita. É a partir das necessidades decorrentes da prática social que utilizamos concretamente a escrita, fazendo uso do(s) gênero(s).

Concebemos o gênero, afinal, conforme apregoa Bazerman, quando afirma que eles “[...] não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser, são frames para a ação social” (BAZERMAN, 2011, p. 23). O gênero dá forma a nossas ações e intenções. É um meio de agência e não pode ser ensinado divorciado da ação e das situações dentro das quais aquelas ações são significativas e motivadoras. “Assim como ações, intenções e situações

humanas, uma teoria de gênero precisa ser dinâmica e estar sempre mudando” (BAZERMAN, 2011, p. 10).

É por essa razão que os letramentos são inseparáveis do contexto sócio-histórico e ideológico no qual a leitura e a escrita são utilizadas. Esses contextos abrangem, inclusive, a história de vida dos sujeitos, que são encarados como atores ativos e imprescindíveis e, por isso, suas experiências de vida são um dos fatores que contribuem para a compreensão de uma dada interação. As pessoas usam os letramentos para fazer mudanças em suas vidas, e os letramentos, por conseguinte, mudam as pessoas. “As práticas de letramento de um indivíduo mudam durante toda a vida, como resultado da mudança de demanda, recursos disponíveis, bem como das possibilidades e seus interesses”¹ (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 14).

Os letramentos, portanto, carregam diferentes características a depender do contexto de uso da escrita e da leitura, assim como defendido por Gee (2000, p. 36),

Então, ‘letramento’ é plural: letramentos. Existem muitas práticas sociais, históricas, de culturas diferentes que influenciam o letramento, assim também são muitos os ‘letramentos’ diferentes (letramento jurídico, letramento de jogos, letramento de música local, letramento acadêmico de muitos tipos diferentes). As pessoas não apenas leem e escrevem a esmo. Elas leem e escrevem tipos específicos de ‘textos’ de maneiras específicas. Essas maneiras são determinadas pelos valores e práticas de diferentes grupos sociais e culturais (grifos do autor).

Dessa forma, eles podem se apresentar de formas diferentes em razão do contexto. Com isso, é pertinente pensarmos que não são somente os letramentos que variam em função das condições locais, mas o contexto também se altera em função dos efetivos usos da escrita, dinamizando o processo (KLEIMAN, 1995b). Os letramentos são, pois, fenômenos alinhados às efetivas práticas sociais de escrita e leitura.

O contexto, assim sendo, é algo para além de um mero enquadre material que apoia a escrita. Ele está interligado a ela, complementando-a, dando-lhe sentido. O contexto não diz respeito apenas aos cenários em que gêneros e ações acontecem. Os sujeitos participam de uma relação dinâmica, independentemente e mutuamente constitutiva com os sistemas de

¹ Estão traduzidos para o português os trechos de edições em língua estrangeira citados neste texto.

gênero que situam. Eles realizam o contexto à medida que funcionam dentro dele (BAWARSHI; REIFF, 2013).

Nesse sentido, consideramos o contexto como algo que influencia a escrita por meio dos aspectos sociais mais diversos: históricos, políticos, ideológicos, religiosos, de poder etc. Os letramentos estão diretamente conectados às variadas questões da sociedade a qual pertencem. Dessa forma, encerrar as possibilidades contextuais de um gênero apenas em aspectos correlacionados à escola é limitar as possibilidades de entendimento acerca da escrita.

Historicamente, as escolas são caracterizadas como instituições que desenvolvem apenas alguns tipos de experiências com a escrita, determinando uma forma específica de utilizar o conhecimento. Com relação ao texto, a crença é que a sua interpretação e concepção são determinadas pelo funcionamento/articulação dos seus elementos internos (STREET, 1984).

Na escola, há certa valorização de determinadas práticas de letramento. Nesse caso, aquelas encaradas como processos de aquisição de códigos e condutas necessárias ao desenvolvimento de competências individuais necessárias para o sucesso e a promoção de proposições que são importantes para a própria escola. Esses códigos e condutas não se restringem apenas à habilidade de ler e de escrever, na verdade, “o aluno está aprendendo modelos culturais de identidade e personalidade, não apenas a decodificar a escrita ou a escrever com determinada caligrafia” (STREET, 2014, p. 154).

Esse modelo que ecoa no ensino-aprendizagem de escrita e leitura oferecido nas escolas não é regra, mas, nessa perspectiva, são valorizadas em demasia as habilidades de cunho individual. Escrita e leitura, nesse caso, são compreendidas como práticas neutras e universais. Consoante a essa questão, Street (2014) afirma: “levar os alunos a acreditar que existe uma relação de mão única entre gêneros particulares ensinados na escola e aquelas posições de poder é prepará-los para a frustração e a desilusão” (STREET, 2014, p. 154).

Kleiman (1995b) chama atenção para o letramento que tanto a escola quanto a sociedade valorizam, qual seja a aquisição de habilidades de leitura e de escrita necessárias

para se alcançar determinados objetivos. A autora ressalta, contudo, que, apesar das diferentes práticas que ocorrem em outros contextos, “as práticas escolares de aprendizagem de uso da língua escrita, ainda que ‘estritamente escolares’, são também práticas sociais” (KLEIMAN, 2010, p. 380). A autora discorre, então, sobre o modelo autônomo de letramento (STREET, 1984) e o compara ao letramento que geralmente ocorre na escola:

[...] o modelo que determina as práticas escolares é o modelo autônomo de letramento que considera aquisição da escrita como um processo neutro, que, independentemente das 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 texto tipo ensaio (KLEIMAN, 1995b, p. 44).

A chamada pedagogização do letramento, que acontece na escola, ocorre porque as ações de aprendizagem que enfatizam a escrita são planejadas, instituídas e selecionadas mediante finalidades pedagógicas quase sempre relacionadas somente às avaliações. As metas são predeterminadas e objetivam a aprendizagem, que é conduzida obrigatoriamente por atividades de verificação de desempenho.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS²

Os dados da pesquisa foram gerados mediante orientação metodológica do paradigma qualitativo (ANDRÉ, 1983) e da abordagem etnográfica crítica (THOMAS, 1993). Em síntese, nossa investigação implicou envolvimento e a busca por refletir, compreender e interpretar as ações que envolvem os usos da escrita na escola.

Geramos os dados a partir de entrevistas com alunos-sujeitos de turmas do 1º, 2º e 3º anos do ensino médio regular de uma escola da rede pública, que falaram sobre o cotidiano das aulas de língua portuguesa. Também observamos aulas nessas mesmas turmas. A escola

² O desenho metodológico desta pesquisa visou colocar em prática parte do conjunto de procedimentos que darão conta de como serão analisados e discutidos os dados relacionados às *práticas de escrita de alunos do ensino médio dentro e fora da escola: pistas para a construção de projetos de letramento*. Pesquisa orientada pela professora Dra. Maria Socorro Oliveira, do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

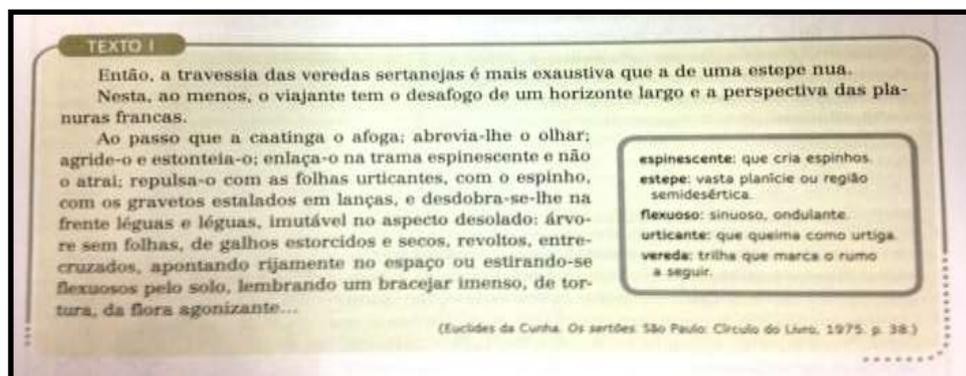
pública de ensino médio selecionada para a geração dos dados está situada em um bairro da zona norte da cidade do Recife, PE. Apesar de a escola estar localizada em um trecho de um bairro considerado nobre, o seu alunado advém, em sua quase totalidade, de áreas consideradas de baixa renda, localizadas nas proximidades da escola.

4 NA ESCOLA, OS GÊNEROS PARECEM DISTANTES DO CONTEXTO

Nossos resultados mostram que, no que diz respeito ao trabalho com a escrita na escola pesquisada, a ausência de manuseio do gênero pelos alunos em seus contextos usuais de circulação é muito comum. Em virtude de tomar o livro didático como base, o ensino de língua materna não proporciona o manuseio dos gêneros, principalmente no que tange ao uso diante de situações em que alunos atuam de acordo com as particularidades requeridas no meio social.

Os gêneros trazidos pelo livro didático e explorados em sala de aula, apoiados por práticas consagradas e atrelados ao modelo canônico do ensino de língua, apresentam-se de forma descontextualizada, sem conexão com o contexto social da escola. Exemplificando essa afirmação de maneira prática, tomemos os trechos de romances trazidos pelo livro e explorados nas aulas com vistas à produção textual (vide figura abaixo). Não é possível chamar esses fragmentos de textos de gêneros, pois em virtude do espaço reduzido do livro didático, eles precisaram ser recortados para poderem ser utilizados. O fato de o suporte textual ser outro também contribui para uma equivocada ideia de gênero por parte do aluno.

Figura 1 - Trecho do romance *Os sertões* trabalhado por meio do uso do livro didático



Fonte: Cereja e Magalhães (2013)

O ensino de língua, nesse sentido, não obedece a uma abordagem intrinsecamente social e dialógica, em que os textos são amplamente compreendidos e vinculados ao contexto de uso, o espaço social. O gênero está desconectado do suporte textual efetivo de uso, favorecendo um entendimento abstrato e não levando em consideração nuances relevantes, como formatação original, funcionalidade etc.

As questões referentes à funcionalidade do gênero são importantes porque essa é uma característica crucial para o ensino de língua de base significativa. O ensino com gêneros que enfatiza a sua funcionalidade diz respeito à língua e à linguagem atreladas ao uso, determinadas sócio e historicamente.

O gênero é imprescindível à interação, à realização do discurso. Como poderemos afirmar que os alunos compreenderam o real significado de um editorial de jornal – gênero explorado por meio de exercícios escritos nas turmas pesquisadas - se eles não o manusearam verdadeiramente com vistas a buscarem a opinião do veículo de comunicação em meio a um contexto em que estejam imersos? O gênero é o que há de concreto na interatividade entre os sujeitos, por isso, reconhecemos que tanto seu conhecimento quanto o seu domínio consolidam-se com muito mais propriedade no percurso comunicativo efetivo de uso.

Os achados de pesquisa mostram que boa parte dos gêneros explorados visando à produção de texto tem como suporte o livro didático. Um dos efeitos desse uso diz respeito à ausência de manuseio da forma original dos gêneros. Os gêneros escritos possuem determinadas dimensões, formatos, recursos multimodais, estão ancorados em um dado suporte textual. É importante que os estudantes tenham ciência do potencial de cada gênero e mais, que reconheçam as diferentes formatações, recursos que os integram, formatos e suportes, as relações que se estabelecem com os domínios sociais dos quais fazem parte.

Os suportes textuais em que estão ancorados os gêneros têm estreita relação com os domínios sociais. Eles representam o lugar (físico ou virtual) que sustenta os textos, têm formatos específicos, materializam o gênero e, mais importante, suas características também acabam por fazer parte do todo que representa o gênero. Essa materialidade dos suportes

completa o sentido do gênero. Além disso, ela é imprescindível, uma vez que a circulação dos gêneros no meio social não é possível sem os suportes.

O ensino de língua nos moldes constatados afasta a possibilidade de manuseio dos gêneros em seus suportes autênticos e se torna descontextualizado. Para nós, abandonar essa diversidade em detrimento do excessivo uso do livro didático é não levar em consideração as possibilidades comunicativas existentes no mundo.

Ademais, é importante lembrarmos que esse ensino de língua que toma o livro didático como parâmetro para a definição das ações de aprendizagem pouco contribui para o entendimento de que um determinado gênero normalmente é exposto a uma gama típica de interlocutores. Dessa forma, os estudantes não compreendem que cada domínio social comporta determinados integrantes, que, por sua vez, fazem uso de uma dada variedade de gêneros. Esses domínios refletem as condições específicas de uso e as finalidades sociais dos textos (BARTON; HAMILTON, 2000).

A falta de definição dos agentes da interação nas atividades de escrita trabalhadas na escola é um fator que também fortalece a ideia de descontextualização. Desprovidos de informações relacionadas aos interlocutores, os alunos lidam com a escrita desvinculada da situação de produção, impedidos de atuarem como locutores ativos. O interlocutor é, pois, um componente imprescindível para a comunicação efetiva, ele é um co-produtor do texto: determina, em certa medida, o quê, como e o porquê falamos ou escrevemos.

Na escola pesquisada, a rede interativa proporcionada pelas atividades de produção de texto não dá conta de explicitar os reais interlocutores porque os gêneros não são trabalhados mediante situações em que são fundamentais para o desdobramento de situações cotidianas em ambientes sociais por onde eles normalmente circulam. Dessa forma, perde-se a oportunidade de vivenciar as peculiaridades proporcionadas pela complexidade das relações sociais intermediadas pelos gêneros.

Sabemos que nem sempre é possível fazer com que os estudantes pratiquem a escrita atendendo aos requisitos sociodiscursivos de situações sociais que de fato traduzam o contexto dos textos, mas é relevante driblarmos essa descontextualização. Uma das formas de se fazer

isso é vivenciando ações de aprendizagem que abordem gêneros de domínios sociais mais próximos da realidade dos alunos - comunitário, religioso, do lar, digital, profissional (KLEIMAN, 2010). Atividades que abordam gêneros que fazem parte da vivência cotidiana dos alunos podem aliar o universo da escola ao contexto social de uso dos textos. Na escola pesquisada, nós não observamos esse tipo de iniciativa.

Nas repetidas vezes em que os alunos foram convidados a produzir as chamadas redações escolares, também percebemos certa falta de clareza quanto aos possíveis interlocutores dos textos. Nossos achados mostram que apenas a figura do professor é apontada como a responsável pela apreciação das produções. Em todos os casos, o professor de língua materna foi o sujeito incumbido de ler as redações, para avaliá-las e atribuir notas.

Para a produção das redações, as recomendações faziam referência a textos que obtiveram boas avaliações em exames. São textos utilizados como modelos a serem seguidos tanto no que diz respeito às estratégias de argumentação/dissertação, quanto às questões subjacentes aos conteúdos abordados. Os comandos dados não faziam referência aos possíveis leitores dos textos ou a estratégias de argumentação baseadas em outros gêneros, simplesmente havia a ressalva de que o êxito na execução da tarefa comporia umas das notas da disciplina.

Em vista disso, o estudo que tem como base a redação escolar se restringe a exercícios de produção textual ancorados em modelos de gênero de referência. São ações de aprendizagem de escrita que não encontram interlocução autêntica, em outras palavras, a funcionalidade dessa escrita limita-se ao próprio ato de produção e a uma avaliação classificatória.

Assim como ocorre com os textos trazidos pelo livro didático, a produção de redações escolares continua servindo a determinados propósitos exclusivamente pedagógicos. Ao observarmos as condições de produção de redações na escola, evidenciamos que a função sociocomunicativa dessa atividade está estritamente relacionada ao tratamento dispensado à obtenção de notas e ao treinamento para realização de testes classificatórios.

No caso das redações, existem também as chamadas ‘fórmulas’ para se conseguir uma boa nota. A ideia é instrumentalizar os estudantes com base em dicas para escrever textos dissertativos/argumentativos. As dicas contidas nessas fórmulas buscam garantir maior pontuação ao texto da redação (vide figura abaixo).

Figura 2 - Dicas acerca da produção do gênero redação escolar

Antes de iniciar		essenciais		resultados
Pensamentos	+	necessários		destacar
De início	x	interessante	+	entender
Inicialmente	+	imprescindível		abrir
Em uma primeira análise		fundamental		concluir
		valioso		compreender

Fonte: Acervo da pesquisa.

As dicas, que tratam de aspectos, como as partes da redação: introdução, desenvolvimento e conclusão; a não utilização de períodos longos; fuga ao tema; uso de letra legível; elementos coesivos variados - são úteis e podem ajudar no melhoramento de um texto, mas há uma preocupação em querer tornar o ensino-aprendizagem da escrita um conjunto de explicitações prontas. Além disso, parece que o conjunto de dicas a que os alunos tiveram acesso só terá validade se for usado especificamente na produção de redações escolares e até o momento em que seja lembrado pelos alunos.

O ensino-aprendizagem da escrita de redações escolares tem como foco a obtenção de sucesso em situações estanques e representa um treinamento que pode impactar pouco no desenvolvimento da escrita em situações vivenciadas no meio social. É transferido um conjunto de informações para os estudantes e estes, por sua vez, ficam incumbidos de assimilá-lo e utilizá-lo nos momentos dos exames.

Mesmo levando em consideração o fato de que a redação é um gênero tipicamente escolar e que seus propósitos estão voltados, via de regra, para dentro da própria escola, ainda assim é possível pensarmos em estratégias de ensino que traduzam de fato uma interação escrita baseada nas relações sociais. Trabalhos com foco nos efeitos de sequências tipológicas argumentativas baseadas no trato de outros gêneros e participações em concursos/prêmios podem revelar alternativas plausíveis nesse sentido.

O trabalho com as redações e textos que partem do livro didático configura uma importante referência para o trabalho com a escrita. O livro didático interfere de forma significativa nos processos de ensino e aprendizagem, passando a assumir o papel de maior definidor dos gêneros, do currículo e das estratégias utilizados. Já as redações escolares evidenciam o ensino de uma escrita com propósitos tipicamente escolares e que visam à obtenção de um resultado. Constatamos, pois, que o trabalho baseado nesses aspectos muitas vezes transforma a natureza sociodiscursiva dos gêneros, mascarando as relações do texto com o contexto.

Ainda pensando no fenômeno da descontextualização, uma atividade que nos chamou atenção diz respeito à realização de uma entrevista. A proposta para a realização desse evento de letramento nas aulas de ensino de língua materna partiu da necessidade de se trabalhar sobre literatura de língua portuguesa. Os alunos de uma dada turma, então, foram divididos em dois grupos: os que ficariam responsáveis por executar a entrevista, fazendo os questionamentos, e outros que ‘incorporavam’ personagens, grandes escritores da literatura.

Para a execução dessa atividade foram necessários os planejamentos referentes à confecção do roteiro da entrevista e o estudo da biografia de renomados escritores. Como a realização da atividade demandava um tempo maior, os alunos foram convidados a se prepararem para posteriormente colocarem em prática a entrevista, inclusive fazendo uso de figurinos que caracterizassem as personagens a serem vivenciadas.

Essa foi uma ação de ensino e aprendizagem que fugiu do roteiro clássico de ensino que vínhamos acompanhando. A realização da entrevista ocorreu de forma dinâmica, houve necessidade de realização de pesquisas e os alunos tiveram de estudar aspectos relacionados à

literatura. Com isso, o aprendizado aparentou ter sido eficiente. Todavia, do ponto de vista do engajamento com o meio social em que se insere a escola, a atividade continuou distante.

Certamente os alunos debateram acerca da vida e da produção dos diferentes escritores, tendências e escolas literárias. Mas e a produção de texto, objetivou o quê? O gênero específico que subsidiou a realização da atividade, a entrevista, serviu para quê? Os alunos que realizaram as perguntas sequer registravam o que era respondido. Efetivamente, o importante era que a atividade desse certo, até porque a participação renderia pontos para a nota.

Mais uma vez, constatamos uma ação de ensino e aprendizagem que visou o desenvolvimento da escrita não levando em consideração a verdadeira função sócio-retórica do gênero. Normalmente, uma entrevista representa uma técnica para geração de dados na qual os entrevistadores entram em contato com o entrevistado. A realização da entrevista configura um evento de letramento em que os sujeitos constroem um roteiro de questionamentos acerca de um determinado assunto com o objetivo de subsidiar a construção de uma determinada pauta; reportagem, artigo científico, relatório etc. A realização de uma entrevista, de maneira simulada, praticamente elimina a possibilidade de uma interação baseada em propósitos sociais.

A nossa meta com essa reflexão não é desqualificar os méritos da atividade realizada, mas mostrar que a escola também precisa se ocupar em proporcionar ações de aprendizagem que façam com que os estudantes pratiquem a escrita atendendo aos requisitos sociodiscursivos de situações sociais que de fato traduzam o contexto dos gêneros, as peculiaridades de uma interação escrita com finalidades sociais.

No contexto da escola, certamente existem escritores locais, blogueiros e outros profissionais que lidam com a escrita. Essas pessoas podem ser convidadas a participarem de momentos interativos na escola, como em entrevistas. É relevante, ainda, fazer uso efetivo dos resultados da entrevista, dando origem a outro gênero que atenda a demandas sociais (informativos, cartazes, relatórios, gráficos etc.).

Outro entrave referente à contextualização observada na realização da entrevista simulada diz respeito aos textos que tratavam de escritores e das características das épocas literárias estudados. Esses textos, que subsidiaram as pesquisas e os roteiros, traziam abordagens que versavam apenas sobre autores clássicos e alguns escritores contemporâneos.

O ensino de literatura, nesse sentido, pode não despertar o interesse literário no educando porque deixa de reconhecer o caráter plural do fazer artístico da escrita, abrindo mão das muitas produções de escritores próximos do meio social da escola. A literatura de cordel e outros gêneros da literatura popular, valiosíssimos do ponto de vista cultural, deixaram de ser enfatizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise e das discussões empreendidas, pudemos compreender que, no que diz respeito ao trabalho com a escrita na escola, a exploração de textos não proporciona o manuseio dos gêneros, principalmente no que se refere à vivência de situações em que alunos atuam de acordo com as particularidades requeridas no meio social.

O livro didático, apoiador de práticas consagradas e atrelado ao modelo canônico do ensino de língua, apresenta o gênero desconectado dos domínios sociais, favorecendo um entendimento abstrato acerca do gênero e não levando em consideração nuances sociais relevantes, como dimensões, formatos, recursos multimodais e suportes textuais.

Além disso, o ensino de língua com vistas à escrita pouco contribui para o entendimento de que um determinado gênero é exposto a uma gama típica de interlocutores. Dessa forma, os estudantes não compreendem que cada domínio social comporta determinados integrantes, que, por sua vez, fazem uso de uma dada variedade de gêneros. Esses domínios refletem as condições específicas de uso e as finalidades sociais dos textos.

Observamos também que o trabalho com o texto se restringe a exercícios textuais ancorados em modelos de gênero de referência. São ações de aprendizagem de escrita que não encontram interlocução, em outras palavras, a funcionalidade dessa escrita limita-se ao próprio ato de produção e a uma avaliação classificatória.

A escola tem a sua disposição uma diversidade enorme de gêneros oriundos dos mais variados discursos e domínios sociais. É necessário, contudo, respeitar a natureza social dos textos, no sentido de mostrar aos estudantes que as possibilidades linguístico-discursivas a partir deles são imensas. É imprescindível que as ações de aprendizagem atuem para ampliar a competência comunicativa dos estudantes, todavia é também relevante que essas ações não anulem as suas identidades e nem descaracterizem os propósitos sociodiscursivos dos gêneros.

Trabalhar ações de aprendizagem que de fato respeitam as condições de produção e de recepção dos gêneros, portanto, torna-se essencial à socialização dos indivíduos, uma vez que possibilita a apropriação de mecanismos e habilidades que legitimam o discurso, viabilizando aos sujeitos o desenvolvimento de potencialidades comunicativas que verdadeiramente representam a interação no mundo.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 45, p. 66-71, 1983.
- BARTON, D. Researching literacy practices: learning from activities with teachers and students. In: BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. **Situated literacies: reading and writing in context**. London: Routledge, pp. 167-179, 2000.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. **Situated literacies: reading and writing in context**. London: Routledge, pp. 7-15, 2000.
- BAWARSHI, A. S; REIFF, M. J. **Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino**. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2013.
- BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português, Linguagens** (Coleção de 3 volumes - 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio). 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.
- GEE, J. P. The New Literacy Studies: From 'socially situated' to the work of the social. In.: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. **Situated literacies: reading and writing in context**. London: Routledge, pp. 180-196, 2000.

KLEIMAN, A. B. Apresentação. In: KLEIMAN, A; SIGNORINI, I. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, p. 07-11, 1995a.

_____. Modelos de letramentos e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A; SIGNORINI, I. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, p. 15-61, 1995b.

_____. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevâncias das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 28 n. 2, p. 375-400, jul/dez, 2010. Disponível em: <<https://bit.ly/2ITzzvf>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

OLIVEIRA, M. do S. Gêneros textuais e letramento. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, 2010. Disponível em: <<https://bit.ly/2L5mADd>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

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

_____. **Letramentos Sociais**: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

THOMAS, J. **Doing ethnography**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1993.

Arisberto Gomes de SOUZA

Doutorando em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN e mestre em Letras pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN. Atua como professor regente na Educação Básica desde o ano de 1997.

Maria do Socorro OLIVEIRA

Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba (1972), mestrado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (1980) e doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (1994). Realizou pós-doutorado na Universidade Estadual de Campinas (2006-2007) sob a supervisão da Profa. Dra. Angela Bustos Kleiman. É professora Titular das áreas de Linguística e Linguística Aplicada e líder do grupo de pesquisa 'Letramento e Etnografia' na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Atua no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL) e no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS).

Recebido em fevereiro/2018 - Aceito em setembro/2018