



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM
MESTRADO EM CIÊNCIA DA LINGUAGEM

**O PROCESSO DE LETRAMENTO ESCOLAR DE ESTUDANTES DO 9º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL, EM ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE RECIFE.**

ADALGISA CHAVES VILAÇA DE AGUIAR SILVA

Recife
2017

ADALGISA CHAVES VILAÇA DE AGUIAR SILVA

**O PROCESSO DE LETRAMENTO ESCOLAR DE ESTUDANTES DO 9º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL, EM ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE RECIFE.**

Dissertação de Mestrado apresentada à
Banca de qualificação do PPGCL, da
Universidade Católica de Pernambuco, curso
de Mestrado em Ciências da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Nelly de Carvalho.

Recife
2017

S586p Silva, Adalgisa Chaves Vilaça de Aguiar
O processo de letramento escolar de estudantes do 9º ano do ensino fundamental, em escola pública do município de Recife / Adalgisa Chaves Vilaça de Aguiar Silva; orientador Nelly de Carvalho, 2017.
123 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Pernambuco. Pró-reitoria Acadêmica. Coordenação Geral de Pós-graduação. Mestrado em Ciências da Linguagem, 2017.

1. Letramento. 2. Educação . 3. Língua portuguesa 4. Interação Social - Recife. 5. Sociolinguística. 6. Bernstein, Basil B. 1924-.
I. Título.

ADALGISA CHAVES VILAÇA DE AGUIAR SILVA

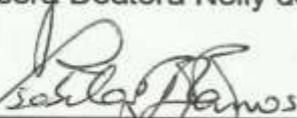
O PROCESSO DE LETRAMENTO ESCOLAR DE ESTUDANTES DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, EM ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE RECIFE.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra.

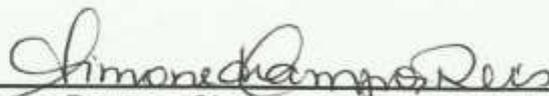
Banca examinadora:



Professora Doutora Nelly de Carvalho (UNICAP - Orientadora)



Professora Doutora Isabela Barbosa do Rego Barros (UNICAP – Avaliadora)



Professora Doutora Simone de Campos Reis (UFPE – Avaliadora)

AGRADECIMENTOS

A Deus, que é o princípio de todas as coisas, cuja fidelidade e forças concedidas são imensas a cada dia da minha vida.

Aos meus pais, Reis e Ivanilda, pela presença constante e por terem proporcionado minha maior riqueza - a educação.

Ao meu amado esposo Antônio, por tornar possível mais essa conquista, pelo conforto nos momentos difíceis e pelo apoio tão valioso.

Ao meu amado e querido filho Augusto, razão da minha existência, pelo carinho.

Ao meu irmão Júnior e sua família linda, pela compreensão.

À minha sogra, Tereza, pelas orações e pelas palavras de incentivo.

À mestra, orientadora e amiga, Professora Doutora Nelly de Carvalho, pelo exemplo de pessoa e profissional, pela dedicação, respeito e confiança no decorrer desta caminhada. Obrigada por contribuir para o meu crescimento!

Aos professores do Mestrado, pelos debates enriquecedores, pela competência na condução dos encontros e pelo estímulo ao estudo.

À coordenadora do PPGCL, Professora Doutora Roberta Caiado, pela qual nutro profundo respeito e carinho, pela importante contribuição.

À Professora Doutora Simone de Campos Reis, pela valorosa contribuição na Banca Examinadora.

À Professora Doutora Isabela Barbosa, pela consideração, orientações e valorosa contribuição na Banca Examinadora.

Aos que compõem a Secretaria do Mestrado, pela atenção dispensada.

Aos colegas de turma, pela amizade e companheirismo.

À equipe gestora e a todos os que fazem parte da Escola Maria Goretti, pela confiança no trabalho e pelo apoio demonstrado.

Aos estudantes que fizeram parte desta pesquisa, pela importante contribuição.

Aos amigos Lilianny e Luciano, pelo carinho e paciência, pelas orações sempre confortantes, além das importantes contribuições para a execução deste trabalho.

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, prestaram sua contribuição para que este trabalho se concretizasse. A minha eterna gratidão.

RESUMO

Temos observado a partir de estudos e da experiência vivenciada durante alguns anos em sala de aula que muitos estudantes, ao concluírem o ensino fundamental, apresentam carências, sobretudo, no que se refere ao domínio das habilidades necessárias para o pleno desenvolvimento da competência comunicativa: compreender e produzir textos orais e escritos de maneira eficiente, a fim de realizarem suas necessidades de interação / comunicação. Este estudo investiga o processo de Letramento Escolar dos estudantes do nono ano do ensino fundamental, em escola pública que atende à comunidade do Caranguejo, em Recife, a fim de compreender as etapas do processo e a influência das condições socioculturais na construção do referido processo de letramento. No decorrer do trabalho foi feita a descrição da comunidade em questão e suas peculiaridades quanto aos aspectos sociais, culturais, econômicas, além da apresentação da unidade escolar. Foram expostas as concepções de letramento, língua e ensino de linguagem, previstos nos Parâmetros Curriculares. A metodologia utilizada foi o estudo de caso, analisando numa abordagem predominante qualitativa dos dados coletados, fundamentada nos referenciais de estudos da sociolinguística sob a perspectiva de Bernstein, analisada por Marcuschi (1975). Os estudos sobre os letramentos têm despertado importantes questões no que se refere à escola e suas práticas, sobretudo, ao tratar-se do ensino de língua portuguesa. Nessa perspectiva, nos fundamentamos em teóricos como Soares (2012), Street (2014), Rojo (2009), dentre outros. Dessa forma, compreendemos melhor como se dá o processo de ensino-aprendizagem em ambiente específico e refletimos sobre os aspectos observados. As análises indicam que há certa defasagem quanto ao rendimento dos estudantes nas suas produções escritas em relação às expectativas de aprendizagem previstas nos Parâmetros Curriculares e que há interferência do meio sociocultural na escolha da linguagem. Em vista dos resultados obtidos, acreditamos que esse trabalho traz relevante contribuição para a melhoria da atividade pedagógica.

Palavras-chave: Letramento escolar. Língua portuguesa. Ensino-aprendizagem. Bernstein. Interação social.

RESUMEN

Hemos observado a partir de estudios y de la experiencia vivida durante algunos años en el aula que muchos estudiantes, al concluir la enseñanza fundamental, presentan carencias, sobre todo, en lo que se refiere al dominio de las habilidades necesarias para el pleno desarrollo de la competencia comunicativa: comprender y producir textos orales y escritos de manera eficiente, a fin de realizar sus necesidades de interacción / comunicación. Este estudio investiga el proceso de Lectura Escolar de los estudiantes del noveno año de la enseñanza fundamental en una escuela pública que atiende a la comunidad del Cangrejo en Recife a fin de comprender las etapas del proceso y la influencia de las condiciones socioculturales en la construcción del referido proceso alfabetización. En el transcurso del trabajo se hizo la descripción de la comunidad en cuestión y sus peculiaridades en cuanto a los aspectos sociales, culturales, económicos, además de la presentación de la unidad escolar. Se expusieron las concepciones de letra, lengua y enseñanza de lenguaje, previstas en los Parámetros Curriculares. La metodología utilizada fue el estudio de caso, analizando en un abordaje predominante cualitativo de los datos recolectados, fundamentada en los referenciales de estudios de la sociolingüística desde la perspectiva de Bernstein, analizada por Marcuschi (1975). Los estudios sobre las alfabetizaciones han planteado cuestiones importantes relacionadas con la escuela y sus prácticas, especialmente cuando se trata de la enseñanza del idioma portugués. En esta perspectiva, nos basamos en teóricos como Soares (2012), Street (2014), Rojo (2009), entre otros. De esta forma, comprendemos mejor cómo se da el proceso de enseñanza-aprendizaje en ambiente específico y reflexionamos sobre los aspectos observados. Los análisis indican que hay cierto desfase en cuanto al rendimiento de los estudiantes en sus producciones escritas en relación a las expectativas de aprendizaje previstas en los Parámetros Curriculares y que hay interferencia del medio sociocultural en la elección del lenguaje. En vista de los resultados obtenidos, creemos que ese trabajo trae relevante contribución para la mejora de la actividad pedagógica.

Palabras clave: Lector escolar. Lengua portuguesa. Enseñanza-aprendizaje. Bernstein. Interacción social.

LISTA DE ABREVIATURAS

FCAP	Faculdade de Administração e Engenharia de Pernambuco
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
SAEPE	Sistema de Avaliação do Ensino do Estado de Pernambuco
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNDIME/PE	União dos dirigentes Municipais de Educação de Pernambuco
UPE	Universidade de Pernambuco
ZEIS	Zonas Especiais de Interesse Social

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Orientações para planejamento do texto	65
Quadro 2. Texto publicitário e a produção do discurso persuasivo	67
Quadro 3. Produção de texto argumentativo	70
Quadro 4. Procedimentos em diferentes discursos (Atividade 1)	89
Quadro 5. Análise linguística (Atividade 1)	89
Quadro 6. Procedimentos em diferentes discursos (Atividade 2)	97
Quadro 7. Análise linguística (Atividade 2)	97
Quadro 8. Procedimentos em diferentes discursos (Atividade 3)	104
Quadro 9. Análise linguística (Atividade 3)	105

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 O PROCESSO DE LETRAMENTO ESCOLAR	13
1.1 Concepções de Letramento.....	13
1.2 Enfoques básicos sobre as etapas de letramento escolar previstas para o 9º ano do Ensino Fundamental, objeto da pesquisa.....	19
1.2.1 Concepções de língua e ensino de linguagem previstas nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa.....	27
1.2.2 Análise do currículo de Português previsto para o 9º ano desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco.....	29
2 INFLUÊNCIA DAS CONDIÇÕES SOCIOCULTURAIS NO PROCESSO DE LETRAMENTO ESCOLAR	33
2.1 Condições socioculturais e o processo de letramento escolar.....	33
2.2 As estruturas sociais determinando o comportamento linguístico - a teoria de Bernstein.....	37
2.2.1 Bernstein e a teoria dos códigos - trabalho de campo.....	41
2.3 A escolarização do letramento - estudos de Brian Street.....	48
3 CONTEXTUALIZAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA	53
3.1 Caracterização da pesquisa.....	53
3.1.1 Percurso metodológico e estratégia de pesquisa.....	56
3.2 Especificação do corpus.....	57
3.2.1 Caracterização dos estudantes (sujeitos da pesquisa).....	58
3.2.2 A seleção dos gêneros textuais e as categorias de análise.....	59
3.3 Descrição das atividades parte do corpus e procedimentos de aplicação.....	62
3.4 Históricos da comunidade de Caranguejo / Tabaiaras.....	71
4 ANÁLISE DOS RESULTADOS	75
4.1 Atividade 1 - Resultados observados.....	77
4.2 Atividade 2 - Resultados observados.....	90
4.3 Atividade 3 - Resultados observados.....	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS	111
ANEXO 1. EXPECTATIVAS INTEGRANTES DO EIXO ESCRITA	115
ANEXO 2. QUESTIONÁRIO APLICADO	118
ANEXO 3. TEXTOS PARA LEITURA PRÉVIA - Atividade 1	121

INTRODUÇÃO

O estudo/ensino da Língua Portuguesa constitui-se em um instrumento fundamental para o desenvolvimento do indivíduo nos aspectos pessoal, social e cognitivo. Representa a possibilidade da construção dos saberes relativos ao domínio das habilidades necessárias para a comunicação eficiente em todos os níveis. Assim sendo, o papel da escola é de grande relevância, pois o mundo nos exige um conhecimento mais amplo dos usos que se fazem das linguagens nas diversas práticas sociais. O domínio da escrita e da leitura dos textos que circulam nas diversas esferas do conhecimento podem ser um divisor social. A leitura e a escrita são ferramentas de construção do saber e nessa perspectiva é que a escola assume como dever primordial a formação de leitores plenos, capazes de compreenderem textos diversos e de escreverem com proficiência.

A leitura e a escrita constituem-se como competências não apenas de uso, mas, da mesma forma, de interação social e entendimento da vida em sociedade. Ampliar as competências e habilidades do uso da palavra representa proporcionar aos estudantes a oportunidade de desvendar um rico universo de conhecimentos que os levarão a participar ativamente da sociedade letrada e, portanto, de serem agentes na transformação de suas realidades.

Duarte (2010, p. 14) nos diz que:

Devido a essa importância do letramento para o desempenho social e profissional dos jovens, e acreditando que a responsabilidade maior na formação de leitores proficientes, como já mencionamos, é da escola, pensamos ser cada vez mais necessário o empenho daqueles que a compõem, no sentido de formular uma proposta de educação que vise ao desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção textual, garantindo assim, as possibilidades de ampliação do letramento.

A partir do exposto, entendemos que a escola deve ter como propósito fundamental contribuir para o enriquecimento do universo cultural dos estudantes, agregando à prática da leitura ações para que possam estabelecer relações entre linguagens, textos e contextos. A dimensão cultural que se dá a língua está relacionada à necessidade de se considerar a concepção de letramento como algo mais amplo, que vá além das propostas pedagógicas no que diz respeito à introdução do estudante ao mundo da escrita, mas que possa torná-lo um indivíduo letrado.

Compreendemos então o letramento como o estado em que vive o indivíduo que não só sabe ler e escrever, mas que é capaz de participar de forma competente de eventos em que as práticas de leitura e escrita têm uma função essencial. Da mesma forma, utilizar a leitura e escrita para fazer frente às demandas de seu contexto social, além de usar essa capacidade para continuar aprendendo e se desenvolvendo em sua trajetória de vida.

Motivados por tais questões, temos como objetivo em nossa pesquisa, investigar as etapas do processo de letramento em que se encontram os estudantes do nono ano do ensino fundamental no contexto da escola pública da rede estadual de ensino, localizada no bairro de Afogados e que atende a comunidade de Caranguejo / Tabaiaras. Investigar as possíveis influências das condições socioculturais no processo de letramento escolar dos estudantes em questão.

Em nossa investigação, analisamos produções textuais elaboradas pelos estudantes já mencionados, a fim de compreendermos o desenvolvimento de suas habilidades quanto ao eixo da escrita, numa proposta de execução das atividades trabalhando os gêneros textuais previstos, segundo o Currículo de Português para o ensino fundamental. O referido documento foi desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco com base nos Parâmetros Curriculares (2012).

Para alcançarmos o propósito da nossa investigação, realizamos durante o ano letivo de 2016, atividades orientadas de leitura de textos. Pretendemos não apenas apontar os problemas quanto à elaboração dos textos, mas sim, promovermos uma reflexão quanto ao processo de ensino / aprendizagem da língua em contextos sociais em que a interação através do diálogo na família é comprometida por questões diversas que podem caracterizar grupos sociais e, de forma significativa, interferir no processo de letramento. Cabe-nos destacar que, em nossa análise, também consideramos outras práticas letradas relacionadas ao universo dos estudantes como contribuições determinantes para o desempenho de atividades escolares.

Ainda que o letramento escolar seja fundamentalmente determinado pelas habilidades e práticas adquiridas através de uma escolarização convencional, todo conhecimento prévio, advindo de experiências cotidianamente vivenciadas, fruto do convívio social e interações das mais variadas, podem servir como elementos enriquecedores no processo contínuo de aprendizagem.

Bernstein em sua teoria, apresentada por Marcuschi (1975), afirma que as estruturas sociais diversas criam comportamentos linguísticos diversos, formando assim um círculo que se explica da seguinte forma: a linguagem condiciona a experiência e a estrutura social e, então, a estrutura social, por sua vez, condiciona a linguagem. A estrutura social determina o comportamento linguístico e este reproduz a estrutura social.

Kato (2005) ao tratar da variável social e psicológica na forma da linguagem, menciona Bernstein e seus estudos clássicos sobre linguagem e educação, onde estabelece a célebre distinção entre “código elaborado” e “código restrito” para relacionar a forma da linguagem à variável classe social e ao nível de planejamento verbal. Ainda, de acordo com Bernstein (*apud* KATO, 2005, p. 21), na definição sociológica de sua teoria:

Os grupos sociais caracterizam-se por orientar diferentemente suas escolhas lexicais e estruturais (código elaborado para a classe média e código restrito para a classe operária) [...] segundo sua definição psicológica, o que determina a forma do ‘código elaborado’ em oposição ao ‘código restrito’ é a qualidade do planejamento verbal.

Portanto, a partir do exposto, ressaltamos que as diferenças quanto à definição linguística são atribuídas por Bernstein à classe social por consequência da interação em seu meio. Dessa forma, através dessa análise, buscamos contribuir com mais um estudo científico que demonstre, através dos dados coletados, qual a efetiva interferência da interação social e das diversas práticas letradas para o processo de ensino-aprendizagem. Vertemos nossos esforços na realização dessa pesquisa, pois acreditamos que através de diagnósticos acerca do rendimento dos estudantes no processo de construção dos saberes relacionados às etapas de letramento, possam favorecer o planejamento de estratégias que viabilizem maior eficiência ao referido processo. Assim sendo, tratamos especificamente do letramento escolar.

Acreditamos que a construção de nossos conhecimentos a respeito desse assunto poderá representar mudanças no desenvolvimento de práticas pedagógicas que minimizem as desigualdades, favorecendo, sobretudo, a aprendizagem efetiva. Assim, através deste estudo, gostaríamos de dar a nossa parcela de contribuição para vislumbrar possibilidades e orientações que norteiem o ensino/aprendizagem da leitura e produção escrita, no sentido de torná-lo mais eficaz.

O trabalho consta de quatro capítulos. No primeiro tratamos de algumas noções relacionadas ao processo de letramento. Começamos com uma abordagem das concepções de letramento e de algumas correntes teóricas, pois são considerados pontos importantes para a compreensão do objeto desse estudo. Em seguida, foram tratados os enfoques básicos sobre as etapas de letramento escolar, previstas para o nono ano do ensino fundamental, dando enfoque para as concepções de língua e ensino de linguagem previstas nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (2012).

O segundo capítulo apresenta uma análise das influências e interferências das condições socioculturais e econômicas para o desenvolvimento do processo de letramento escolar. Em seguida, apresentamos as teorias de Bernstein (1990) e Street (2014), a fim de compreendermos, à luz de seus estudos, como as estruturas sociais podem determinar comportamentos linguísticos. Para esta análise, tomamos por base os estudos da sociolinguística.

No terceiro capítulo foram apresentados os aspectos metodológicos do trabalho, caracterização da pesquisa, especificação do corpus (critérios e razões da seleção, além dos conceitos elencados para a análise), as descrições da comunidade e da unidade escolar.

No quarto capítulo, retomamos a fundamentação teórica que norteou nossa investigação. Analisamos as produções escritas realizadas pelos estudantes, objetivando compreendermos como se processa o estágio de letramento dos mesmos, bem como percebermos a influência das condições socioculturais e econômicas no processo de letramento escolar, sobretudo, no eixo da escrita.

Nas considerações finais, comentamos os resultados obtidos através da análise com o propósito de descrevermos os fenômenos textuais característicos do grupo social em questão para, assim, em consonância com os estudos da sociolinguística e com a teoria de Bernstein, ampliarmos a reflexão sobre o desempenho dos estudantes com relação ao uso da linguagem.

Esperamos que as questões aqui apresentadas sirvam de fomento pra a reflexão pedagógico-metodológica dos professores da língua portuguesa no âmbito das escolas públicas.

1 O PROCESSO DE LETRAMENTO ESCOLAR

Nesse capítulo, abordam-se algumas noções relacionadas ao processo de letramento. Pela abrangência e complexidade do assunto, não será possível, aqui, dar conta de todos os aspectos que envolvem a temática. Por isso, elencam-se para a discussão, alguns pontos que serão pertinentes e esclarecedores para a realização da análise a que o trabalho se propõe. Inicia-se, refletindo sobre as concepções de letramentos e de algumas correntes teóricas, pois são considerados pontos importantes para a compreensão do objeto desse estudo: o letramento escolar. Em seguida, serão tratados os enfoques básicos sobre as etapas de letramento escolar, previstas para o nono ano do Ensino Fundamental, concentrando-se nas concepções de língua e ensino de linguagem prevista nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa, bem como na análise do currículo de Português desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, para a série em questão (9º ano do ensino fundamental).

1.1 Concepções de Letramento

Como introdução para o tópico das reflexões sobre as concepções de letramento, fazemos uso de uma elaboração de Soares (2012) que menciona o surgimento da expressão “Letramento” no vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas. Consta que foi na segunda metade dos anos 80 que surgiu no discurso dos especialistas dessa área.

Segundo Soares (2012, p. 15): “uma das primeiras ocorrências está no livro de Mary Kato, de 1986 (No mundo da escrita uma perspectiva psicolinguística editora Ática), que diz que a língua falada culta é consequência do letramento”.

São citadas, também, outras autoras como Leda Verdiani Tfouni (1988), que distingue alfabetização de letramento e Angela Kleiman que, em 1995, também se utiliza da expressão em título do livro: Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita (SOARES, 2012). A palavra letramento ganha estatuto de termo técnico no léxico dos campos da Educação e das Ciências Linguísticas, o que pode ser explicado pela necessidade de compreendermos as novas ideias e concepções acerca desse conceito.

Segundo Soares (2012, p. 17): “o termo letramento, com o sentido que hoje lhe damos, trata-se da versão para português da palavra da língua inglesa *literacy*, que quer dizer: ‘estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever’”.

Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, cognitivas e linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la.

Há, porém, uma discussão mencionada por Soares (2012) quanto ao conceito de letramento, pois para defini-lo, faz-se necessário considerar um conjunto de fatores que variam de habilidades e conhecimentos individuais a práticas sociais e competências funcionais, assim como a valores ideológicos e metas públicas. Ainda sobre o conceito de letramento, Soares (2012, p. 80) conclui que:

Há diferentes conceitos de letramento que variam segundo as necessidades e condições específicas de determinado momento histórico e de determinado estado de desenvolvimento. Além disso, do ponto de vista sociológico, em qualquer sociedade, são várias e diversas as atividades de letramento em contextos sociais diferenciados, atividades que assumem determinados papéis na vida de cada grupo e de cada indivíduo. Assim, pessoas que ocupam lugares sociais diferentes e tem atividades e estilos de vida associados a esses lugares enfrentam demandas funcionais completamente diferentes: sexo, idade, residência rural ou urbana e etnia são entre outros, fatores que podem determinar a natureza do comportamento letrado.

Pelo exposto compreendemos que a definição de um conjunto universal de competências que possam representar o domínio de um “letramento funcional” é algo complexo, pois para essa questão nos cabe considerar que o conceito de letramento assume perspectivas diferentes a partir de objetivos políticos diferentes. Como exemplo, Magda Soares (2012, p. 80) nos diz que “o conceito de letramento em sociedades em processo de mudança (como em Cuba, nos anos 60, em Nicarágua, nos anos 80) não é o mesmo que nos países politicamente estáveis”.

Numa definição mais atual, o letramento representa um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. A partir dessa definição, as práticas específicas da escola passam a ser apenas um tipo de prática, visto como dominante, porém que desenvolve apenas alguns tipos de habilidades. Eram as práticas específicas da escola que forneciam antes parâmetros de prática social segundo o qual o letramento era definido e segundo o qual os sujeitos eram

classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não alfabetizado. Hoje, porém, o fenômeno do letramento é compreendido como algo que extrapola o mundo da escrita na forma em que é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os indivíduos no mundo da escrita.

De acordo com Kleiman (2001, p. 20):

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético e numérico) processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes.

Fica entendido, então, que as práticas de uso da escrita na escola permanecem analisadas em um contexto que subjazem à concepção de letramento como é concebido na atualidade. É sustentado a partir de um modelo que tem sido considerado por alguns pesquisadores como parcial e, por vezes, equivocados. Sobre o assunto, Soares (2012) nos diz que as escolas fragmentam e reduzem o múltiplo significado do letramento, selecionando algumas habilidades e práticas de leitura, organizando-as em grupos para que sejam ordenadas e avaliadas periodicamente, através de um processo de testes e provas tanto padronizadas quanto informais. Street (2014) denomina essa concepção de letramento como modelo autônomo, prevalente na nossa sociedade e que reproduz, sem grandes alterações, desde o século passado, quando surgiram os primeiros movimentos de educação em massa.

Nessa perspectiva, Rojo (2009, p. 99) nos explica que:

Segundo Street (1993:5), o enfoque autônomo vê o letramento 'em termos técnicos, tratando-o como independente do contexto social, uma variável autônoma cujas consequências para a sociedade e a cognição são derivadas de sua natureza intrínseca'. Ou seja, o contato (escolar) com a leitura e a escrita, pela própria natureza da escrita, faria com que o indivíduo aprendesse gradualmente habilidades que o levariam a estágios universais de desenvolvimento (níveis). [...] Ao contrário do modelo autônomo dominante, o enfoque ideológico vê as práticas de letramento como indissolúvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos (Street, 1993:7). O 'significado de letramento' varia através dos tempos e das culturas e dentro de uma mesma cultura. Por isso, práticas são vistas como letramento, embora diferentemente valorizadas, e designando a seus participantes poderes também diversos.

Consideremos que os processos educacionais na sala de aula exigem do estudante um esforço diário de aproximação entre a escola e a vida, conforme é defendido pela Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394/96. Sendo a escola um espaço privilegiado pelo compartilhamento do conhecimento, é necessário pensar a aprendizagem como parte de um processo bem maior, construído na vida cotidiana.

Nesse sentido, os estudos mais recentes sobre letramento apontam para a heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua/ linguagem em geral em sociedades letradas e têm insistido no caráter sociocultural e situado das práticas de letramento. Amparados nessa concepção, podemos destacar que as condições socioculturais e as experiências adquiridas no meio em que vivem os estudantes podem representar as contribuições para o processo de letramento escolar.

Ainda sobre o conceito de letramento, mencionamos a ênfase ao termo que passa a ser plural, conforme Rojo (2009) que apresenta o enfoque dado por Hamilton (2002, p. 4) ao distinguir os letramentos dominantes “institucionalizados” dos letramentos locais - “vernaculares ou autogerados” embora os considere como categorias interligadas. Segundo a autora, os letramentos dominantes estão associados a organizações formais tais como a escola, as igrejas, o local de trabalho, o sistema legal, as burocracias, e preveem agentes (professores, autores de livros didáticos, especialistas, pesquisadores, burocratas, padres, pastores, advogados e juízes) que, pelo conhecimento, são valorizados legal e culturalmente. Os letramentos ditos vernaculares não são regulados, controlados ou sistematizados por instituições ou organizações sociais, mas têm sua origem na vida cotidiana, nas culturas locais e por isso, muitas vezes desvalorizados.

Pensando a escola como um dos equipamentos sociais e comunitários de fundamental importância para a oferta de uma educação que permita aos estudantes uma maior compreensão de suas realidades, é que devemos conceber os diversos letramentos como partes integrantes da construção do saber efetivo inclusive na perspectiva da formação escolar. O bom desempenho na escola pode contribuir para o desenvolvimento social e na formação das capacidades pessoais de interferir e promover mudanças.

As autoras Flavia Goes e Lucília Regina Machado (2012), em artigo, mencionam Coraggio (2001), Martinez (2003), Dowbor (2006), entre outros autores, que revelam em seus estudos a crescente necessidade de ampliação dos debates sobre a importância da escola e das políticas educativas como meios de promoção

de desenvolvimento local. Tais estudos vêm mostrando que a socialização e a formação promovidas através da vivência escolar e orientadas pela necessidade e lógica do desenvolvimento local podem ser fundamentais para as transformações sociais significativas.

Considerando esse contexto das consequências sociais, observamos a importância da evolução das práticas escolares, atendendo as múltiplas exigências que o mundo contemporâneo apresenta. O letramento escolar abrange, hoje, não só as práticas de leitura e escrita de textos em gêneros escolares (anotações, resumos, resenhas, dissertações etc.), mas há uma diversidade de “gêneros”, sobretudo, os desenvolvidos em práticas letradas que ocorrem fora do ambiente escolar, no contexto da comunidade.

A escola tem como seu objetivo primordial possibilitar que os estudantes possam participar de várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade/comunidade, sendo éticos, críticos e democráticos. Para tanto Rojo (2009, p. 107) menciona que é preciso que a educação linguística leve em conta hoje, também de forma ética e democrática:

Os multiletramentos ou letramentos múltiplos, deixando de ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar), colocando-os em contato com letramentos valorizados, universais e institucionais. Bem como os letramentos multissemióticos exigidos pelos textos contemporâneos, dando uma noção mais ampla do conceito de letramento, considerando o campo da imagem, da música e outras semioses que não somente a escrita.

Tais mudanças conduzem a escola para uma nova forma de pensar o ensino, onde o contato com os múltiplos letramentos, cotidianos e institucionais, valorizados ou não valorizados, possa fazer sentido para o processo de aprendizagem.

De acordo com Street (2014, p.146):

Dois conceitos operacionais têm permitido aos pesquisadores aplicar esse princípio geral a dados específicos, são os de eventos de letramento e práticas de letramento. O conceito de eventos de letramento enfatiza a importância de uma mescla de traços orais e letrados na comunicação cotidiana. Palestras, por exemplo, representam um clássico evento de letramento. Por práticas de letramento vou me referir não só ao evento em si, mas as concepções do processo de leitura e escrita que as pessoas sustentam quando engajadas ao evento. (grifo nosso)

Portanto é importante que a escola, além de trabalhar com as formas tradicionais de letramento escolar, aceite em seu seio outras formas, outros “letramentos”, abarcando em suas aulas novos conteúdos que propiciem não só a inclusão de crianças das mais diversas origens socioculturais, mas também a plena formação de um cidadão que valoriza as práticas letradas de sua comunidade e, ao mesmo tempo, é capaz de interagir com a linguagem nas mais diversas situações sociais. A esse respeito, Kleiman (2010, p. 377) nos esclarece:

Mais do que tentar transformar a instituição, parece necessário sugerir práticas e atividades que de fato visem ao desenvolvimento do letramento do aluno, entendido como o conjunto de práticas sociais nas quais a escrita tem um papel relevante no processo de interpretação e compreensão dos textos orais e escritos circulantes na vida social. O elemento chave é a escrita para a vida social.

O letramento passa a ser compreendido como um fenômeno mais amplo, que ultrapassa os limites da escola, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições, cujo papel é introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita.

Ainda na perspectiva de Kleiman (2010), letramento seria um conjunto de práticas com objetivos específicos e em contextos específicos, que envolvem a escrita, sendo a escola, uma agência de letramento, dentre várias outras, e realizaria apenas algumas práticas de letramento.

Atualmente estão caracterizadas duas posições teóricas quanto ao uso do termo letramento. Até o momento foram destacados alguns autores que assumem um posicionamento no qual diferenciam os processos de alfabetização e letramento e os consideram separadamente. Segundo Grando (2012), Ferreiro questiona o uso do termo letramento, uma vez que pressupõe que em alfabetização estaria compreendido o conceito de letramento.

Uma vez realizada a discussão teórica acima, enfatizamos que a postura por nós adotada neste trabalho é determinada pela percepção de letramento como resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais da leitura e escrita.

Essa concepção visa compreender o letramento em sua dimensão social, em que é visto como um fenômeno cultural, um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, e de exigências sociais de uso da língua escrita, pois numa dimensão individual, o letramento é visto como um atributo pessoal, conforme o que afirma Wagner (*apud* SOARES, 2012 p. 66), é a “simples posse individual das

tecnologias mentais complementares do ler e escrever”. Portanto, nossa abordagem está fundamentada no conceito de letramento como o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social, especificamente determinado pelas habilidades e práticas adquiridas através de escolarização burocraticamente organizada.

Passamos a discutir, nos tópicos seguintes, os enfoques básicos sobre as etapas de letramento e as concepções de língua e ensino de linguagem.

1.2 Enfoques básicos sobre as etapas de letramento escolar previstos para o 9º ano do Ensino Fundamental

Debatidas as concepções de letramento, passamos agora, a tratar dos enfoques decorridos das concepções, especificamente voltadas para o letramento escolar. Começamos fazendo uma reflexão acerca das palavras de Cook-Gumperz (1986, p.14): “a instituição escolar redefiniu o letramento, tornando-o o que agora se pode chamar de letramento escolar, ou seja, um sistema de conhecimento descontextualizado, validado através do desempenho em testes”.

Nessa perspectiva, há uma redução no conceito de letramento determinado pela escola, pressupondo que haja um distanciamento das habilidades e práticas de letramento que realmente ocorrem fora de um contexto escolar. Porém, nas sociedades contemporâneas, o sistema escolar é o responsável por promover o letramento, a partir de um consenso social que ainda, segundo Cook-Gumperz, (*apud* SOARES, 2012), caracteriza o letramento tanto como objetivo, quanto como produto da escolarização.

Ler e escrever continuam determinando a principal função da escolaridade obrigatória. Ensinar a ler e escrever é um desafio que ultrapassa a alfabetização em seu sentido estrito. Significa levar os estudantes a apropriarem-se de uma tradição de leitura e escrita que envolve o exercício de diversas operações com os textos e a prática de conhecimentos sobre as relações entre os textos: textos e seus autores; entre autores, entre textos e seu contexto, dentre outras operações.

Para a concretização do propósito de formar estudantes como praticantes da cultura escrita, faz-se necessário reconceitualizar o objeto de ensino, construindo-o, tomando como referência fundamental, as práticas sociais de leitura e escrita, numa versão escolar que mantenha fidelidade a versão social (não-escolar). A escola deve

funcionar como uma micro comunidade de leitores e escritores. Conforme mencionado anteriormente, levar à prática o necessário é uma tarefa bastante difícil para a escola.

Lerner (2002, p. 18) nos diz que:

A tarefa é difícil porque: **1.** A escolarização das práticas de leitura e de escrita apresenta problemas árdios; **2.** Os propósitos que se perseguem na escola ao ler e escrever são diferentes dos que orientam a leitura e a escrita fora dela; **3.** A inevitável distribuição dos conteúdos no tempo pode levar a parcelar o objeto de ensino; **4.** A necessidade institucional de controlar a aprendizagem leva a pôr em primeiro plano somente os aspectos mais acessíveis à avaliação; **5.** A maneira como se distribuem os direitos e obrigações entre o professor e os estudantes determinam quais são os conhecimentos e estratégias que as crianças têm ou não têm oportunidade de exercer e, portanto, quais poderão ou não poderão aprender.

Tomando por base o exposto, é relevante refletirmos acerca da incapacidade do sistema escolar em oferecer uma escolarização universal, o que ainda resulta em altos níveis de analfabetismo e baixos níveis de letramento.

De acordo com Soares (2012, p. 85):

Essa estreita relação entre letramento e escolarização controla mais do que expande o conceito de letramento e seus efeitos sobre a avaliação e medição do letramento são significativos, embora não sejam os mesmos em países desenvolvidos e em desenvolvimento.

Surge, então, uma questão bastante importante para a nossa análise: a avaliação e medição do letramento em contextos escolares. Embora nossa proposta seja a de compreendermos parte de um contínuo, que é o processo de letramento, pois deriva dos critérios definidos pela escola quanto à avaliação e medição das habilidades de leitura e escrita, conceito que é insuficiente para responder às exigências das práticas sociais que envolvem a língua escrita fora da escola. E o segundo ponto em questão, está relacionado aos diferentes efeitos educacionais e sociais desse letramento escolar, em países desenvolvidos e em desenvolvimento, pois as diferenças nos padrões de aquisição de letramento representa inconsistência na avaliação desse processo de letramento. Segundo Soares (2012, p. 88):

Quase sempre, nos países em desenvolvimento em geral, sociedades com divisões sociais marcantes, os padrões de letramento definidos pelas escolas variam de acordo com o status social e /ou econômico do aluno: os padrões são, quase sempre, consideravelmente mais altos para os alunos das classes altas. Assim, tornar-se letrado ou mesmo apenas alfabetizado numa escola de classe alta tem um significado bastante diferente de tornar-se

letrado ou alfabetizado numa escola de classe trabalhadora; de fato, os alunos das classes trabalhadoras são sub-escolarizados e sub-letrados em comparação com os alunos das classes altas.

Desse modo, como, afirma Lankshcar (1987, p. 131): “a transmissão e a prática do letramento na escola contribuem para a manutenção de padrões desiguais de distribuição de poder e de vantagens dentro da estrutura social”.

À luz dessas considerações, pode-se concluir que, avaliar e medir o letramento requer definição de critérios que descrevam, inclusive, as características sociais do grupo a ser avaliado e, no caso específico a que nos propomos analisar, do público alvo, atendido pela unidade escolar em questão. Cabe salientar que, não é objetivo da nossa análise fazer algum juízo de valor, e sim, compreender como se dá o processo de letramento escolar em escola da rede pública estadual, que atende a uma comunidade de condições sociais precárias, em série determinada, no caso, estudantes do 9º ano do ensino fundamental.

Ainda de acordo com Soares (2012, p. 96):

Definir, avaliar e medir o letramento em termos de anos de escolarização apresenta algumas vantagens conceituais em relação a fazê-lo com base em auto avaliação. A principal vantagem é que, enquanto a auto avaliação fundamenta-se essencialmente na suposição de que existe um ponto específico, num contínuo de habilidades e práticas, que separa o alfabetizado, o letrado, o analfabeto, do iletrado, o critério baseado em números de anos de escolaridade, embora tenha também o objetivo, no caso dos levantamentos censitários, de distinguir alfabetizado, letrado, de analfabeto, iletrado, traz em si, intrinsecamente, o reconhecimento de que o letramento é uma série ou um contínuo de competências e práticas, de certa forma escapando, assim, à dicotomia artificial letramento versus analfabetismo. Na verdade, avaliar e medir o letramento com base no número de anos de escola fundamental concluídos é reconhecer que é gradualmente que as pessoas passam do analfabetismo, do não letramento, ao letramento, e que isso ocorre ao longo de um certo período de tempo e através de vários estágios.

O ser humano é ser de múltiplas dimensões e que aprende em tempos e ritmos diferentes, portanto, devemos considerar que o desenvolvimento humano é um processo contínuo, sendo importante que o conhecimento seja elaborado e reelaborado, processual e continuamente, por meio da diversidade metodológica, sustentada pela avaliação diagnóstica, processual e formativa.

Snyders (1993, p. 30), nos diz: “a cada idade corresponde uma forma de vida que tem valor, equilíbrio, coerência que merece ser respeitada e levada a sério; a cada idade correspondem problemas e conflitos reais [...]”.

O Ensino Fundamental de nove anos, previsto na lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), tornou-se obrigatório pela Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. No ano seguinte a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro, foi sancionada. Ela determina a matrícula das crianças de 6 anos no 1º ano do Ensino Fundamental. A mesma lei estabeleceu o ano de 2010 como prazo para que estados, municípios e Distrito Federal implementassem a medida.

Tais medidas foram pautadas na concretização da escola inclusiva, através de transformações significativas na estrutura, na organização dos tempos e dos espaços escolares, nas maneiras de ensinar, de aprender e de avaliar, o que supõe também novas concepções de currículo, conhecimento, desenvolvimento humano e aprendizado.

Conforme o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no seu artigo 32, o objetivo do Ensino Fundamental é a formação do cidadão mediante:

I. O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e dos cálculos; II. A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III. O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV. O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e da tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996).

A partir dessa análise, concluímos que a implantação do Ensino Fundamental de nove anos é uma possibilidade de inovação da escola como um todo, considerando que estudantes e professores possam assumir suas responsabilidades pelos projetos educativos das escolas e seus processos de ensino e aprendizagem.

Esse novo sistema educativo, com o ensino fundamental de nove anos, tem vivenciado a necessidade e a oportunidade de refletir, de agir para conceber perspectivas inovadoras para a realidade escolar. Não há como pensar a escola, hoje, fora de suas relações com o mundo, um mundo em constante transformação, com sociedades heterogêneas: pessoas de todos os tipos, com histórias, condições sociais, etnias, crenças e religiões completamente diferentes. Há também desejos,

necessidades e lutas diferenciadas que criam tempos e espaços, de incertezas e esperanças em relação a novas formas de ser, viver e conviver. E nesse contexto complexo, vivemos, aprendemos e ensinamos. Tais reflexões estão presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998, p. 17), quando recomendam:

[...] essa educação, ao longo da vida, está fundada em quatro pilares: **Aprender a conhecer**, que pressupõe saber selecionar, acessar e integrar os elementos de uma cultura geral, suficientemente extensa e básica, com o trabalho em profundidade de alguns assuntos, com espírito investigativo e visão crítica; em resumo, significa ser capaz de aprender a aprender ao longo de toda a vida; **Aprender a fazer**, que pressupõe desenvolver a competência do saber se relacionar em grupo, saber resolver problemas e adquirir uma qualificação profissional; **Aprender a viver com os outros**, que consiste em desenvolver a compreensão do outro e a percepção das interdependências, na realização de projetos comuns, preparando-se para gerir conflitos, fortalecendo sua identidade e respeitando a dos outros, respeitando valores de pluralismo, de compreensão mútua e de busca da paz; **Aprender a ser**, para melhor desenvolver sua personalidade e poder agir com autonomia, expressando opiniões e assumindo as responsabilidades pessoais. (destaque nosso).

A partir das expectativas de aprendizagem descritas nos parâmetros Curriculares, dar-se-á continuidade à análise, apresentando, à luz do currículo de língua portuguesa, elaborado pela Secretaria de Educação de Pernambuco, as etapas do ensino de língua portuguesa nas séries finais do Ensino Fundamental, mais especificamente dos 9º anos. O referido Currículo é parte de um conjunto de documentos apresentados aos professores e a toda comunidade escolar do estado de Pernambuco, com o propósito de firmar seu compromisso com uma educação pública de qualidade. O currículo mencionado apresenta-se conforme os eixos descritos nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para a Educação Básica de Pernambuco: análise linguística, oralidade, leitura, letramento literário e escrita.

Para cada um dos eixos são relacionadas expectativas de aprendizagem, também descritas conforme os parâmetros curriculares com os seus respectivos conteúdos.

Nossa abordagem dá ênfase aos eixos de leitura e escrita, ainda nos apoiando na ideia de que ler e escrever determinam a principal função da escolaridade obrigatória, conforme já mencionado anteriormente, considerando, no entanto o que Lerner (2002) chama de abismo entre a prática escolar e a prática social de leitura e escrita.

Lerner (2002, p. 33), ao tratar da leitura e a escrita como objetos de ensino, considera que:

A língua escrita, criada para representar e comunicar significados aparece em geral na escola, fragmentada em pedacinhos não significativos; a leitura em voz alta ocupa um lugar muito maior no âmbito escolar que a leitura silenciosa, enquanto que em outras situações sociais ocorre o contrário; na sala de aula, espera-se que as crianças produzam textos num tempo muito breve e escrevam diretamente a versão final, enquanto que fora dela, produzir um texto é um longo processo que requer muitos rascunhos e reiteradas revisões. Escrever é uma tarefa difícil para adultos, mesmo para aqueles que o fazem habitualmente; no entanto, espera-se que as crianças escrevam de forma rápida e fluente. Ler é uma atividade orientada por propósitos de buscar uma informação necessária para resolver um problema prático a se internar em um mundo criado por um escritor, que costumam ficar relegados no âmbito escolar, onde se lê somente para aprender a ler e se escreve somente para aprender a escrever.

A partir do exposto, cabe-nos salientar que ser letrado, não é só saber ler e escrever, mas saber usar a leitura e a escrita nas suas práticas sociais, o que representa fator determinante para o pleno desenvolvimento do indivíduo. É nessa perspectiva que convergem agora esforços de vários profissionais de educação.

Ensinar letrando constitui-se um grande desafio dos professores em sala de aula. A escola não é mais um mundo à parte, como antes se pensava, onde se entrava apenas para aprender a ler e escrever textos da escola. Hoje, espera-se que ela traga em seu universo práticas sociais que circulam no mundo e que desenvolva nos jovens a percepção da importância do domínio dessas práticas (conhecimento e uso) para o exercício da sua cidadania.

Quanto ao estudo dos gêneros textuais, ressaltamos que não é considerado como algo novo, pois sua observação sistemática iniciou-se em Platão, porém, hoje, temos uma nova visão a respeito do tema. A noção de gênero já não mais está vinculada a literatura, e sim, está relacionado a uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias, fonte para os estudos da Linguística, de forma particular, nas perspectivas discursivas.

De acordo com Marcuschi (2008, p. 152), temos hoje, no Brasil, correntes com várias tendências no tratamento dos gêneros textuais. São elas:

1) Uma linha bakhtiniana alimentada pela perspectiva de orientação vygotskyana socioconstrutivista da Escola de Genebra representada por Schneuwly, Dolz e pelo interacionismo sociodiscursivo de Bronckart. Essa linha de caráter essencialmente aplicativo ao ensino de língua materna é desenvolvida particularmente na PUC/SP; **2)**

Perspectiva 'swalesiana', na linha da escola norte-americana mais formal e influenciada pelos estudos de gêneros de John Swales (1990), tal como se observa nos estudos da UFC, UFSC, UFSM e outros polos; **3)** Uma linha marcada pela perspectiva sistêmico-funcional é a Escola Australiana de Sydney, alimentada pela teoria sistêmico-funcionalista de Halliday com interesses na análise linguística dos gêneros e influente na UFSC. **4)** Uma quarta perspectiva menos marcada por essas linhas e mais geral, com influências de Bakhtin, Adam, Bronckart e também os norte-americanos como Charles Bazerman, Carolyn Miller e outros ingleses e australianos como Gunther Kress e Norman Fairclough, é a que se vem sendo desenvolvendo na UFPE e UFPB.

De maneira geral, o que se tem notado, no Brasil foi uma enorme proliferação de trabalhos inicialmente na linha de Swales e depois da Escola de Genebra com influências de Bakhtin e hoje com a influência norte-americana e da análise do discurso crítica. Como Bakhtin é um autor que fornece subsídios teóricos de ordem macroanalítica e categorias mais amplas, pode ser assimilado por todos de forma bastante proveitosa. Bakhtin representa uma espécie de bom-senso teórico em relação à concepção de linguagem.

Nossa análise tem como base, então, o modelo teórico proposto nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa do Estado de Pernambuco, que tem como suporte a teoria dos gêneros textuais de Bakhtin (1997), Marcuschi (2003), Schneuwly (2004); Schneuwly e Dolz (2004). Parte da compreensão de que toda a nossa atividade comunicativa se dá a partir de enunciados padronizados de estrutura relativamente estável e socialmente determinados (BAKHTIN, 1997).

Nessa perspectiva, a teoria dos gêneros permite que seja abordada, nas práticas escolares, uma diversidade de textos, dentro de determinados critérios que considerem os usos públicos e sociais da linguagem.

Sendo assim, conforme nos explica Marcuschi (2008, p. 155):

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária, com padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

O estudo dos gêneros textuais, na escola, passa por um processo de didatização, considerando-se que, ao ser apresentado, determinado texto deixa de ser vinculado em seu suporte de origem e sua esfera de circulação foi alterada, visto que os objetivos para sua apresentação foram direcionados para a aprendizagem e compreensão do uso do gênero em situações reais.

Schneuwly e Dolz (2004, p. 179-180) nos dizem que:

Quando um gênero textual entra na escola, produz-se um desdobramento: ele passa a ser, ao mesmo tempo, um instrumento de comunicação e um objeto de aprendizagem [...]. Desse ponto de vista os gêneros escolares podem ser considerados variantes dos gêneros de referência, que visam ser acessíveis ao aluno. De fato, a iniciação aos gêneros textuais complexos, como os gêneros orais públicos, não pode ser feita sem que se levem em conta as possibilidades dos aprendizes [...], ele (o gênero) não é mais o mesmo, pois corresponde a um outro contexto comunicativo; somente ficcionalmente ele continua o mesmo, por assim dizer, sendo a escola de um certo ponto de vista, um lugar onde se finge o que é, aliás, uma eficiente maneira de aprender. Para controlarmos o melhor possível essa transformação necessária do gênero quando este se torna objeto a ser ensinado, dele construímos um modelo didático que evidencia suas dimensões ensináveis.

A partir dessa perspectiva foi realizada a seleção e escolha dos gêneros textuais, objetos de nosso estudo. Lembramos que, conforme nos orientam os Parâmetros Curriculares, os desafios vão sendo lançados aos estudantes na medida em que os mesmos vão avançando em suas etapas de estudo e da mesma forma, os textos e novos gêneros, considerando as expectativas de aprendizagem previstas para cada etapa.

Os gêneros textuais na escola estão agrupados da seguinte forma:

1. Em função das capacidades de linguagem que constituem as práticas de usos da linguagem e que distribuem os gêneros por cinco domínios, que são: o narrar, o relatar, o expor, o argumentar e o instruir. Cada domínio contribui para o desenvolvimento de algumas competências globais a serem construídas ao longo da escolaridade;

2. Em função da circulação social: gêneros literários de imprensa, publicitários, de divulgação científica, ou seja, os gêneros com os quais os estudantes têm contato em seu dia a dia, na escola ou fora dela.

Com esse propósito, o ensino da leitura e da escrita vem sendo direcionado para a compreensão de que essas práticas sociais constituem e são constituídas pelos gêneros textuais. Não há como exercer a cidadania estando simplesmente na condição de conhecedor e decifrador da escrita. São os usos adequados que fazemos da leitura e da escrita que determinam o nível de letramento no qual nos encontramos. É sobre a concepção de língua e ensino de linguagem que refletiremos nos próximos tópicos.

1.2.1 Concepções de língua e ensino de linguagem prevista nos parâmetros curriculares de língua portuguesa

O documento denominado como Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio do Estado de Pernambuco compõe um conjunto de documentos construído com a colaboração de diversas instituições educacionais do Estado de Pernambuco (Secretaria de Educação, União dos dirigentes Municipais de Educação de Pernambuco (UNDIME/PE), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade de Pernambuco (UPE)) e com a participação de professores representantes das Gerências Regionais de Educação. Representam a reafirmação de um modelo de ensino alinhado com as orientações nacionais:

Comprometido com uma formação que garanta aos estudantes usar a linguagem com autonomia e competência, para viver melhor, para aprimorar-se pessoal, intelectual e profissionalmente, além de atuar de forma ética e responsável na vida social (PARÂMETROS, 2012, p 13).

Nesse sentido os parâmetros curriculares apresentam-se como um importante instrumento para orientação das práticas em sala de aula, privilegiando o uso da linguagem numa perspectiva de integração e contextualização. Sua organização é estruturada em eixos, indicando que a sistematização do trabalho com a linguagem na escola deve estar em consonância com o compromisso da disciplina com o desenvolvimento de capacidades linguísticas de leitura, escrita e oralidade (produção e recepção).

De acordo com os parâmetros curriculares, são seis os eixos do currículo já destacados no tópico anterior: “1. Apropriação do sistema alfabético; 2. Análise linguística (eixo vertical); 3. Oralidade; 4. Leitura; 5. Letramento Literário; 6. Escrita” (PARÂMETROS, 2012, p. 15).

Tais eixos são relacionados às expectativas de aprendizagem que direcionam os conhecimentos a serem desenvolvidos pelos estudantes em cada ano do ensino básico. O Eixo da Análise Linguística, ao ser colocado como eixo vertical, indica o deslocamento, para segundo plano, daquilo que tradicionalmente constituiu o ensino de português nas escolas brasileiras, há algum tempo atrás.

As concepções de língua e ensino de linguagem assumida pelo referido documento trazem uma proposta de trabalho escolar com a língua portuguesa baseada numa perspectiva de linguagem como ação e interação.

A língua vista pelos interlocutores como recurso para realizar ações e o texto oral e escrito, tomando como próprio “lugar” de interação de sujeitos que, dialogicamente, nele se constroem e são construídos.

Convém ressaltar que, segundo Parâmetros (2012, p. 19):

Leitores e escritores, falantes e ouvintes devem ser vistos como sujeitos ativos, que produzem e constroem sentidos pela linguagem, em contextos comunicativos situados e a partir de gêneros específicos de texto. Como atividade contextual e socialmente emoldurada, a linguagem envolve aspectos pragmáticos (quem são os interlocutores, em que contexto sociocomunicativo atuam, com que intenções etc.) que em propostas tradicionais de ensino da língua não eram considerados como interferentes na produção e compreensão dos textos.

Em decorrência de todas essas mudanças pelas quais passou o ensino da língua e dos novos rumos orientados pelas diferentes ciências, a prática escolar tem trilhado caminhos desafiadores, aproximando-se o mais possível, das práticas sociais. Os estudantes devem estar em contato com bons textos, textos reais, completos e situados e da mesma forma, as práticas de produção escrita e oral, envolvendo os estudantes em situações reais de comunicação.

O suporte teórico que fundamenta as concepções materializadas nos Parâmetros vem baseado em autores como Bakhtin (1997), Geraldi (1984), Travaglia (2000), Koch (1992; 2006), Marcuschi (2005; 2008), Antunes (2004; 2007; 2009; 2010), Morais (2002; 2003), dentre outros, que em suas teorias descrevem a língua, vista pelos interlocutores como recurso para realizar ações, envolvendo a negociação de sentidos entre interagentes.

Ainda com relação às concepções assumidas pelo referido documento, observamos o importante destaque dado ao trabalho com o texto, cujo modelo proposto fundamenta-se na teoria dos gêneros textuais (BAKHTIN, 1997; MARCUSCHI, 2003; SCHNEUWLY, 2004).

Consta nos Parâmetros (2012, p. 22) que:

Partindo da compreensão de que toda a nossa atividade comunicativa se faz a partir de enunciados padronizados de estrutura relativamente estável e socialmente determinados (BAKHTIN, 1997), a teoria dos gêneros permite, as práticas escolares, abordar uma diversidade de textos de forma criteriosa e crítica, considerando os usos públicos e sociais da linguagem.

Da mesma forma observamos um foco numa visão interacionista da linguagem, assumindo a dimensão cognitiva da atividade linguística, que a concebe

como atividade de construção de sentido, o que consiste em dizer que os sentidos não preexistem nos textos orais ou escritos com os quais interagimos, eles são construídos na interação e assim sendo, indicam que os sujeitos mobilizam uma gama de conhecimentos indispensáveis ao processamento discursivo.

Os parâmetros para a educação básica do Estado de Pernambuco reafirmam a partir das concepções apresentadas que o fim último do aprendizado da língua escrita é o uso proficiente da mesma, como falante, leitor e escritor; além da criação de possibilidades cada vez mais efetivas de participação dos sujeitos nos diferentes contextos sociais, exercendo sua cidadania plenamente. Nessa perspectiva, propõe um modelo de ensino que abrange o desenvolvimento de capacidades que proporcione a compreensão e uso do conjunto de variedades que constitui a língua. Assim sendo, o texto é tido como evento comunicativo que possibilita a criação de sentidos através de ações linguísticas, sociais e cognitivas. Passaremos a analisar, no tópico seguinte, o currículo de língua portuguesa previsto para o 9º ano do ensino fundamental e sua aplicabilidade em sala de aula.

1.2.2 Análise de currículo do 9º ano, desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco.

O currículo de Língua Portuguesa, conforme já explicado, compõe o conjunto de documentos que a Secretaria de Educação de Pernambuco apresenta aos professores com o objetivo de facilitar o trabalho sistemático dos conteúdos didáticos. Apresenta-se de acordo com os eixos presentes nos parâmetros Curriculares, também já descritos no tópico anterior. A cada um dos eixos relacionam-se as expectativas de aprendizagem com os seus respectivos conteúdos. Dessa forma, o professor saberá exatamente como alinhar suas atividades com o proposto nesses parâmetros.

Os eixos da Escrita e do Letramento Literário, com o propósito de que fossem destacadas as suas especificidades, foram abordadas em uma segunda etapa do Currículo de Língua Portuguesa, por exigirem do educando, nos anos finais do Ensino Fundamental, foco de nossa pesquisa, um olhar diferenciado, uma vez que, nessa etapa, se inicia uma aproximação do mesmo com uma compreensão literária mais substancial, assim como aprofundamento dos processos da Escrita e sua Produção. Dessa forma, esse instrumento é apresentado como um importante

auxílio ao professor em sua rotina diária de trabalho a fim de garantir um processo de ensino-aprendizagem eficiente, que possibilite aos estudantes o uso da linguagem com autonomia e competência.

Convém retomarmos o pensamento de Lerner (2002, p. 19) que nos explica acerca das tensões entre os propósitos escolares e extraescolares, sobretudo nos eixos da leitura e da escrita:

Como a função (explícita) da instituição escolar é comunicar saberes e comportamentos culturais às novas gerações, a leitura e a escrita existem nela para ser ensinadas e aprendidas. Na escola não são 'naturais' os propósitos que nós, leitores e escritores, perseguimos habitualmente fora dela: como estão em primeiro plano os propósitos didáticos, que são mediados do ponto de vista dos alunos, porque estão vinculados aos conhecimentos que eles necessitam aprender para utilizá-los em sua vida futura, os propósitos comunicativos tais como escrever para estabelecer ou manter contato com alguém distante, ou ler para conhecer outro mundo possível e pensar sobre o próprio desde uma nova perspectiva - costumam ser relegados ou inclusive, excluídos de seu âmbito. Essa divergência corre o risco de levar a uma situação paradoxal: se a escola ensina a ler e escrever com o único propósito de que os alunos aprendam a fazê-lo, eles não aprenderão a ler e escrever para cumprir outras finalidades (essas que a leitura e a escrita cumprem na vida social); se a escola abandona os propósitos didáticos e assume os da prática social, estará abandonando ao mesmo tempo sua função ensinante.

A partir do exposto, gostaríamos de considerar que promover um processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa capaz de garantir êxito no uso da linguagem nas diversas situações do cotidiano, representa um esforço que envolve inúmeras questões, dentre elas, lançar mão de instrumentos que orientem as práticas e as ações em sala de aula, direcionando-as para o cumprimento de suas finalidades e a superação das dificuldades.

À luz desse importante instrumento, concentramos nossa análise a partir do currículo proposto ao 9º ano do ensino fundamental, que é desenvolvido conforme o exposto a seguir.

Os anos finais do ensino fundamental representam uma etapa de grande importância para a conclusão de um ciclo. Dessa forma, recebem especial atenção por parte dos órgãos de Educação, inclusive por estarem inseridos nos processos de avaliações de desempenho externas de âmbito estadual e nacional. Tais avaliações têm o propósito de verificar o rendimento dos estudantes, a fim de fazerem um diagnóstico da qualidade da educação e para que, de posse dos dados, os governos e seus gestores educacionais possam dimensionar a eficácia das políticas públicas

adotadas e se necessário, reformulá-las. A equipe escolar, por sua vez, tem a oportunidade de rever as práticas pedagógicas com o objetivo de promoverem a melhoria do ensino e, por consequência, obterem melhores resultados.

Entendemos que a transformação do ensino-aprendizagem da linguagem reflete um processo histórico vinculado à redefinição social das concepções do objeto de conhecimento “linguagem”, concepções que se legitimam nas teorias de especialistas e educadores. Essa transformação nos remete a novas formas de tratar, na sala de aula, novos conteúdos e a adoção de novas práticas de ensino. O currículo de Português para o Ensino Fundamental já nos apresenta uma proposta inovadora quanto ao tratamento dos conteúdos e das expectativas de aprendizagem previstas. Está elaborado de forma que, em cada unidade, sejam trabalhados os eixos e seus conteúdos, numa sequência lógica de conhecimentos, apresentados de modo a promoverem a concretização das expectativas de aprendizagem.

Conforme vêm indicando os parâmetros, o texto é elemento central nas práticas de linguagem, as quais devem contemplar seu exercício analítico. O conhecimento textual é, a todo o momento, mobilizado pelo usuário da língua em atividades de leitura, produção escrita e oralidade, e é também, no interior das atividades escolares, que vai se organizando de forma sistemática nosso conhecimento sobre os textos. Assim sendo, são dispostos no currículo, gêneros variados de texto, de forma que a apropriação desses gêneros textuais se dê à medida que os estudantes vivenciem situações mediadas com o propósito de levá-los a refletirem sobre as situações e a estrutura dos textos nelas produzidos.

Os interlocutores que participam da situação, a intenção comunicativa, o tema a ser abordado e o suporte no qual se espera que o texto circule são fatores que determinam a organização do texto, as escolhas sintáticas e lexicais mais adequadas. Essas escolhas dependerão do domínio de um repertório de gêneros pelos estudantes, sendo tarefa da escola a progressiva ampliação desse repertório. Os parâmetros curriculares propõem também que a apropriação dos gêneros textuais pelos estudantes se dê a partir de uma articulação entre seus diferentes eixos organizadores, em especial os eixos de Leitura, Escrita, Oralidade e Análise Linguística. Sendo assim, toda abordagem dos gêneros orais e escritos estará baseada num reconhecimento das situações sociais que dão origem aos gêneros e de sua estrutura linguística.

A esse respeito, Duarte (2010, p. 47) nos diz:

O ensino dos gêneros textuais é a prática importante para o desenvolvimento e a ampliação do letramento dos jovens. E deve ser pautado no desenvolvimento das habilidades de leitura e produção dos textos do cotidiano, respeitando a sua adequação de uso e produção bem como os princípios da interação. Por outro lado, precisamos atentar também que, em decorrência da mudança da situação (ensino - aprendizagem), há variações tanto na recepção quanto na produção desses gêneros.

Dessa forma, o ensino da leitura a partir dos gêneros textuais incorre numa prática pedagógica mais aproximada dos “usos” que são feitos dos textos na sociedade. Embora sabendo que essa prática segundo Duarte (2010, p. 47) sofrerá sempre uma “adequação ao meio escolar, parece, no momento, ser a proposta mais apropriada para desenvolver as capacidades de letramento dos educandos”.

O estudo dos diversos gêneros textuais determina as expectativas de aprendizagem, sobretudo no que diz respeito ao domínio da leitura e são objeto de trabalho em todas as etapas desenvolvidas nas unidades (bimestres), inclusive as relacionadas ao eixo (vertical) da análise linguística que perpassam todas as práticas de leitura, escrita e oralidade. Essa proposta dá relevância a um ensino epilinguístico, centrado na análise da funcionalidade dos elementos linguísticos em vista do discurso, o que significa basear o ensino numa concepção interacionista de linguagem que abrange uma gama de manifestações linguísticas diretamente relacionadas aos seus usuários e aos contextos de uso da língua.

Finalizando as considerações sobre este importante instrumento, que é o currículo de Língua Portuguesa, ressaltamos seu papel norteador das atividades em sala de aula, possibilitando ao professor a construção de práticas que permitam a atuação do estudante em atividades que promovam a integração dos saberes dentro da disciplina de Língua Portuguesa e mesmo entre as outras disciplinas do currículo. A integração e contextualização, pilares do currículo, contribuem muito para que a escola e suas práticas possa fazer sentido para os estudantes.

2 INFLUÊNCIA DAS CONDIÇÕES SOCIOCULTURAIS NO PROCESSO DE LETRAMENTO ESCOLAR

Neste capítulo analisamos as influências e interferências das condições socioeconômicas para o desenvolvimento do processo de letramento escolar e da mesma forma, como desempenho satisfatório na escola pode contribuir para o desenvolvimento social. Em seguida, apresentamos as teorias de Bernstein (1990) e Street (2014) a fim de compreendermos, à luz de seus estudos, como as estruturas sociais podem determinar comportamentos linguísticos.

Para esta análise, tomamos por base os estudos da sociolinguística e suas considerações a respeito das relações entre a estrutura linguística e os aspectos sociais e culturais da produção linguística. Feito isso, estabelecemos o aporte teórico que compõe a nossa investigação.

2.1 Condições socioculturais e o processo de letramento escolar

A escola é um espaço privilegiado pelo compartilhamento do conhecimento, portanto, é preciso considerar que a aprendizagem é parte de um processo maior, construído na vida cotidiana. Não há como pensar em trabalhar com ideias e conceitos distantes da referência da realidade, de forma descontextualizada, sem considerar, muitas vezes, situações marcadas pela fome, violência ou pela carência de hábitos de leitura no meio familiar e outros tantos fatores. A situação social vivida pelos estudantes permite-lhes a construção de alternativas distintas frente a questões que lhes são apresentadas, de modo especial na escola. Por isso se faz tão necessário um olhar atento para todos esses fatores, que podem caracterizar o sucesso ou insucesso no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo, quanto ao ensino de linguagem.

Torna-se cada vez mais evidente a ideia de que uma das principais tarefas da escola de qualidade é a socialização do saber, de forma equitativa, e dessa forma não podemos deixar de considerar que tornar o saber acessível a todos, em diferentes realidades, é desenvolver caminhos para a transformação social. O professor como observador privilegiado do estudante pode ser o grande diferencial na trajetória da aprendizagem, desvendando através de suas práticas em sala de

aula, novas maneiras para desenvolver as habilidades individuais e valorizar os saberes, fruto de suas vivências fora da escola.

A experiência escolar dos estudantes está entrelaçada com suas vidas em casa e na rua, o que torna ainda mais importante que compreendamos as tradições de mediação que os estudantes trazem para seu encontro com o conhecimento institucionalmente legitimado. A respeito da questão socioeconômica e das influências familiares no letramento, Camargo (2010, p. 16) nos diz:

A família é ponto fundamental para a introdução da criança no mundo letrado, quando ela realmente auxilia a criança a realizar práticas variadas de letramento está, sem dúvida nenhuma, promovendo o processo de alfabetização desta criança, pois ela irá começar a raciocinar sobre a língua escrita e formular suas próprias hipóteses [...], porém temos a plena consciência que na realidade atual da escola pública, grande parte das crianças não tem em casa o apoio familiar e é no primeiro ano do ensino fundamental (às vezes o primeiro contato da criança com o ensino formal) que a criança terá essas oportunidades de se relacionar com a leitura e escrita social. As práticas de letramento desenvolvidas na comunidade apresentam objetivos específicos e importantes para os sujeitos, por exemplo, ler uma receita culinária e saber colocá-la em prática, ler a bula e saber para que serve o medicamento e como tomá-lo, ler a placa de ônibus e saber qual o seu destino etc. Já as práticas escolares de letramento nem sempre apresentam significados reais para o aluno, pois muitas vezes ele não consegue perceber um sentido para as habilidades que a escola pretende desenvolver, principalmente quando as atividades são puramente mecânicas e sem uma relação social.

Tornar a realidade escolar algo significativo para os aprendizes exige dos educadores uma atitude investigativa, uma disposição para o diálogo a fim de conhecer o cotidiano dos estudantes, o que eles sabem e o que eles ainda não sabem, demarcando, assim, as fronteiras do conhecimento e do desconhecimento. Dessa forma, poderemos encontrar o caminho para uma prática que nos permita ultrapassar as barreiras e dificuldades ainda mais evidentes na realidade da escola pública.

Sobre a interferência do meio social no processo de aprendizagem da língua, Castro (2016, p. 20) diz:

B. Kart e T. Risley pesquisaram longamente como os bebês aprendem a falar. Amostra, pesquisa de campo, gravadores e tudo o mais. Grandes surpresas! Ao chegar aos 3 anos, uma criança de classe alta ouviu 30 milhões de palavras a mais do que uma pobre. Mais ainda, ouviu mais frases curtas do tipo 'cala a boca', 'não mexe nisso' ou 'fica quieto'. E tem mais, as mães educadas perguntam e esperam respostas. As pobres, além de falar pouco com as crianças apenas dão ordens, com pouca interação. Como resultado o

desenvolvimento linguístico dos dois grupos se distancia. Isso afeta a inteligência e a capacidade de aprender na escola, já que as crianças dependem do número de palavras conhecidas e da competência para emendá-las, umas às outras. Como disse Wittgenstein, pensamos com palavras, e quem não as sabe usar corretamente não pode pensar bem.

A questão acima nos remete a sérias dificuldades que diariamente encontramos na realização das atividades em sala de aula, sobretudo nas que se relacionam à produção textual, porém não podemos considerar que seja uma barreira intransponível, pois vemos alguns exemplos de sucesso, revelados a partir de práticas que favoreçam a leitura e a interação. No mesmo artigo, acima citado, o autor descreve iniciativas que a partir dos achados feitos pelos pesquisadores, novos experimentos pudessem ser aplicados na escola, no sentido de promover uma estratégia que levasse, também, ao alcance dos pais, atividades educativas de estímulo ao diálogo.

Danton (2010) ao tratar do pensamento de Edgar Morin sobre o conhecimento, menciona a fragilidade do determinismo, tanto genético quanto o social, pois na ótica do determinismo social, uma pessoa criada, em um meio intelectualizado se tornará intelectual, independentemente de qualquer fator genético; já uma pessoa criada em um ambiente desfavorável intelectualmente dificilmente desenvolverá suas potencialidades, o que para Morin, revelou-se falho, pois cada um pode construir seu próprio destino a partir de escolhas, sejam elas conscientes ou não.

Essa discussão nos permite refletir o quanto o processo de letramento envolve questões fundamentais e importantes que devem direcionar ações e planejamentos escolares a fim de que nenhum obstáculo seja determinante para o insucesso escolar. Se o objetivo é educar todos os estudantes para que alcancem seu máximo potencial, as escolas precisam buscar um modelo centrado no estudante, seus anseios, dificuldades e contribuições. Numa perspectiva de ensino voltada para a prática social, o estudante deverá deparar-se com textos que circulam nos ambientes em que vive, assim sendo, isto poderá levá-lo a vencer os obstáculos que a leitura de tais textos pode apresentar. É um trabalho coletivo na atividade cooperativa com seus colegas, cada um com seus saberes, pontos fracos e fortes, sempre sob orientação do docente.

Kleiman (2001) explica que a facilidade ou dificuldade no ensino da leitura e da produção de textos, relaciona-se, sobre tudo, ao grau de familiaridade de estudantes com os gêneros mobilizados para comunicar-se em situações dessa prática, por um lado, e com os textos pertencentes a esses gêneros, por outro.

Assim sendo, é importante ressaltar que as dificuldades podem aparecer em qualquer etapa do processo de aprendizagem, podendo ser minimizadas a partir de projetos em que o estudante possa desenvolver suas habilidades em parceria com outros colegas e, conforme já dito, sempre sob orientação do professor. Numa perspectiva de letramento como prática social, o professor pode desfrutar da autonomia que lhe é conferida a fim de planejar suas atividades e materiais didáticos a partir de sua observação e seu diagnóstico quanto aos saberes e experiências sociais relevantes para aprendizagem em sala de aula. A diversidade da bagagem cultural letrada pode servir de estímulo para que tomem parte na construção do conhecimento, de forma a desenvolverem suas potencialidades, criando formas diferentes de compreensão e solução para atividades propostas.

Reforçando, então a ideia mencionada anteriormente, buscar um modelo de educação centrado no estudante é considerar a realidade em que ele vive como algo que possa ter sentido na construção dos saberes necessários ao seu desenvolvimento. No entanto, corrigir um déficit na aprendizagem, determinado por tantas questões relacionadas a condições sociais, econômicas e culturais, representa um dos grandes desafios fundamentais da instituição escolar hoje e que reflete significativamente nos baixos rendimentos nas avaliações do ensino em nosso país. Meirieu (2008) menciona que apenas democratizar o acesso dos alunos à escola não é suficiente para que tenham sucesso nela. É necessário que haja uma adaptação quanto às práticas pedagógicas, pois segundo ele, sem essa adaptação, faremos com que os excluídos da sociedade sejam excluídos dentro da escola.

A escola deve assumir a sua vocação de universalidade, ou seja, tornar real o seu papel de sair do núcleo familiar, de ir para o bairro, para a cidade, para o mundo, pois o conhecimento ultrapassa fronteiras e a educação deve ser a ponte para a mudança social, cumprindo assim sua principal finalidade, que é a de formar cidadãos capazes de criar uma nova sociedade.

Destacamos a relevância das questões analisadas para a nossa investigação, pois concentramos nossa pesquisa em uma unidade escolar que atende uma comunidade com histórico de realidade social bastante difícil, onde além

das barreiras econômicas, observamos as questões de violência e abandono fazendo parte da vida de muitos adolescentes. Apesar disso, da dura realidade com que nos deparamos, é preciso transformar a educação em oportunidade para mudança, valorizando as contribuições culturais e os diversos saberes trazidos como forma de motivação para aprendizagem.

Em contrapartida à difícil realidade da comunidade do Caranguejo, observamos também, importantes iniciativas que representam ações voltadas para a busca do conhecimento, como a implantação da biblioteca comunitária e de projetos realizados por Organizações não-governamentais que visam fortalecer a identidade cultural, fazendo com que, de alguma forma, essas ações interfiram positivamente na relação com a escola e o processo de letramento escolar.

2.2 As estruturas sociais determinando o comportamento linguístico - a teoria de Bernstein (1990)

O educador, psicólogo, sociólogo e linguista, Basil Bernstein, aborda em sua teoria, a linguagem em seu contexto social amparado pelos estudos da sociolinguística (ou sociologia da linguagem). A área de estudo da sociolinguística abrange desde os problemas que surgem na comunicação entre os indivíduos (seja no plano afetivo, psíquico, social, econômico etc.), análise de dialetos, idioletos¹, socioletos², questão de pronúncia e desenvolvimento linguístico da criança, até a barreira linguística proveniente, muitas vezes, de concepções ideológicas, diferença de mentalidade, raça e posição social, bilinguismo etc. Marcuschi (1975, p. 11) nos diz que:

Na sociolinguística trata-se, portanto, de uma investigação cientificamente fundada visando o esclarecimento dos diversos condicionamentos e efeitos dos atos de linguagem em seu meio social. Reveste-se de um cunho político-social, algo realmente importante, que extrai a linguística pura de seu estágio de ciência neutra. Assim ela serve como primeiro degrau para o diagnóstico do desenvolvimento de estratégias de integração de grupos resistentes; contém um potencial emancipatório que pode levar a programas de remoção de conflitos de classes e libertação do indivíduo, reformulação do sistema educacional e nova orientação no ensino da língua.

¹ Idioleto (idiolecto) = é uma variação de uma língua única a um indivíduo. É manifestada por padrões de escolha de palavras e gramática, ou palavras, frases ou metáforas que são únicas desse indivíduo.

² Socioleto (sociolecto) = é a variante de uma língua falada por um grupo social, uma classe social ou subcultura. Nisto, diferencia-se do idioleto, que é a forma de uma língua peculiar a um indivíduo. O socioleto também é diferente do dialeto, que é uma forma de lar peculiar a uma certa área.

Sendo a linguagem, condição necessária e meio mais importante para a interação, caracteriza-se, também, por ser produto dela, da integração social. Representa um sistema de sinais convencionais desenvolvidos, ensinados e aprendidos socialmente que permite, através destes símbolos, a troca de experiência entre indivíduo de um grupo.

A partir do exposto, ressaltamos dois aspectos: o primeiro deles é ser ponto comum entre especialistas, a questão da atividade linguística individual está intimamente relacionada com a sua situação social e as condições ou meio em que realiza suas experiências. O segundo ponto, é a questão do determinismo social, que, conforme pesquisadores representa aspecto bastante falho, como já mencionamos em tópico anterior. Vale ressaltar, então, que a Sociolinguística inclui em seu programa, uma gama enorme de temas, além da questão social.

Bernstein foi um dos grandes sociólogos da educação e da linguagem da Inglaterra. Suas primeiras publicações foram em 1958 e desenvolveram-se continuamente até o final do século XX. Conforme nos diz Narzetti e Nobre (2016, p. 287):

Bernstein revisou constantemente suas ideias, esclarecendo sempre que essa revisão era motivada pela relação entre o empírico e o teórico, presente no seu trabalho. A evolução das suas ideias aparece fundamentalmente em cinco volumes, referidos no seu conjunto, como *Class, Codes and Control*.

Portanto, as formulações iniciais de Bernstein, sobretudo a teoria dos códigos linguísticos, sofreram reformulações e desenvolvimentos ao longo de todo período, marcado também, por importantes reflexões sobre diversas questões.

O período de 1950-1960 destaca a emergência da sociolinguística em países da Europa (Inglaterra e França) e da América (EUA), sobretudo do ponto de vista do campo científico, pois, do ponto de vista socioeconômico há algumas divergências que, mesmo assim, relacionam-se diretamente aos problemas investigados nas pesquisas.

De acordo com Marcuschi (*apud* NARZETTI; NOBRE, 2016, p. 288):

Se os EUA eram marcados pelas diferenças sociais relacionadas a minorias étnicas, a Inglaterra era uma sociedade rigidamente estratificada do ponto de vista de classes econômicas, sendo marcada, por exemplo, por uma grande disparidade entre o nível de aproveitamento escolar dos estudantes de classe média e dos estudantes de classe trabalhadora. As pesquisas de Bernstein inserem-se plenamente na tradição de seu país.

As pesquisas acerca das relações entre linguagem e sociedade marcaram o registro de nascimento da sociolinguística, cujo objetivo primordial era verificar em que medida e de que modo a estrutura e o funcionamento da sociedade determinam ou interferem na estrutura, no funcionamento e na mudança da língua. Para essa corrente, a língua é uma instituição social e, portanto, não pode ser estudada como estrutura autônoma, independente do contexto situacional, da cultura e da história das pessoas que a utilizam como meio de comunicação.

Ainda a esse respeito, Cezário e Votre (*apud* MARTELOTTA, 2013, p. 141) explicam que:

A sociolinguística parte do princípio de que a variação e a mudança são inerentes as línguas e que, por isso, devem ser levadas em conta na análise linguística. O sociolinguista se interessa por todas as manifestações verbais nas diferentes variedades de uma língua. Um de seus objetivos é entender quais são os principais fatores que motivam a variação linguística, e qual a importância de cada um desses fatores na configuração do quadro que se apresenta variável.

Nessa perspectiva teórica, fundamentamos nossa investigação, tomando as experiências realizadas por Bernstein como referência, destacando, porém, as particularidades relativas às características sociais, culturais e do tempo (relativo a época em que a pesquisa foi aplicada). Bernstein, a partir de seus estudos, assume a tese de que as estruturas sociais diversas criam comportamentos linguísticos diversos. Amparado em importantes teóricos como Cassirer, Sapir e Whorf, apropria-se da noção da implantação social da linguagem, segundo Marcuschi (1975, p. 22), formando um círculo no conceito de que a: “linguagem condiciona a experiência e a estrutura social e, então, a estrutura social por sua vez condiciona a linguagem: a estrutura social determina o comportamento linguístico e este reproduz a estrutura social”.

Nossa análise concentra-se em compreender, considerando as interferências da estrutura social no comportamento linguístico, como se dá o processo de letramento escolar, observando, através de atividades de produção escrita, o desempenho linguístico de estudantes oriundos de comunidade onde há baixos níveis de escolaridade.

Voltando-nos, ainda, para os estudos de Bernstein, consideramos relevante mencionar, que trabalhos de outros tantos teóricos, seguidores da mesma linha de pensamentos, o influenciaram durante todo o percurso de desenvolvimento e elaboração de sua pesquisa de campo. Citamos A. Strauss / L. Schatzmann (1955), com trabalho sobre classe social e formas de comunicação, que levaram Bernstein a

distinção entre linguagem formal (classe média) e linguagem pública (classe operária), mais tarde, então, chamado código elaborado e código restrito. Vygotski e Lurija (1939), o levaram a assumir a ideia de linguagem (speech) como um sistema regulador e orientador; dentre outros que, ao longo de toda trajetória de construção teórica, representaram importante suporte que iriam determinar a realização da pesquisa de campo tão significativa para ele. Como peças importantes da gênese da teoria dos códigos, mencionamos ainda, Halliday, K. Marx e E. Durkheim (relacionado à macroestrutura), a Mead (no plano da microestrutura social), referências fundamentais para a constituição teórica do pensamento de Bernstein.

Antes de passarmos à descrição da experiência realizada pelo autor em questão, gostaríamos de considerar alguns aspectos sobre o conceito de código, descrito por Marcuschi (1975). Bernstein, em seus estudos, buscava encontrar os conceitos que sustentassem a sua investigação e para tal, era necessário deixar bem claro suas questões teóricas. Eis as questões, segundo Marcuschi (1975, p. 28):

A distinção entre código e variante é de grande importância, pois abre a possibilidade de que um falante de um código elaborado possa, sob certas condições linguísticas, servir-se de variantes linguísticas restritas. Situações como esta é que levavam Bernstein a um beco sem saída com sua formulação da teoria dos códigos. Os códigos não são diretamente observáveis, somente as variantes linguísticas são passíveis de observação. Essa assertiva taxativa de Bernstein leva a crer que as variantes linguísticas espelhariam a estrutura superficial ao passo que os códigos representariam a estrutura profunda. Portanto, que o acesso às variantes linguísticas poderia dar-se de forma empírica, porque elas são de certa forma o produto da realização concreta de um sistema linguístico. Os códigos, ao contrário, comandariam a estrutura profunda, teriam um caráter abstrato e se evidenciariam em forma de leis sintáticas e semânticas. A rigor, isto leva a crer que Bernstein esteja tendendo a substituir código por variante.

Conforme observamos, uma elaboração teórica consistente deveria permear toda a investigação pretendida por Bernstein. No entanto, conforme já dito, seus estudos avançam possibilitando constantes reformulações. Ainda segundo Marcuschi (1975, p. 29), entre poucas definições de código dadas por Bernstein, consta que os códigos são funções de uma determinada forma de relação social, ou dito de modo mais geral, são qualidades de estruturas sociais. O experimento de Bernstein a que nos referimos, tratou exatamente do uso da língua em sua modalidade oral em situações de comunicação, portanto, o conceito de código

linguístico abordado por ele não se confunde com o de variedades linguísticas, visto que, estas sim, são relacionadas à língua como código.

De acordo com Narzetti e Nobre (2016, p. 291):

A tese de Bernstein (1986, 1982) é que o fator determinante para o desenvolvimento dos códigos seria as formas diferentes de socialização que a criança recebe no ambiente familiar. Isto é: haveria forma de socialização distintas nas famílias de classe trabalhadora, e essas formas de socialização estariam diretamente relacionadas à aquisição ou de ambos ou de apenas um dos códigos (Bernstein sustenta que os indivíduos de classe média dominam os dois códigos, enquanto os indivíduos de classe trabalhadora dominam apenas o código restrito).

A partir do exposto, podemos constatar, segundo o autor, que o meio social pode influenciar de modo importante no desenvolvimento de um dos códigos. Passemos, então, a descrição da experiência de Bernstein, importante referência para a nossa investigação.

2.2.1 Bernstein e a teoria dos códigos - trabalho de campo

Antes de descrevermos a experiência de Bernstein a que nos referimos anteriormente, gostaríamos de ressaltar que os códigos restrito e elaborado apresentam implicações de ordem linguística, social e psíquica. Eis o experimento:

A fim de estabelecer uma comparação entre os dois códigos, Bernstein selecionou dois grupos diferentes de alunos que seriam analisados. Um grupo era composto por 61 pessoas do sexo masculino, com idade de 15 a 18 anos, que com respeito à educação e profissão, encontravam-se em “pé de igualdade”³ (MARCUSCHI, 1975, p. 230), cuja residência, no entanto, variava correspondendo parte ao centro e parte à periferia de Londres. Essas pessoas frequentavam um colégio diurno, obrigatoriamente, ao menos um dia por semana, com objetivo de dar conta das matérias não vinculadas à profissão. Trabalhavam levando recados e não dispunham de formação escolar mais elevada. Tal grupo, então, foi enquadrado como pertencente à classe operária. O outro grupo era composto de 45 jovens, com a mesma faixa etária e do mesmo sexo, alunos de um grande internato de Londres. Representavam, sob ponto de vista da formação escolar e de interesses

³ Termo utilizado na descrição da pesquisa de Bernstein.

profissionais particulares, uma média intelectual correspondente ao grau colegial. Este grupo foi caracterizado como pertencente à classe média.

Marcuschi (1975, p. 30) nos explica que: “ambos os grupos foram submetidos ao Raven-Professive-Matrices-Teste, 1938 (um teste de inteligência não-verbal), e ao Mill-Hill-Vocabulary-Scale-Form 1 Senior Test (um teste de inteligência verbal)”. Esta experiência foi realizada em 1960 para comprovar a que já havia sido levada a efeito com os mesmos testes aplicados em 1958 a 309 alunos da classe operária. Os dois grupos foram divididos em 5 subgrupos, permitindo as seguintes comparações:

- a) comparação geral entre as classes sociais;
- b) comparação de classes, mantendo constante a inteligência não-verbal;
- c) comparações de classes, mantendo constante a inteligência verbal e não-verbal;
- d) comparações entre QI diversos, permanecendo constante a atribuição à classe.

Realizou-se uma discussão em clima descontraído e livre, que foi gravada. Como precaução, a fim de que os alunos da classe operária não se sentissem tolhidos, Bernstein havia realizado duas reuniões com eles antes do teste. A discussão era definida pelos alunos e o coordenador só intervinha quando o assunto esgotasse ou alguém monopolizasse o tema, ou ninguém se apresentasse para falar. Este último foi o motivo básico do elevado número de intervenções nos grupos da classe operária. Os resultados desses testes foram depois analisados e avaliados em três perspectivas (linguística, social e psíquica).

Destacamos, com base no experimento descrito acima, que Bernstein apresenta sua teoria dos códigos, elaborado e restrito, na perspectiva da linguagem falada e aos mecanismos nela contidos. Nossa investigação, no entanto, terá seu foco na perspectiva da leitura e escrita, sobretudo a escrita, tendo em vista que a leitura servirá apenas como suporte para a elaboração dos textos e modelo para a identificação (caraterização) dos gêneros abordados.

Retomando a análise acerca do experimento de Bernstein, gostaríamos de nos deter apenas aos resultados finais, visto que representam o enfoque relevante para o que pretendemos investigar. Conforme já dito, os resultados dos testes aplicados por Bernstein foram analisados e avaliados em três perspectivas (linguística, social e psíquica).

O ponto de partida para a realização do experimento do autor em questão, era a discrepância entre as formas de prática comunicativa exigida pela escola e a maneira como os alunos se comunicavam, observadas por ele, numa escola de Londres, onde ministrava suas aulas. Havia uma oposição muito clara quanto às duas formas de comunicação. Parecia-lhe necessário a descrição dos princípios geradores dessas formas de comunicação e de sua base social. Os resultados dos testes aplicados por Bernstein, já apresentado no início do tópico, mostravam-lhe claramente que, dentro do grupo de garotos de classe operária, quanto mais altas as notas do teste não-verbal, maior a diferença entre as notas dos dois testes, ou seja, as notas verbais tendiam a se concentrar em torno da média do teste, enquanto que as notas não-verbais distribuíam-se ao longo de toda a gama de notas do teste não-verbal, representando uma concentração pronunciada nas notas superiores. Tais resultados não eram explicados pela situação do teste, visto que essa era similar para todos os testes. Em contrapartida, a distribuição de notas não foi encontrada na “classe média”, as notas médias nos dois testes eram mais próximas.

Bernstein (1990, p. 134) argumentava da seguinte forma:

As relações sociais agiam seletivamente sobre os princípios e os focos de comunicação e que esses, por sua vez, criavam regras de interpretação, relação e identidade para seus falantes. Em outras palavras, as relações sociais regulam os significados que nós criamos, significados que expressamos através dos papéis constituídos por essas relações sociais. Esses significados agem seletivamente sobre as escolhas lexicais e sintáticas, sobre a metáfora e o simbolismo. Em essência, a corrente causal ia nessa ordem: relações sociais, papéis, significados, linguagem, comunicações. Essa ênfase não mudou, embora o conceito de papel não tenha, agora, qualquer lugar na linguagem conceitual da tese. Entre a linguagem e a fala está a estrutura social. Entretanto, no início e ao longo de toda a pesquisa, o problema era a descrição das formas de comunicação e suas funções regulativas. É muito importante ter em mente a distinção entre a geração das formas de fala (isto é, as relações sociais) e a descrição dos indicadores das formas de fala. O que ocorreu ao longo das décadas de pesquisa foi um esforço contínuo para obter uma formulação mais geral e mais sutil dos princípios geradores dessas formas de fala, das relações sociais, e uma descrição e especificação mais sistemáticas, mais gerais e mais sutis essas formas de fala.

A partir do exposto por Bernstein (1990), em sua argumentação, gostaríamos de destacar a ideia de que entre a linguagem e a fala está a estrutura social. Pretendemos, através da nossa investigação, observar, também, na linguagem escrita, a interferência do meio social e suas implicações no processo de

letramento escolar. Devemos mencionar que Bernstein (1996) ainda realizou ajustes em sua análise, visto que considerou sua lista de atributos não confiáveis, numa tentativa inicial de descrição. Tal descrição das formas de fala fora, mais tarde, modificada, quando então os termos “uso público da língua” e “uso formal da língua” foram transformados em “código restrito” e “código elaborado” que regulam, de maneira diferencial, as inúmeras possibilidades combinatórias de alternativas sintáticas para a organização do significado. Enfatiza ainda, o nosso autor, que sua análise estava situada no nível de desempenho e não no nível de competência. Sua investigação realizou-se, mais amplamente, durante o período entre 1961 e 1965, resultando assim em uma série de problemas e em reformulações da tese, quando observamos uma especificação mais detalhada da relação entre códigos e sua regulação do contexto específico, ou seja, cada contexto tendo sua própria base semântica específica e sua própria realização linguística.

Sobre o assunto, Bernstein (1996, p. 137) esclarece que, reformulando Halliday, distingue em quatro, os contextos socializadores cruciais na família. São eles:

O contexto ‘regulativo’, que posicionava a criança no sistema moral e em seus suportes e práticas; o contexto ‘instrucional’, que dava acesso a competências específicas para lidar com objetos e pessoas; o contexto ‘interpessoal’; e o contexto ‘imaginativo’. Propunha que um código era restrito ou elaborado na medida em que os significados nesses quatro contextos eram dependentes ou independentes do contexto.

Consideramos importante demonstrar a distinção quanto aos tipos de contextos, vistos acima, e a relação de oposição estabelecida quanto a dependência que os códigos podem apresentar. Assim sendo, o código restrito seria dependente do contexto, conseqüentemente permeado de implícitos e o código elaborado, por sua vez, seria independente, liberado do contexto e dessa forma, explícito e detalhado. Porém, estudos posteriores revelaram que todos os textos são dependentes do contexto em maior ou menor grau, portanto, nunca independentes.

A partir do que nos propomos a investigar, não nos cabe analisar a concepção da teoria dos códigos nessa perspectiva, e sim, a desenvolvida em Bernstein (1996, p. 143) que enfatiza a relação entre significados, realizações e contexto, definindo o código como “um princípio regulativo tacitamente adquirido que seleciona e integra significados relevantes, formas e realizações e contextos evocadores”. O código é, portanto, um regulador das relações entre contextos.

Bernstein nos diz que os indivíduos aprendem seu papel social mediante os processos de comunicação, ou seja, a maneira de falar de uma pessoa a situa dentro da estrutura social. Explica-se como maneira de falar, ao nível gramatical e lexical usados, envolvendo os vocábulos e construções gramaticais. Nessa perspectiva, reforçamos que o meio social é um fator muito importante e de grande influência para o surgimento de um ou outro código. Assim sendo, um código elaborado faz parte das chances dos membros da classe média que, conforme já dito, têm acesso a ambos os códigos. Já o indivíduo da classe operária tem a possibilidade de acesso apenas a um dos códigos.

Esclarecendo a respeito da caracterização quanto às classes sociais apresentadas em Bernstein (operária e média), consideramos importante mencionar em Estudos I (*apud* MARCUSCHI, 1975, p. 43) que são descritas da seguinte maneira:

As condições definidoras para a categoria classe média e nível correspondente são: famílias nas quais o pai teve anteriormente, uma formação escolar mais elevada, ou qualquer outro tipo de formação mais avançada ou formação profissional concluída; ou famílias nas quais a mãe recebera, anteriormente, mais do que simples formação da escola primária, ou que antes de casar exercera uma profissão que fosse superior à do pai, por exemplo, uma profissão não-manual [...]. A expressão classe operária abrange todos os componentes de grupos de operários especializados ou não, menos aqueles que se enquadram na estrutura familiar típica da categoria 'classe média' e nível correspondente.

Assim sendo, observamos que tais conceitos são dispostos em critérios sociológicos pouco elaborados, definindo as classes sociais apenas quanto ao nível cultural e profissional dos pais. Não foi levado em consideração o fator econômico, prestígio, a posição social ou procedência familiar. Em nossa investigação, no entanto, são considerados os aspectos sociais, econômicos e de escolaridade familiar, conforme a descrição da comunidade em questão. A fim de demonstrar alguns aspectos sociais e econômicos, apresentamos em capítulo a seguir, dados colhidos através de pesquisa socioeconômica, aplicada em forma de formulário com algumas questões objetivas e respostas sugeridas em itens que deveriam ser marcados conforme a realidade de cada estudante. Seguimos o modelo executado em avaliações externas como as do Sistema de Avaliação do Ensino do Estado de Pernambuco (SAEPE) e da Prova Brasil.

Sobre a teoria dos códigos restrito e elaborado de Bernstein, Narzetti e Nobre (2016, p. 289-290) nos dizem que:

O código restrito se define pela rigidez da sintaxe e pelo uso restrito das possibilidades formais de organização verbal. É uma forma de linguagem oral relativamente condensada, na qual determinados significados são restritos e a possibilidade de elaboração é reduzida. Há ainda as seguintes características: sentenças curtas, gramaticalmente simples, quase sempre incompletas, sintaticamente pobres e na voz ativa; aplicação e repetitiva das conjunções (assim, então, porque); uso restrito de orações subordinadas; incapacidade de manter um assunto formal em uma sequência oral, facilitando o surgimento de um conteúdo informativo desorganizado; uso rígido e limitado de adjetivos e advérbios, uso largo de linguagem não-verbal. Já o código elaborado é aquele no qual: 'As possibilidades formais e a sintaxe são muito menos previsíveis e as possibilidades formais de organização da sentença são usadas para esclarecer o significado e torna-lo explícito' [...]. Apresenta ainda estes traços: sentenças gramaticalmente complexas, com ordem gramatical e sintaxes precisas; uso variado de conjunções e orações subordinadas; uso frequentes de preposições que indicam relações lógicas bem como de preposições que indicam continuidade temporal e espacial; uso variado de adjetivos e advérbios; uso variado de pronomes. (destaque nosso).

Conforme observamos, as características são mais lexicais e sintáticas. Bernstein, porém, dando continuidade aos seus experimentos, faz acréscimo importante a teoria dos dois códigos, considerando, assim, os aspectos semânticos. Ressaltamos que os experimentos de Bernstein tratam da oralidade.

Concluindo essa análise da Teoria de Bernstein, destacamos ainda que, embora em seus experimentos houvesse a indicação do vínculo de um código a uma classe social, não era esse o objetivo primordial e sim, dar uma visão geral dessa problemática. De acordo com Bernstein (*apud* MARCHUSCHI, 1975, p. 44):

Quando um grupo social, devido à sua situação de classe, isto é, devido a uma função profissional e um status social comum desenvolveu estreitas vinculações internas; quando as condições de trabalho oferecem pouca oportunidade de decisões; quando as tarefas só podem ser exercidas com sucesso coletivamente e não individualmente; quando as tarefas profissionais consistem em trabalhos manuais em vez de planejamento e direção; quando a falta de influência dos trabalhadores no local de trabalho transforma-se em casa em exercício autoritário do poder; quando a moradia é muito exígua e o número de situações realizáveis é muito reduzido; quando as crianças socializam-se mutuamente em um meio que oferece poucos estímulos intelectuais; quando todas estas características se reúnem, então justifica-se a hipótese de que tais condições sociais façam surgir uma forma de comunicação específica, que determina a orientação intelectual, social e afetiva das crianças.

Conforme o exposto, observamos que as experiências e relações sociais vividas podem determinar a identificação dos indivíduos a um código, tendo nas condições descritas acima, o código restrito figurando com maiores possibilidades. Bernstein, no entanto, afirma que os termos restritos e elaborados não expressam caráter valorativo, pois não há um código superior ao outro.

Em nossa concepção, a partir dessa análise teórica, o que aparece evidente é que as oportunidades vivenciadas nas relações sociais e as experiências adquiridas no meio familiar podem favorecer a predominância do uso de um dos códigos ou de ambos. Nessa perspectiva é que compreendemos a importância da escola como instrumento para viabilização de oportunidades que favoreçam a dinâmica das relações comunicativas, proporcionando meios de socialização que permitam o desenvolvimento da criança de forma ampla, sem qualquer tipo de barreiras.

Como exemplo dos modos diferentes de socialização recebidos no meio familiar, Bernstein (*apud* NARZETTI; NOBRE, 2016, p. 292-293) apresenta um possível diálogo entre mãe e filho dentro de um ônibus. O primeiro diálogo é o seguinte:

Mãe: Segure firme, querido.

Criança: Por quê?

Mãe: Se você não segurar, vai ser jogado para frente e vai cair.

Criança: Por quê?

Mãe: Porque se o ônibus para de repente você vai ser jogado no banco da frente.

Criança: Por quê?

Mãe: Agora, querido, segure firme e não crie caso.

* Segundo diálogo:

Mãe: Segure firme.

Criança: Por quê?

Mãe: Segure firme.

Criança: Por quê?

Mãe: Você vai cair.

Criança: Por quê?

Mãe: Eu mandei você segurar firme.

Os diálogos expostos acima representam a compreensão de Bernstein no que se refere à caracterização de um tipo de interação habitual que ocorre entre mães e filhos de cada classe. Sendo assim, a mãe da classe média faz uso da linguagem para explicitar os princípios gerais na socialização de seus filhos, usam a linguagem mais intensamente, orientando a criança para significações universalistas. De forma diferente, as mães da classe trabalhadora usam pouco a

linguagem durante a socialização dos seus filhos, deixam os significados implícitos; desta forma a criança é orientada para significações particulares.

Sendo assim, pretendemos, através da nossa investigação, ampliar a discussão em torno da relação entre código e classe social num determinado universo de estudantes e, como tal relação pode interferir no processo de letramento escolar.

No item a seguir, faremos uma breve análise acerca da escolarização do letramento a partir de estudo de caso realizado por Brian Street, pois consideramos de grande relevância para nossa pesquisa.

2.3 A escolarização do letramento - estudos de Brian Street (2014)

A partir da concepção de letramento como resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita, já mencionada no capítulo inicial do nosso trabalho, compreendemos tal processo em sua dimensão social em que é visto como fenômeno cultural. Assim sendo, pretendemos nesse tópico, fazer uma análise sucinta acerca das práticas sociais ligadas a leitura e escrita em que os indivíduos realizam em contexto social específico, determinados pelas habilidades desenvolvidas a partir de uma escolarização burocraticamente organizada.

Nossa análise parte dos estudos realizados por Brian Street, descritos no livro *Letramentos Sociais*, cujo enfoque primordial foi compreender como em meio a todos os diferentes letramentos praticados na comunidade, seja em casa ou em local de trabalho, apenas a variedade associada à escolarização passou a ser o tipo predominante, ou seja, o letramento ficou associado às noções educacionais de ensino e aprendizagem e as atividades que professores e estudantes fazem nas escolas, em detrimento da abrangência de outros usos e significados de letramento.

A relevância dessa experiência para o nosso trabalho consiste na observação da importância da evolução das práticas escolares que visam atender às múltiplas exigências que o mundo contemporâneo apresenta, pois o letramento escolar abrange, hoje, não só as práticas de leitura e escrita de textos em gêneros escolares, mas uma variedade de “gêneros”, desenvolvidos em práticas letradas vivenciadas no contexto da comunidade.

Segundo Street (2014, p. 124):

A medida que o letramento é acrescentado ao rico repertório comunicativo já existente nas sociedades receptoras, elas o adaptam e corrigem segundo os significados, conceitos de identidade e epistemologias locais, como dizem Kullick e Stroud, a questão não é o 'impacto' que o letramento tem sobre as pessoas, mas como as pessoas afetam o letramento.

Consideramos que, de forma bem específica, relacionada do universo de estudantes que pretendemos analisar, outras práticas letradas já se caracterizam como contribuições determinantes no desempenho de atividades escolares. Ainda que o letramento escolar seja fundamentalmente determinado pelas habilidades e práticas adquiridas através do processo de escolarização convencional, todo o conhecimento prévio advindo de experiências cotidianamente vivenciadas, fruto do convívio social e interações das mais variadas, servem como elementos enriquecedores no processo contínuo de aprendizagem. As diversas formas de letramento que compreendem as experiências de interação em que a linguagem é utilizada no contexto da comunidade podem caracterizar importantes contribuições para a definição do comportamento linguístico.

Voltando-nos para os trabalhos de campo de Street, gostaríamos de destacar que foram empreendidos nos Estados Unidos durante o ano de 1988. Através de uma investigação etnográfica em lares e escolas de um bairro de classe média de uma cidade do nordeste dos Estados Unidos, o linguista buscou examinar a relação entre concepções e usos do letramento na comunidade e na escola. O objetivo era investigar a possibilidade de haver diferenças entre as ideias sobre letramento sustentadas nas escolas e que dão suporte à pedagogia escolar e os usos e noções reais de letramento nas casas das crianças. Conforme a descrição feita por Street (2014, p. 118):

Foram feitas gravações de pais lendo com seus filhos e sugestões da manutenção de um 'diário de letramento' como ferramenta metodológica. As gravações consistiam em registrar eventos familiares de letramento na sequência em que ocorriam e comentar sobre o que considera como letramento segundo os diferentes membros da família; foram feitas, também, entrevistas gravadas com pais acerca de seus diários de letramento, suas ideias sobre letramento e o que elas tinham a ver com seus filhos. Da mesma forma, foram feitas gravações em salas de aula frequentadas pelas mesmas crianças, além das entrevistas com seus professores. Os resultados iniciais sugerem que as escolas gastam um tempo considerável com aqui que Bloome, Puro e Thoedorou (1989) chamam de exibição procedimental, na qual se ensinam às crianças os

procedimentos e a autoridade associados ao letramento escolar, embora em casa possa haver outras variedades de prática letradas que não as associadas à escola, mas que costumam ser desvalorizadas ou consideradas como práticas indevidas. Por outro lado, a 'lacuna' esperada entre letramento caseiro e letramento escolar não ficou visível nesse contexto. Especulamos que o grau de congruência entre casa e escola identificado aqui pode ser um resultado não tanto da influência da escola sobre a casa quanto da de valores mais gerais de classe média (incluindo empreendedorismo, trabalho duro etc.) que afetam ambos os contextos.

A partir do exposto, gostaríamos de ressaltar que, embora haja uma tentativa de abrangência quanto aos conceitos de letramento, o experimento de Street (2014) nos leva a perceber o caráter definidor da modalidade escolar em relação às outras variedades de letramentos. O objetivo primordial do referido experimento era analisar as práticas descritas como fenômenos sociais.

A escola onde foi realizada a pesquisa era situada num bairro de classe média de uma metrópole dos Estados Unidos que sofria de aguda pobreza, desigualdade social e decadência do centro urbano. Muitos dos residentes do bairro haviam se refugiado ali, exatamente para escaparem desses problemas. A unidade escolar era uma das poucas escolas públicas com boa reputação entre os círculos profissionais e de classe média. Havia um esforço das famílias, sobretudo, financeiro, para se manterem naquela área. Por esse fato, normalmente os pais trabalhavam muito, deixando seus filhos na creche da escola e voltando somente ao final do dia para buscá-los. As práticas em sala de aula foram gravadas em turmas do primeiro e no quinto ano, em três manhãs ou tardes em cada turma. Conforme já dissemos, a pesquisa consiste também em realizar entrevistas com os pais. O projeto foi iniciado, assumindo a distinção entre práticas letradas na comunidade e na escola. Buscava-se explorar os modos como a variedade particular de letramento, o letramento escolar, veio a dominar outras formas de letramento na sociedade contemporânea. As ideias foram sendo refinadas, em especial no que se relacionava aos letramentos em casa e na escola, onde ficou evidente que subjacente ao letramento em todos os contextos existentes um traço comum, que deriva de processos culturais e ideológicos mais amplos.

Sem nos deter aos detalhes do experimento de Street (2014), destacamos que um dos aspectos observados quanto ao processo de letramento é que, de acordo com a realidade em questão, os pais de classe média realmente eram preocupados em estruturar a aprendizagem de seus filhos segundo os modos legitimados pela

escola, embora também desenvolvessem sua voz pedagógica a partir de outras fontes de conhecimentos, adquiridos e vivenciados em inúmeras práticas. Reivindicavam autoridade para dirigir a aprendizagem dos filhos, contestando a dominação exclusiva da escola, mas da mesma forma, não consideravam com igual importância os letramentos alternativos que as crianças podiam encontrar fora da escola.

A estrutura física da escola onde foi aplicada a pesquisa foi descrita da seguinte forma: era um prédio grande e quadrado e emanava importância pública, como gênero de arquitetura pública que representava o Estado. Acima da entrada, em grandes letras encaixadas na parede, como parte de sua estrutura permanente, estava o nome da escola. Em sua área interna, o espaço era designado pela autoridade e a autoridade se expressava em letreiros: as salas eram numeradas e rotuladas, com funções designadas, igualmente rotuladas. O que se via primeiro ao entrar, no espaço escolar, era um comunicado aos visitantes para que se dirigissem à Secretaria. Ao entrar no prédio, a pessoa se via fisicamente situada dentro de um universo particular de signos. Nas salas de aula, as imagens e os avisos nas paredes continuavam o processo de situar o indivíduo dentro de um sistema de signos. Toda a organização do ambiente visual, por si, ajuda a construir a relocação do estudante (criança) com a língua e com o mundo escrito.

A partir da descrição acima, percebemos que a estrutura escolar e a organização de seu ambiente visual podem ajudar a construir baseados em um modelo, a relação da criança com a língua e com o mundo escrito.

Como conclusão da investigação realizada por Street, observamos que os pais seja ajudando os filhos nas tarefas escolares ou contestando o controle escolar do letramento, reforçam a associação de letramento com ensino e pedagogia. As práticas domésticas e comunitárias reforçam a prática escolar, ajudando a afirmar a pedagogização do letramento. Conforme está exposto em Street (2014, p. 144):

Esses, portanto, são os processos e valores sociais característicos por meio dos quais o letramento é construído e disseminado hoje na corrente social dominante dos Estados Unidos, processos e valores muito diferentes daqueles evidenciados nas etnografias do letramento que emergem atualmente da pesquisa do Terceiro Mundo, da história dos Estados Unidos e em setores da própria sociedade estadunidense contemporânea.

Com base nas questões apresentadas, o ponto fundamental do experimento de Street foi investigar a prevalência de uma variedade particular, no caso, o letramento escolar, sobre as demais modalidades. Nessa perspectiva, concluímos,

com base no exposto, que, embora baseados em teorias modernas que fundamentam a existência de múltiplos letramentos, ainda há uma relação imediata do conceito de letramento associado diretamente às práticas escolares, embora que voltadas a práticas sociais e, ao mesmo tempo, por elas determinadas.

Retomando as questões fundamentais para a nossa pesquisa, gostaríamos de destacar que a investigação de Street, com o enfoque diferente em relação a de Bernstein, também deixou evidente as interferências dos diversos aspectos sociais, econômicos e culturais no processo de letramento, sobretudo nas observações quanto ao acompanhamento em casa realizado pelos pais em diversos eventos e práticas letradas.

Assim sendo, estabelecemos a partir desta apresentação nosso aporte teórico com a finalidade de fundamentarmos a nossa investigação.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

Neste capítulo são apresentados aspectos metodológicos do trabalho. Para tanto tratamos, no primeiro tópico da caracterização da pesquisa, detalhando o tipo de investigação que realizamos. No segundo tópico, especificamos o nosso corpus, os critérios e razões da sua seleção e dos conceitos elencados para análise. No terceiro, apresentamos a descrição das atividades realizadas pelos estudantes, contextualizando todo o procedimento de aplicação prática em sala de aula. Por fim, no quarto tópico, descrevemos a comunidade investigada e a unidade escolar, foco da pesquisa.

3.1 Caracterização da pesquisa

Conforme as concepções já apresentadas nos capítulos anteriores sobre os estudos de linguística destacamos que nossa pesquisa parte do conceito de leitura como prática social e que na linguística aplicada tal concepção é subsidiada teoricamente pelos estudos de letramento. Nessa perspectiva, os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler.

A leitura vem sendo tratada em um novo contexto histórico, voltado para atividades sociointerativas, onde o leitor exerce uma ação solidária e coletiva no seio da sociedade.

Na escola, porém, a leitura é antes de tudo um objeto de ensino e para que também seja objeto de aprendizagem é preciso que tenha sentido na perspectiva do estudante, cumprindo uma função na realização de um propósito conhecido e valorizado por ele. Dessa forma, para que a leitura como objeto de ensino esteja em consonância com a prática social que deseja comunicar, faz necessário que a escola busque representar em suas práticas, os diversos usos que a leitura tem na vida social. Quanto à escrita, observam-se que ao ser apresentada como objeto de aprendizagem, segue o mesmo parâmetro descrito acima, porém considerando que

a escrita seja, de certa forma, mais solitária que a leitura. No entanto, quem a exerce tem constantemente presente o ponto de vista de outros, seus possíveis leitores.

Tratando, então, do processo de escolarização da leitura e da escrita, devemos considerar que os comportamentos do leitor e do escritor são “conteúdos”, conforme explica Lerner (2002, p. 63), pois são aspectos do que se espera que os estudantes aprendam, porque se fazem presentes na sala de aula precisamente para que os mesmos se apropriem deles e possam pô-los em ação no futuro, como praticantes da leitura e da escrita.

Vale destacar que ao exercer os comportamentos de leitor e de escritor, os estudantes têm a oportunidade de entrar no mundo dos textos, de se apropriar de traços distintivos, relativamente canônicos, de certos gêneros, de perceberem matrizes que caracterizam a distinção entre a linguagem que se escreve da usada na oralidade coloquial e de pôr em ação os recursos linguísticos necessários enquanto praticantes da leitura e da escrita, fazendo com que os conteúdos possam ter sentido nas práticas. Dessa forma, as práticas de leitura e escrita, progressivamente, vão sendo transformadas em fonte de reflexão metalinguística.

Nossa análise está concentrada nessa perspectiva, considerando aspectos relativos aos estudantes e à realidade social na qual estão inseridos. Escolhemos como foco da pesquisa o processo de letramento escolar de estudantes do 9º ano do ensino fundamental, em escola pública que atende a comunidade do Caranguejo, no município de Recife.

Implícita no conceito de Soares (2012, p. 17) que nos diz que o termo letramento, conforme o sentido que hoje lhe é dado, relaciona-se a partir da versão para português da palavra da língua inglesa *literacy*, que quer dizer: estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever, está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguística, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la.

Conduzimos nossa pesquisa a partir dessa concepção a fim de considerar as influências e interferências das condições socioeconômicas para o desenvolvimento do processo de letramento escolar e da mesma forma, como o bom desempenho na escola pode ser fator determinante para o desenvolvimento social.

Entendemos a escola como equipamento social e comunitário que é de vital importância, pois é por meio dela que todas as pessoas podem ter acesso ao saber sistematizado.

Moreira (2011, p. 52) nos diz:

A escola, porém, é entendida de forma dialética, isto é, não se reduz a um instrumento estritamente a serviço da burguesia contra as camadas populares. Se por um lado é uma instituição determinada pela sociedade capitalista, por outro lado, aponta que essa determinação é relativa e apresenta uma forma de ação recíproca, ou seja, ao mesmo tempo em que a escola é determinada pela sociedade, ela reage a esta ação, interferindo na sociedade, e podendo impulsionar transformações.

O desenvolvimento social e a transformação da realidade exigem antes sua compreensão e interpretação, e sendo o conhecimento elemento essencial para a realização destas atividades, conclui-se que a educação escolar pode, de fato, contribuir para a transformação social na medida em que permite que as camadas populares se apropriem do conhecimento produzido historicamente pelo homem, de forma que dele se utilizem para expressar seus anseios e seus entendimentos sobre a realidade em que estão inseridos.

Dessa forma, acredita-se que as estratégias educacionais desenvolvidas pela escola sejam capazes de estimular a conversão dos conhecimentos produzidos pelas comunidades, inclusive escolar, em práticas inovadoras que impulsionem as dinâmicas de desenvolvimento local. Espera-se que a escola propicie o ambiente e o espaço favoráveis a isto.

A proposta metodológica foi realizar um estudo de caso similar ao colocado em prática por Street (2014), a fim de analisar como se processa o letramento escolar em ambiente diferenciado. Para tal, o universo de pesquisa foram os estudantes do 9º ano do ensino fundamental, conforme já explicado. Foi feita uma análise dos dados coletados, numa perspectiva qualitativa, visto se tratar de um estudo de caso.

Para o contexto da pesquisa qualitativa, as três maneiras de coletas de dados apontadas por Kish (*apud* GUNTHER, 2006) são: observação, experimento e sondagem que podem ser reagrupadas como coletas de dados visuais e verbais.

Street (2014, p. 118) descreve sua pesquisa realizada por meio de investigação etnográfica em lares e escolas de um bairro de classe média de uma cidade do nordeste dos Estados Unidos. Utilizamos estratégias de ação

semelhantes em nossa pesquisa, porém nosso interesse é o processo de letramento escolar e as interferências/influências do meio social nesse processo.

Quanto às estratégias de ação, consideramos as seguintes etapas:

1. Inserção da pesquisadora no campo de coleta de dados;
2. Registro de dados a respeito das características da comunidade e perfil dos estudantes selecionados;
3. Elaboração e realização de entrevistas;
4. Apresentação das atividades de produção aos estudantes e realização das mesmas;
5. Análise do material coletado.

3.1.1 Percurso metodológico e estratégia de pesquisa

O projeto de pesquisa foi, inicialmente, apresentado ao Comitê Científico do Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco (Unicap), tendo sido aprovado e encaminhado ao Comitê de Ética desta Universidade, onde foi igualmente aprovado.

No período de agosto a dezembro do ano de 2016, os estudantes que foram sujeitos desta pesquisa estavam legalmente matriculados na Escola Estadual Maria Goretti, situada no bairro de Afogados, em Recife. Nesse período as atividades realizadas foram devidamente apresentadas.

Todas as etapas da pesquisa foram informadas à gestora da instituição, inclusive com os esclarecimentos acerca da natureza da pesquisa e feita a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, também encaminhados aos responsáveis dos estudantes para assinatura, visto tratar-se de estudantes menores de idade.

Assim que devidamente autorizado, foi iniciado o nosso trabalho de campo. Ressaltamos a colaboração da equipe gestora da unidade escolar em questão, bem como o apoio da Professora Doutora Nelly Carvalho, orientadora da presente pesquisa. Importante registrar, também, que houve plena aceitação por parte dos estudantes quanto à participação na pesquisa através da execução das atividades de leitura e produção de textos em gêneros diversos que serão detalhados posteriormente nos tópicos seguintes.

Para a seleção das atividades, foi utilizado o documento desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco que orienta o currículo e os conteúdos previstos para todos os anos do Ensino Fundamental, mais especificamente o 9º ano, foco da nossa pesquisa. Vale salientar que nossa análise será concentrada no eixo da escrita, considerando o eixo da leitura como apoio e orientação para a compreensão do gênero textual proposto em cada atividade.

As atividades foram realizadas em aulas de Língua Portuguesa, durante o período já mencionado, a uma turma composta por 20 estudantes do turno da manhã, com idade entre 14 e 17 anos, todos residentes na comunidade do Caranguejo. Em termos de gênero, do grupo acima mencionado, 7 estudantes eram do sexo masculino e 13 do sexo feminino. No que se refere às condições socioculturais e econômicas, a partir dos resultados obtidos por meio da aplicação do questionário, Anexo 2, do presente trabalho, concluímos que: 70% dos estudantes apresentam condições precárias quanto ao uso de eletrodomésticos, moram em residências com espaços reduzidos, os pais ou responsáveis têm baixa escolaridade, trabalham como empregados domésticos, diaristas e ambulantes, as famílias são numerosas e não cultivam hábitos de leitura.

3.2 Especificação do corpus

Com a finalidade de obter dados a respeito do estágio de letramento escolar dos estudantes já apresentados em tópico anterior e compreender como são realizadas as etapas desse processo de letramento, buscamos a partir do Currículo, proposto pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, as orientações para a seleção das atividades que fariam parte do corpus da nossa investigação.

O corpus foi constituído por: produções escritas de 05 estudantes do 9º ano da Escola Estadual Maria Goretti, conforme já explicado, obtidas por meio de atividades realizadas em aulas de Língua Portuguesa, orientadas pela investigadora, a fim de que produzissem textos.

Como fonte secundária de orientação para as atividades, foram feitas leituras de textos diversos nos gêneros textuais determinados. Tais textos foram selecionados pela pesquisadora com a finalidade de promoverem melhor

compreensão acerca das especificidades dos gêneros a serem escritos e foram retirados de livros didáticos.

As atividades contemplaram 3 gêneros de texto que serão descritos adiante.

Tivemos, assim, vários momentos fundamentais que constituíram o corpus de nossa pesquisa:

- Com a escolha dos estudantes, entramos em contato com a equipe da escola, pais e responsáveis, através de reunião para apresentação do projeto de pesquisa e suas etapas de execução.

- Em seguida, durante o período das aulas, realizamos atividades preliminares de leitura para obtenção posterior de suas produções escritas, elaboradas em sala de aula.

Ressaltamos que os textos produzidos, destacados acima, foram obtidos em comum acordo com os responsáveis e estudantes que se propuseram a colaborar, assim como com a equipe gestora da instituição escolar. Os textos somaram 60, todos elaborados individualmente, conforme as orientações feitas durante as aulas. Desse conjunto de textos, selecionamos 15, conforme justificativa apresentada adiante, considerando os objetivos deste trabalho.

A seleção dos estudantes sujeitos da pesquisa foi realizada tendo como critérios o histórico de reprovação na disciplina e a faixa etária: (todos com a idade máxima, 17 anos). O fato de a pesquisadora trabalhar no estabelecimento de ensino em questão facilitou a obtenção do material constitutivo do corpus.

Consideramos importante destacar que dos estudantes selecionados, dois são do gênero feminino e três do gênero masculino. Como forma de identificação, passaremos a nos referir aos estudantes utilizando as letras do alfabeto A, B, C, D e E.

3.2.1 Caracterização dos estudantes (sujeitos da pesquisa)

Estudante A: do gênero feminino, demonstrou bom relacionamento com os demais colegas e com os professores, porém durante as atividades realizadas em sala de aula, apresentou pouca interação com o grupo, alegando ser tímida. Possui histórico de retenção em duas séries/anos (6º e 9º), por isso ser considerada fora da faixa etária em relação aos demais estudantes da turma. Embora sua difícil realidade no que diz respeito às condições econômicas de moradia, aparenta ter suporte familiar quanto ao acompanhamento escolar.

Estudante B: Também do gênero feminino, apresenta maior dificuldade em relacionar-se com os colegas. De temperamento, aparentemente difícil, por várias vezes demonstrou atitudes agressivas, sendo necessário intervir em algumas situações durante a realização das atividades. Possui um histórico familiar difícil, inclusive com envolvimento de membros da família com a criminalidade. Durante a dinâmica das atividades, pouco interagiu, demonstrando-se desconcentrada.

Estudante C: do gênero masculino. Apresenta histórico de retenção, estando no 9º ano já pela segunda vez. O jovem demonstra boa relação com os colegas e professores. É comunicativo e classifica-se como MC (mestre de cerimônia que se responsabiliza pela letra cantada), por isso demonstrou bastante interesse durante as atividades relacionadas ao rap. Quanto ao histórico familiar, não temos informações relevantes.

Estudante D: gênero masculino, com histórico de retenção no 7º ano e desistência no 8º ano, retomando os estudos posteriormente. Apresenta algumas dificuldades no que se refere à participação nas atividades, pois demonstrou-se resistente quanto a execução das etapas. Relaciona-se de maneira discreta com os demais estudantes, também interagindo pouco durante as aulas. Seu histórico familiar é de grandes dificuldades e bastante carência afetiva.

Estudante E: gênero masculino e, conforme os demais, também com histórico de retenção, sendo que apenas no 7º ano. O estudante demonstrou-se bastante tímido, por isso não interagiu muito durante as atividades. Demonstrava-se amistoso e cordial com todos, inclusive com os professores.

3.2.2 A seleção dos gêneros textuais e as categorias de análise

Conforme já explicado, as atividades propostas em nossa investigação foram extraídas do material didático utilizado na escola e distribuído no início do ano letivo para todos os estudantes. Os gêneros textuais abordados fazem parte do conteúdo programado para o ano em questão (9º), segundo orientações do documento oficial elaborado pela Secretaria de Educação, também apresentado nos capítulos anteriores.

Os critérios para a seleção dos gêneros textuais contemplados em nossa investigação foram exatamente a função social que exercem no âmbito da comunidade investigada quanto ao uso da linguagem e temas abordados,

despertando assim, maior interesse na elaboração dos textos por parte dos estudantes. Os gêneros propostos nas atividades foram: letra de samba e rap, a crônica argumentativa e o anúncio publicitário.

Ressaltamos que as categorias para a análise dos textos estão fundamentadas a partir das expectativas de aprendizagem integrantes do eixo escrita, descritas nos Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco, conforme já explicado. Nossa abordagem será mais intensificada nos itens EA1, EA2, EA4 e EA6 dos procedimentos em diferentes discursos. Os itens mencionados acima consistem em expectativas cujo objetivo é desenvolver as habilidades de:

EA1 - produzir textos que circulam nas diferentes esferas da vida social, considerando os interlocutores, o gênero textual, o suporte e os objetivos comunicativos.

EA2 - usar recursos de construção do texto adequados à situação de interação ao suporte no qual o texto circulará e ao destinatário previsto para o texto.

EA4 - produzir textos a partir da proposição de um tema.

EA6 - construir parágrafos que apresentem unidades de sentido de acordo com as especificidades do gênero.

Os parâmetros também orientam que o eixo da análise linguística atravesse verticalmente os tópicos relacionados aos diversos discursos (narrativo, argumentativo, expositivo etc.), apresentando expectativas de aprendizagem, apenas para que seja observada a capacidade dos estudantes quanto à reflexão metalinguística acerca dos recursos linguísticos peculiares a cada gênero e tipo de texto. Faremos menção a esses aspectos, considerando que na medida em que alcança progressivamente essas expectativas, o estudante torna-se capaz de uma atividade criativa de produção textual, superando a expectativa de repetição de modelos pré-estabelecidos de textos.

Em segundo plano, destacaremos as expectativas de aprendizagem no eixo da análise linguística nos itens EA3, EA4, EA8, EA17, objetivando orientar o estudante quanto às regras da norma culta, apenas para adequação quanto às necessidades linguísticas do texto. Os itens apresentados acima consistem em:

EA3 - selecionar sinais de pontuação para produzir efeitos de sentido desejados ao texto.

EA4 - realizar escolhas lexicais adequadas aos objetivos comunicativos de um texto, incluindo o emprego de figuras de linguagem.

EA8 - empregar regras de concordância verbal, dos gêneros da esfera pública na produção de textos escritos.

EA17 - Utilizar as regras e ortografia e acentuação gráfica oficiais.

Para a análise dos textos, gostaríamos de enfatizar que serão observados os aspectos forma/conteúdo num mesmo nível, porém o foco será a intenção do estudante ao se pronunciar sobre o tema em determinada atividade. As exigências formais estarão apresentadas, considerando as habilidades desenvolvidas durante o processo de aprendizagem, em que seja superdimensionada e acabe por se tornar mais importante do que os aspectos funcionais. Porém, os aspectos formais devem ser avaliados, sobretudo, na perspectiva das práticas escolares.

Dada a exigência de quantificação de rendimento de aprendizagem que permeia a prática avaliativa na escola, ainda não há como fugir dos indicadores quantitativos. Esse não é, no entanto, objetivo da nossa análise. Compreendemos que as práticas de avaliação de produções escritas na escola devem caminhar conforme os avanços dos estudos linguísticos, dando ênfase a uma avaliação humanizadora⁴ (PRETTO; ZITKOSKI, 1981).

Cabe-nos salientar, no entanto, que em nossa análise os textos serão avaliados conforme três perspectivas: os elementos de textualização (coerência, coesão, continuidade, progressão, conectividade, informatividade), os elementos de situação (as intenções pretendidas, o gênero textual, o domínio discursivo, o locutor previsto, as condições materiais - suporte - a ancoragem - contexto), os elementos linguísticos (léxico e gramática). Quanto aos conhecimentos linguísticos, não se avalia a gramática pela gramática, mas o uso da normatização linguística respeitando as características e exigências do gênero textual trabalhado.

Com a finalidade de que esse processo possa contribuir efetivamente para o alcance das expectativas de aprendizagem previstas em cada etapa de escolarização, faz-se necessário que seja garantido ao estudante/autor o direito de elaborar seu texto em duas etapas - a escritura e a reescritura, ambas realizadas em sala de aula e individualmente.

⁴Avaliação humanizadora - fundamentada em práticas que dão oportunidade ao estudante de confrontar seu conhecimento com a realidade, não limitando aprendizagem apenas a 'retenção de conteúdos', mas sim propondo a construção do saber numa relação direta com a vida.

3.3 Descrição das atividades parte do corpus e procedimentos de aplicação

Com a finalidade de favorecermos a compreensão sobre os gêneros selecionados para execução das atividades de produção escrita, foram considerados como apoio e orientação, textos para leitura prévia nos mesmos gêneros, propostos em cada atividade, conforme será descrito adiante. Salientamos que todas as etapas das atividades foram executadas durante os tempos de aula de Língua Portuguesa na referida turma.

Atividade 1 - Letra de samba-enredo e do rap

Conforme já explicitado, as competências vão sendo desenvolvidas ao longo de várias etapas da escolaridade, num contínuo processo de aprendizagem. Dessa forma, os conteúdos vão sendo apresentados a partir das expectativas de aprendizagem previstas para cada etapa e devem ser desenvolvidas/consolidadas ao longo dos anos do ensino fundamental e do ensino médio. Nessa expectativa, levando-se em consideração os conhecimentos prévios e as habilidades adquiridas em anos anteriores, foi realizada a atividade que descreveremos cujo objetivo era estimular o conhecimento, quanto ao gênero e suas características. Ressaltamos que a escolha dos gêneros para as atividades realizadas não foi aleatória, consideramos a função social e a importância do conhecimento sobre a sua estrutura linguística.

De acordo com Miller (1984, p. 135):

Aprender um gênero é aprender ações sociais. O que aprendemos quando aprendemos um gênero não é apenas um padrão de formas ou um método para realizar nossos propósitos. Aprendemos, e isto é o mais importante, quais propósitos podemos ter [...]; para os alunos os gêneros servem de chave para entender como participar das ações de uma comunidade.

A partir dessa perspectiva, consideramos relevante trabalharmos o gênero em questão, tendo em vista a sua função social e o fato de ser modelo textual real integrado na abordagem do texto como objeto de ensino.

Sendo assim, a primeira atividade contempla os gêneros letra de samba-enredo e rap, dando ênfase ao uso da linguagem poética e das figuras de linguagem.

Para a atividade utilizamos o livro didático adotado pela escola “JORNADAS.PORT Língua Portuguesa” das autoras Dileta Delmanto e Lais B. de Carvalho, distribuído pela Editora Saraiva, livro esse direcionado ao 9º ano, no capítulo 4.

Lembramos que o livro didático é distribuído gratuitamente aos estudantes, no início do ano letivo e recolhido ao final, no mesmo ano, para que atendam aos estudantes dos dois anos seguintes. Sendo assim, o livro mencionado atendeu as turmas do 9º ano durante o período da investigação.

A atividade consta na unidade 4 do referido material didático. Lemos inicialmente, o samba-enredo de uma escola de samba do Rio de Janeiro, a Unidos da Vila Isabel, cujo título é “Sonho de um sonho” e tem como compositores Martinho da Vila, Rodolpho de Souza e Tião Graúna. O referido texto encontra-se no início do Capítulo 4 (p. 118 e 119) - (Anexo 3 do presente trabalho). Foi explicado que um samba-enredo pode ser predominantemente narrativo, pois conta a história de um indivíduo ou de um povo ou, ainda pode ser interpretativo, quando fala de maneira genérica sobre o tema escolhido. Consideramos importante a leitura do samba-enredo, acima mencionado, pois observando a abordagem, faz uma crítica indireta à sociedade, assim como é apresentado, na maioria das vezes, a letra de rap. Em comum, apresentam as rimas, os versos e as estrofes como organização da estrutura do texto. Quanto à linguagem, também apresentam semelhanças com o uso informal de gírias e de vocabulário representativo de uma comunidade.

Como exemplo do gênero letra de rap, fizemos a leitura do texto “Us Guerreiro” de Antônio Luiz Júnior (Rappin Hood)⁵ que traz como abordagem contundentes denúncias sobre a condição social de uma parcela da juventude, principalmente a que vive na periferia das grandes cidades, e expõe, sem meias palavras a violência praticada contra ela. O referido texto consta no mesmo capítulo do livro em questão, nas páginas 134 e 135 (Anexo 3 do presente trabalho).

A atividade foi realizada utilizando o tempo de seis aulas, pois a dinâmica permitiu uma significativa participação dos estudantes que pareciam bastante motivados. O rap despertou o interesse tendo em vista a identificação com o ritmo

⁵ Rappin Hood - nascido na periferia de São Paulo, em 1972, Antônio Luiz Júnior - que usa o referido nome artístico, inspirado no lendário Robin Hood - é um dos importantes nomes do hip-hop paulistano. Formou no começo dos anos 1990, o grupo de rap Posse Mente Zulu e em 2001, gravou seu primeiro álbum solo, Sujeito Homem, em que mistura gêneros como samba e reggae ao rap tradicional. Durante 2008, apresentou o programa Manos e Minas, da TV Cultura de São Paulo.

linguagem e temáticas abordadas, sobretudo por parte do estudante C, que se intitula MC. Após as leituras prévias e a exposição sobre as características do gênero, os estudantes puderam dar início às suas produções. Para o referido momento foram estabelecidos dois tempos de aula (1h40min), os tempos anteriores à produção contemplamos momentos de discussões a respeito da abordagem dos textos estudados, sobretudo, o texto “Us Guerreiro”.

O rap é um canto falado (tom dialogal) que faz contundentes denúncias sobre a condição social de uma parcela da juventude, principalmente a que vive na periferia das grandes cidades, e expõe, sem meias palavras, a violência praticada contra ela. A letra, geralmente, apresenta muita informação: denúncia das dificuldades da vida dos habitantes de bairros pobres das grandes cidades, chamamento à luta contra a discriminação e qualquer forma de opressão, valorização do cidadão consciente e afirmação da identidade. O rapper utiliza uma linguagem e maneira de se expressar muito frequente no meio em que vive como forma de firmar a identidade desse grupo social. É como se o fato de ele não seguir a norma padrão fosse parte dessa luta por construção e afirmação de identidade.

O rap é uma das formas de expressão do hip-hop, ao lado da dança de rua (*street dance*) e do grafite. O *hip-hop* surgiu nos anos 1960, quando o movimento de luta pelos direitos civis nos Estados Unidos se fortaleceu e começou a valorizar a cultura da população afrodescendente e a preocupar-se em oferecer opções para a juventude, substituindo a violência das ruas pela expressão artística (DELMANTO; CARVALHO, 2012).

Ainda seguindo as autoras acima, o grafite (em italiano, *graffitto*, “desenho ou escritura feita com uma ponta dura sobre pedra ou similar”) é a manifestação visual do *hip-hop*. Arte essencialmente urbana, o grafite é uma forma de expressar a opressão e injustiças vividas pelos menos favorecidos, mostrando a realidade das ruas.

Por todas essas características consideramos que o estudo sobre o rap tenha despertado nos estudantes um sentimento de proximidade quanto a abordagem.

Geralmente, o rap é cantado e tocado por uma dupla composta de um DJ (disc-jóquei, responsável pelos efeitos sonoros e mixagens) e por um MC (mestre de cerimônia, que se responsabiliza pela letra cantada).

Sendo assim, a partir da compreensão sobre o gênero, foi proposto aos estudantes que planejassem um texto com as características do rap, seguindo as seguintes orientações:

Quadro 1. Orientações para planejamento do texto

1. Sobre o que falará no rap? Ele será uma denúncia, um grito de revolta, um convite à ação? Como sugestões, você pode tomar como ponto de partida um programa de TV, um filme, um livro, um grafite, uma tira.
2. Decidido o assunto, pense em que aspectos abordará. Por exemplo, em “Us Guerreiro”, o rapper fala da luta contra a escravidão, no herói Zumbi dos Palmares, do combate ao preconceito etc.
3. Comece a escrever os versos, procurando fazer as rimas, como nos textos lidos. A letra destina-se a ser declamada ritmadamente, por isso é preciso atentar para o comprimento dos versos.
4. Criem um refrão, que pode ter versos mais curtos e fáceis de lembrar.
5. Os raps têm linguagem informal, mas você deve adequar essa característica a seu público.
6. Deem um título ao rap.
7. Ao terminarem, releiam a letra e entreguem-na para avaliação.
8. Seu texto deverá ser reescrito após o destaque das observações e, em seguida, apresentado a turma.

Ressaltamos que compreendemos a avaliação mencionada no item 7, como instrumento que pode viabilizar o crescimento, pois aponta limites da ação e provoca a descoberta de novos posicionamentos.

Atividade 2

A segunda atividade contempla o texto publicitário e a produção do discurso persuasivo. Conforme já mencionado, para cada gênero proposto havia a exposição acerca das características do gênero em questão e da linguagem. Foram estudados diversos textos publicitários e propagandas, selecionados pelos estudantes para análise preliminar e compreensão sobre os detalhes que compunham a estrutura do gênero, além do uso das imagens como recurso e estratégia persuasiva.

No mundo competitivo em que vivemos, tentar formar ou mudar opiniões é uma prática constante. A intenção de persuadir está presente em muitas e diferentes formas de discurso, mesmo de maneira não explícita. Desde a escolha das palavras até a organização do texto, são inúmeros os recursos para a produção do discurso

persuasivo. O texto publicitário representa bem esse discurso e através das mais diversas estratégias argumentativas, a publicidade, de um modo geral, visa predispor o leitor ao consumo.

Quem produz um texto de propaganda ou publicidade, utiliza os recursos da comunicação de forma estratégica a fim de convencer alguém a proceder de determinado modo: faz escolhas de linguagem e estrutura do texto com o propósito de chamar a atenção de despertar emoções, sensibilizar o destinatário. Os recursos de linguagem usados com esse objetivo, o de persuadir, são chamados de estratégias de convencimento.

Com o objetivo de proporcionarmos maior compreensão sobre o gênero em questão, estimulamos os estudantes para que pesquisassem exemplos de textos publicitários e trouxessem para a sala de aula o material coletado. A partir desse material coletado, em atividade extra classe, abordamos sobre alguns elementos que compõem os textos publicitários válidos para a mídia impressa: título, subtítulo, corpo do texto, imagem, logotipo, slogan. Tal estrutura faz parte de um modelo básico que pode ter variações na forma e número de elementos, considerando que o texto publicitário pode ser de natureza escrita, oral e visual.

Características do texto publicitário:

- Texto persuasivo com objetivo de convencimento;
- Verbos no imperativo ou presente do indicativo;
- Uso de expressão de chamamento: vocativo;
- Linguagem simples, coloquial, dinâmica e acessível;
- Presença de criatividade, humor e ironia;
- Intertextualidade (relação com outros textos);
- Subjetividade e musicalidade;
- Uso de figuras e vícios de linguagem;
- Uso de rimas, neologismos, estrangeirismo, polissemia e trocadilhos;
- Função apelativa da linguagem;
- Utilização de estereótipos.

Quanto à estrutura do texto, não há um padrão, utilizam frases, textos visuais e auditivos e escritos, fazendo uso da linguagem verbal e não-verbal.

Em sala de aula, realizamos a exposição dos textos trazidos pelos estudantes, observando todas as características estudadas e os elementos identificados.

Percebemos que a atividade despertou atenção dos jovens, sujeitos da pesquisa, tendo em vista tratar-se de um texto que atrai o interesse individual e que está presente no cotidiano, independente de classes sociais. Os exemplos de textos trazidos para a aula eram, em sua maioria, panfletos (propagandas de curso, planos de saúde, estabelecimentos comerciais etc.), mas havia também publicidade encontrada em revistas ou jornais, todas relacionadas ao consumo de produtos. Tivemos, então, exemplos de textos publicitários comerciais e institucionais.

Os estudantes deveriam fazer suas observações e comentários sobre o que estava exposto. Assim, o fizeram.

A proposta de produção textual foi com base na ficha entregue individualmente, a criação de anúncio publicitário que teria como inspiração os versos da letra da música “Diariamente” de Nando Reis. Ressaltamos que o foco da nossa investigação é o texto escrito pelos estudantes e a seleção da linguagem por eles realizada a fim de compreendermos o estágio de letramento em que se encontram bem como as influências sofridas nos aspectos socioeconômico e cultural.

Quadro 2. Texto publicitário e a produção do discurso persuasivo

PRODUÇÃO DE TEXTO
<p>Criação de anúncio publicitário</p> <p>O professor vai orientar cada participante para a produção do texto. Desafio para cada um: criação de um anúncio publicitário com base em um dos versos da letra da música “Diariamente” que está na seção Conexões.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Escolham um dos versos. 2. Verifiquem qual foi a intenção do compositor ao relacionar a necessidade com o “produto” nomeado para satisfazê-la. 3. Verifiquem se a relação é comum ou estranha, inusitada. 4. Imaginem que vocês formam a equipe de criação de uma agência de publicidade encarregada de persuadir as pessoas a “comprar” o que está nomeado no verso. Exemplo: “Para estourar pipoca: barulho” - O “produto” a ser vendido para quem necessita estourar pipoca deverá ser barulho. <ol style="list-style-type: none"> 5. Vocês precisarão pensar: <ol style="list-style-type: none"> a) nesse “produto” que vocês devem persuadir o leitor a “comprar”; b) nos efeitos de humor que poderão ser utilizados; c) no público-alvo do anúncio; d) em que suporte ele será veiculado: jornal, revista, outdoor, cartaz, etc.; e) em todas as possíveis utilidades do “produto” (consultem dicionários, enciclopédias etc.); f) na marca (logotipo, símbolo, slogan).

6. Vocês precisarão fazer escolhas de:

- linguagens que serão utilizadas: verbal, visual, verbal e visual, tátil, etc.;
- recursos de linguagem: tipo de letra, formatação do texto, distribuição dos elementos no espaço, uso ou não de cores, jogo de luz ou sombra, de claro-escuro, tamanho dos textos, etc.;
- estratégias de persuasão: sensibilização pela emoção, pelo humor, pelo estranhamento, pela citação de autoridade, etc.

Letra de música

Leia a letra de música a seguir.

Observe que ela é composta por versos que apresentam uma possível solução diante de um problema, de uma situação ou de uma necessidade. Por exemplo, a solução para o lápis ter ponta é o apontador (veja o oitavo verso). Essa organização dá destaque ao produto, à solução, à finalidade de um material colocando esse nome após o dois-pontos no final de cada verso.

Frases como as que encontramos nessa letra de música são comuns também em textos publicitários, já que os produtos à venda são apresentados nos anúncios como a solução de todos os nossos problemas. Aliás, não é por acaso que algumas marcas de produto são citadas nessa letra de música.

Converse com seus colegas sobre os prováveis motivos dessas citações. Se for possível, ouça a música e cante-a.

DIARIAMENTE

Para calar a boca: rícino
 Para lavar a roupa: Omo
 Para viagem longa: jato
 Para difíceis contas: calculadora
 Para o pneu na lona: jacaré
 Para a pantalona: nesga
 Para pular a onda: litoral
 Para lápis ter ponta: apontador.
 Para o Pará e o Amazonas: látex
 Para parar na Pamplona: Assis
 Para trazer à tona: homem-rã
 Para a melhor azeitona: Ibéria
 Para o presente da noiva: marzipã
 Para Adidas: o Conga nacional
 Para o outono a folha: exclusão
 Para embaixo da sombra: guarda-sol
 Para todas as coisas: dicionário
 Para que fiquem prontas: paciência
 Para dormir a fronha: Madrigal
 Para brincar na gangorra: dois
 Para fazer uma touca: bobes
 Para beber uma Coca: dropes
 Para ferver uma sopa: graus
 Para a luz lá na roça: 220 volts
 Para Vigias em ronda: café

Para limpar a lousa: apagador
 Para o beijo da moça: paladar
 Para uma voz muito rouca: hortelã
 Para a cor roxa: ataúde
 Para a galocha: Verlon
 Para ser moda: melancia
 Para abrir a rosa: temporada
 Para aumentar a vitrola: sábado
 Para a cama de mola: hóspede
 Para trancar bem a porta: cadeado
 Para que serve a calota: Volkswagen
 Para quem não acorda: balde
 Para á letra torta: pauta
 Para parecer mais nova: Avon
 Para os dias de prova: amnésia
 Para estourar pipoca: barulho
 [...]
 Para a comida das orcas: krill
 Para o telefone que toca
 Para a água lá na poça
 Para a mesa que vai ser posta
 Para você o que você gosta: diariamente

REIS, Nando. Diariamente. In: MONTE, Mansa. Mais. [s.l.]: EMI/Odeon, 1994.

Observação: A música sugerida como base para o texto a ser produzido foi apresentada apenas de forma escrita.

Atividade 3

A terceira atividade consistia na produção de texto argumentativo, conforme descrição adiante. Para a realização da atividade foi explicado que o texto com o caráter predominantemente argumentativo, deve apresentar declarações acompanhadas de justificativas que fundamentem os pontos de vista definidos pelo autor. Em sua estrutura, em geral, podem ser identificadas três partes: a introdução, os argumentos e a conclusão.

Sayeg-Siqueira (1995) nos diz quanto a introdução que é nessa parte em que o autor apresenta a ideia principal, também chamada de tese, isto é, a posição a ser defendida ou a ideia sobre a qual irá construir seus argumentos. Pode também situar o leitor em relação ao assunto. É feita uma espécie de ancoragem⁶ para que o leitor possa compreender o que será desenvolvido. Na parte reservada aos argumentos, o autor passa a defender sua tese. Para tornar seus argumentos mais consistentes, ele pode recorrer a fatos, dados numéricos, opiniões ou citações de especialistas, exemplos ou enumerações, justificativas ou causas, comparações, análises etc., tentando transformar o leitor em cúmplice de suas ideias. A conclusão encerra o texto, geralmente reafirmando a tese apresentada na introdução. Um texto assim organizado e também chamado pelo autor mencionado acima de texto dissertativo.

Com a finalidade de ampliarmos as questões do tema proposto para a construção do texto, realizamos uma discussão em que os estudantes puderam expressar oralmente suas impressões sobre o assunto. Foi proposto um debate com mediação e regras em que os estudantes iriam elaborar argumentos sobre o seguinte tema: “Menores de rua e violência”. Registro de opiniões organizado de forma que estejam elencadas todas as posições referentes ao assunto. Os estudantes foram estimulados ao debate de forma que apresentassem as posições assumidas e as justificativas que as sustentavam.

Para a construção dos argumentos foram expostos recortes de reportagens diversas, colhidas em jornais escritos, selecionados pelos estudantes. Para a realização do debate, um dos sujeitos de nossa pesquisa, o estudante D foi escolhido para se o mediador e suas atribuições eram:

- apresentar o assunto debatido;

⁶ Ancoragem - informação que serve de base e ponto de partida para o desenvolvimento do texto. A ancoragem tem a função de situar adequadamente o leitor em relação ao assunto do texto e possibilitar que esse assunto seja abordado com coerência.

- justificar a importância do tema;
- marcar o tempo de fala de cada debatedor;
- interromper, com gentileza, a fala do debatedor, caso ultrapasse o tempo previsto;
- dirigir os debatedores para que fizessem perguntas um ao outro sobre as posições apresentadas;
- organizar a participação dos observadores após o debate, isto é, dar a palavra, organizadamente, com tempo estabelecido, a quem quiser questionar os debatedores.

Após as fases de coleta de informações sobre o tema e do debate, os estudantes passariam para a fase de elaboração de texto argumentativo. Foi entregue uma ficha com o artigo, escrito pelo Padre Júlio R. Lancelotti para o jornal O Estado de São Paulo em 2004 que serviria como orientação para o tema da proposta de produção textual.

Quadro 3. Produção de texto argumentativo

PRODUÇÃO TEXTUAL
<p>O texto a seguir expressa a opinião a padre Julio R. Lancelotti sobre a prisão de menores de rua. Diversas pessoas participaram de uma enquete promovida pelo jornal O Estado de São Paulo, de 28.11.2004 e responderam a seguinte pergunta: Prender menor de rua ajuda a combater a violência?</p> <p>Leia o texto e, com base nele, e me outros que você tenha lido, forme uma opinião sobre o assunto e escreva uma crônica argumentativa na folha anexada.</p> <p>A QUESTÃO É:</p> <p>Prender menor de rua ajuda a combater a violência?</p> <p>“Violência maior é tirar desse jeito das ruas aqueles que lá atiramos pela nossa omissão”</p> <p>A primeira pergunta que se coloca é: por que há crianças nas ruas pedindo esmolas? E o que oferecer a elas para que prefiram a escola, o lazer, a cultura e a qualificação profissional a ficar expostas a todo tipo de maldade nas grandes cidades? O raciocínio de tirá-las à força das ruas para devolvê-las às suas famílias ou para saber se os adolescentes têm mandado de busca e apreensão é simplista, ilegal e uma medida marcada pelo imediatismo de quem não sabe propor políticas públicas para a infância e a juventude. Quem não consegue fazer algo consistente que diminua a violência faz qualquer coisa para disfarçar o imobilismo diante da degradação que tomou conta do aparato de segurança e da ausência de políticas sociais. A sociedade já tem experiências suficientes quanto à proteção integral de crianças e adolescentes para sugerir e implantar. Violência maior é querer tirar desse jeito das ruas aqueles que lá atiramos pela nossa omissão e comodismo.</p> <p>Padre Júlio R. Lancelotti, responsável pela pastoral do Povo de Rua da Arquidiocese de São Paulo.</p>

3.4 Históricos da Comunidade e Descrição da Unidade Escolar

a) História da comunidade de Caranguejo / Tabaiães

Antigamente, no espaço onde hoje existe a comunidade, havia apenas viveiros e marés cercados por manguezais, Caranguejos.

A comunidade de Caranguejo / Tabaiães está localizada entre os bairros da Ilha do Retiro e Afogados, região político-administrativa 4 e 5 do Recife, uma área de 74 hectares às margens do Rio Capibaribe (Grupo Adolescer).

Com o passar do tempo, assim como em muitos lugares, pessoas de outras regiões começaram a ocupar espaços, até então preservados.

Consta que em 1910, tiveram início as primeiras ocupações da área de mangue, ampliadas a partir da década de 1970. Ajudados pelo padre Francisco, foram construídos barracos de tábuas estabelecendo moradias no local. Essa “invasão” foi se dando de maneira mais intensa e os espaços naturais que davam vida a esta localidade se resumiram num aglomerado de casas, sem luz, sem água e sem as mínimas condições de moradia. O mangue começava a se transformar em comunidade.

Com a mesma força que a comunidade crescia, as lutas pela melhoria do espaço também começaram a ser travadas e juntos, os primeiros moradores acionaram os órgãos competentes para implementar água, luz e calçamento, onde só havia escuridão, lama e sonhos.

Para quem transita na área, a comunidade não fica visível, por estar cercada de comércio e empreendimentos. Fica numa área bem localizada com proximidade de vias importantes. Vasta infraestrutura urbana e de serviços nos arredores. Nas imediações da comunidade está localizado o Sport Clube do Recife (Ilha do Retiro), a Faculdade de Administração e Engenharia de Pernambuco (FCAP), o SEBRAE e vários serviços do ramo automobilístico, como também é famosa por seu polo médico, de grande importância para a economia do Recife (Grupo Adolescer).

A comunidade passou a ser chamada de Caranguejo a partir da resposta que a natureza dava às pessoas que ali habitavam. Com as fortes chuvas que caíam, o mangue se mostrava presente espalhando pelos becos um quantitativo imenso de caranguejos. Por conta disso e a partir do reconhecimento das autoridades competentes, os becos foram oficialmente classificados como a

Comunidade do Caranguejo e passou a atrair cada vez mais moradores e a construção de casas.

Tudo foi crescendo desordenadamente e, hoje em dia, muitos problemas ainda existem. A exemplo disso, temos a ausência de saneamento básico, falta de calçamento, que foi destruído com o tempo, poluição, ausência de áreas de lazer, dentre outros aspectos. O que sobrou dos antigos manguezais foram apenas alguns viveiros e uma área desmatada, que é usada como campo de futebol. É na comunidade que está localizada a Ilha do Zeca, a última ilha do Recife que ainda não tem construções.

Com o passar do tempo, a comunidade passou a se desenvolver socialmente, ficando cada vez mais forte e criando até um time de futebol denominado Tabaiães; logo, a comunidade ficou conhecida como Caranguejo / Tabaiães.

A comunidade é uma das Zonas Especiais de Interesse Social (ZEIS) desde 1996 - Assentamentos habitacionais, surgidos espontaneamente, existentes e consolidados, onde são estabelecidas normas urbanísticas especiais, no interesse social de promover a sua regularização jurídica e sua integração com a estrutura urbana - ou seja, o reconhecimento do Governo Municipal, das precárias condições de habitação e infraestrutura urbana; problemas de meio ambiente, educação, saúde, trabalho e renda (Grupo Adolescer).

Nos dias de hoje, a comunidade desenvolve muitos trabalhos sociais através de instituições como O Grupo Adolescer, que inclusive faz-se presente em diversos projetos realizados na Escola Maria Goretti, contribuindo bastante com o processo de interação escola-comunidade. Há também o Clube de Idosos e a Biblioteca Comunitária, a qual é outra grande parceira da Escola em importantes atividades de incentivo à leitura. Outro trabalho social é realizado pelo Grupo percussivo de Maracatu.

Através de trabalhos como estes e da persistência e história da luta e determinação desse povo, podemos classificá-los como a comunidade de sonhos onde até os caranguejos andam pra frente.

Grupo Adolescer

b) Descrição da unidade escolar

A Escola Maria Goretti, situada na Estrada dos Remédios, nº 1603 Afogados, faz parte da rede pública estadual de ensino, regional Recife-sul. Atende

à Comunidade do Caranguejo / Tabaiães e algumas comunidades vizinhas há, aproximadamente, trinta anos.

Durante todo esse tempo funciona em prédio alugado, da Igreja Nossa Senhora dos Remédios. Seu espaço físico apresenta algumas limitações para o que seria o espaço ideal de educação para adolescentes, mas está organizada de forma eficiente a fim de favorecer a dinâmica escolar.

A Escola apresenta 11 salas de aula com capacidade para 25 alunos em média, 1 refeitório, cozinha, sala de informática, biblioteca, secretaria, banheiros femininos e masculinos para os estudantes, professores e funcionários, inclusive banheiros adaptados para pessoas com necessidades especiais, sala dos professores, depósito de materiais, quadra e um pequeno pátio na entrada.

A referida unidade escolar funcionou por algum tempo com os ensinos fundamental e médio. Hoje, no entanto, atendendo à grande demanda, atua com o fundamental do 6º ao 9º ano.

Observou-se uma integração bastante favorável da escola com a comunidade, o que permite considerar a relevância do trabalho realizado por ela (escola) para o desenvolvimento da estrutura social, além da confiança que, ao longo dos anos, vem conquistando por parte dos membros da comunidade, vislumbrando ser a escola o caminho para a mudança.

De acordo com Goes e Machado (2012, p. 13):

A relação entre educação e desenvolvimento local pode favorecer e potencializar a articulação de outros setores governamentais na mobilização para pensar e construir estratégias capazes de melhorar a qualidade de vida, o desenvolvimento humano e as oportunidades para que as pessoas se envolvam nas transformações da realidade social em que vivem.

Nessa perspectiva, enfatiza-se que a escola se apresenta como um dos equipamentos sociais e comunitários de fundamental importância na oferta de uma educação que permita aos estudantes uma maior compreensão da realidade local, na formação de suas capacidades pessoais de interferir e promover mudanças.

Além da estrutura física da unidade escolar, ressaltamos a importância da composição humana, pois o trabalho escolar se dá, de fato, na realização das atividades profissionais conscientes e dedicadas em todos os setores que permitem o seu efetivo funcionamento. Cada profissional tem o seu papel relevante na constituição do corpo escolar e, de alguma forma, contribui com o processo de

construção dos diversos saberes, missão primordial da escola. Sendo assim, tomar consciência da importância de suas funções torna o profissional produtivo e mais eficiente, imbuído no propósito de fazer da escola um ambiente favorável para a aprendizagem efetiva, dentro e fora da sala de aula.

A escola Maria Goretti é composta dos seguintes profissionais: 1 (uma) gestora; 11 (onze) professores; 1 (um) secretário; 2 (duas) coordenadoras pedagógicas; (uma) funcionária de apoio pedagógico; 2 (duas) funcionárias terceirizadas para a cozinha; 1 (uma) funcionária terceirizada para os serviços gerais; 1 (uma) funcionária terceirizada para a portaria.

As salas de aula, conforme já mencionado, têm capacidade para vinte e cinco estudantes, porém, algumas (mais precisamente duas delas), por parecerem visualmente menores, nos dão a impressão de estarem com número maior de estudantes. O que não procede, pois não há nenhuma turma com quantitativo acima de vinte e cinco estudantes.

A sala onde realizamos nossa pesquisa é iluminada através de luz artificial e sem janelas para a parte externa, o que impede a luminosidade natural. Da mesma forma, é arejada artificialmente por uso de ventiladores de parede, grandes e um pouco barulhentos. À direita da porta de entrada da sala fica o quadro branco e todas as mesas estão dispostas com frente para o quadro. Ao lado do quadro branco, há um outro quadro reservado para cartazes e comunicados. O referido quadro também foi utilizado para a realização das nossas atividades, sendo o local para a exposição do material publicitário coletado em pesquisa realizada previamente pelos estudantes, conforme já explicado, assim facilitando a visualização. As paredes da sala são pintadas em cor clara (amarelo/bege) favorecendo a luminosidade.

O espaço físico da sala não representa empecilho para a execução das aulas e das atividades, embora não tenha as condições ideais desejadas, mesmo porque o prédio é uma adaptação (espaço que seria o salão paroquial da Igreja de Nossa Senhora dos Remédios).

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo, retomamos a fundamentação teórica que orientou a presente investigação a fim de analisarmos as produções escritas realizadas pelos estudantes e observarmos como se processa o estágio de letramento escolar dos mesmos, além disso, identificarmos a influência das condições socioculturais e econômicas no processo de letramento, sobretudo no que se relaciona ao eixo da escrita, conforme já explicado.

Procurando atender aos objetivos desse trabalho, consideramos importante ressaltar que o letramento escolar é uma série ou um contínuo de competências e práticas que vão sendo desenvolvidos gradualmente, ao longo de um período de tempo e através de vários estágios. Nossa investigação está concentrada em um período que compreende o 9º ano do ensino fundamental. Soares (2012, p. 107) nos diz que:

O letramento consiste de um grande número de diferentes habilidades, competências cognitivas e metacognitivas, aplicadas a um vasto conjunto de materiais de leitura e gêneros de escrita, e refere-se a uma variedade de usos da leitura e da escrita, praticadas em contextos sociais diferentes. Os instrumentos de avaliação utilizados em pesquisas por amostragem de letramento (testes e questionários) não podem, assim, deixar de selecionar uma amostra de comportamentos considerados representativos de uma grande variedade de habilidades e práticas.

Nossa investigação não pretende presumir que apenas a conclusão de uma série escolar, mais precisamente, a série final do fundamental, seja evidência de letramento. Dessa forma, direcionamos nossas atividades a partir das expectativas de aprendizagem previstas para o eixo da escrita na referida série, com o objetivo de percebermos o estágio de letramento em que se encontram os estudantes. Portanto, analisamos o estágio de letramento escolar especificamente, caracterizado pelas habilidades e práticas aprendidas através de uma escolarização burocraticamente adquirida e considerando a realidade sociocultural e econômica em que estão inseridos os estudantes e as possíveis interferências sofridas. A escolarização é uma prática formal e institucional de ensino que tem como ponto primordial a formação integral do indivíduo sendo a alfabetização (no que se refere ao ato de ler e escrever), apenas uma das atribuições / atividades da escola.

Segundo Marcuschi (2004, p. 22): “a escola tem projetos educacionais amplos ao passo que a alfabetização é uma habilidade restrita”.

Tratamos, então, de algumas questões no eixo da escrita, considerando as demandas básicas em nossa sociedade e as habilidades que são ensinadas na escola quanto ao eixo referido. Marcuschi (2004, p. 26) nos diz ainda que:

A escrita seria um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracterizaria por sua constituição gráfica, embora envolva também recursos de ordem pictórica e outros (situa-se no plano dos letramentos).

Surge como grande desafio para os educadores e a escola, a transformação de jovens em estudantes desejosos de embrenhar-se em outros mundos possíveis que a literatura nos oferece, e mais, a orientação de ações que favoreçam a formação de escritores, de pessoas que saibam comunicar-se por escrito, com os demais e com elas mesmas. Desafio, ainda, é conseguir que os estudantes cheguem a ser produtores de língua escrita, conscientes da mensagem e sua função em determinada situação social, além de fazer com que a escrita não seja somente um objeto de avaliação, constituindo-se realmente como objeto de ensino, levando aos estudantes a possibilidade de se apropriarem desse recurso como instrumento de reflexão sobre o próprio pensamento (LERNER, 2002).

As atividades propostas em nossa investigação dão ênfase à construção na perspectiva dos recursos estruturais explorados pelos estudantes a fim de organizarem os gêneros em foco, bem como na linguagem desenvolvida por eles, observando a compreensão sobre os aspectos da situação de produção (quem é o produtor, para quem escreve, qual a esfera de circulação, finalidade). Entendemos que, para escrever, faz-se necessário coordenar diferentes conhecimentos: selecionar e determinar o assunto, organizar o texto e selecionar os recursos linguísticos de modo a alcançar os objetivos definidos, escrever corretamente as palavras e, ainda, escolher o registro mais adequado à situação (com maior ou menor grau de formalidade). Nesse sentido, consideramos que nem todos esses aspectos são dominados por quem está aprendendo a escrever, no caso, os sujeitos da pesquisa, visto que tal competência se dá através de um processo ao longo das etapas do letramento escolar.

O desenvolvimento de competências permeia todo o processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, a competência relaciona-se ao “saber fazer algo”,

que por sua vez, envolve um conjunto de habilidades. Poderíamos dizer que uma competência permite mobilizar conhecimentos a fim de se enfrentar uma determinada situação. A competência não é o uso estático de regras aprendidas, mas a capacidade de lançar mão dos mais variados recursos, de forma criativa, no momento e do modo necessário. No que se refere a habilidade, em geral, é considerada algo menos amplo do que a competência. As habilidades seriam, pois, formas de realização das competências, sendo cada competência constituída por várias habilidades (PERRENOUD; THURLER, 2002).

Nossa expectativa é que os estudantes desenvolvam a partir das atividades propostas as habilidades que os tornem capazes de:

- planejar texto em função da situação de comunicação e do gênero escolhido;
- produzir texto levando em conta o gênero e seu contexto de produção organizando-o de maneira a garantir tanto os propósitos do texto como a coerência e a coesão da exposição;
- avaliar criticamente a produção;
- revisar e editar o texto focalizando os aspectos estudados sobre a língua e a linguagem;
- transcrever falas de personagens ou de pessoas entrevistadas de forma adequada à modalidade escrita, percebendo diferenças entre a linguagem oral e a escrita.

Antes de passarmos para a análise dos textos produzidos, consideramos importante ressaltar que selecionamos 15 textos, sendo 3 para cada gênero proposto, dos 60 que representam o total dos textos, por serem mais significativos para o que objetivamos investigar conforme critérios já explicados. Para a referida análise, serão consideradas as expectativas de aprendizagem, integrantes do Eixo Escrita, que constam no livro dos Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco, nas páginas 112 a 119, conforme o Anexo 1, do presente trabalho, com ênfase nos eixos já descritos anteriormente.

4.1 Atividade 1 - Resultados observados

A proposta da atividade 1 consiste na elaboração de texto com as características do gênero letra de rap. Seguindo o padrão previsto, as orientações

dessa atividade estavam disponíveis no capítulo da unidade 4 do livro didático, na sessão que trata da produção escrita e oral. O objetivo do capítulo nesta unidade era, exatamente, apresentar as características dos gêneros letra de samba-enredo e de rap, através dos textos preliminares e do uso da linguagem poética.

A letra do rap apresenta como principal intenção a crítica social, além da proposta de entretenimento, representa a afirmação da identidade de um grupo, trazendo como temática, geralmente, conflitos sociais. É constituído de versos e estrofes com refrão frequente. A linguagem, predominantemente informal, admite o emprego de gírias e de vocabulário representativo de uma comunidade.

Talvez pela identificação com a temática, percebe-se através dos textos que houve certa facilidade quanto ao desenvolvimento do enredo, pois, de forma geral, a abordagem foi relacionada ao cotidiano dos estudantes.

Considerando que o gênero textual é uma ferramenta, um instrumento que permite exercer uma ação sobre a realidade, entendemos que a aprendizagem dos diversos gêneros que socialmente circulam entre nós não somente amplia a competência linguística e discursiva dos estudantes, mas propicia-lhes formas de participação social.

No caso da atividade em questão, a elaboração do rap permite ao estudante que, através do texto, possa expor suas angústias e pensamentos numa relação de proximidade, tendo em vista o uso da linguagem informal.

TEXTO DO ESTUDANTE A

0 Eu sem você

Ultimamente meu dia tem sido tão com
prelado

Eu não sei o que seria de mim

Se ten você do meu lado

Seu sorriso muda tudo quando (quando
vou falar)

A noite toda passa assim tão divaga

Sem ninguém para amar, você aqui está

Você apareceu tentando me amar

Mas quando a vida eu tento entender

Se fico sem você tão longe assim de mim

Fica tudo tão assim, fica tudo tão ruim

Você dá faz parte amor de mim neh!

Meu mundo para longe de você
 sem você não sei viver, eu não existo sem você
 Minha Alegria acaba sim, sem você perto de mim
 Ninguém para e nesse amor, acredito não
 terá mais fim

Agora por te amar quero dizer, Ohh
 Vem amar como você e eu quero você
 Como nunca amei ninguém assim pela perto
 de mim

Minha vida sem você (sem você), não sei viver
 (não sei viver)
 Não falo bem quando você vai, quando você vem
 Um minuto a mais sem
 Já vamos sair na conversa de
 alguém (de alguém)

Deus não ver o bem, pois bem, então passe
 bem também.

Não deu ouvido a essa prosa minha

princesa, minha rosa

Minha gatinha cheirosa, muita gente não fala
 (Mas) sem você meu mundo para,

minha linda, minha feia linda linda feia
 linda.

Observa-se a partir do texto que a estudante A desenvolve com eficiência o discurso poético, expressando seus sentimentos, emoções e visões de mundo. O texto, dividido em estrofes, apresenta rimas, mas não há marcação de refrão. Embora sua linguagem represente o uso da informalidade, a estudante não se utilizou de gírias, característica marcante do rap. Quanto ao tema abordado, a estudante faz um relato mais ameno, trazendo um tom mais romântico para o texto, desviando o foco das abordagens voltadas para a denúncia.

Analisando o texto na perspectiva das expectativas de aprendizagem, selecionadas como categorias, podemos dizer que a estudante conseguiu realizar as etapas previstas quanto a textualidade, porém tendo como meta favorecermos a competência comunicativa, não podemos deixar de observar aspectos quanto aos recursos da língua e o uso das regras de funcionamento. Como exemplo, citamos a presença da marca de oralidade no uso da palavra “divagar”, mostrando a necessidade de desenvolvimento nas relações entre grafemas e fonemas, onde o “e” possui o som de “i”, e o conhecimento das regularidades e irregularidades ortográficas. Além disso, destacamos a grafia incorreta da palavra “prossa” em lugar de prosa e o uso da conjunção mas escrita “mais”. Quanto à acentuação, temos no texto a palavra “rára” com uso inadequado do acento.

Salientamos que no caso do gênero em questão, não há rigor com o uso da norma culta, pois representa uma linguagem peculiar e bem característica de uma comunidade específica.

TEXTO DO ESTUDANTE B

Dei da Vida

Tudo que sobe desce, tudo que entra
hoje não me ver, amanhã talvez não
este ~~mais~~

Tudo que nasce morre, tudo que vem se
vai, hoje morreu um homem, que ele
descansa em paz.

Não temos controle o tempo é líquido,
na entrada da vida somos fantasmas, mas,
que Deus quando, cada estrela a mais no
céu, as lembranças ficam, não tem
como voltar, pro mesmo momento
naquele lugar, aquele momento? Jamais
você de novo

onde estiver, olha por mim, o meu amor

não vai ter fim, tudo que passou do meu lado
estará pra sempre marcado

onde estiver, olha por mim o meu amor
não vai ter fim, tudo que vem, tem que ir,
é a lei da vida. não é feita por mim!

A estudante B, conforme já descrita, traz em seu histórico uma experiência de situações de violência e criminalidade. Em seu relato, transcreve o sentimento exposto oralmente durante o momento da aula sobre a perda de alguém que lhe era querido e que fora assassinado dias antes. Embora a situação real tenha sido algo traumático e violento, a jovem pôs em seu texto um tom doce e pacífico. Há uma expressão de dor e tristeza com a perda. Percebe-se também certa aceitação ao fenômeno da morte como algo que é natural.

Quanto às características do gênero, percebe-se que a presença da rima é sutil, assim como o uso da divisão em estrofes que não foram marcadas de forma visível, também não há refrão. Quanto a linguagem utilizada, pode-se dizer que atendeu aos propósitos comunicativos, pertinentes ao gênero, não houve a presença de gírias, apenas traços da informalidade percebidos através do uso de expressões como “ligeiro”, “pro mesmo momento”. Observamos algumas inadequações quanto à pontuação e quanto a ortografia - “mas” em lugar de mais. Em alguns trechos do texto há intertextualidade clara, sobretudo no início.

TEXTO DO ESTUDANTE C

Leann
Estudante C

~~15 MENINOS SONHADOR~~

NUMA CIDADE BELA E ESCURTA iluminada pela sombra,
 vivendo sua existência os MENINOS SONHADOR uns
 querendo ser jogadores, outros querendo ser
 DOUTORES outros que se odiava pensando que eles não ia
 Perdiguir mais os mesmos não nada e que é
 de outro

Ê, Ê, Ê, Ê os Meninos sonhador
 Ê, Ê, Ê, Ê os Meninos sonhador

Ê, Ê, Ê, Ê os Meninos sonhador / que sempre pedindo para o
 SENHOR III

Tempos de passavam no piscar de olhos lá os
 mesmos tem cada um com sonhos de qualques momentos
 depois de ter acordado jogadores, DOUTORES e (Tou)
 Aqui um grande "Mc" contando minha história querendo
 ser feliz.

O estudante C demonstrou durante as aulas um grande interesse pelo gênero, tendo em vista considerar-se MC. Seu texto traz uma abordagem bem peculiar do rap que é a de trazer à tona questões em tom de denúncia e protestos sobre os desconfortos vividos na periferia dos grandes centros e que atingem as camadas menos favorecidas. O estudante usa como temática a esperança na conquista de sonhos, comuns à maioria dos jovens na mesma idade. Também retrata a luta e a dificuldade, expressas ao descrever o cenário como: “numa cidade suja e escura... nessa rua existiam os meninos sonhador... outros que o viam pensava que eles na ia conseguir, mais os meninos não sabe o que é desistir”.

Quanto à estrutura do texto, está organizado em duas estrofes com refrão, conforme as características do gênero. Fez uso das rimas, favorecendo assim a musicalidade do texto.

A linguagem utilizada fez menção à forma de se expressar, comum aos grupos sociais menos favorecidos e aos admiradores desse estilo musical. Nessa perspectiva, a norma padrão da língua foi descumprida, cabendo o destaque, porém que no caso específico desse gênero, o descumprimento dessas normas é, conforme já explicado, mais uma tentativa de afirmação da identidade. Observamos o uso de inadequações ortográficas, dificuldades quanto à concordância e regência, além de problemas quanto à acentuação das palavras e com a pontuação.

TEXTO DO ESTUDANTE D

o seu
Estudante D

alguém de estranho

Ao "me deitar no trabalheira eu me lembro
 e não consigo acreditar em oração eu peço
 a deus que os cubram e que estejam em
 um Bom lugar destino trágico triste
 que landem quatro famílias ao limite do
do e nós cantaremos com amor e agoro
 o sentimento do Bem que me amam estão
 de mãos perplexas a choro e agora incompar
 - mãos sem acantida não sei qual
 foi o propósito de deus de deixar assim
 cinco amigos meus foi foi um tempo
 e eu não acredito.

Conforme apresentado anteriormente, o estudante D demonstra dificuldades quanto a participação e execução das atividades. Embora considere sua identificação com o gênero proposto, não realiza a atividade de forma eficiente.

Seu texto traz como temática a violência, presente na comunidade de forma evidente. O jovem faz o relato de acontecimentos trágicos ocorridos com pessoas amigas, da mesma faixa etária e que, por envolvimento com o tráfico de drogas, foram bruscamente assassinadas. O texto representou um lamento que também foi relatado oralmente durante a dinâmica das aulas em meio às discussões propostas durante a exposição sobre o gênero e a sua função social. Quanto à estrutura, percebe-se que o estudante não fez uso da organização em estrofes, nem do refrão. Apresenta rima, permitindo certa musicalidade.

Ressalto que nossa análise está fundamentada a partir das expectativas de aprendizagem para o eixo da escrita, conforme os Parâmetros Curriculares, utilizadas em nossa investigação como categorias.

O estudante demonstra dificuldades quanto à ortografia das palavras ao uso de letras maiúsculas, há também problemas com a acentuação e pontuação. No caso do estudante em questão, acreditamos que tais evidências refletem o histórico de dificuldades de rendimento no processo de aprendizagem e não está relacionado apenas ao estilo do rap, onde esses traços podem ser aceitos como características do gênero.

Concluimos que o estudante atende às expectativas no que se refere aos aspectos da textualidade e que embora não organize o texto conforme a estrutura indicada, compreende a função social a que se destina. Assim como o estudante anterior, os equívocos na grafia e as dificuldades com as regras de acentuação não parecem utilizados intencionalmente como proposta do texto. Parecem refletir dificuldades reais.

Quadros - Análise das produções escritas a partir das categorias (Expectativas de aprendizagem integrantes do Eixo Escrita).

Procedimentos em diferentes discursos:

Quadro 4. Procedimentos em diferentes discursos (Atividade 1)

SUJEITOS	ATIVIDADES			
	EA ₁	EA ₂	EA ₄	EA ₆
A	APL	APL	APL	AP
B	APL	AP	APL	AP
C	APL	APL	APL	APL
D	AP	AP	AP	AP
E	APL	AP	APL	APL
Legenda:	APL Atingiu Plenamente AP Atingiu Parcialmente NA Não atingiu			

Fonte: (DADOS DA PESQUISA, 2016).

Com base no quadro 4, observa-se que o estudante C foi o único a apresentar bom desempenho quanto às expectativas, os estudantes A, B e E encontram-se em estágio equivalentes, porém o estudante D demonstrou um nível de dificuldade importante.

Quadro 5. Análise linguística (Atividade 1)

SUJEITOS	ATIVIDADES			
	EA ₃	EA ₄	EA ₈	EA ₁₇
A	AP	APL	AP	AP
B	AP	AP	AP	AP
C	APL	APL	APL	APL
D	NA	AP	NA	NA
E	AP	AP	AP	AP
Legenda:	APL Atingiu Plenamente AP Atingiu Parcialmente NA Não atingiu			

Fonte: (DADOS DA PESQUISA, 2016).

A partir do quadro acima, constata-se uma dificuldade mais expressiva com as expectativas de aprendizagem ao considerarmos a análise linguística, na produção de todos os sujeitos. Ressaltamos a importância de mencionarmos que, tendo em vista não percebermos intencionalidade nas escolhas da linguagem ou nas formas de uso, entendemos que as inadequações não foram recursos da linguagem para caracterizar o gênero, mas sim, pouca habilidade com seus usos.

Os estudantes devem ser introduzidos em atividades de reflexão e de análise linguística para desenvolver habilidades e competências que lhes permitam observar a linguagem e tomar consciência dos seus usos. Nesta etapa, a realização de atividades que favoreçam a identificação/reconhecimento dos recursos linguísticos mobilizados pelos textos, tomando consciência de sua função, ou de sua relevância, podem contribuir para ampliar a capacidade de ler, escrever, ouvir e falar. É esse o sentido da prática da análise linguística no decorrer da escolarização. As atividades que mobilizam os conhecimentos sobre a “gramática” da língua, ou seja, sobre suas regularidades e recursos não devem ser confundidas com práticas de classificação. A sistematização de estudos sobre algumas categorias gramaticais tem como objetivo o desenvolvimento de competências de uso da língua.

4.2 Atividade 2 - Resultados observados

Para essa etapa das atividades, foi feita uma proposta de elaboração de um anúncio publicitário. Conforme nos explica Carvalho (2014, p. 13): “a linguagem publicitária usa recursos estilísticos e argumentativos cotidianos, ela própria voltada para informar e manipular”.

O objetivo da atividade foi, exatamente, observarmos a criatividade e o uso adequado da linguagem para o fim específico desse tipo de comunicação. Foram pesquisados exemplos de textos publicitários para que os estudantes pudessem compreender melhor acerca das peculiaridades do gênero, tais como: o uso de uma linguagem clara e objetiva para que se torne atrativa, o uso da linguagem não verbal, uma vez que as imagens também tendem a ser chamativas e a presença de recursos estilísticos voltados para a conotação, ou seja, passíveis de múltiplas interpretações. Assim sendo, o uso de metáforas, comparações, hipérboles, dentre outras, são indispensáveis.

Para a execução da atividade também foi entregue aos estudantes uma ficha que serviria para a orientação. Nela continha questões que os direcionariam ao texto proposto.

Conforme a ficha de orientação, os estudantes partiriam da escolha de um dos versos da letra da música “diariamente” para, então, desenvolverem seus anúncios publicitários. A ficha continha algumas questões para facilitar todo o processo, inclusive com modelo.

TEXTO DO ESTUDANTE A

Estudante A

ESCOLA MARIA GORETTI



- 1- "Para lavar a roupa: Omo"
- 2- Ela é composta por vários que representam uma possível solução diante de um problema.
- 3- É comum
- 4- O "produto" a ser vendido para quem necessita lavar roupa deverá usar Omo.
- 5- a) "Para ter suas roupas limpas, usem Omo"
- b) "Não deixem suas roupas com um cheiro, use Omo"
- c)
- d) Parvata
- e)

Embora a linguagem publicitária esteja presente no cotidiano dos estudantes e que a identificação dos propósitos comunicativos sejam bem compreendidos, houve limitação quanto ao texto, inclusive na utilização dos recursos não-verbais.

A estudante A utilizou-se, em seu texto, apenas do uso de desenho, onde representou o produto e a mensagem escrita (exemplo de slogan), além de respostas de questões apresentadas na ficha da atividade.

TEXTO DO ESTUDANTE B

Estudante B

1º Para lavar roupas: Omo

2º Ela é composta por versos que apresentam uma possível solução diante de um problema

3º Comum

4º Para ter roupas limpas: use Omo.

5º

EU TE... OMO

Para ter roupas limpas: Use Omo.
"Rincista"

Seguindo a proposta da estudante A, a estudante B usou a mesma estratégia, inclusive com a escolha do mesmo produto indicado através da música apresentada.

Ressaltamos que, para a execução da atividade, os estudantes poderiam fazer uso de imagens, figuras impressas etc., porém observamos apenas o uso de

desenhos. O desenho feito pela estudante B traz como elemento principal o jogo com as palavras que relaciona o produto (a marca Omo) ao sentimento de amor no cuidado com as roupas. Revela criatividade no uso da palavra como elemento de persuasão.

TEXTO DO ESTUDANTE C

Estudante C

1º) Para ADIDAS : é longa nacional

2º) Porque a ADIDAS é uma MARCA BOA

3º) Porque, porque a ADIDAS é uma marca BOA

4º) Para ficar com a Pe. Confortável : ADIDAS

"Para ficar com a Pe. Confortável ADIDAS"



5º) Anúncios

a) Não existe outra marca só ADIDAS

c) ADIDAS

d) Tudo ? FACEBOOK, WHATSAPP, Buzido, Jornal, etc.

e) TEM CAMISA DA ADIDAS, SHORT, SAIOTE E ETC.

f) SIMAO

g) a) VERBA E USUAR

b) Como : Puro a roupa : TRADICIONAL PE Confortável ADIDAS

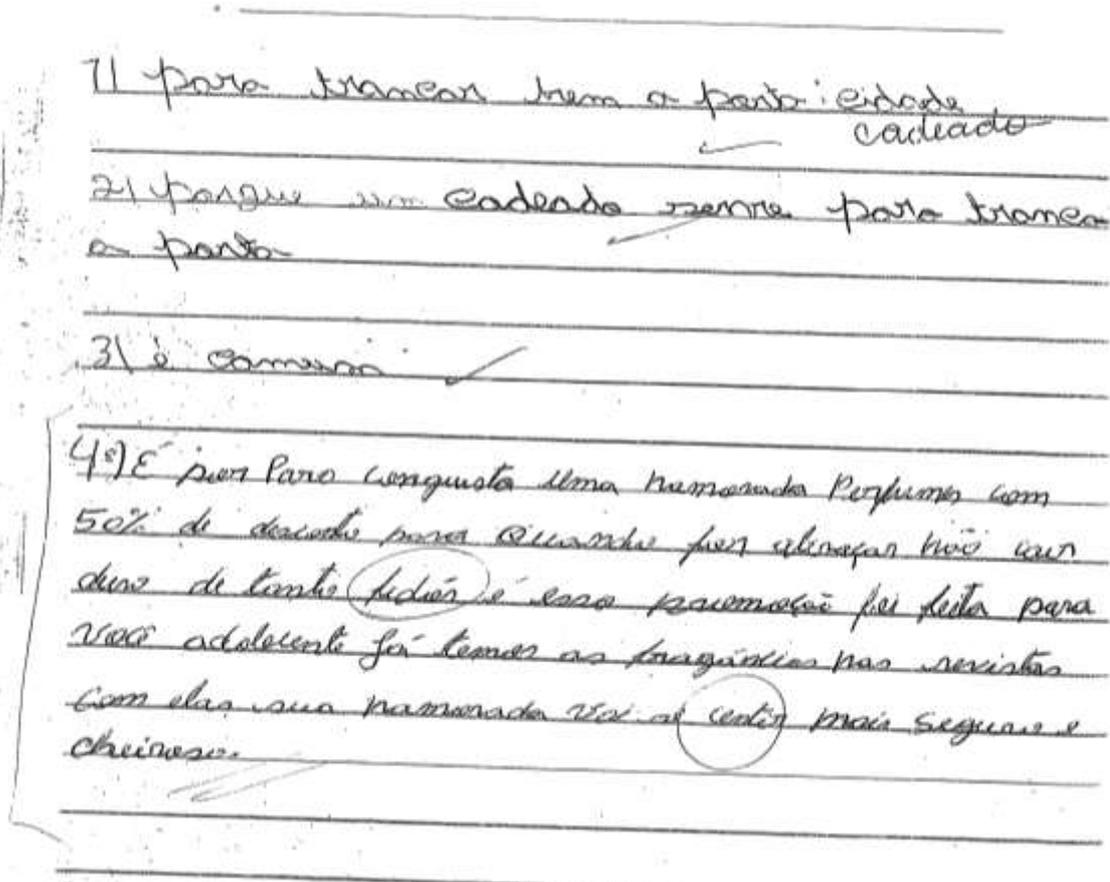
c) A ÚNICA MARCA

70% DESCONTO

PARA FICAR COM O PE Confortável ADIDAS

O estudante fez uso de desenho para representar o produto, assim como os anteriores, porém selecionou outro trecho da música que deveria originar a publicidade. Junto ao desejo, utilizou apenas o slogan que faz alusão à marca, apresentando num segundo plano um percentual de desconto como fator de convencimento para a aquisição do produto. Também respondeu por escrito às questões que serviram para orientação.

TEXTO DO ESTUDANTE D



Conforme observado na atividade 1, o estudante D demonstrou dificuldades quanto a execução da segunda proposta de gênero: o anúncio publicitário. Fez uso apenas da frase retirada da música. Percebe-se que mesmo ao responder às questões que orientariam o texto apresenta inadequações quanto à ortografia, pontuação, acentuação e uso de letras maiúsculas.

TEXTO DO ESTUDANTE E

Shots produção
 temos caixinha de som com 25% de descontos.
 Microfone da CCE 10% de desconto.
 O gerente mandou abaixar o preço do (baxo) só
 hoje o preço (ta) pela metade do preço X
 O gerente (ta) do indo tudo ta pela a metade do
 preço.

O texto do estudante E foi apresentado apenas de forma escrita, também não fez uso de imagens nem desenhos. Foi o único a não selecionar trecho do texto-base, a música “Diariamente”.

Como estratégia de persuasão, usou percentuais de desconto. O texto apresenta inadequações quanto à ortografia, pontuação, acentuação, além de usar a linguagem com traços evidentes da oralidade. Percebe-se através do texto que o estudante não teve êxito na execução da atividade.

Quadros - Análise das produções escritas a partir das categorias (Expectativas de aprendizagem integrantes do Eixo Escrita).

Quadro 6. Procedimentos em diferentes discursos (Atividade 2)

SUJEITOS	ATIVIDADES			
	EA ₁	EA ₂	EA ₄	EA ₆
A	AP	AP	AP	AP
B	AP	AP	AP	AP
C	AP	APL	AP	AP
D	NA	NA	AP	NA
E	AP	NA	AP	AP
Legenda:	APL Atingiu Plenamente AP Atingiu Parcialmente NA Não atingiu			

Fonte: (DADOS DA PESQUISA, 2016).

O quadro acima nos revela que, embora a atividade em questão tenha contemplado um gênero com ampla circulação em todas as camadas sociais e que todos os estudantes tenham demonstrado algum conhecimento a respeito, durante as aulas preliminares, ainda assim houve comprometimento quanto a sua plena realização. Mesmo considerando que ao didatizarmos o gênero há certa ressignificação, entendemos que diante da oferta de sugestões para a produção escrita (atividade 2), os textos apresentados não traduzem compreensão plena acerca de sua composição. Os estudantes não atenderam plenamente as expectativas previstas para a questão, sobretudo, o estudante D.

Quadro 7. Análise linguística (Atividade 2)

SUJEITOS	ATIVIDADE
	EA ₄
A	AP
B	AP
C	AP
D	AP
E	AP
Legenda:	APL Atingiu Plenamente AP Atingiu Parcialmente NA Não atingiu

Fonte: (DADOS DA PESQUISA, 2016).

Para essa atividade, observamos apenas quanto a expectativa que se refere a escolha do léxico.

Com base no quadro acima, observa-se que, embora tenham compreendido a função do texto publicitário, houve limitação quanto ao desenvolvimento do texto e das estratégias possíveis ao gênero para a sua eficiência comunicativa.

4.3 Atividade 3 - Resultados observados

A partir da proposta da atividade em questão, os estudantes passariam a elaborar, após discussões sobre o assunto e exposição de relatos, texto argumentativo, apresentando ideias e opiniões sobre o tema demonstrando seus conhecimentos quanto à estrutura, adequação do léxico às intenções e ao gênero a ser desenvolvido.

Constata-se, após análise dos textos selecionados que, mesmo oferecendo leituras preliminares e oportunizando espaço para discussão oral coletiva, os estudantes apresentaram pouco desenvolvimento sobre o tema. Houve a clara exposição das opiniões, porém a estruturação dos parágrafos adequando as diferentes formas de ordenação das ideias (por enumeração, por contraste, por relação de causa-consequência), evidencia a pouca habilidade quanto à expressão escrita do pensamento.

Ressaltamos que, em todos os textos analisados, encontramos evidências que nos indicam déficit no desenvolvimento das habilidades necessárias, previstas para essa etapa do processo de letramento escolar. Percebe-se que, especialmente, quanto à escolha do léxico adequado, há importantes sinais de dificuldade, o que compromete significativamente a explicitude e expressividade da argumentação. Tratando então da abordagem do tema, percebe-se que, mais uma vez, reflexos do cotidiano foram apresentados, demonstrando que os textos foram desenvolvidos a partir das impressões pessoais, com poucos dados apresentados em decorrência das leituras prévias.

TEXTO DO ESTUDANTE A

"Eles querem a liberdade"

Pense que sim e ao mesmo tempo não. Sim para aqueles que têm a oportunidade de estudar. Tem de bom e de melhor e não quiseram nada com a vida. Os pais tem os pais para ajudar, orientar e educar mas não querem. Tem crianças e adolescentes trabalhando, pedindo dinheiro e por lei não pode. As crianças e o adolescente (tem) que está na escola. Também pense que não, para aqueles que não tem a oportunidade porque os pais obrigam eles a trabalhar para... bolos comita um caso. Mas essa mãe é idiana das crianças e usam todos pais, porque as crianças tem que estudar. E também elas estão perdendo a sua infância. Crianças tem que comer, dormir

e principalmente estudar. A maioria delas se sentem tristes ao ver crianças sozinhas e elas não podem brincar com os colegas e elas não podem porque seus pais obrigam a trabalhar. Eles querem a liberdade, eles precisam da liberdade

O texto da estudante A traz a sua impressão a partir das experiências pessoais, apresentando posições divergentes quanto ao tema demonstrando e justificando seu ponto de vista, porém há problemas no parágrafo dedicado a introdução, pois inicia respondendo a questão, sem desenvolver a ideia do tema. Os argumentos também estão expostos com pouco embasamento, o que evidencia a ausência de hábitos de leitura.

Analisando, então, a partir das expectativas de aprendizagem destacadas como categorias, podemos dizer que a estudante A apresenta comprometimento quanto a textualidade, na execução da atividade do gênero em questão. Tratando

TEXTO DO ESTUDANTE C

Presidência morrer de uma queda o combate a
 VIOLÊNCIA?
 Comunicamente a violência não ajuda em nada,
 ela não resolve nenhuma de nossas porque a
 maioria das vítimas são crianças ou adolescentes
 isso é uma realidade no Brasil, se eu fosse
 Presidente do Brasil por mim teria aqui pena de
 morte, cadeia vitalícia, indefinidamente e finalmente,
 ninguém ia mais sofrer violência, furto e morte
 e mundo seria muito melhor.
 Eu faço todas as campanhas de uma luta na
 morte para ele por alguém na vida e quem
 quiser ajudar ou entrar de graça no movimento
 não precisa de nada mais de graça, se não quiser
 MORRER SEM VIOLÊNCIA

O estudante C traz em seu texto uma questão bastante polêmica, pois expressa seu ponto de vista através de um dado pouco consistente, fruto apenas da sua visão do mundo. Para uma argumentação eficiente, as informações devem apresentar coerência na exposição das ideias de forma que a construção do texto seja significativa.

Quanto à estrutura, o estudante não conseguiu demonstrar uma progressão temática, deixando o texto sem conclusão.

Tratando, então, das categorias apresentadas para essa análise, consideramos que o estudante apresenta dificuldades comuns aos demais até agora mencionados, tanto no que diz respeito à textualidade quanto aos demais aspectos formais. Tal constatação indica a necessidade de ações pedagógicas que propiciem o desenvolvimento das habilidades de forma diferenciada, tendo em vista o déficit no que diz respeito à etapa de letramento escolar em que se encontra.

TEXTO DO ESTUDANTE D

Estudante D
 Aprender memor de Rua Cambate a qualôncia
 e depois que não se algum memor de idade
 (Presonar) de ajuda não vai ajuda aprendendo
 ele alus vai curso mais resolto nele por que
 em vez de aprender por que não tenta que
 ele de verdade por que não feito ele
 como rapar de resada Para melhorar a educação
 Para ser alguém na vida, por que não usar
 um tipo (Banco) a ele para ele se manter e
 estudo ou do um emprego a ele. ele me
 pedisse ajuda eu (eu) daria um livro
 Para quem tem vontade de estudo
 Para ser alguém na vida não (emprego)
 os (obstáculos) mais (seguros) não isto ele
 tem que receber a ajuda para ajudá-lo?
 Sim se fosse eu eu iria Cambate a qualôncia com
 A EDUCAÇÃO.

Conforme observado nas atividades anteriores, o estudante D é o que demonstra o grau de maior dificuldade. Seu texto apresenta problemas quanto a estrutura, bem como no desenvolvimento do tema. Não há organização do texto numa sequência lógica de ideias e argumentos, comprometendo inclusive a exposição das estratégias de convencimento.

O estudante encontra-se num estágio de letramento escolar que não corresponde com as expectativas de aprendizagem, sendo necessárias ações imediatas para que possa desenvolver as habilidades previstas para a etapa em que se encontra (9º ano). Embora a retenção não possa ser encarada como solução para casos assim, talvez possamos dizer que esse jovem tenha sido vítima de promoções inconsequentes em meio a um sistema em que o descaso muitas vezes prevalece, transformando-se assim, em um acúmulo de dificuldades que comprometem o desenvolvimento da aprendizagem plena. Como conceder a promoção deste estudante para o ensino médio?

TEXTO DO ESTUDANTE E

Estudante E
 - Projetos para luta de ruas.
 Poderia melhorar de ruas ajuda a combater a
 desigualdade? Eu acho que não e talvez e também
 acho que não combateria a desigualdade porque se
 dizia que eles vivem as ruas e também
 se mantiverem bem os que estão na desigualdade
 então acho que se criassem um projeto
 poderia abrir os mentes de uns poucos e
 ensinar a eles varias culturas e aprendizagem
 explicar a eles que o mundo tem varias
 linguas e locais para se aprender não se os que
 eles pensam que a vida é só de migração
 então acho que criando um projeto poderia
 mudar as vidas das crianças e mudar
 também o destino de cada um dessas
 crianças por isso que dizer eles não ajudaria
 muito.

O estudante E apresenta em seu texto um posicionamento claro quanto a proposta do tema, abordando-se a partir do seu ponto de vista. A introdução é constituída através de respostas ao questionamento feito. Apresenta uma argumentação pouco consistente, sem estratégias claras de convencimento. A linguagem utilizada apresenta-se com traços da oralidade, o que torna o texto com certo tom de informalidade.

Quanto às expectativas de aprendizagem, o estudante em questão apresenta-se em estágio equivalente aos demais, embora demonstre maior potencial durante as aulas.

Análise das produções escritas a partir das categorias (Expectativas de aprendizagem integrantes do Eixo Escrita).

Quadro 8. Procedimentos em diferentes discursos (Atividade 3)

SUJEITOS	ATIVIDADES			
	EA ₁	EA ₂	EA ₄	EA ₆
A	AP	AP	APL	AP
B	AP	AP	APL	AP
C	AP	AP	APL	AP
D	AP	NA	AP	AP
E	AP	AP	APL	AP
Legenda:	APL Atingiu Plenamente AP Atingiu Parcialmente NA Não atingiu			

Fonte: (DADOS DA PESQUISA, 2016).

A partir do quadro acima, destacamos que em especial para a produção do texto argumentativo foram observadas as dificuldades mais expressivas. De uma forma geral, todos os estudantes, sujeitos dessa investigação, demonstraram dificuldades quanto à construção dessa estrutura de texto e das especificidades e características do gênero em questão.

Reconhecemos o abismo que separa a prática escolar da prática social tanto da leitura como da escrita: a língua escrita, criada para representar e comunicar significados, na escola, aparece fragmentada em pedaços não-significativos.

Nesse sentido, poderíamos exemplificar usando o tempo destinado para a produção textual em sala de aula: na prática escolar, espera-se que os jovens elaborem seu texto num período de tempo muito breve e que escrevam diretamente a versão final, enquanto que fora da escola, produzir um texto é um longo processo que requer muitos rascunhos e reiteradas revisões.

Escrever é uma tarefa difícil, inclusive para aqueles que o fazem regularmente, por isso é imprescindível que na prática escolar possamos proporcionar aos estudantes oportunidades de revisar seus escritos, permitindo assim que se defrontem com problemas de escrita, muitas vezes observados apenas pelo professor. Nossa proposta é compartilhar com os estudantes essa função avaliadora, de forma que possamos proporcioná-los a oportunidade de releitura e reescrita de seus textos, gerando novas possibilidades e por consequência, novas aprendizagens.

Quadro 9. Análise linguística (Atividade 3)

SUJEITOS	ATIVIDADES			
	EA ₃	EA ₄	EA ₈	EA ₁₇
A	AP	AP	AP	AP
B	AP	AP	AP	AP
C	AP	AP	AP	AP
D	NA	AP	AP	AP
E	AP	AP	AP	AP
Legenda:	APL	Atingiu Plenamente		
	AP	Atingiu Parcialmente		
	NA	Não atingiu		

Fonte: (DADOS DA PESQUISA, 2016).

A partir do quadro acima, observamos que todos os sujeitos encontram-se em estágios equivalentes quanto ao uso dos recursos formais da língua na produção de texto argumentativo. Destacamos o estudante D que, assim como nas demais atividades, teve seu desempenho comprometido. Justificando o eixo da análise linguística como tópico presente em nossa investigação, ressaltamos que conforme mencionado nos Parâmetros Curriculares (2012, p. 106):

São apresentadas as expectativas de aprendizagem relativas à capacidade de os estudantes realizarem uma reflexão metalinguística acerca dos recursos linguísticos peculiares a cada gênero e tipo de texto. Na medida em que alcança progressivamente essas expectativas, o estudante torna-se capaz de uma atividade criativa de produção textual, superando a perspectiva de repetição de modelos preestabelecidos de textos.

Compreendemos então que, ao identificarmos as dificuldades quanto ao uso dos recursos da língua em produções escritas, considerando seus aspectos formais, estamos de fato, constituindo o processo de aprendizagem. Concluímos a partir dos textos analisados que os problemas na produção escrita são numerosos. Podem referir-se à inadequação à situação de produção, à seleção e hierarquização das informações ao desenvolvimento do projeto inicial, ao uso dos recursos da língua.

Nossa investigação visa ampliar as reflexões acerca das práticas em sala de aula que proporcionem aos estudantes ampliarem seus conhecimentos linguísticos, mais sólidos e favorecedores de um domínio eficaz da arte de se comunicar com o mundo em que se inserem. Isto vale para a perspectiva não só de um letramento amplo, como também dos propósitos da lectoescrita⁷, tanto na área linguística como em outras que demandam tais competências.

⁷ Lectoescrita - habilidade adquirida de poder ler e escrever.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos textos analisados, observamos que os estudantes participantes da presente investigação demonstraram dificuldades quanto ao eixo da escrita, em suas produções textuais de gêneros diversos. Ressaltamos que toda a análise foi orientada, tendo como categorias as expectativas de aprendizagem previstas pelos Parâmetros Curriculares. Sendo assim, percebemos o déficit relativo ao domínio da escolha lexical adequada ao texto escrito nas situações propostas pelas atividades. Isto indica comprometimento quanto ao estágio de letramento, confirmando os padrões persistentes de diferenças características na grande maioria dos estudantes oriundos das classes menos favorecidas, tendo em vista as dificuldades que fazem parte do seu cotidiano.

Sobre o exposto, nos amparamos em Marcuschi (1975), ao tratar da atividade linguística individual que estabelece íntima relação com a situação social do indivíduo e as condições ou meio em que este realiza suas experiências.

Assim sendo, consideramos importante destacar, também, a Teoria de Bernstein (1996), que menciona as relações sociais como reguladora dos significados que criamos ou expressamos através dos papéis constituídos por essas relações sociais e que esses significados agem seletivamente sobre as escolhas lexicais e sintáticas que fazemos em nossas produções, sejam relacionadas ao texto oral ou escrito.

Embora Bernstein (1996) tenha concentrado sua Teoria nos aspectos da produção do texto oral oriundos da fala, consideramos o fator planejamento verbal como característico para a identificação do código também no caso da produção escrita. Narzetti e Nobre (2016) em seus estudos sobre Bernstein, mencionam a abordagem das modalidades oral e escrita da língua a partir do processo de produção dos textos e não mais do produto (uso da língua e não do código linguístico) numa nova perspectiva que hoje se pode chamar de perspectiva do *continuum* tipológico entre oralidade e escrita.

Dessa forma, não há oposição entre as duas modalidades e sim, um *continuum* em cujas extremidades estão, de um lado, os textos orais, espontâneos e informais e, de outro, os textos escritos, planejados e formais. As linguagens oral e escrita não são dicotômicas. Assim sendo, devem ser analisadas como duas

práticas discursivas cujas diferenças e semelhanças se dão ao longo de um contínuo tipológico, conforme já descrito.

A partir do exposto, convém explicar que nossa pesquisa trata de uma releitura ou reinterpretação da Teoria de Bernstein a partir da perspectiva do *continuum* tipológico.

Os estudos de Bernstein (1996) demonstram que há diferenças entre a linguagem das classes média e trabalhadora. A classe média domina o uso dos textos orais formais e informais, portanto acessa os dois códigos, o restrito e o elaborado; enquanto a classe trabalhadora domina apenas o uso dos textos orais informais, isto é, aqueles característicos das situações de comunicação do cotidiano, espontâneos, não planejados e com pouca verbalização, ou seja, acessa apenas o código restrito. Tal fato se justifica, segundo Bernstein, por meio do conceito de socialização na família.

Nossa investigação teve como proposta analisarmos, através de produções escritas elaboradas por estudantes do nono ano, o comportamento linguístico e escolhas lexicais na construção de textos a fim de favorecer a compreensão quanto ao estágio de letramento escolar em que se encontram.

Foram selecionados três gêneros textuais conforme conteúdos direcionados pelo Currículo de Língua Portuguesa que orienta o trabalho com a disciplina nas escolas públicas estaduais. Acreditamos que o ensino dos diversos gêneros textuais que circulam socialmente, pode ampliar de maneira significativa a competência linguística e discursiva dos estudantes, além de apresentá-los a inúmeras formas de participação social, viáveis por meio da linguagem.

Orientada pelos estudos de Bernstein quanto aos códigos elaborados e os códigos restritos, fizemos a análise dos textos considerando que as relações sociais regulam os significados que criamos ou expressamos e que tais significados agem seletivamente nas escolhas lexicais que fazemos.

A partir dos textos analisados, observamos de forma evidente que a linguagem utilizada através da interação com a família e com o meio social é transposta para a produção escrita de maneira bem significativa. Em suas elaborações, os estudantes reproduzem expressões do cotidiano, desprezando, diante das características do gênero proposto, o grau de formalidade ou de planejamento verbal, esperados para a modalidade escrita da língua, mais evidenciado na atividade 3, cujo gênero exigia uma elaboração mais formal. A

compreensão da funcionalidade dos gêneros contemplados nas atividades e suas esferas de circulação deve conduzir o planejamento do texto, inclusive no que diz respeito à abordagem do tema. Como instrumento facilitador para a execução das atividades, utilizamos a leitura prévia de textos dos mesmos gêneros, porém, percebemos ainda assim, certa dificuldade com a elaboração, com exceção do Rap, justificado pela identificação com a linguagem.

Nessa perspectiva, podemos situar o universo de estudantes cujas produções fazem parte do corpus desta investigação, como usuários apenas do código restrito.

Apoiados no conceito exposto por Bernstein (1990) que explica o uso dos códigos elaborados e restritos numa relação direta com as formas de interação social nas quais as pessoas estavam imersas, concluímos que os estudantes expressaram em suas produções um padrão linguístico com claras interferências do meio social do qual fazem parte. Assim sendo, consideramos de vital importância que a Escola dê ênfase à leitura e à produção de textos (em seus diversos gêneros), a fim de que, através do contato mais efetivo com textos, os estudantes possam se apropriar do código elaborado e, dessa forma, elevarem seu nível de letramento.

Tratando das dificuldades no desempenho e aprendizagem de língua portuguesa no eixo da escrita em escolas públicas, nos cabe considerar algumas peculiaridades mencionadas por Silva (2008), baixo nível de escolaridade dos pais, ausência de hábito de leitura e escrita, ausência de acompanhamento dos filhos nas atividades escolares, dentre outras.

Tomando por base a teoria em questão, observamos que há entre a classe social e o domínio do código linguístico uma associação natural, porém, que não deve ser determinante, sobretudo, quando tratamos do processo de letramento escolar, pois, embora tenhamos percebido, através da realização da nossa pesquisa que, de fato, existam dificuldades quanto à escolha e desenvolvimento da linguagem na produção de textos escritos, tais dificuldades podem ser minimizadas por meio de intervenções durante o percurso da vida escolar.

Entretanto, muito trabalho necessita ser ainda desenvolvido em pleno século XXI, onde alfabetizar com uma perspectiva de letramento para formar estudantes escritores, como norteiam os PCNs de Língua Portuguesa, ainda é um desafio presente na escola pública. E é a escola pública, apesar de suas dificuldades, a escola da maioria, é a escola que pesa no contexto das avaliações institucionais.

Por essa razão, acreditamos que a nossa pesquisa cumpre o seu papel de servir de apoio e fomento para as discussões que devem acontecer no âmbito educacional. Sua finalidade é promover a elaboração de novas estratégias de ensino que eliminem as desigualdades e favoreçam a aprendizagem efetiva, valorizando os aspectos socioculturais.

Pretendeu-se, através dessa pesquisa, investigar a influência das condições socioculturais no processo de letramento escolar, especificamente, do 9º ano em escola pública que atende a comunidade do Caranguejo, bairro de Afogados, em Recife, considerando aspectos sociais e econômicos que determinam o acesso a melhores condições de vida. A comunidade em questão enfrenta inúmeras dificuldades em seu cotidiano, conforme já dito, porém, apresenta também, traços culturais que contribuem para a construção de sua identidade. Nessa perspectiva, tivemos como hipótese para a nossa investigação que as práticas letradas, advindas da interação social e condições socioculturais podem contribuir para o processo de letramento escolar. Tal hipótese pode ser constatada ao verificarmos a análise da atividade 1 em que os resultados revelam um desempenho mais expressivo, dada a familiaridade com o gênero proposto e a linguagem por ela admitida.

Observamos cotidianamente na nossa prática profissional, que diversas particularidades do ambiente no qual se desenvolvem os referidos estudantes, são fatores de criticidade elevada na construção e estabilização do processo de letramento.

Dessa forma, percebendo a importância da diversidade de práticas letradas presentes nos cotidianos dos estudantes para o processo de letramento escolar, chegamos a tal questão de pesquisa, investigando como se dá o processo de letramento escolar dos estudantes já mencionados.

Compreendemos, então, que o letramento escolar se dá num processo contínuo, onde os estudos sobre a língua acontecem mediante as etapas apresentadas através dos Parâmetros Curriculares a fim de que os conhecimentos possam ser adquiridos gradativamente, à medida que avançam atendendo às expectativas de aprendizagem previstas para cada ano escolar. No processo de ensino e aprendizagem da língua, cabe-nos destacar a importância das atividades epilinguísticas como parte do cotidiano dos falantes, que as realizam para compreender, para expressar, para construir significados.

Assim sendo, a capacidade de lidar com a linguagem e a capacidade de aprender sobre ela não dependem unicamente da intervenção da escola. Desde que começa a falar, a usar a linguagem para interagir com o outro, o falante já é capaz de refletir sobre ela. O processo de interação verbal envolve atividades que demandam a construção e domínio de conhecimentos e estratégias linguísticas, melhor dizendo, envolvem um saber sobre a linguagem. É nessa perspectiva que consideramos que a experiência escolar dos estudantes está entrelaçada com suas vidas em casa e na rua, por isso representa fator determinante para a aprendizagem efetiva.

Considerando esses aspectos, esperamos ter contribuído com mais um estudo científico que, através dos dados coletados, buscou possibilitar uma visão mais ampla acerca das interferências e contribuições das diversas práticas letradas no processo de letramento escolar, bem como, o quanto a ausência de hábitos de leitura e as dificuldades advindas de um histórico de carência e violência podem também determinar o insucesso. Os aspectos observados, apresentados neste trabalho, dão-nos subsídios para que percebamos como é, hoje, a produção escrita dos estudantes na realidade da comunidade em questão, no estágio específico (9º ano). Tais achados vêm a reforçar a importância da escola e suas práticas como instrumento de mudança. Da mesma forma, indicam a necessidade de políticas públicas que, de fato, valorizem a educação no sentido mais amplo, pois é a saída segura para o desenvolvimento social.

Por fim, fica evidente que a continuidade deste trabalho pode proporcionar ainda muito estudo e reflexões sobre o tema, haja vista a sua relevância.

REFERÊNCIAS

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Luiz Fernando Gonçalves Pereira. Rio de Janeiro: Vozes, 1990. v. 4.

_____. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BORGATTO, Ana Trinconi; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Projeto Teláris - português**. São Paulo: Ática, 2012.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 30 ago. 2016.

CAMARGO, Lislane Walter. **O ambiente letrado e sua influência no processo de alfabetização**. Monografia de Licenciatura em Letras. Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2010.

CARVALHO, Nelly de. **Linguagem da publicidade**. Recife: Universitária da UFPE, 2014.

CASTRO, Cláudio de Moura. Do Magnum. 357 para Harvard. **Revista Veja**. edição 2468, ano 49, n 10, 2016.

COOK-GUMPERZ. J. Literacy and Schooling: na unchanging equation? *In*: COOK-GUMPERZ. J. (Ed.). **The social construction of literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. p. 14-44.

_____. **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

DANTON, Gian. Edgar Morin e o Pensamento Complexo. **Revista Construir Notícias**. Ano 9, n 53, Jul/Ago, 2010. p. 8.

DUARTE, Sônia Maria Xavier. **Que leitor se pretende formar no ensino médio?** Dissertação de Mestrado em Linguística. Recife, Universidade Federal de Pernambuco, 2010. 110p.

DELMANTO, Dileta; CARVALHO, Lais B de. **Jornadas.port língua portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**, 1979.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOES, Flávia Temponi; MACHADO, Lucília Regina de Souza. Educação e desenvolvimento local. **Revista Presença Pedagógica**. v. 18, nº 103. Jan/Fev. 2012.

GRANDO, Katlen Bohm. O Letramento a partir de uma perspectiva teórica: origem do termo, conceituações e relações com a escolarização. **IX ANPED SUL**, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3275/235>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

_____. O Letramento a partir de uma perspectiva teórica: origem do termo, conceituações e relações com a escolarização. **IX ANPEND SUL**. Caxias do Sul, ago. 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3275/235>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

GRUPO ADOLESCER. **Caranguejo**. [s.n.]. Disponível em: <http://www.adolescer.org.br/pt_BR/onde-atuamos/caranguejo/>. Acesso em: 15 out. 2015.

GÜNTHER, Hartmut. **Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa**: esta é a questão? Psicologia: teoria e pesquisa, v. 22, n. 2. Brasília, maio/ago., 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0102-37722006000200010&script=sci_arttext>. Acesso em: 12 jul. 2015.

HAMILTON, M. Sustainable Literacies and the Ecology of Lifelong Learning, in HARRISSON R. R. F., HANSON, A. & CLARKE, J. (orgs.). **Supporting Lifelong Learning**: volume 1: perspectives on learning. Londres-Nova York: Routledge - Open University Press, 2002.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 2005.

KLEIMAN, Ângela B. **O conceito de letramento e suas implicações para alfabetização**. Projeto Temático Letramento do Professor. São Paulo, Unicamp, fev. 2001.

_____. **O significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Angela B. Kleiman (org.) Campinas: Mercado das Letras, 1995.

_____. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita relevância das práticas não escolares de letramento para letramento escolar. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 377, jul/dez, 2010.

LANKSHEAR, C. **Literacy, schooling and revolution**. New York: The Falmer Press, 1987.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**. São Paulo: Artmed, 2002.

LUNA, Natasha Ferraz Canto Pessoa de. **Letramento**: a leitura inferencial dos gêneros numa perspectiva sociointeracionista Dissertação - Recife, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Linguagem e classes sociais**: introdução crítica à teoria dos códigos linguísticos de Basil Bernstein. Porto Alegre: Movimento da URS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1975.

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

MARTELOTTA, Mário Eduardo. **Manual de linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

MEIRIEU, Philipe. O desafio de democratizar a escola. **Revista Pátio**. ano XII, n. 47 ago./out. 2008.

MILLER, Stela. O trabalho epilinguístico e a produção escrita de textos nas séries iniciais do ensino fundamental. *In*: ANTÔNIO NETO, José Nico *et al.* (Org.). **Didáticas e metodologias de educação**. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora, 2003. v. I, p. 117-122.

MOREIRA, Adriano. Educação Escolar e Transformação Social. **Revista FAAC**, Bauru, v. 1, n. 1, p. 47-57/ set. 2011. Disponível em: <<http://www2.faac.unesp.br>>. Acesso em: 03 ago. 2017.

MORIN, Edgar; Pensamento complexo, de Gian Danton. **Revista Construir Notícias**. v. 53, ano 9, jul./ago. 2010.

NOBRE, Claudiana Narzetti Ayene. A teoria dos códigos linguísticos de Basil Bernstein e a questão da modalidade oral da língua. **Domínios de Linguagem**. Uberlândia, v. 10 n. 1, 2016.

PERNAMBUCO. **Parâmetros para a educação básica do Estado de Pernambuco**: parâmetros curriculares de língua portuguesa para o ensino fundamental e médio. Pernambuco: Undime/PE, 2012.

PERRENOUD, Phillippe; THURLER, M.G. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PRETTO, Flávio Luís e; ZITKOSKI, Jaime José. **Revista do Programa de Pós-Graduação em educação**. Frederico Westphalem, 1981.

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

SAYEG-SIQUEIRA, João Hilton. **Organização do texto dissertativo**. São Paulo: Selinuynte, 1995.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. *In*: _____; DOLZ, J. (Org.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SILVA, Pola Ribeiro da. **Um olhar sobre a produção textual dos alunos do ensino fundamental na escola pública**: peculiaridades e desafios. Dissertação de Mestrado. Recife: UNICAP, 2008.

SNYDERS, Georges. **Pedagogia progressiva**: alunos felizes. Jan., 1993.

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

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

TERRA, Márcia Regina. **Letramento e letramentos**: uma perspectiva sociocultural dos usos da escrita. Delta. São Paulo, v. 29, n. 1, 2013.

ANEXO 2. QUESTIONÁRIO APLICADO**1. Sexo:**

() Masculino () Feminino

2. Como você se considera?

- () Branco(a)
() Preto(a)
() Indígena
() Pardo(a)
() Amarelo(a)

3. Na sua casa tem televisão em cores?

- () Sim, uma.
() Sim, duas
() Sim, três ou mais
() Não tem

4. Na sua casa tem rádio?

- () Sim, um.
() Sim, dois
() Sim, três ou mais
() Não tem

5. Na sua casa tem geladeira?

- () Sim, uma.
() Sim, duas
() Sim, três ou mais
() Não tem

6. Na sua casa tem freezer separado da geladeira?

- () Sim
() Não sei
() Não

7. Na sua casa tem uma máquina de lavar roupa? (Não é tanquinho)

- () Sim
() Não

8. Na sua casa tem carro?

- () Sim, um
() Sim, dois
() Sim, três ou mais
() Não

9. Na sua casa tem computador?

- () Sim, com internet
() Sim, sem internet
() Não

10. Na sua casa tem banheiro?

- Sim, um
- Sim, dois
- Sim, mais de três
- Não

11. Alguém na sua casa trabalha como empregada doméstica?

- Sim, como diarista.
- Sim, uma pessoa, todos os dias.
- Sim, duas pessoas, todos os dias.
- Não

12. Na sua casa tem quartos para dormir?

- Sim, um.
- Sim, dois
- Sim, três ou mais
- Não

13. Quantas pessoas moram com você?

- Moro com 3 pessoas
- Moro com 4 pessoas.
- Moro com 5 pessoas
- Moro com mais de 5 pessoas.

14. Você mora com sua mãe?

- Sim
- Não, moro com uma responsável.

15. Até que série sua mãe a responsável por você estudou?

- Não estudou
- Até o ensino fundamental
- Até o ensino médio
- Nível superior

16. Você mora com seu pai?

- Sim
- Não, moro com um por mim

17. Até que série seu pai ou o responsável por você estudou?

- Não estudou
- Até o ensino fundamental
- Até o ensino médio
- Nível superior

18. Com que frequência seus pais ou responsáveis vão à reunião da escola?

- Sempre
- De vez em quando
- Quase nunca
- Nunca

19. Seus pais ou responsáveis incentivam você a estudar?

- Sim
- Não

20. Seus pais ou responsáveis incentivam você a ler?

- Sim Não

21. Seus pais ou responsáveis incentivam você a ir à escola e não faltar às aulas?

- Sim Não

22. Além dos livros escolares, quantos livros têm em sua casa?

- Até 20 livros
 De 21 a 100 livros
 Mais de 100 livros
 Nenhum

23. Em dia de aula, quanto tempo você gasta assistindo TV?

- Até 2 horas
 Até 3 horas
 Mais de 4 horas
 Não assisto TV

24. Em dia de aula, quanto tempo você gasta fazendo trabalhos domésticos em casa?

- Até 2 horas
 Até 3 horas
 Mais de 4 horas
 Não assisto TV

25. Você trabalha fora de casa?

- Sim Não

26. Quando você começou a estudar?

- No maternal
 Na pré-escola
 No primeiro ano
 Depois do primeiro ano

27. Desde a sexto ano, em que tipo de escola estudou?

- Pública
 Particular
 Ambas

28. Você já foi reprovado?

- Sim, uma vez
 Mais de uma vez
 Não

29. Você já abandonou a escola durante o período de aulas e ficou fora da escola o resto do ano?

- Sim, uma vez
 Mais de uma vez
 Não

30. Quando você terminar o 9º ano, você pretende:

- Somente estudar
 Estudar e trabalhar
 Ainda não sei

ANEXO 3. TEXTOS PARA LEITURA PRÉVIA - Atividade 1

US GUERREIRO

Dedicado a Martin

<p>Os herdeiros, os novos guerreiros novos descendentes, afro-brasileiros Da periferia, lutam noite e dia Tão na correria como vive a maioria Guardam na memória, uma bela história De um povo guerreiro, então, cheio de glórias ZUMBI, o líder desse povo tão sofrido E sem liberdade, pro quilombo eles surgiram Palmares, o local da nossa redenção Pra viver sem corrente, sem escravidão DANDARA, que beleza negra, joia rara A linda guerreira comandava a mulherada Faz tempo, hoje em dia é outro movimento A luta dos mais velhos amenizou o sofrimento Escuta, Acorda pois não acabou a guerra Você infelizmente nasceu no meio dela Já era, o nosso povo vive na favela Enquanto o colonizador só usufrui da terra Vitória é o que eu desejo pra minha criança Tenha sua herança, você é nossa esperança</p> <p>Só os favelado, só os maloqueiro us guerreiro, us guerreiro Na África de antes, os príncipes herdeiros us guerreiro, us guerreiro Só os aliado, só os companheiro us guerreiro, us guerreiro Eu mando aqui um salve pras parceira e pros parceiro us guerreiro, us guerreiro</p> <p>Palmares era assim, um lugar bem sossegado Os preto lado a lado, tudo aliado A mística, o sonho de rever nossa mãe África Angola, Nigéria, Zimbabue, Arábia Tudo acorrentado dentro de um navio Tomando chibatada até chegar no Brasil Mais de 500 anos depois pouco mudou ligou? Na verdade só o tempo passou Naquele tempo tinha o capitão do mato Que era o mó traíra, tremendo acasalato Ficava na espreita, pra ver quem fugia</p>	<p>Muito parecido com quem hoje é a polícia Se liga, muitos morreram pra você viver Orgulho tem que ter, resposta e proceder Vai vendo, curte pois você ainda é pequeno Ainda é criança e não sabe do veneno Menino, você é o futuro desse jogo pra resgatar de novo, a honra desse povo Quando fizer 18 você vai se alistar E vai se preparar para guerra enfrentar Então se liga</p> <p>Só os favelado, só os maloqueiro Us guerreiro, us guerreiro Na África de antes, os príncipes herdeiros us guerreiro, us guerreiro Só os aliado, só os companheiro Us guerreiro, us guerreiro Eu mando aqui um salve pras parceira e pros parceiro Us guerreiro, us guerreiro</p> <p>Persiste, pra entrar pro pelotão de elite Um grande guerreiro é aquele que resiste Que não desiste mesmo na diversidade Que bate de frente pela sua liberdade Axé, Jesus com nós pro que der e vier Pois é, tem gente que não bota uma fé Não acredita que somos todos irmãos Não acreditam que o sangue é igual É nesse mundo que você irá viver Você tem de aprender a se defender Tem de saber, que não há nada errado com seu tom de pele, seu cabelo enrolado Fica ligado que eles querem te arrastar Com drogas, dinheiro, bebida, mulher Querem fazer uma lavagem em sua mente Querem que você seja um cara inconsciente Tipo um demente, uma marionete é isso que o sistema quer do negro quando cresce A escravidão não acabou é apenas um sonho Tem alguns brancos controlando o dinheiro do mundo Tem alguns negros guerreando contra todos e tudo</p>
---	--

<p>E alguns manos nas ruas querendo roubar um banco Não seja um tolo, amante do dinheiro batalhe dia a dia pois você é um guerreiro</p> <p>Só os favelado, só os maloqueiro Us guerreiro, us guerreiro Na África de antes, os príncipes herdeiros Us guerreiro, us guerreiro Só os aliado, só os companheiro Us guerreiro, us guerreiro</p>	<p>Eu mando aqui um salve pras parceira e pros parceiro Us guerreiro, us guerreiro Sabe Martim, o mundo não é como você pensava meu neguinho Papai Noel?! É seu pai, negô então vai, se cobre aí, se cobre aí dorme, dorme, dorme</p> <p style="text-align: right;">“Us guerrero” (Antônio Luiz Júnior) Rapping Hood</p>
---	--

SONHO DE UM SONHO

Sonhei

Que estava sonhando um sonho sonhado

O sonho de um sonho

Magnetizado

As mentes abertas

Sem bicos calados

Juventude alerta

Os seres alados

Sonho meu

Eu sonhava que sonhava

Sonhei

Que eu era o rei que reinava como um ser comum

Era um por milhares, milhares por um

Como livres raios riscando os espaços

Transando o universo

Limpando os mormaços

Ai de mim

Ai de mim que mal sonhava

Na limpidez do espelho só vi coisas limpas

Como uma lua redonda brilhando nas grimpas

Um sorriso sem fúria, entre réu e juiz

A clemência e a ternura por amor da clausura

A prisão sem tortura, inocência feliz

Ai meu Deus

Falso sonho que eu sonhava

Ai de mim

Eu sonhei que não sonhava

Mas sonhei