



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGÜÍSTICA
MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA**

LÍCIA ROSALEE NASCIMENTO MORAES DE SANTANA

**INTERAÇÃO E LETRAMENTO:
INTERFACES NUM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Salvador

2006

LÍCIA ROSALEE NASCIMENTO MORAES DE SANTANA

**INTERAÇÃO E LETRAMENTO:
INTERFACES NUM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Letras e Lingüística da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Prof^a.Dr^a. Serafina Maria de Souza Pondé

Salvador

2006

Biblioteca Central Reitor Macêdo Costa - UFBA

S232 Santana, Lícia Rosalee Nascimento Moraes de.

Interação e letramento: interfaces num contexto de educação de jovens e adultos/Lícia Rosalee Nascimento Moraes de Santana. - 2006.

2 v. : il.

Inclui anexo

Orientadora : Profa. Dra. Serafina Maria de Souza Pondé.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, 2006.

1. Letramento. 2. Alfabetização de adultos. 3. Educação de adultos. 4. Linguística aplicada.
5. Escritos de jovens. 6. Ambiente em sala de aula. I. Pondé, Serafina Maria de Souza.
II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Letras. III. Título.

CDU - 81'1
CDD - 418

TERMO DE APROVAÇÃO

LÍCIA ROSALEE NASCIMENTO MORAES DE SANTANA

**INTERAÇÃO E LETRAMENTO:
INTERFACES NUM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras e Lingüística pela Universidade Federal da Bahia – UFBA, pela seguinte banca examinadora:

Serafina Ponde – Orientadora _____

João Antônio de Santana Neto _____

À minha mãe e meus irmãos,

amores meus.

Ao meu pai,

tão longe, tão perto, tão amado.

AGRADECIMENTOS

A Deus, razão da minha vida e Aquele que me proporcionou tudo que tenho e que sou.

À minha família em Salvador – tia, primos e primas – que me acolheu e apoiou num período em que precisei muito de ajuda.

Aos familiares e amigos, em Vitória da Conquista e Belo Horizonte, que sempre estiveram ao meu lado com orações e palavras de ânimo.

À Prof^a. Dr^a. Denise de Oliveira Zoghbi, por seu apoio e companhia na jornada. E por ter semeado mesmo sem saber ao certo quando irá colher seus frutos.

À Prof^a.Dr^a. Serafina Maria de Souza Pondé, por ter “apostado” em mim.

À coordenação do REAJA, pela solícita contribuição no levantamento de dados sobre o programa.

Às escolas e turmas que abriram suas portas para a minha presença.

Às professoras das turmas observadas, por sua disponibilidade e atenção.

Às instituições de ensino em que atuo e atuei nos últimos dois anos, pela paciência e cumplicidade com a minha difícil tarefa de conciliar trabalho e pesquisa.

“ Se desejamos que os educandos e educandas desenvolvam novas formas de raciocínio, que se interessem pelos fatos do mundo, que transformem algo de si, melhorando a sua vida e a da comunidade, então devemos pensar num novo modo de alfabetizar. Devemos pensar uma alfabetização que incentive a criatividade, o raciocínio, o desejo de aprender e a responsabilidade com o autodesenvolvimento e com o desenvolvimento social.”

Vera Maria Masagão Ribeiro, 1999.

RESUMO

Este trabalho focaliza a construção do letramento em contexto de educação de jovens e adultos (EJA), tomando por base as interações desenvolvidas em duas classes do REAJA – Repensando a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos, programa municipal que implementa a EJA no município de Vitória da Conquista, interior da Bahia. Como recorte para a discussão sobre letramento, escolheu-se discutir como o gênero textual carta pessoal é tratado no bojo das interações naquelas turmas, ao par da análise de um *corpus* constituído de 23 cartas produzidas pelos alunos durante o período de observação de aulas. A pesquisa, de cunho etnográfico, consta, portanto, da análise dos enquadres interacionais e das produções de texto das duas classes investigadas. A fundamentação teórica remete aos postulados no campo da Lingüística Aplicada que tratam de interacionismo, gêneros textuais e letramento, particularmente voltados para a perspectiva do ensino de língua escrita e da EJA. O cruzamento dos dados levou à constatação de que as produções escritas dos discentes manifestam indícios da compreensão sobre o gênero em pauta, construída nas interações em sala de aula, o que assinala a inserção da escrita em práticas sociais historicamente situadas, em consonância com a perspectiva ideológica de letramento.

Palavras-chave: Letramento; Interação; Gênero textual; Carta pessoal; Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

This work shows the construction of the literacy in an adult and youth education context, considering the interactions in two classes of REAJA - Repensando a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos, an educational program that focuses on adult and youth educational needs at Vitória da Conquista, Bahia. For discussing literacy, a textual genre was chosen, the personal letters, whose are analyzed through the interactions between teacher/student and student/student. Besides, a *corpus* composed by 23 student's written letters is examined too. Thus the ethnographic research developed reveals that the student's written productions give some clues of the comprehension of the textual genre studied, constructed on classroom interactions, what corroborates to the ideological literacy model. The assumptions evoked here are based on Applied Linguistic studies of literacy, textual genres and interaction, specially those ones that concentrates in the written language teaching and the adult and youth education.

Key words: Literacy; Interaction; Textual genres; Personal letter; Adult and youth education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Esquema da estrutura composicional da carta pessoal	39
Quadro 2 –	Apresentação da “carta” como conteúdo de ensino na descrição das habilidades e competências de Língua Portuguesa dos quatro módulos do REAJA.	48
Quadro 3 –	Distribuição das ações discursivas entre professora e alunos - Turma 1, Aula 2 (21/09/05)	106
Quadro 4 –	Texto “A Carta”, trabalhado na Turma 1, Aula 1.	118
Quadro 5 –	Carta digitalizada (T1/C3)	134
Quadro 6 –	Apresentação dos elementos nas cartas do <i>corpus</i> .	135
Quadro 7 –	Ações discursivas desenvolvidas nas cartas da Turma 1.	146

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Número de turmas e alunos atendidos pelo REAJA (1997-2005)	88
Tabela 2 –	Distribuição das ações discursivas entre professora e alunos nas aulas observadas.	108
Tabela 3 –	Uso dos segmentos da estrutura composicional da carta	135

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Atividades Complementares
C.	Carta
CME	Conselho Municipal de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
h/a	Hora-aula
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
I.	Linha
LA	Lingüística Aplicada
LDLP	Livro didático de língua portuguesa
MEC	Ministério de Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PLANFOR	Plano Nacional de Formação Profissional
PNAC	Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
<i>PS</i>	<i>Post scriptum</i>
REAJA	Repensando a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos
Secad	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SMED	Secretaria Municipal de Educação
T.	Turma
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. LETRAMENTO E GÊNEROS TEXTUAIS: UMA PERSPECTIVA TEÓRICA PARA A PESQUISA	20
2.1 LETRAMENTO: CONCEITOS E MODELOS.....	20
2.1.1 Modelo autônomo de letramento	26
2.1.2 Modelo ideológico de letramento	29
2.2 GÊNEROS TEXTUAIS: PRÁTICAS DE LETRAMENTO	31
2.2.1 Carta pessoal: um gênero (ainda) em pauta	35
3. INTERAÇÃO EM CLASSES DE EJA	49
3.1 INTERACIONISMO E INTERAÇÃO NOS ESTUDOS LINGÜÍSTICOS	49
3.2 INTERAÇÃO E SALA DE AULA	53
3.3 INTERAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	60
4. METODOLOGIA E CONTEXTO DA PESQUISA	63
4.1 OBJETIVO	63
4.2 NATUREZA	63
4.3 ETAPAS	65
4.3.1 A pesquisa de campo	65
4.3.1.1 Caracterização das escolas	68
4.3.1.2 Caracterização das turmas	69
4.3.1.3 Aspectos observados na pesquisa de campo	71
4.3.2 Análise das cartas: constituição do <i>corpus</i>	72
4.3.2.1 Critérios de análise do <i>corpus</i>	73
4.3.3 Triangulação dos dados: a interação em sala de aula e a produção das cartas num contexto de letramento em construção	74
5. UM EVENTO DE LETRAMENTO EM DUAS CLASSES DO REAJA	76
5.1 PANORAMA DO PROBLEMA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	76
5.2 REAJA: UMA PROPOSTA NO INTERIOR DA BAHIA	84
5.3 A INTERAÇÃO EM DUAS CLASSES DO REAJA	89
5.3.1 As escolas e salas de aulas: espaço físico e adequação à EJA	90
5.3.2 As turmas observadas: perfil dos alunos e das docentes	92

	14
5.3.3 Interações e as práticas discursivas: a relação professora/alunos	95
5.3.4 Interações e as práticas discursivas: a relação aluno/aluno	110
5.3.5 As aulas sobre carta pessoal	115
5.4 AS CARTAS PRODUZIDAS: ANÁLISE DO <i>CORPUS</i>	129
5.4.1 Caracterização do <i>corpus</i>	132
5.4.2 Análise das cartas do ponto de vista formal	134
5.4.3 Análise das cartas do ponto de vista sociocomunicativo	144
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	165
REFERÊNCIAS	175
ANEXOS	183
A. Diário de Campo	185
B. Quadros da Distribuição das ações discursivas entre professora e alunos.....	197
C. <i>Corpus</i> da pesquisa – cartas	206
D. Documentos do REAJA	222

1. INTRODUÇÃO

Questões relacionadas à Educação de Jovens e Adultos e, especificamente, à alfabetização de indivíduos adultos não-escolarizados se tornaram o centro de várias discussões nos meios governamental, acadêmico e das instituições privadas na década passada, pois, apesar da diminuição significativa sentida no Brasil a partir de 1970, os índices de população com baixo e nenhum nível de alfabetismo continuam preocupantes (RIBEIRO, 2001, p.45).

Segundo o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2000, o Brasil demonstra declínio nos percentuais de analfabetismo, mas ainda detém o maior número de analfabetos absolutos do continente, a saber, 20 milhões de jovens e adultos, nos quais o atual Governo Federal, sob a gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, se propõe investir esforços maciços no sentido de mudar a situação de analfabetismo no país¹.

Outro campo de ação de combate ao analfabetismo jovem e adulto são programas de inserção de alunos com defasagem entre idade/série escolar desenvolvidos por prefeituras e outras instituições da sociedade civil, não necessariamente ligados a projetos governamentais. Um exemplo é o REAJA – Repensando a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos, sistema adotado pela Secretaria de Educação da prefeitura de Vitória da Conquista, município do interior da Bahia.

¹ O *Programa Brasil Alfabetizado*, coordenado pela Secad – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - MEC, representa a principal iniciativa governamental no ataque ao analfabetismo.

O cenário da educação de jovens e adultos no Brasil motivou o desenvolvimento desta pesquisa, considerando-se que as discussões sobre o aprendizado da escrita precisam extrapolar em muito a visão simplista da alfabetização aligeirada, tônica das conhecidas campanhas de alfabetização de jovens e adultos que, nos últimos sessenta anos têm assumido o *status* de política pública para erradicação do analfabetismo (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001; RIBEIRO, 1997; SOARES, 2001). Pensando na construção dos sujeitos inseridos sociohistoricamente na sociedade, o olhar desta pesquisa coaduna com a perspectiva do letramento, que enquadra a aprendizagem da leitura e da escrita no bojo das interações sociais em que e para que elas se constituem.

Desse modo, esta pesquisa investiga a hipótese de que as interações em contexto de educação de jovens e adultos (EJA), em classe de alfabetização de jovens e adultos, influem na compreensão dos gêneros textuais, particularmente da carta pessoal, auxiliando na sua constituição enquanto sujeito letrado, e não somente alfabetizado.

Para analisar a importância das interações em sala de aula de EJA para o letramento em construção via trabalho com o gênero carta pessoal, objetivo deste trabalho dissertativo, usou-se as orientações da metodologia etnográfica (ERICKSON, 1984; 1986; 2001) para a primeira etapa, a pesquisa de campo, quando algumas aulas foram observadas e analisadas sob o ponto de vista das interações decorridas. Na segunda etapa do trabalho, deu-se a análise de um *corpus* de cartas produzidas pelos alunos, e, por fim, procedeu-se à triangulação dos dados encontrados.

O relato da pesquisa realizada se organizará, então, em diferentes capítulos que darão conta dos pressupostos teóricos seguidos, da análise dos dados e das conclusões.

Nos Capítulos 2 e 3, são levantados os principais fundamentos teóricos que nortearam a pesquisa, baseados na tradição relativamente recente mas já muito produtiva da Lingüística Aplicada (LA) no Brasil. Grosso modo, três focos de estudo da LA contribuíram com seus conceitos e discussões para este trabalho: a questão basilar do letramento, os gêneros textuais e sua constituição no seio das sociedades letradas, e a interação enquanto *locus* privilegiado da construção dos sentidos.

Considerando letramento como a condição de quem sabe ler e escrever e exerce tais conhecimentos nas práticas sociais cotidianas, Kleiman (1995) afirma que os estudos sobre esse tema configuram-se como

[...] uma das vertentes de pesquisa que melhor concretiza a união do interesse teórico, a busca de descrições e explicações sobre um fenômeno, com o interesse social, ou aplicado, a formulação de perguntas cuja resposta possa vir a promover uma transformação de uma realidade tão preocupante como o é a crescente marginalização de grupos sociais que não conhecem a escrita." (KLEIMAN, 1995, p.15).

A fala da autora evidencia alguns pontos cruciais para a perspectiva teórica em foco: ela situa as questões relacionadas ao letramento num plano teórico-prático e assinala o interesse objetivo que pesquisas nesse campo demonstram no sentido de reverter um quadro perverso de exclusão daqueles que não dominam a escrita e que, conseqüentemente, não têm acesso a inúmeras práticas discursivas construídas a partir da escrita (KLEIMAN, 1995).

Sobre letramento, ainda se abordará a dificuldade em conceituar o termo, e os diferentes modelos de abordagem do letramento na sociedade, o modelo autônomo e o ideológico. As formulações sobre o tema baseiam-se nos pensamentos de Kleiman (1995; 1998; 2001), Marcuschi (2001a; 2001b), Ribeiro

(1999; 2001) e Soares (2003), bem como em várias pesquisas comprometidas com a linha teórica defendida por esses autores (CAMPOS, 2003; KLEIMAN; SIGNORINI, 2001; ROJO, 1995; 2000; PEREIRA, 2004, entre outros).

Os estudos sobre gêneros textuais correlacionam-se com as discussões sobre letramento, pois são modelos discursivos situados sócio-culturalmente nas interações verbais (MARCUSCHI, 2002; 2005). Enquanto objeto de análise, os gêneros textuais são caracterizados por sua relativa estabilidade formal, sua dinamicidade e maleabilidade, e saber reconhecê-los é tarefa essencial para inserção dos indivíduos nas práticas sociais em que os gêneros se constituem (BAKHTIN, 1992; BRONCKART, 2003; KOCH, 2003; SILVA, 2002).

Dentre muitas possibilidades, o recorte feito pela pesquisa optou por analisar um gênero específico no contexto observado: a carta pessoal. Essa escolha impôs uma dificuldade em particular – a falta de referencial bibliográfico. Como diz Silva (2002), pouca coisa foi construída no Brasil sobre carta pessoal, e a maioria destas pesquisas não a enfoca enquanto gênero, mas utiliza *corpora* constituídos de cartas para análises lingüístico-textuais ou no campo da epistolografia, de domínio da Literatura. Poucos textos que tratassem da carta pessoal do ponto de vista em foco foram encontrados; destaque-se a pesquisa de Silva (2002), fundamental para a análise do *corpus* de cartas produzidas pelos alunos das turmas pesquisadas. Outros autores que contribuíram, sob diversos aspectos, para a construção do arcabouço teórico sobre o gênero carta pessoal foram Alves (2003), Gorrese (2002), Miranda (2000), Souto Maior (2003). No intento de se reiterar a validade da carta em dias de tecnologia avançada e novos *media* de comunicação, alguns dados sobre a circulação de cartas são levantados, bem como o embate entre carta e e-mail (MARCUSCHI, 2004; PAIVA, 2004).

O interacionismo foi a base teórica para a análise das aulas observadas e trouxe os conceitos de interação, poder, assimetria e identidade, devidamente aplicados à realidade da sala de aula. Tomar a interação como ponto de partida justifica-se por se acreditar, juntamente com Bakhtin (2004), Marcuschi (1995; 2001a), Morato (2004), Moita Lopes (1996; 1998; 2001; 2002), Zoghbi (2003), que nas relações dialógicas que os sujeitos desenvolvem entre si, situados em contextos sócio-historicamente marcados, os processo de produção de sentido têm lugar. Para pesquisas em sala de aula, refletir sobre as redes de interação que se constituem entre professor/alunos e aluno/aluno é discutir os modelos sociais de poder, que podem ser reproduzidos ou questionados no espaço escolar (CAJAL, 2001; KLEIMAN, 1995; 1998; 2001; SANTOS, 1999).

O Capítulo 4 explicita os procedimentos metodológicos que orientaram a feitura da pesquisa, como já foi aqui comentado. Nele, são apresentados o objetivo da pesquisa, sua natureza, e são descritas as suas etapas, incluindo a caracterização das escolas e turmas observadas e a discussão sobre os critérios de seleção e análise do *corpus* (cartas).

No quinto capítulo, intitulado “Um evento de letramento em duas classes do REAJA”, são analisados os dados da pesquisa em duas partes. Na primeira, é feito um levantamento da educação de jovens e adultos no Brasil sob o prisma das iniciativas históricas e legais que cuidam da EJA. Este panorama emoldura a apresentação do REAJA. O programa foi escolhido por sua cobertura e relevância no contexto do município onde é implementado e por apresentar em sua fundamentação teórica pressupostos sobre educação de jovens e adultos e letramento que coadunam com a perspectiva desta pesquisa.

Em seguida, descreve-se a pesquisa de campo, a qual constou da observação de duas turmas do REAJA, de escolas diferentes, em aulas que ocorreram no período de setembro a novembro de 2005 e nas quais um dos assuntos trabalhados foi o gênero carta pessoal. A análise das aulas assistidas focalizou as interações entre professoras/alunos e entre aluno/aluno e acabou por traçar um perfil inicial dos enquadres interacionais das duas turmas. Finalmente, passa-se à análise do *corpus* constituído de 23 cartas produzidas pelos alunos durante as aulas observadas. O exame do *corpus* considerou os aspectos formal/funcional do gênero em questão e avaliou a influência das aulas sobre carta na configuração global das produções de texto das duas turmas.

As Considerações Finais informam os resultados do cruzamento das análises, verificando que, tendo as turmas observadas desenvolvido diferentes modos de interação e focalizado aspectos diversos do gênero carta pessoal, as epístolas escritas pelos alunos evidenciaram em pistas lingüístico-discursivas a constituição dos sentidos sobre carta pessoal.

À semelhança do que Ribeiro (1999) coloca na introdução do seu trabalho, pode-se dizer que o que se pretendeu nessa pesquisa foi realizar um esforço interpretativo clivado de subjetividades e aberto a (re)leituras. É uma pesquisa que deseja ser mais um ponto de partida do que um porto de chegada, e, como uma carta pessoal cuidadosamente elaborada, lança-se ao seu destino e convida seus interlocutores à interação.

2. LETRAMENTO E GÊNEROS TEXTUAIS

2.1 LETRAMENTO: CONCEITOS E MODELOS

Letramento é uma palavra cuja primeira ocorrência nos estudos lingüísticos brasileiros é atribuída, por Kleiman (1995, p.17), a Kato (1986) que teria cunhado a tradução do cognato inglês *literacy*. Soares (2003) lembra, em tempo, que foi na voz de Tfouni (1988) que *letramento* teria ganhado estatuto de termo técnico no léxico das ciências lingüísticas e da Educação quando da distinção feita pela a autora entre letramento e alfabetização.

Na língua inglesa, *literacy* é usado para designar aquele que é letrado. Ou seja: *literacy* é estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. O Dicionário Houaiss apresenta letramento como “conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito”² (A definição, porém, não é tão simples. O termo letramento surgiu da necessidade premente de se distinguir a aprendizagem instrumental do código da língua escrita, a aquisição da capacidade ou habilidade de ler e escrever – a alfabetização –, do processo de inserção dos indivíduos no mundo da leitura e da escrita, o qual circunscreve-se em campos que extrapolam a *capacidade* de ler e escrever em si para abranger a *apropriação* de práticas sociais de leitura e escrita. Marcuschi (2001b) confirma esta noção de letramento e ainda enfatiza a necessidade de que as pesquisas sobre o assunto dentro das ciências sociais prossigam se estruturando enquanto descrições e análises do impacto social da escrita em contraponto aos estudos sobre a

alfabetização, conotação escolar que focaliza as competências individuais do uso e na prática da escrita.

[...] hoje não é mais possível investigar questões relativas ao letramento, isto é, as práticas da leitura e da escrita na sociedade, permanecendo apenas no aspecto lingüístico sem uma perspectiva crítica, uma abordagem etnograficamente situada e uma inserção cultural das questões nos domínios discursivos. Investigar o letramento é observar as práticas lingüísticas em situações em que tanto a escrita como a fala são centrais para as atividades comunicativas em curso. (MARCURSCHI, 2001b, p.25)

O conceito de letramento tomado por esta pesquisa, em consonância com trabalho de Kleiman (1995), Marcuschi (2001a, 2001b), Ribeiro (1999; 2001), e Soares (2003), entre outros³, é o de conjunto de práticas sociais que usam a escrita em contextos específicos e para determinados objetivos, tanto como sistema simbólico quanto como tecnologia.

Soares (2003) dedica-se a traçar um percurso de definição do termo letramento, confrontando sua tarefa com as inevitáveis dificuldades que se lhe colocam. Conceituar letramento é, antes de tudo, definir sobre que dimensão se tomará o conceito: a dimensão social ou a individual. Por trás desses pontos de vista subjazem questões variadas em torno do valor da leitura e da escrita, tanto para o indivíduo que delas se apropria, quanto para a cultura em que elas se inscrevem.

Conforme a autora, quando o foco é posto sobre a dimensão individual, o letramento é visto com um atributo pessoal, a posse das tecnologias necessárias para ler e escrever, que, em princípio, distinguiria pessoas letradas e de pessoas não-letradas ou iletradas. A grave crítica feita a esta postura diz respeito à dificuldade de se qualificar um indivíduo como letrado/iletrado, tendo em vista a

² Consultada a versão on-line do Houaiss, disponibilizada em < www.noticias.uol.com.br/educacao/>, acesso em 19/01/2006, às 19:40h.

³ Há ainda vários outros relatos de pesquisa e trabalhos teóricos que demonstram o comprometimento de seus autores com a compreensão de letramento que aqui se defende, conforme o rumo que os estudos em Lingüística Aplicada têm tomado nos últimos anos. Citem-se Kleiman e Signorini (2001), Matêncio (1994), Rojo (1995; 2001), Ribeiro (2005), Pereira (2004), Tfouni (2001), Signorini (2001; 2004) e Vóvio e Souza (2005).

complexidade dos processos de leitura e escrita e das diferentes habilidades que tais processos requerem.

Se, por outro lado, o prisma de análise for a dimensão social, letramento é percebido como um fenômeno cultural, um conjunto de atividades e exigências sociais envolvendo a língua escrita e seus usos.

Os conceitos de letramento que enfatizam sua dimensão social fundamentam-se ou em seu valor pragmático, isto é, na necessidade de letramento para o efetivo funcionamento na sociedade [...], ou em seu poder "revolucionário", ou seja, em seu potencial para transformar relações e práticas sociais injustas. (SOARES, 2003, p.78)

A despeito de toda controvérsia, a autora não se exime de esboçar uma definição para letramento, em consonância com as pesquisas que se têm desenvolvido nos últimos vinte anos: "estado ou condição de quem não apenas saber ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita" (SOARES, 2003, p.47). Ela lembra, ainda, que o conceito de letramento é sempre adequado sócio-historicamente, podendo, então, variar "segundo necessidades e condições sociais específicas de determinado momento histórico e de determinado estágio de desenvolvimento" (SOARES, 2003, p.80).

Concentrada em descrever o arcabouço teórico que sustenta os estudos sobre letramento, ou alfabetismo⁴, Ribeiro (1999) destaca a natureza complexa do letramento enquanto fenômeno cultural: seja do ponto de vista histórico, sociológico ou psicológico, as diferentes pesquisas,

reafirmam a relevância do alfabetismo na história da cultura, na organização da sociedade ou no comportamento dos indivíduos, ainda que sua influência em qualquer dessas dimensões só possa ser compreendida na medida em que se considerem os modos como a leitura e a escrita integram práticas sociais ou padrões culturais mais amplos (RIBEIRO, 1999, p.45)

⁴ Ribeiro (1999; 2001) utiliza o termo "alfabetismo" em lugar de "letramento" com a mesma acepção deste; em RIBEIRO (2005), a autora já opta por "letramento", em consonância com os demais pesquisadores brasileiros. Neste trabalho, será usado um termo ou outro, indiferentemente.

Em sua pesquisa de cunho quantitativo e qualitativo, desenvolvida com jovens e adultos da grande São Paulo (RIBEIRO, 1999), ao lado desta compreensão do construto cultural que envolve práticas e eventos de letramento, a autora apropria-se do conceito de atitude⁵, da psicologia social, para relacionar as ações sócio-culturais estabelecidas através da leitura e da escrita com os elementos atitudinais envolvidos naquelas ações, visando à compreensão da natureza recíproca das relações entre níveis de habilidade de letramento e as atitudes de letramento. Os dados e a análise realizada revelam quatro graus de habilidade de letramento – baixo, médio-baixo, médio-alto e alto – que mantêm correspondência com o quadro de domínios atitudinais associados às práticas culturais em que o alfabetismo incide: o domínio da expressão da subjetividade (relativo aos usos não-pragmáticos da escrita), o da busca de informação (seja para resolver problemas ou para manter-se informado), o relacionado a tarefas de planejamento e monitoramento (refere-se a tarefas de organização e controle, especialmente no âmbito do trabalho), e o domínio da aprendizagem (relativo ao uso da escrita para aprender algo).

Especialmente no quadro da Educação de Jovens e Adultos, doravante EJA, a análise do aspecto atitudinal como elemento constituinte da construção do letramento mostra-se pertinente porque reforça o caráter sócio-cultural da leitura e da escrita e a sua relevância para a constituição dos sujeitos tanto em termos culturais, históricos quanto cognitivos e psicológicos.

Para Marcuschi (2001a), o conceito de letramento entra no bojo da discussão sobre os usos sócio-históricos da escrita, ao lado do conceito de

⁵ Ribeiro (1999, p.53) apresenta o seguinte conceito de atitude: "estado de prontidão organizado pela experiência, que exerce uma influência diretiva e dinâmica sobre as respostas de um indivíduo diante de

oralidade, referente aos usos da fala. Concentrado no paralelo entre essas duas díades – letramento/ oralidade e escrita/fala – , o autor reforça a necessidade de as discussões sobre os usos da língua pautarem-se num referencial sociointeracionista segundo o qual a dialogicidade e os processos interacionais em que se instauram os usos lingüísticos recebem especial atenção.

O modelo que pretendo sugerir como adequado para tratar dos problemas do letramento é o que parte da observação das relações entre a oralidade e o letramento na perspectiva do contínuo das práticas sociais e atividades comunicativas, envolvendo parcialmente o *modelo ideológico* (em especial o aspecto da inserção da fala e a escrita no contexto da cultura e da vida social) e observando a organização das formas lingüísticas no contínuo os gêneros textuais. (MARCUSCHI, 2001b, p.28)

As discussões sobre letramento, para o mesmo autor (MARCUSCHI, 2001a; 2001b), podem ser profícuas no intento de modificar as bases de ensino de língua materna quando valorizam a relação entre língua e seus usos. Estes usos, "a sedimentação de práticas sociais longamente desenvolvidas e testadas" (MARCUSCHI, 2001b, p.43), manifestam-se através dos gêneros textuais, outro foco de análise do autor, comentado mais à frente.

Kleiman (1995) apresenta um quadro descritivo do conceito de letramento, esclarecendo, de início, a importância que os estudos sobre letramento têm no campo da Lingüística Aplicada por poderem propiciar uma direta intervenção teórico-prática no sentido de transformar a realidade de exclusão de grupos sociais que não conhecem a escrita.

Em seguida, a autora reafirma a sua opção por tomar letramento como um conjunto de práticas, situadas sócio-culturalmente, em que leitura e escrita se constituem dentro e pelos seus usos. Visto dessa maneira, o fenômeno não está restrito à prática escolar; a escola é apenas uma *agência de letramento*, ao lado da

determinados objetos ou situações". A autora ainda menciona que atitudes integram sempre um componente

família, da igreja, da rua, do local de trabalho etc. Estas *agências* manifestam orientações de alfabetismo variadas, muitas vezes conflitantes. A escola, por exemplo, considerada a principal agência de letramento, é comprometida com um modelo associado à alfabetização, “processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e a promoção na escola” (KLEIMAN, 1995, p.20). Tal postura, assumida pela escola, é a prevalente em nossa sociedade e se reproduz desde as primeiras investidas em educação de massa, no século XIX.

Com base nos *eventos* (usos da leitura e da escrita em contextos reais e interacionais) e nas *práticas de letramento* (modelos culturais construídos para os eventos de letramento) que são encontradas em agências diferentes, como a escola e a família, por exemplo, e tendo em vista as perspectivas divergentes entre si que estas agências manifestam, pode-se traçar o perfil dos modelos teóricos que subsidiam concepções bastante díspares no que tange ao alfabetismo.

Os chamados *modelos de letramento* fazem referência a conjuntos de postulados teórico-ideológicos, explícitos ou não, que constituem as maneiras de se conceber o alfabetismo dentro dos processos sociais. Kleiman (1995) apresenta uma descrição desses modelos, o autônomo e o ideológico.

Em consonância com a maioria dos autores estudados - Rojo (1995; 2001), Ribeiro (1999; 2001), Marcuschi (2001a, 2001b), Matêncio (1994), Signorini (2001; 2004) -, e reconhecendo a relevância dos modelos de letramento discutidos por Kleiman (1995), serão apresentadas as principais características do modelo autônomo e do ideológico.

2.1.1 Modelo autônomo de letramento

O modelo autônomo é assim considerado porque pressupõe que a aprendizagem da escrita prescindida do contexto de sua produção, ou seja, a escrita seria um produto completo em si mesmo, *autônomo*. “O processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito” (KLEIMAN, 1995, p.22). Esta premissa é a coluna dorsal do modelo que tem como características básicas: 1) correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo; 2) a dicotomização entre oralidade e escrita; 3) atribuição de “poderes” e qualidades intrínsecos à escrita e, por extensão, aos povos que a possuem.

O argumento que relaciona aquisição e desenvolvimento da escrita com o desenvolvimento cognitivo utiliza trabalhos empíricos e etnográficos que comparam as estratégias de resolução de problemas utilizadas por grupos letrados e não-letrados. A divisão letrado/não-letrado substituiria as oposições primitivo/avançado, pré-lógico/lógico, pensamento mítico/pensamento científico, pensamento concreto/pensamento abstrato. Kleiman (1995) cita exemplos de pesquisas que abordam essa temática, como o questionário de Luria, psicólogo contemporâneo e seguidor das idéias de Vygotsky, com trabalhadores letrados e não-letrados da antiga União Soviética, na década de 1930, e a pesquisa de Scribner e Cole entre os grupos Vai, da Libéria, no início da década de 1980 (KLEIMAN, 1995, p.23-27).

O problema da associação da escrita ao desenvolvimento cognitivo está na comparação insistente entre grupos considerados letrados e não-letrados, que incorre no risco, via de regra transmutado em evidência, de se tomar a cultura letrada como padrão, como o correto e desejável, o que produz concepções

deficitárias sobre grupos minoritários e desencadeia uma série de atitudes em que o etnocentrismo e o preconceito são a tônica.

A dicotomização entre a oralidade e a escrita diz respeito à tendência de maior tradição entre os lingüistas, psicólogos, antropólogos e estudiosos das ciências humanas em geral, segundo a qual fala e escrita manifestariam duas diferentes facetas das línguas humanas, de tão diferentes características e funções que a hierarquização de seus usos é praticamente inevitável. Escrita e fala são postas em dois pólos estanques que sugerem a separação entre forma e conteúdo e entre língua e uso, bem como revelam a compreensão da língua como reflexo do pensamento: a escrita revela um grau de abstração superior à fala, portanto, quanto mais corretamente alguém escreve (segundo o padrão normativo da tradição gramatical), maior domínio do pensamento abstrato ele demonstra. Segundo Kleiman (1995), Fávero, Andrade e Aquino (2000) e Marcuschi (2001a; 2001b), essas dicotomias são fruto de observações fundadas na natureza das condições empíricas de uso da língua e não levam em conta as características dos textos produzidos. Manifestam “enorme insensibilidade para os fenômenos dialógicos e discursivos” (MARCUSCHI, 2001a, p.28). Não há lugar, portanto, nessa polarização, para a análise de gêneros textuais – visto que o texto não é considerado em si mesmo – , nem para a verificação de ocorrências que fujam ao padrão estabelecido ou que se coloquem numa interface entre fala e escrita.

Por fim, o modelo autônomo de letramento atribui “poderes” e qualidades intrínsecos à escrita e, por extensão, aos povos que a possuem. Trata-se da perspectiva culturalista de encarar a relação fala/escrita (MARCUSCHI, 2001a). Trabalhos de antropólogos, psicólogos e sociólogos que se inscrevem nessa tendência concentram-se em identificar as mudanças cognitivas, antropológicas ou

sociais operadas nas sociedades em decorrência do desenvolvimento da escrita. O corolário da tese das conseqüências cognitivas da aquisição da escrita seria “a incorporação desse poder transformador de nossas estruturas mentais como atributo intrínseco à escrita” (KLEIMAN, 1995, p.31), argumento fundamentado em comparações entre processos mentais orais e processos mentais próprios da escrita. Estes seriam mais complexos, objetivos, inovadores, voltados para a vida psicológica interna, enquanto aqueles seriam mais simples, subjetivos, tradicionais, voltados para a exterioridade.

Como a sociedade valoriza justamente o que é postulado como característico do pensamento “transformado” pela escrita, surge o “mito do letramento”:

ideologia que vem se reproduzindo nos últimos trezentos anos, que confere ao letramento uma enorme gama de efeitos positivos, desejáveis, não só no âmbito da cognição, como já foi apontado, mas também no âmbito social. (KLEIMAN, 1995, p.34).

O “mito do letramento” não se sustenta, porque não há evidência histórica nem dados empíricos que comprovem a relação causa-efeito entre alfabetismo e mobilidade social. Ao contrário, o que está evidente em pesquisas e estudos não só no Brasil mas em vários países de mundo é que a condição de letrado precisa ser acompanhada de transformações profundas em várias dimensões da experiência social – o trabalho, a ciência e a técnica, a participação popular e a cultura – para que manifestem as desejadas mudanças na qualidade de inserção social dos grupos marginalizados. Como lembra Ribeiro (1999, p.230), "o sucesso da alfabetização depende do dinamismo do contexto social, político e econômico e não o contrário".

O aspecto mais perverso do modelo autônomo é a inversão ideológica que ele concebe: as vítimas do sistema antidemocrático de supervalorização de

determinadas modalidades de escrita – em detrimento de outras formas de escrita e de todas as práticas de oralidade –, acabam se tornando as “culpadas” pelo seu próprio insucesso. O modelo autônomo atribui o fracasso no acesso ao mundo da escrita e a responsabilidade por esse fracasso ao indivíduo que pertence ao grande grupo dos pobres e marginalizados nas sociedades tecnológicas.

2.1.2 Modelo ideológico de letramento

O modelo ideológico de letramento considera que “todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade” (KLEIMAN, 1995, p.38). Está ligado ao conjunto das práticas discursivas, formas de usar a linguagem e fazer/retirar sentido pela fala e pela escrita, intrinsecamente relacionadas à visão de mundo das comunidades, suas crenças e valores particulares, ou seja, sua estrutura sócio-cultural.

O modelo ideológico não se opõe ao autônomo, mas relaciona os correlatos cognitivos da aquisição da escrita às estruturas culturais e de poder no contexto em que se insere tal aquisição, e não a características intrínsecas à escrita.

Antes de tudo,

letramento não pode ser considerado um “instrumento” neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido, mas é essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar *ou* questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais. (SOARES, 2003, p.74,75). [grifo da autora]

O modelo ideológico de letramento compromete-se com uma visão sociointeracionista da relação entre fala/escrita, rechaçando o distanciamento proposto pelas tendências dicotômicas. Esta visão baseia-se numa concepção de

língua e texto vistos como um conjunto de práticas sociais em que as línguas se desenvolvem. Tomam-se, aqui, os usos lingüísticos como princípio norteador, enquanto as dicotomias consagram a norma lingüística como centro de suas proposições. Como afirma Marcuschi (2001a, p.17), é “fundamental considerar que as línguas se fundam em usos e não o contrário”. Fala-se, então, de *letramento* e *oralidade* para fazer referência, respectivamente, às práticas sociais que envolvem as modalidades escrita e falada da língua. A dialogicidade e os processos interacionais recebem especial atenção nesta perspectiva. Outras características desta linha teórica podem ser definidas como:

- a. Preocupação com “os processos de produção de sentido, tomando-os sempre como situados em contextos sócio-historicamente marcados por atividades de negociação ou por processos inferenciais” (MARCUSCHI, 2001a, p.34);
- b. Observação das categorias lingüísticas como construídas interativamente, dentro de um escopo sócio-histórico devidamente situado. Este ponto de vista garante que as categorias não sejam consideradas com dadas *a priori*, mas que sejam percebidas como sensíveis aos fatos culturais;
- c. Consideração dos gêneros textuais e de seus usos em sociedade enquanto valiosos objetos de análise, visto que os gêneros configuram-se como a expressão das práticas sociais da língua e evidenciam a dinamicidade das relações entre fala e escrita;
- d. Preocupação com fenômenos cognitivos e processo de textualização tanto na oralidade quanto na escrita, processos que permitem a construção da coerência como uma atividade do leitor/ouvinte sobre o texto recebido.

Além da visão sociointeracionista sobre a relação fala/escrita, outro

pressuposto para as pesquisas dentro do modelo ideológico de letramento é o de que as práticas letradas mudam segundo o contexto, o que significa afirmar que não há apenas um tipo de letramento, mas *letramentos* tratáveis em seus contextos sociais e culturais específicos.

Como se vê, no modelo ideológico são valorizadas todas as formas de expressão textual-discursiva que se inserem em processos sociointeracionais: letramento, aqui, é percebido como o lugar da constituição e troca de significados, histórica e culturalmente situado, mediado por eventos e práticas em que a escrita se apresenta significativamente. Expandem-se os horizontes: os eventos de letramento ultrapassam os limites da escola e transcendem as diferenças formais entre fala e escrita; a língua é o lugar da interação e o que importa são os seus usos efetivos nas mais variadas circunstâncias socioculturais; a dicotomia entre fala e escrita é desconsiderada, e, por fim, um *continuum* de gêneros textuais evidencia-se à luz daqueles usos efetivos.

A pesquisa que ora se apresenta partilha da perspectiva do modelo ideológico e discutirá, na seção subsequente, a construção do letramento dentro de um evento específico, o trabalho com um gênero textual – a carta pessoal. Discute-se, pois, a definição de gênero e sua interface com os estudos sobre letramento.

2.2 GÊNEROS TEXTUAIS: PRÁTICAS DE LETRAMENTO

A despeito de uma longa discussão sobre o que são, como se configuram e classificam etc., há um certo consenso a respeito dos gêneros textuais (ou gêneros de/do discurso) baseado principalmente nas assertivas de Bakhtin (1992) sobre o assunto. As variadas teorias de gêneros partem, de uma maneira ou de outra, do

que propôs o autor russo, e, na atualidade, concentram-se em discutir os gêneros do ponto de vista de seu caráter social, interativo, dinâmico, deixando de lado os seus aspectos estruturais propriamente ditos (MARCUSCHI, 2005).

Gêneros textuais são modelos discursivos relativamente estáveis que correspondem a práticas discursivas sócio-historicamente situadas, construídos na e para a interação verbal entre os indivíduos. Segundo Bakhtin (1992), com quem concordam, entre outros⁶, Bronckart (2003), Koch (2003), Marcuschi (2002; 2005) e Silva (2002), a interação verbal sequer seria possível se não fosse mediada pelos mais diversos gêneros do discurso.

Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero [...] Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos que criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos que construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível. (BAKHTIN, 1992, p.302)

Os gêneros podem ser considerados como manifestações visíveis do funcionamento das interações dentro da sociedade envolvendo a linguagem, o que lhes confere sua principal característica: sua relativa estabilidade. Para garantirem sua circulação nos âmbitos sociais a que se destinam e a efetivação dos jogos interacionais, motivo primaz de sua existência, os gêneros gozam de certa cristalização para que sejam reconhecíveis e cumpram seu propósito sócio-comunicativo. Se a cada enunciação um dado gênero se modificar aleatoriamente, os interactantes certamente não conseguirão se entender. Daí observar, por exemplo, uma maior rigidez em determinados gêneros, como documentos oficiais, artigos científicos, receitas culinárias, entre outros. Por outro lado, a condição relativa desta estabilidade condiz com o caráter dinâmico das línguas e das práticas discursivas. É por causa dessa relativa estabilidade que é tão difícil estabelecer

taxonomias, classificações ou simplesmente elencar os gêneros existentes, tal a fluidez de sua existência: os gêneros existem dentro de seus contextos sócio-históricos e por isso podem surgir e ser legitimados pelas práticas discursivas que os comportam, podem deixar de existir ou voltar ao uso depois de um tempo de esquecimento, ou, ainda, transmutarem-se em novos gêneros ou gêneros híbridos para atender às demandas de novas práticas discursivas (MARCUSCHI, 2002; 2004; 2005). Os modernos gêneros digitais (*e-mails, chats, blogs*) são uma evidência atual desse dinamismo. Portanto, os gêneros caracterizam-se por certa estabilidade, sem se apresentarem como modelos estanques, mas como "formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem" (MARCUSCHI, 2005, p.18).

Outro aspecto sobre gêneros a se ressaltar é o seu caráter algo inibidor, revelado na sua conhecida "relativa estabilidade" (BAKHTIN, 1992) que aparentemente vai de encontro à condição de arbítrio do produtor do texto em relação à sua própria criação verbal. Bronckart (2003) fala desta tensão entre os gêneros existentes e a condição do produtor explicando que os gêneros textuais ficam disponíveis para os indivíduos como *modelos indexados* no que ele chama de *intertexto*. A produção de um novo texto empírico deve ser concebida, então, como

uma colocação em interface das representações construídas pelo agente sobre sua situação de ação (sobre os motivos, intenções, conteúdos temáticos a transmitir, etc.) e das suas representações sobre os gêneros de textos deixados disponíveis no intertexto. (BRONCKART, 2003, p.137-138)

Todo novo texto, por conseguinte, é necessariamente construído com base no modelo de um gênero, pertence a ele. Esta postura coaduna com a visão bakhtiniana, segundo a qual os gêneros, ou muitos deles, até se prestam a uma

⁶ Outros autores pesquisados, que refletem sobre os gêneros textuais em termos concordantes com os aqui levantados, são: Alves (2003), Santos, M., (2003), Silva (2002), Souto Maior (2003) e Roncaglia (2001).

reestruturação criativa, situada e justificada no/pelo contexto de interação, mas "um uso criativo livre não significa ainda a recriação de um gênero: para usá-los livremente, é preciso um bom domínio dos gêneros" (BAKHTIN, 1992, p. 303).

Cabe ainda notar, com base nesses pressupostos, que Marcuschi (2001a; 2001b) situa a questão dos gêneros dentro o panorama teórico do letramento e de sua relação com a oralidade, a partir do qual o autor constrói sua linha de raciocínio no sentido de demonstrar a existência de múltiplos letramentos com base nos domínios discursivos⁷ em que se dão as práticas efetivas de letramento. Dos usos lingüísticos culturalmente estabelecidos, surgem os gêneros textuais que se organizam no *continuum* tipológico em que o autor situa as modalidades discursivas da fala e da escrita, rejeitando qualquer postura polarizante em relação a letramento e oralidade.

Koch (2003) lembra que o domínio dos gêneros, que o ponto de vista bakhtiniano considera tão imprescindível, faz parte da competência sociocomunicativa dos usuários da língua cujo contato com os textos da vida cotidiana exercita sua capacidade *metatextual* para a construção e compreensão dos mais variados textos, inseridos em variadas práticas discursivas. Sobre isso, Silva (2002) diz que

os usuários de um dado gênero dispõem de um sistema de conhecimentos que compreende o funcionamento textual, lingüístico, discursivo, semântico-temático e interacional do gênero em uso, o que lhes possibilita efetivar a atividade interlocutiva e interativa nos eventos comunicativos de que participam. (SILVA, 2002, p.41)

Ribeiro (1999) segue essa linha de pensamento e reforça a relação entre gêneros textuais e habilidades de letramento afirmando que, além dos aspectos cognitivos da decodificação (reconhecimento do léxico e da estrutura sintática do

⁷ O autor entende por domínio discursivo instâncias de formação discursiva, práticas discursivas amplas nas quais se identifica um conjunto de gêneros. Ele cita como exemplos o discurso jurídico, o jornalístico e o religioso (MARCUSCHI, 2001b; 2002).

texto, a articulação de ambos etc.), uma leitura proficiente requer a integração do indivíduo e sua efetiva participação numa comunidade de leitores em torno de diversos gêneros textuais. A simples condição de alfabetizado, no sentido instrumental do termo, não garante que alguém consiga estabelecer os nexos discursivos necessários para o reconhecimento de um texto como tal. É na relação interativa com os gêneros textuais, devidamente materializados, que as pessoas os perceberão como tais, carregados de sua função sócio-comunicativa real. A autora reafirma, então, que o alcance de um nível de letramento profícuo condiz com a experienciação contínua de práticas e eventos de letramento nos quais os gêneros textuais inserem-se.

2.2.1 Carta pessoal: um gênero (ainda) em pauta

A partir dos pressupostos colocados – o letramento como condição relativa às práticas discursivas em que a escrita se insere, práticas estas que engendram os mais diversos gêneros textuais –, verifica-se a valorização de certos gêneros em detrimento de outros como fruto de concepções socialmente inferidas pelos sujeitos em diferentes níveis de letramento (MARCUSCHI, 2002).

Em pesquisa já brevemente comentada, Ribeiro (1999; 2001) afirma que há uma estreita conexão entre níveis de alfabetismo e aspectos metacognitivos relacionados a estratégias de leitura e escrita que poderiam ser chamadas de atitudes em relação ao texto propriamente dito. Os dados revelaram à pesquisadora, por exemplo, que indivíduos em uma situação intermediária no que concerne ao domínio da leitura e da escrita (identificados na pesquisa como tendo um grau médio-baixo de letramento), fazem usos da linguagem escrita com objetivos não

imediatamente pragmáticos, o que denotaria um domínio atitudinal iniciante que incidem sobre as práticas sócio-culturais da escrita.

As práticas de alfabetismo características desse grupo relacionam-se à expressão da subjetividade e à da intersubjetividade: escrevem cartas para parentes e amigos, mantêm diários pessoais, lêem livros religiosos ou de auto-ajuda com o objetivo de confirmação da fé, evocação de sentimentos ou reflexão sobre as próprias vivências. (RIBEIRO, 2001, p. 50-51)

Como um lugar de subjetividade, as cartas pessoais são mencionadas enquanto prática de escrita ainda valorizada. A pesquisa da autora supracitada, elaborada com dados de 1000 homens e mulheres paulistanos, na faixa etária de 15 a 54 anos, indica que 44,1% escrevem cartas pelo menos mensalmente dentro de seus usos da escrita fora do âmbito profissional. Segundo sexo e faixa etária, a frequência com que a carta foi citada é de 40,2% para o total de homens e 49,9% de mulheres; 61,7% para os jovens de 15 a 24 anos; 41,4% para adultos de 25 a 34 anos, 37,4% para os de 35 a 44 anos e, finalmente, 31,5% para os adultos da faixa entre 45 e 54 anos (RIBEIRO, 1999, p.99).

A significativa incidência de cartas (pessoais e comerciais) em livros didáticos de português pode ser outro indício de sua manutenção sócio-cultural como um dos meios mais antigos e mais usados de comunicação (SOUTO MAIOR, 2003).

Alguns dos primeiros exemplares do gênero epistolar remontam à Grécia Antiga, quando filósofos como Platão, Sócrates e Epicuro dedicaram-se a escrever cartas nas quais davam conselhos, discursavam sobre temas relevantes, falavam de viagens, política. Algumas continham a prerrogativa de serem para o ensino ou a instrução de alguém, como as de Epicuro; outras, remetidas a pessoas importantes, versavam sobre questões de interesse da coletividade, e mesmo as de caráter reservado não perdem, segundo Miranda (2000), sua relevância do ponto de vista da história política e filosófica. Há que se observar, ainda, a importância das cartas

na construção do cristianismo, no primeiro século, quando os primeiros líderes da nova religião, os apóstolos, imprimiram suas visões sobre a vida de Jesus Cristo e os seus postulados ético-teológicos básicos em epístolas dirigidas a grupos organizados de cristãos (as igrejas⁸), a indivíduos (Tito, Timóteo, Filemon, Gaio⁹) ou aos convertidos à nova fé em geral¹⁰. Importante notar que, mesmo dirigidas a destinatários diferentes, específicos ou não, as cartas neotestamentárias revestem-se de legitimidade doutrinária que as configura como mensagens gerais, destinadas a toda a humanidade (GUNDRY, 1998).

Dois milênios depois, a carta continua granjeando espaço no seio das sociedades. Ganhou, por isso (ou para isso), variações tipológicas que se situam numa conformação global do gênero conjunto epistolar, com traços e práticas específicos. Podem ser citados o ofício, o memorando, a carta aberta, a carta comercial, a carta pessoal, a carta à redação, a carta de recomendação, os cartões de felicitação, os bilhetes e telegramas e – por que não?– o e-mail¹¹, dentre outros.

Quanto às cartas pessoais, interesse estrito deste trabalho, Silva (2002) traça um cuidadoso perfil do gênero mediante o trabalho de análise de 108 cartas por ocasião de seu doutoramento. A autora fundamenta-se nas teorias sobre gênero textual e no sociointeracionismo para comprovar a sua premissa de que "a carta

⁸ Epístolas do apóstolo Paulo aos Romanos, aos Coríntios (duas cartas), aos Gálatas, aos Efésios, aos Filipenses, aos Colossenses, aos Tessalonicenses (duas cartas).

⁹ Cartas de Paulo a Tito, Timóteo (duas cartas) e a Filemon, e a terceira carta apóstolo João (III João), endereçada a Gaio.

¹⁰ Cartas do apóstolo Pedro (duas cartas), a primeira e segunda carta de João, a carta de Tiago, de Judas e a epístola aos Hebreus, de autoria indefinida.

¹¹ Silva (2002) trata de alguns aspectos congruentes entre cartas e e-mails, especialmente no que tange ao seu caráter sócio-interacional. A autora ainda menciona, em nota de rodapé, a falta e a necessidade de pesquisas que melhor sistematizem a relação de proximidade entre aqueles gêneros, situados num *continuum* tipológico (SILVA, 2002, p.124). Em Marcuschi (2004) e Paiva (2004), esta perspectiva de estudo é esboçada: os autores discutem o e-mail enquanto gênero textual que tem suas próprias características formais e funcionais, as quais, embora possam retomar elementos da carta, memorando, bilhete e conversação, delineiam já o perfil deste novo gênero emergente na chamada era digital.

peçoal é uma produção de linguagem, socialmente situada, que engendra uma forma de interação particular" (SILVA, 2002, p.80), e opta por descrever seu *corpus* sob dois pontos de vista: dos traços globais da sua composição e do gênero em sua situação comunicativa. Embora metodologicamente separados, os dois prismas de análise se mostram intrincados, como se verá em seguida.

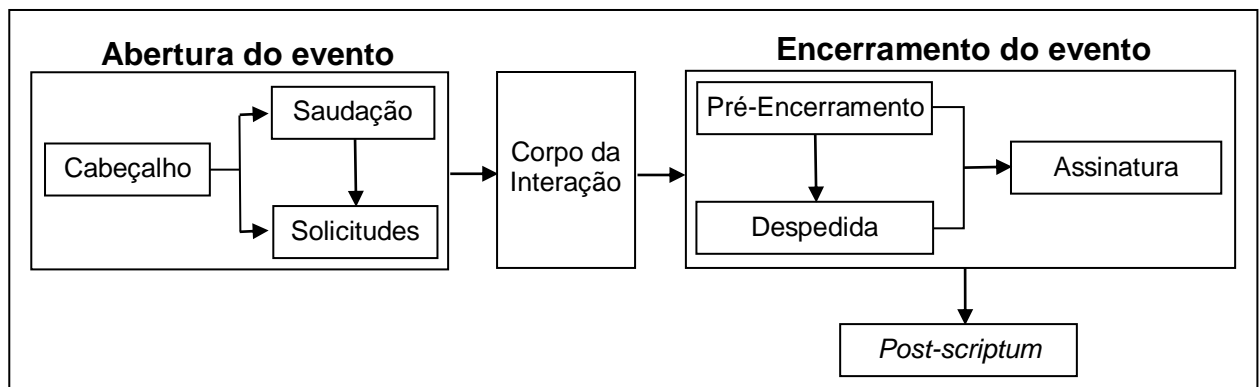
Silva (2002) chama de estrutura composicional a configuração textual assumida por grande parte dos gêneros epistolares, uma espécie de "protótipo" da noção de carta que constaria, basicamente, das etapas e seqüências discursivas que as compõem (abertura, corpo do texto e encerramento). Cabe aqui reafirmar o que já foi dito sobre a existência de diferentes tipos de carta (e de qualquer outro gênero discursivo): as diferenças que existem não são variações do modelo, mas variações da realização empírica das cartas, motivadas por normas socioculturais e materializadas em fórmulas lingüísticas específicas. Por exemplo, podemos citar as fórmulas para saudação típicas de cartas comerciais (por exemplo: "Prezado Senhor", "Caro cliente") e as de uma carta pessoal ("Querida mãe", "Meu amor", "Oi, Zeca"). Seja como for, os gêneros carta estarão sempre, de um modo muito específico, associados ao modelo prototípico que

configurar-se-ia como uma matriz sociocognitiva estandardizada social, histórica e culturalmente, que se inscreve no conjunto do sistema de estratégias cognitivas de processamento de produção e recepção dos textos, exemplares de gêneros epistolares em uso na nossa cultura. (SILVA, 2002, p.134)

No seu *corpus*, a autora mencionada verificou alta regularidade de composição textual, o que com certeza não pode ser visto como uma mera coincidência ou como prova da falta de criatividade de seus escreventes, sujeitos de espaços e tempos diversos. O que se constata é a confirmação dos postulados teóricos ora propostos segundo os quais, nas manifestações empíricas singulares, demarca-se um saber sócio-cultural "decorrente de um trabalho coletivo que se

ancora cognitivamente em parâmetros de um modelo social das práticas comunicativas do gênero em exame" (SILVA, 2002, p.137).

Do ponto de vista formal, as cartas pessoais seguem o protótipo epistolar. As etapas de abertura e encerramento são compostas por seqüências discursivas típicas e recorrentes, que manifestam a natureza da relação dos interlocutores, a finalidade da interação em curso e, sobretudo, o caráter dialogal desse gênero. O corpo da carta não apresenta marcas estereotipadas; é onde o remetente revela explicitamente o(s) propósito(s) da missiva, que ficam "emoldurados" pelas seções de abertura e encerramento. Os elementos que constituem a carta podem ser assim esquematizados:



Quadro 1 – Esquema da estrutura composicional da carta pessoal (SILVA, 2002, p.139)

A seguir, serão apresentadas as principais características de cada seqüência discursiva que compõe a estrutura composicional do gênero carta pessoal (ALVES; 2003; SILVA, 2002):

a) Cabeçalho: é o fator contextualizador do evento comunicativo; consta do local e data em que se encontra o remetente.

b) Exórdio:

- saudação e vocativo: são seqüências discursivas que abrigam rotinas comunicativas que se caracterizam como verdadeiras estratégias interativas;

introduzem atividades de interlocução e visam a expressar uma atitude de polidez do remetente para o destinatário.

- Solicitude e a acusação do recebimento da carta: espaços discursivos em que são expressos os votos de saúde e paz, os sentimento de saudade, as desculpas pela demora da correspondência, a indicação do recebimento e, muitas vezes, a explicação sobre a finalidade da carta enviada. Observa-se aí uma função de natureza pragmática e enunciativa.

c) Corpo da carta: esta etapa de interação define-se como o momento em que o escrevente traz à tona os mais variados temas, que reportam a cenas do seu cotidiano, inclusive de foro íntimo. Observa-se que nesse momento da interação o escrevente tende a falar de si mesmo e ou daqueles com quem convive. Por meio de perguntas e recursos lingüísticos, o destinatário vai sendo envolvido no que está sendo enunciado, instigado a participar da interação. Isto justifica a diversidade de tópicos apresentado em uma mesma carta.

d) Encerramento do evento

- Pré-encerramento: o escrevente deixa claro para seu interlocutor que o encontro em curso está findando. Aqui também o remetente deixa clara asua intenção de receber uma resposta, revitalizando o contrato comunicativo implícito na correspondência.
- Despedida: é o recurso que formaliza o fecho da carta por meio de rotinas lingüísticas em que há expressão de afetividade entre os interlocutores. Juntamente com a saudação, a despedida pode trazer indícios sobre a qualidade do relacionamento entre os correspondentes.
- Assinatura: é a unidade que evidencia a autoria do texto e a valida, autoriza.

e) *Post scriptum*: é um elemento não obrigatório que corresponde a alguma informação que não foi introduzida durante a interação no corpo da carta e que é acrescentado porque o escrevente o julga relevante.

Ao par das etapas de seqüências discursivas, Silva (2002) coloca a expressão da informalidade como construto da tipicidade das cartas pessoais. Esta informalidade advém do caráter informal das relações interpessoais e se manifesta:

- a) na materialidade lingüística: uso de formas de tratamento pessoais, expressões afetivas, muitos vocativos, formas gramaticais e lexicais de registro coloquial, gírias, abreviaturas etc.
- b) na forma de edição do texto: na maioria da vezes, as cartas são manuscritas e seu processo de edição é costumeiramente realizado no decurso de sua produção.
- c) no suporte utilizado: papéis de carta, folhas de caderno, papel de ofício são os suportes mais utilizados e podem ainda ser ilustrados e decorados com desenhos, decalques, colagens, adesivos etc.
- d) no assunto e na maneira como ele é tratado, no bojo da intimidade e privacidade de que os interlocutores julgam gozar na interação mediada pela carta.

Anteriormente, aludiu-se ao intrincamento dos dois pontos de vista sob os quais a autora pesquisada descreve a carta pessoal: dos traços globais da sua composição e do gênero em sua situação comunicativa. Segundo a pesquisadora, e tomando sua assertiva como postulado para este trabalho dissertativo, a organização formal dos elementos constituintes das cartas pessoais já delinea o percurso interativo do gênero epistolar. As etapas de abertura e saudação, passando pelo desenvolvimento da interação, até a despedida e encerramento

situam-se numa trilha discursiva que reflete a natureza do evento comunicativo concebido pela carta.

Como a interação se constitui na/pela carta? Retomando a premissa de Silva (2002) de que a carta pessoal é uma produção linguística socialmente situada, uma forma de interação *a priori*, pode-se dizer que, enquanto prática discursiva, a carta pessoal estabelece-se dentro de uma situação comunicativa, assim definida:

afigura-se um espaço singularmente demarcado, em que confluem e influem várias informações que são caracteristicamente portadoras das propriedades sociais e subjetivas dos participantes; o propósito comunicativo que os orienta na interação; a finalidade social do próprio evento em curso [...]; o próprio texto em produção e seus interlocutores. Em suma, tais informações se conjugam e se implicam determinando tanto o modo de produção como o de recepção do texto gerado. (SILVA, 2002, p.84)

Instauradas em situações comunicativas, as cartas fundam jogos interacionais em que os interlocutores trabalham dentro enquadres comunicativos; elas trazem à cena enunciativa sistemas de crenças, de valores e de saberes, construídos no seio das práticas sociais da vida cotidiana, revelando o papel/ identidade social assumido por cada interactante com a qual ele narra, descreve, confessa, aconselha, partilha experiências. Assim, quando selecionam como objeto do seu discurso um repertório de questões pessoais, íntimas, os produtores demonstram perceber a carta como "um espaço discursivo e comunicativo legítimo para colocar em funcionamento discursos dessa ordem" (SILVA, 2002, p.101).

As cartas pessoais são espaços de construção de relações sociais no âmbito privado, seja com parentes e amigos ou com pessoas que se quer conhecer. Via de regra, constroem-se em díade: remetente-destinatário, mas comportam também a possibilidade de mais de um remetente escreverem para um destinatário, ou vice-versa. Entretanto, o sustentáculo da interação é a sua dialogicidade, porque as cartas formam, sim, um diálogo ao longo do tempo feito a quatro mãos, em que os sujeitos envolvidos trocam de papéis como numa troca de turnos

conversacionais: as cartas pressupõem uma resposta, o destinatário é o próximo remetente, que será, então, destinatário outra vez, e assim por diante. E desse modo os eventos comunicativos vão se encadeando na interlocução em curso (ALVES, 2003; GORRESE; JABLONSKY, 2002; SILVA, 2002).

A dialogicidade da carta pessoal também se refere à projeção que o remetente faz de seu destinatário – este não é um interlocutor qualquer, mas um correspondente em dois sentidos: primeiro, porque é aquele que responde a carta; segundo, porque responde ao que ela suscita – chora, ri, espanta-se, preocupa-se, observa etc. Os interlocutores da carta pessoal impõem-se um pacto implícito, sedimentado nas milenares práticas comunicativas do gênero, o pacto da correspondência, pelo qual o diálogo é edificado e no qual os indivíduos trocam dinamicamente de papéis, sucedendo-se na empreitada da escrita e espera por uma resposta.

Por fim, interessa mencionar, sucintamente, o embate que se estabelece sobre a funcionalidade e relevância da carta frente aos modernos meios de comunicação: o fax, o telefone e o Correio Eletrônico (o e-mail)¹².

O fax mantém-se como meio vantajoso dentro das instituições e, no cotidiano, serve para fins utilitários quando o emergencial e o prático são imprescindíveis. Não chega a afetar, portanto, diretamente, a dinâmica e caráter de registro, peculiares à carta. O fax seria mais uma adaptação da carta à agilidade do

¹² Note-se que o termo *e-mail* designa, originalmente, o meio de transmissão de mensagens via internet, ou Correio Eletrônico. A palavra possui, no entanto, a conotação corrente de “mensagem que se envia através da internet” e significa também o próprio endereço eletrônico de cada usuário. A discussão sobre a influência do e-mail sobre a circulação das cartas toca em dois pontos: analisa tanto a viabilidade do meio pelo qual as mensagens podem ser entregues (correio tradicional x correio eletrônico) quanto a configuração textual dos e-mails como possível contrapartida às epístolas, assim como os *chats* seriam a contraparte das conversações na mídia virtual (MARSCUSCHI, 2004; PAIVA, 2004). Neste trabalho, e-mail corresponderá à mensagem em si, um dos gêneros textuais que circulam na rede mundial de computadores.

século XXI, uma roupagem tecnológica a serviço, diga-se, não apenas das cartas, mas de quaisquer gêneros textuais impressos, com quaisquer propósitos.

O telefone, muito prático e, hoje em dia, bastante acessível, "peca" por sua efemeridade e, como filosofam Auguste Comte-Sponville (2005) e Rubem Alves (1992), por obrigar as pessoas à interação forçosa no eixo temporal. A carta, de outro modo, não prende ninguém a tempos ou espaços, pode ser lida e relida quando se quiser, registra, documenta, preserva.

O e-mail apresenta-se possivelmente como o maior inimigo da cultura epistolar. Quando da organização desta pesquisa, por exemplo, quantas não foram as indagações sobre a sua relevância baseadas num pretenso senso comum: quem escreve cartas se pode mandar e-mails? Ou, na era da internet e do computador, quem se ocupa de papel, caneta e selos? Dados da Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos mostram que a temática da viabilidade das mensagens postadas em relação aos avanços tecnológicos é ponto de discussão entre as instituições postais de todo o mundo; tais dados revelam, por sua vez, que o impacto da internet sobre a utilização das cartas é menor do que profetizavam, no início da explosão da cybercomunicação, os rápidos adeptos do novo *medium*. O 23º Congresso da União Postal Universal (UPU), outubro de 2004, na Romênia, coloca as coisas em sua devida perspectiva: o tráfego de cartas mantém-se estável, com crescimento anual de 0,5%. Em 2003, por exemplo, entregou 430 bilhões de unidades no âmbito das administrações postais filiadas à UPU (NOVOS..., 2004). No Brasil, segundo a Central de Atendimento aos Clientes dos Correios¹³, o volume de cartas que circula no Brasil é de, aproximadamente, 22 milhões de cartas por dia, chegando a 27 milhões nos períodos de pico (datas comemorativas). Os estados que mais enviam

¹³ Dados recebidos via e-mail, em resposta a pergunta feita no site dos Correios (serviço de informações "Fale com os Correios"), recebida em 08 de janeiro de 2006.

são São Paulo, Rio de Janeiro e Distrito Federal. Os que mais recebem são São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais (60% das entregas). A entrega de cartas corresponde a cerca de 65% dos objetos postados nos Correios, sendo que a maioria delas são enviadas por pessoas jurídicas. Embora sem números exatos, sabe-se que apenas a menor parte deste fluxo deve-se às cartas pessoais.

Se comparado com o relativamente restrito acesso à internet, postar cartas ainda parece uma opção viável para um número maior de pessoas. O Brasil conta com 30 milhões de internautas (aproximadamente 17% da população brasileira), 11 milhões destes, domiciliares, conforme Comitê Gestor de Internet no Brasil e o Ibope/NetRatings¹⁴. Os Correios, por sua vez, oferecem seus serviços em mais de 25 mil postos de atendimento, suprindo a população brasileira com a média de 5 agências/posto por município¹⁵. Além disso, existem as questões sócio-econômicas que ainda separam milhões de pessoas do uso do computador, desde a disponibilidade do computador à competência mínima necessária para utilizá-lo.

Os Correios não permanecem alheios à expansão da internet. Ao contrário, criaram a Carta Via Internet. É um serviço híbrido que associa a velocidade e praticidade da internet – para aqueles que têm acesso a ela – à segurança do material impresso. O serviço prevê a captação e envio de mensagem, através da página da empresa na internet, a impressão nos centros de teleimpressão mais próximo, o envelopamento e a entrega ao destinatário pelo carteiro, com toda a garantia de confidencialidade característica dos Correios. Entretanto, este é um serviço bem mais caro do que a Carta Social, modalidade de carta voltada para as

¹⁴ <http://tecnologia.terra.com.br/internet10anos/index.html>

¹⁵ Em 2001, IBGE indicou que há no Brasil 5.560 municípios, conforme pesquisado em: http://www.ibge.gov.br/brasil_em_sintese/default.htm

camadas menos favorecidas da população cujo valor não passa de R\$0,10, enquanto a Carta Via Internet nacional custa R\$3,35 (CORREIOS, 2006).

Observe-se que toda a discussão precedente focaliza aspectos referentes ao meio de comunicação em si: a carta escrita e postada via correios, de um lado, e a mensagem eletrônica (e-mail), escrita e enviada via internet, de outro. Se o foco for a configuração textual dos textos “carta” e “e-mail”, a discussão sobre gênero volta à tona. A carta, enquanto gênero textual, foi descrita anteriormente (p. 36-40). Sobre a emergência do e-mail como um novo gênero, constituído a partir de novas tecnologias e necessidades culturais, Marcuschi (2004) e Paiva (2004) afirmam que, apesar do seu recente surgimento (década de 1970) e da rapidez com que vem se transformando, bem ao sabor da agilidade do seu *medium*, o e-mail possui, sim, elementos formais e funcionais que o caracterizam como gênero de texto:

O e-mail [é] um gênero eletrônico escrito, com características típicas de memorando, bilhete, carta, conversa face a face e telefônica, cuja representação adquire ora forma de monólogo ora de diálogo e que se distingue de outros tipos de mensagem devido a características bastante peculiares de seu meio de transmissão, em especial a velocidade e assincronia na comunicação entre usuários de computadores (PAIVA, 2004, p.77-78).

Seja considerado meio de envio, seja considerado gênero, o e-mail tem demarcado seu espaço na cultura letrada do novo milênio, contudo, sem diminuir a relevância da carta. Logo, os argumentos expostos aqui não pretendem esgotar a discussão sobre a viabilidade ou conveniência das cartas e e-mails, apenas correspondem à necessidade da pesquisa de reafirmar a carta pessoal como um gênero textual ainda em pauta, que ainda faz parte da nossa cultura. Estimando-se, hipoteticamente, que apenas 5% das cartas em tráfego diário no Brasil sejam consideradas cartas pessoais – uma estimativa bastante negativa, diga-se de passagem –, está-se trabalhando com um número significativo de mais de 1 milhão de cartas por dia. Mesmo que se insista na comparação com o volume de e-mails

correspondente, é inegável a legitimidade da carta pessoal dentro de sua continuada inserção no panorama sócio-comunicativo do país.

Dentro do âmbito educacional, a carta mantém seu lugar cativo nas propostas pedagógicas correntes para o ensino de língua materna. Haja vista a presença do gênero nos livros didáticos de língua portuguesa (LDLP). Souto Maior (2003) analisou a presença da carta em cinco coleções de LDLP (5ª a 8ª série) e verificou que o gênero é trabalhado em todas as coleções, inclusive nas mais antigas (anteriores a 2000), com ênfase na carta pessoal e cartas do leitor, em consonância com o que é sugerido nas listas de gêneros adequados para o trabalho com a linguagem escrita dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (1998; 2000). A autora chama atenção para o fato de que o aspecto formal das cartas é a tônica dos LDLP's, que se mostraram pouco ou nada preocupados em explicar as características sociocomunicativas daqueles textos, mesmo quando parece óbvia a necessidade de distinguir tipos de carta pela sua funcionalidade (cartas pessoais e cartas comerciais, por exemplo).

Também na proposta curricular do programa de EJA que foi investigado por este trabalho, a carta figura como sugestão de conteúdo de Língua Portuguesa em todos os módulos de ensino, como mostra o Quadro 2, a seguir:

MÓDULO	BIMESTRE	A CARTA NAS LISTAS DE HABILIDADES E COMPETÊNCIAS DE LÍNGUA PORTUGUESA QUE O ALUNO DEVERÁ DESENVOLVER
I	1º	-
	2º	-
	3º	-
	4º	Distingue diferentes tipos de texto (carta, fábula, receita, poesias etc.)
II	1º	Identifica os elementos que compõem uma carta – cabeçalho, introdução, desenvolvimento, despedida.
	2º	Distingue diferentes tipos de texto (carta, fábula, receita, poesias etc.)
	3º	Identifica os tipos de texto trabalhados (carta, fábula, poesia, receita etc.)
	4º	Identifica os tipos de texto trabalhados (receita, fábula, notícia de jornais, música etc.)* *não cita “carta”, mas deixa em aberto com o uso do <i>et cetera</i> .
III	1º	Distingue cartas formais de cartas pessoais.
	2º	Emprega, devidamente, convenções sociais em bilhetes e cartas.
	3º	-
	4º	Emprega, devidamente, convenções sociais em bilhetes e cartas.
IV	1º	Emprega, devidamente, convenções sociais em bilhetes e cartas.
	2º	Escreve diferentes tipos de carta, formais e informais, utilizando estrutura e linguagem adequada.
	3º	-
	4º	Escreve diferentes tipos de carta, formais e informais, utilizando estrutura e linguagem adequada.

Quadro 2 – Apresentação da “carta” como conteúdo de ensino na descrição das habilidades e competências de Língua Portuguesa dos quatro módulos do REAJA. Fonte: SECRETARIA..., 2003 (cf. Anexo D).

No escopo desta pesquisa, entretanto, justificar a carta pessoal como gênero textual em circulação é a menor das preocupações. Reconhecida por seu valor social, especialmente no âmbito do ensino de língua materna, a carta pessoal chama a atenção por seu caráter enquanto atividade discursiva, produção de linguagem socialmente situada e construída na/pela interação, onde os sujeitos podem se constituir, expressando através da escrita não apenas o seu domínio do código da escrita, mas também sua percepção das possibilidades interlocutivas a que acessam via língua escrita.

3. A INTERAÇÃO EM CLASSES DE EJA

Antes de falar do papel da interação na sala de aula de educação de jovens e adultos, cumpre descrever brevemente o escopo teórico em que ela se insere – o interacionismo – e verificar a relevância dessa perspectiva de análise para as pesquisas na área de ensino de línguas. É na linha desses três tópicos que esse capítulo se organiza.

3.1 INTERACIONISMO E INTERAÇÃO NOS ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

A realidade da interação como aspecto observável e relevante para os estudos lingüísticos situa-se no bojo das discussões sobre interacionismo. As teorias interacionistas surgiram como resposta ao cognitivismo e ao inatismo que dominavam a lingüística em meados do século XX. Os domínios desta ciência que optam pela perspectiva interacionista da linguagem

interessam-se não apenas ou tão somente pelo sistema que [a linguagem] é, mas pelo modo através do qual ela se relaciona com seus exteriores teóricos, com o mundo externo, com as condições múltiplas e heterogêneas de sua constituição e funcionamento (MORATO, 2004, p. 312).

Com o amadurecimento das pesquisas, o interacionismo se apresentou como uma das mais fecundas perspectivas teóricas, marcando e estimulando as relações da lingüística com outras áreas de conhecimento; o interacionismo, no dizer de Morato (2004, p.314), “representa um esforço pluridisciplinar com vistas ao entendimento das relações entre indivíduo e sociedade”.

Notadamente, no âmbito da Lingüística Aplicada, os estudos interacionistas têm sido uma fonte profícua de reflexões para a área do ensino,

considerando que “os modelos lingüísticos oriundos de correntes tradicionais da lingüística não dão conta de fatores que são relevantes para o ensino de línguas” (MOITA LOPES, 1996, p.137).

Segundo Morato (2004), voltando-se para a interação, a lingüística restringiu seus interesses, no início, à interação verbal. A autora destaca, entretanto, que o interacionismo, além da noção teórica de interação, trouxe outras contribuições metodológicas para a lingüística, como a prioridade para o discurso oral, a reabilitação do empirismo descritivo, a identificação de fatos tidos como relevantes para a análise da "realização interativa", a consideração de elementos não-verbais e do contexto situacional, a arbitragem interdisciplinar no tratamento da linguagem, entre outras.

No quadro teórico do interacionismo, a noção de interação é importante para estabelecer epistemologicamente as relações entre linguagem e exterioridade. Outro postulado importante é o de que a relação entre linguagem e interação não é isomórfica: na certeza de que toda a ação humana procede de interação, é preciso encontrar caminhos teóricos que considerem a diversidade de relações que se estabelecem no seio de uma determinada interação humana. Para isso, o interacionismo voltará seus interesses para aqueles elementos que as dicotomias saussureanas da lingüística clássica deixaram de lado:

as práticas sociais nas quais a linguagem está imersa e que a constituem, as normas pragmáticas que presidem a utilização da linguagem, as múltiplas atividades psicossociais que desenvolvem os falantes, os aspectos subjetivos e variáveis da língua e seu funcionamento, as condições materiais, psíquicas e ideológicas de produção e interpretação da significação, a existência de semioses co-ocorrentes nas práticas discursivas, o estatuto do 'outro' no processo de aquisição da linguagem pela criança etc.“ (MORATO, 2004, p.313-314)

Marcuschi (2001a) apresenta o interacionismo lingüístico como um conjunto teórico pouco sistemático, constituído de uma série de postulados desconexos entre si, mas que vêem a língua como fenômeno interativo e dinâmico.

A perspectiva interacionista preocupa-se com os processos de produção de sentido tomando-os sempre com situados em contextos sócio-historicamente marcados por atividades de negociação ou por processos inferenciais. Não toma as categorias lingüísticas como dadas *a priori*, mas como construídas interativamente e sensíveis aos fatos culturais. Preocupa-se com a análise dos gêneros textuais e seus usos em sociedade. Tem muita sensibilidade para fenômenos cognitivos e processo de textualização na oralidade e na escrita, que permitem a produção de coerência como uma atividade do leitor/ouvinte sobre o texto recebido. (MARCUSCHI, 2001a, p.34)

Tal modo de conceber a língua sob o prisma sociodiscursivo tem suas principais bases teóricas nos postulados de Bakhtin (2004), segundo os quais a linguagem se inscreve necessariamente numa ordem social e a interação verbal constitui “a realidade fundamental da língua” (BAKHTIN, 2004, p.123).

A concepção do social perpassa a teoria do autor russo, afirmando que o centro organizador de toda expressão não é interior ao homem, como advogava o subjetivismo idealista; antes, a expressão organiza, modela e determina a atividade mental dos sujeitos enquadrados pelas condições reais da enunciação, pela situação social mais imediata. Compreender o social aqui ultrapassa o âmbito meramente interpessoal, o contexto imediato e o local de produção da significação, ultrapassa o conceito psicológico de sujeito, para vislumbrar os mecanismos de constituição e determinação das condutas humanas, por sua vez baseados nas condições materiais e ideológicas de vida em sociedade. A enunciação, conforme o dialogismo bakhtiniano, é, pois, puro produto da interação social de interlocutores, através do qual a língua se realiza. Para Bakhtin (2004, p.124), “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”.

A interação, por seu turno, é para Bakhtin “a verdadeira substância da língua”, a sua realidade fundamental (BAKHTIN, 2004, p.123). Como elemento constitutivo da natureza dialógica da linguagem (relativa a todo tipo de interação verbal, todo ato enunciativo, toda condição ou forma de existência da linguagem) a interação associa-se a uma idéia de 'outro' como interlocutor e como interdiscurso.

A interação implica uma dinâmica e a instauração do *outro*. Quando se fala, o outro já está incluído. A língua é tomada como um instrumento dialógico e de interação. O sentido não é dado, ele é construído a partir da experiência, do contexto, enfim, da situação. (ZOGHBI, 2003, p.21)

Ainda concordando com Zoghbi (2003), o conceito de interação remete a toda ação conjunta, conflitual e/ou cooperativa, realizada entre dois sujeitos. Deste modo, ainda que as linhas interacionistas sigam por vezes caminhos teóricos diferentes, há certo consenso em se tomar a interação como uma das categorias de análise dos fatos da linguagem, e não apenas o seu *locus*, de modo que se discutam a qualidade e a circunstância da reciprocidade de comportamentos humanos diversos, em variados contextos, práticas e situações (MORATO, 2004).

A lingüística elege para análise uma parte do fenômeno da interação – a interação verbal – “também ela algo heterogêneo e historicamente situado” (MORATO, 2004, p.316), e assume o pressuposto de que a linguagem é uma ação humana e que a ação humana atua também *sobre* a linguagem – concepção interacionista de linguagem. Na relação interioridade-exterioridade, a linguagem encontra a significação, sua função precípua, quando se reitera o postulado de que a linguagem não é um mero meio de comunicação entre os indivíduos, mas o fruto dos jogos interacionais entre sujeitos numa dada situação social.

3.2 INTERAÇÃO E SALA DE AULA

Numa perspectiva interacionista, estudos em Lingüística Aplicada vêm lançando sobre o ambiente de sala de aula um olhar diferenciado, tomando tal ambiente como um espaço eminentemente produtivo, em que as relações interpessoais se constroem de modo relevante. Mais do que isso, estudar a sala de aula sob a ótica das interações pressupõe (re)significar a própria concepção de conhecimento:

No momento em que se tem como objetivo analisar o contexto de sala de aula, toma-se o conhecimento como um processo em que os envolvidos na prática colaboram na sua construção social, objetivando desenvolver um conhecimento compartilhado nesta situação específica. (ZOGHBI, 2003, p.39)

O saber não é mais dado *a priori*, mas construído no seio das interações que acontecem num espaço ideológico – o escolar, em específico, a sala de aula –, onde professor e alunos constituem-se como sujeitos das ações e interações que ali se desenvolvem. São sujeitos sob a influência de sua sociedade, engajados na edificação dinâmica de sua realidade, ao mesmo tempo ligados às prescrições sociais e desafiados a refletir sobre elas e recriá-las (MOITA LOPES, 1996; SANTOS, 1999; 2002; ZOGHBI, 2003). “Os sujeitos aqui entendidos não estão acabados. Estão em constante processo de construção, pois é no outro e nas relações com esse outro onde buscam sua completude” (SANTOS, 2002, p.71).

Santos (1999) avalia a importância de se observar a interação professor/aluno em sala de aula com base nas seguintes premissas:

1) O discurso de sala de aula é socialmente construído na interação (discurso entendido, aqui, como prática social ligada às condições de produção e interpretação, constituinte e constituído das/pelas relações sociais);

2) Os agentes do discurso em sala de aula (professor, alunos) ajustam-se às condições sociais do ambiente que partilham e podem escolher os recursos expressivos para a comunicação entre si;

3) A escola é um espaço onde se dão os jogos interacionais, e o construto ideológico sobre o qual ela se sustenta precisa ser constantemente (re)visitado no sentido de se investigarem as relações de poder que nela se estabelecem;

4) A interação é espaço de produção da linguagem e meio de constituição dos sujeitos que a usam;

5) Por fim, a linguagem estrutura-se formalmente através de elementos lingüísticos que podem ser utilizados por esses sujeitos de modo a evidenciar as relações simétricas ou assimétricas de poder que emergem da interação.

Cajal (2001) lembra que a sala de aula é um espaço social por excelência cujas regras de funcionamento se estabelecem dentro de um contexto de interações em que o professor age/reage em relação aos alunos e estes agem/reagem em relação ao professor e a si mesmos. Para a autora, “o interagir uns com os outros, face a face, é construído continuamente, é uma aprendizagem, um processo complexo e inacabado” (CAJAL, 2001, p.127-128). Na microcultura escolar, as regras interacionais são importantes porque demarcam os papéis a serem desempenhados pelos sujeitos envolvidos e, como se erigem num contexto em construção, podem ser reiteradas, modificadas ou anuladas. Na sala de aula, cada ação do professor ou dos alunos, seja em relação a si mesmos ou de uns com os outros, representa escolhas que, “além de delinearem a interação, podem revelar informações sobre eles, os interagentes, e sobre o significado que eles atribuem às ações que praticam e à situação de que participam” (CAJAL, 2001, p.129). Nesse sentido, pode-se falar em ações discursivas que se desenrolam no espaço da sala

de aula: falar, calar, olhar, acenar, consentir, ratificar, não ratificar, perguntar, responder, entre tantas outras, representam a tomada de posição significativa e perceptível dentro das interações em curso. Neste trabalho, as ações discursivas serão tomadas como critério de análise das interações nas turmas observadas

Quando se fala em papéis desempenhados, relações, escolhas, ações, é inevitável falar-se de poder, visto que todos esses elementos vêm acompanhados dos valores sociais que são a eles atribuídos. As relações em sociedade são revestidas de enquadres de poder que outorgam a determinados papéis sociais o valor de autoridade ou prestígio sobre outros papéis, num sistema hierarquizante que não corresponde a nenhuma lei intrínseca ao ser humano, mas a um construto abstrato e arbitrário histórica e culturalmente instituído (MARCUSCHI, 1995). Santos (1999) diz que poder está relacionado “à força, à autoridade, à coerção, à persuasão, à manifestação, ao prestígio e à posição social ocupada pelo indivíduo no grupo, na classe social ou nas instituições a que pertence” (SANTOS, 1999, p.14). Importante também é o fato de poder e discurso serem indissociáveis, visto que aquele se dá dinamicamente dentro deste, garantindo seu estabelecimento e a reprodução de suas condições (MARCUSCHI, 1995; MOITA LOPES, 1998; 2001; 2002; SANTOS, 1999; 2002). Na configuração dos discursos, as relações de poder se manifestam e se solidificam na sociedade, a palavra está sempre a serviço de uma posição ideológica de poder. Trata-se, portanto, de uma “visão do discurso como construção social através da qual os participantes constroem a realidade social e a si mesmos através do discurso” (MOITA LOPES, 1998, p.307).

Na sala de aula, os papéis de professor e aluno são claros e fazem parte da cultura escolar, inclusive no que tange às noções de poder explicitadas na detenção do saber: no modelo tradicional de ensino, o professor detém o poder na

sala de aula porque é ele quem possui os parâmetros de conhecimento considerados adequados e que deverão ser repassados aos alunos. Aos discentes, cabe a tarefa de receber do professor o conhecimento. Num ambiente de ensino de contornos sociointeracionistas, o papel do professor não é o de único detentor do saber, mas daquele que traz suas experiências, vivenciadas dentro e fora do meio acadêmico, e as coloca em pauta para construir os saberes e sobre eles refletir criticamente dentro da interação com os alunos e suas próprias experiências.

Diferente do poder em si, as noções de simetria e assimetria são usadas para se referir às relações especiais geradas no interior da interação verbal associadas em especial às condições de igualdade e desigualdade de poder social, pessoal ou institucional (MARCUSCHI, 1995; SANTOS, 1999; 2002; ZOGHBI, 2003). As condições simétricas/assimétricas de uma interação correspondem às ligações de poder que envolvem os interactantes e se prestam ao controle e à dominação. Destaque-se, em tempo, que, para Marcuschi (1995), não existem interações totalmente simétricas ou assimétricas, mas, na prática, o status de igualdade/desigualdade não se sustenta tão polarmente, de modo que a mesma interação pode ser simétrica em alguns aspectos e assimétrica em outros. O autor completa sua análise:

Simetrias e assimetrias são, pois relações especiais geradas no interior da interação verbal e não têm um poder maior a não ser quando associadas a outras propriedades. Heuristicamente, elas apenas revelam desigualdades que não chegam a impor orientações irreversíveis. (MARCUSCHI, 1995, p.86)

Em sala de aula, o aluno convive com dois interlocutores, os colegas e o professor, e com eles estabelece interações diferentes: com os colegas, as relações são predominantemente simétricas; com o professor, a assimetria prevalece, “calcada em direitos e obrigações diferentes, em que a um dos participantes é conferido poder sobre os demais. A ele cabe iniciar, monitorar e finalizar a interação”

(CAJAL, 2001, p.139), isto é, existe uma indubitável predominância da voz do professor em relação à do aluno, e até o silenciamento do docente é indício de crítica ou indiferença à fala do discente (SANTOS, 1999; 2002). Zoghbi (2003, p.39) assinala ainda que “a assimetria em sala de aula é um fator que pode dificultar a construção de um conhecimento partilhado entre os participantes do discurso”, o que traz à baila a necessidade de se discutir criticamente a postura do professor em sala e os seus reflexos na implementação de um processo de ensino-aprendizagem relevante e eficaz (CAJAL, 2001; KLEIMAN, 1998; SANTOS, 1999; 2002).

Assimetrias e jogos de poder fazem parte das situações sociais e circunscrevem-se dentro das identidades assumidas pelos sujeitos das interações. Nas práticas discursivas com o outro, o indivíduo se percebe, toma consciência de si mesmo quando precisa articular simultaneamente diversas percepções sobre si e sobre o outro. Kleiman (1998) exemplifica os processos identitários citando uma pesquisa etnográfica a partir de entrevistas de orientação vocacional em que o entrevistado coloca-se com homem/mulher, bem vestido/mal vestido, pobre/rico, jogador futebol, trabalhador informal, que tem média acima de 8,0 etc. Isso implica em se compreender identidade como relacionada com as “diferentes posições sociais assumidas pelos participantes, em função de seus interesses, objetivos e intenções” (KLEIMAN, 1998, p.277), articuladas num sistema complexo cujas características seriam a fragmentariedade, a contradição e a incompletude (MOITA LOPES, 2002).

Sobre a construção da identidade dentro das interações, assevere-se que tal conceito comporta necessariamente os de alteridade e contexto. O outro é fundamental para a constituição das identidades das pessoas: em consonância com o princípio da dialogia (Bakhtin, 2004), é para o outro que a palavra existe, é para

ele que o discurso se constrói. E essa relação com o outro se dá dentro de um contexto sócio-histórico, ou seja, é culturalmente situada. A identidade não é, pois, uma qualidade inerente aos sujeitos, ela nasce na interação com os outros, dentro das situações sociais em que os sujeitos se vêem imersos (KLEIMAN, 1998; MOITA LOPES, 1998; 2002). Indo além, pode-se dizer que as identidades não só são configuradas na interação como também são re-configuradas, recriadas dentro das relações de poder, num processo dinâmico, pelo que “a interação é também instrumento mediador dos processos de identificação dos sujeitos sociais envolvidos numa prática social”. (KLEIMAN, 1998, p.281)

O caráter dinâmico das identidades sociais a que a autora remete é descrito por Moita Lopes (2002) como característico. A incompletude das identidades é notória por causa de seu estado permanente de processo: elas não são fixas, predeterminadas ou completas em si mesmas, porém estão sempre em (re)construção nas práticas discursivas. As outras características a que se refere o autor são a fragmentação e a contradição. Moita Lopes (1998; 2002) explica que os sujeitos não se situam numa única esfera identitária, como se determinada pessoa fosse apenas homem, ou apenas negro, ou somente trabalhador rural. A fragmentariedade fala, portanto, do conjunto de identificações sociais que coexistem no indivíduo e que o personalizam, criando, inclusive, possibilidades de múltiplas participações nas simetrias/assimetrias sociais e nos jogos de poder quando diferentes identidades destacam-se em situações sociais diversas. Assim, uma empresária pró-ativa e decidida pode, no lar, assumir a identidade da mulher submissa e passiva, e vice-versa. Isso revela outra faceta das identidades: a contradição. Em contextos interacionais diversos, destacam-se identidades diversas também, muitas vezes contraditórias entre si, como o do exemplo citado acima. As

especificidades da interação demarcarão o espaço de determinados papéis, seus limites, a ascendência de uns sobre outros, aqueles que deverão ser explorados ao máximo e aqueles que serão sublimados. Na interação, o sujeito coloca-se e é em relação ao que o outro é e põe em jogo, e ambos os interactantes prestam-se à criação de significados sobre o mundo e as pessoas, significados que poderão produzir, reproduzir ou transformar as relações de dominação.

Ao mesmo tempo em que consideramos as identidades dos participantes discursivos, estamos também (re-)construindo as identidades deles nas práticas discursivas nas quais estamos envolvidos e eles estão (re-)construindo a nossas através do discurso. (MOITA LOPES, 2002, p.94)

Na sala de aula, como em outros contextos, os discursos se erigem sobre alicerces sócio-históricos que definem os papéis sociais de professores e alunos, conforme as relações de poder exercidas ali e à luz de como são percebidos os sujeitos de acordo com suas identidades. Na escola, os significados construídos desempenham papel central na legitimação das identidades sociais porque é nesse espaço que muitos confrontos emergem, quando as crianças, por exemplo, vêm-se expostas pela primeira vez a conceitos que podem confirmar ou contestar as bases identitárias estabelecidas na família (MOITA LOPES, 2002).

Se a educação basicamente envolve “a apropriação de discursos, como também os conhecimentos e poderes que eles encerram”[...], os discursos construídos na sala de aula sobre os tipos de pessoas que somos têm que ser cuidadosamente examinados devido a sua relevância na definição de quem somos. (MOITAS LOPES, 2002, p.91)

Concluindo, a escola, considerada sob o ponto de vista interacionista, constitui-se como espaço discursivo em que o conhecimento é construído dentro das interações em sala de aula, as quais, por sua vez, são determinadas por relações de poder estabelecidas entre professor/alunos, pela condição de simetria/assimetria dessas relações e pelas diversas identidades sociais trazidas à cena e mobilizadas.

3.3 INTERAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Engajada em pesquisas dentro da Lingüística Aplicada, Kleiman (1995; 1998; 2001) vê a sala de aula como espaço criativo e considera que “a interação em sala de aula é o espaço de mediação professor-aluno que poderia subverter os elementos normativos, desde que ela crie contextos de reflexão e aprendizagem” (KLEIMAN, 1998, p.276).

Em classes de EJA, os jogos interacionais são evidentes e podem contribuir de modo específico para a aprendizagem da leitura/escrita porque se constituem no sustentáculo da organização psico-pedagógica da sala de aula, vista como um *locus* da construção dos sentidos, o que pressupõe a efetiva tomada de posição dos sujeitos em relação a si mesmos e aos seus interlocutores. Os sujeitos, na sala de aula de EJA, como em toda sala de aula, relacionam-se segundo papéis sociais que exercem ou que lhes são atribuídos conforme as relações de poder que se configuram naquele espaço. A assimetria na interação professor/alunos é típica, e ela ainda se faz mais explícita quando o adulto pouco ou não-escolarizado entra em contato com o professor alfabetizador. O conflito, então, parece reger as interações.

O conflito é constitutivo na interação quando os participantes pertencerem a grupos sociais muito diferentes, que têm relações de poder muito diferentes. Esse é o caso da interação na aula de alfabetização de jovens e adultos [EJA], em que os participantes são adultos com pouco ou nenhuma escolaridade, por um lado, e uma professora alfabetizadora, por outro. (KLEIMAN, 1998, p.279)

Segundo a autora, também, no contexto da educação de jovens e adultos, o estudo das interações pode evidenciar a relação entre a aprendizagem da escrita por adultos com escolaridade defasada e seus processos de filiação aos grupos que têm na escrita um instrumento para as práticas sociais conforme sua condição de letrados e não apenas de alfabetizados. A construção das identidades sociais do

adulto analfabeto é comprometida pelas concepções sobre analfabetismo – o “mito do letramento” (cf. Capítulo II) – veiculadas na sociedade e reproduzidas em sala de aula, o que leva a inferências negativas sobre a condição de não-letrado. As conseqüências de um processo educacional marcado por tais conflitos são, muitas vezes, o mal entendido e a incompreensão (KLEIMAN, 2001) que resultarão em uma prática discursiva trôpega, entremeada de silenciamentos e distanciamentos que certamente não contribuem para a apropriação da língua escrita.

Nesse sentido, analisar a interação em sala de EJA é um instrumento valioso para que se verifiquem os fatores que facilitam ou dificultam a criação de um contexto propício para a troca/construção de conhecimentos e significados – os conflitos gerados na tensão entre identidades sociais diversas, bem como entre práticas discursivas diversas (oralidade/escrita, dialetos desprestigiados/falares de prestígio) podem ser rica fonte de dados para a reavaliação da práxis da sala de aula. Kleiman (1995) diz que

o conflito constitutivo da comunicação entre professor e aluno na aula de alfabetização de adultos pode vir a ser o elemento transformador quando as práticas discursivas que reproduzem, na sala de aula, práticas sociais dominantes são examinadas a fim de desnaturalizar os pressupostos do modelo de letramento dominante, o modelo autônomo (KLEIMAN, 1995, p.57)

A pesquisadora supracitada ainda destaca a análise das interações em programas de formação de professores como uma possibilidade para auto-avaliação por parte dos educadores que são confrontados com a sua própria prática e com as contradições entre seu discurso pedagógico e aquilo que eles de fato fazem em sala de aula (KLEIMAN, 1998; 2001). Esse processo de confrontação visa basicamente a conscientizar o alfabetizador sobre suas práticas e o que elas revelam sobre suas representações do ensino, da escrita, do aluno, e, por outro lado, promover formas de transformação das matrizes de interação socialmente construídas e reproduzidas

acriticamente. A idéia é que, ao discutir sua postura dentro das interações em sala de aula, o professor alfabetizador reflita sobre ela, contrapondo-a, inclusive, ao discurso político-pedagógico que por vezes tem “na ponta da língua”, para que possa criativamente remodelar sua prática e contribuir para o rompimento do ciclo de reprodução dos valores sócio-culturais negativos relacionados ao sujeito pouco ou não letrado.

Sob outro aspecto, o estudo da interação seria proveitoso para os alunos que, engajados numa prática crítica mediada pelo professor, poderiam desenvolver práticas discursivas que os conscientizassem sobre as relações sociais conflituosas estabelecidas em classe. Para Kleiman (1998), um provável resultado dessa tomada de consciência seria “a aprendizagem de estratégias discursivas que ajudassem os alunos a subverter eficientemente os significados sociais implícitos que constantemente atentam contra uma auto-imagem positiva” (KLEIMAN, 1998, p.282).

Em suma, evidencia-se a relevância da análise da interação no contexto da educação de jovens e adultos considerando-se que: 1) a sala de aula é espaço de construção de sentidos dada na interação entre os sujeitos envolvidos; 2) as relações de poder e de assimetria mostradas nas interações erigem-se sobre valores sócio-culturais estereotipados sobre a escrita e o analfabeto (“mito do letramento”) que os discursos em classes de EJA reproduzem; 3) a análise da interação em sala de aula pode ser útil para discussão sobre a prática pedagógica no sentido de trazer à superfície os conflitos sociais ali subjacentes e viabilizar meios de transformação crítica daquela realidade.

4. METODOLOGIA E CONTEXTO DA PESQUISA

4.1 OBJETIVO

A pesquisa, cujos resultados aqui se colocam, desenvolveu-se com base na observação do trabalho com gênero textual carta pessoal em duas classes do REAJA – *Repensando a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos*, programa que corresponde à política educacional de EJA do município de Vitória da Conquista, interior da Bahia.

O objetivo desta pesquisa foi analisar, no contexto da educação de jovens e adultos, a importância das interações em sala de aula para o letramento emergente dos alunos, tomando um evento de letramento como recorte: a escrita de carta pessoal. Para tanto, a abordagem metodológica que se mostrou, desde o princípio, a mais adequada foi a etnográfica, baseada nas formulações teóricas de Erickson (2001; 1986; 1984) e em pesquisas de cunho etnográfico relatadas em Cajal (2001), César (2001) e Zoghbi (2003).

4.2 NATUREZA

A pesquisa realizada caracteriza-se por seu cunho etnográfico. A etnografia, segundo Erickson (1984), contempla estudos que tomam uma unidade social como um todo e retratam os eventos, a ela relacionados, do ponto de vista dos atores sociais envolvidos. Poderia ser considerada "um processo deliberado de questionamento guiado por um ponto de vista" (ERICKSON, 1984, p.1), que conduz o trabalho etnográfico acompanhado de um quadro de questões, explícito ou

implícito, que demonstra o quanto o pesquisador está inserido subjetivamente em sua pesquisa.

Erickson (1984) esclarece que o que se busca, no paradigma das etnografias, não é a impossível objetividade do sujeito pesquisador, mas aquilo que o autor denomina "subjetividade disciplinada", segundo a qual o etnógrafo deve tirar proveito dos sentimentos que emergem por ocasião de suas observações – o ultraje, a raiva, a incompreensão – sabendo que aqueles aspectos da situação observada que se mostram mais intoleráveis ou estranhos são, provavelmente, aqueles que trarão à tona mais indícios sobre os sentidos intrínsecos àquele contexto sócio-cultural.

A etnografia enfrenta as dificuldades da pesquisa nas ciências humanas com um aparato metodológico amplo, em que podem ser utilizados pesquisa documental, gravações em áudio e vídeo, entrevistas formais e informais, notas de campo, e, especialmente, a observação participante, com a qual o investigador se insere no campo de pesquisa, participa intensamente e pelo maior período de tempo possível no local da pesquisa, de modo que ele é tido como co-participante no ambiente para que sua presença cause menos estranheza e modifique minimamente as relações sociais naturais (ERICKSON, 1986).

Todo este esforço metodológico visa desvelar o cotidiano, olhar para o rotineiro e comum com nova perspectiva – a de estranhamento, de tornar estranho aquilo que é conhecido, ou, nas palavras de Erickson (2001, p.12), "documentar em detalhe o desenrolar dos eventos cotidianos e identificar os significados atribuídos a eles tanto por aqueles que deles participam, quando por aqueles que os observam", significados estes que estão tão arraigados – entranhados – nos indivíduos (e no pesquisador) que se tornam invisíveis para eles.

Para a análise das interações dentro da sala de aula, a etnografia escolar mostra-se, portanto, eficiente, pois revelaria aspectos que já estão "invisibilizados" na cultura da escola, nos seus mecanismos de constituição das relações sociais. Estudar a escola etnograficamente pode ser muito útil para adentrar nos meandros do ambiente da sala de aula, onde, entre outros elementos, a linguagem e o discurso são um meio importante de interação.

4.3 ETAPAS

A pesquisa foi desenvolvida em três etapas: num primeiro momento, foi realizado o trabalho de campo, segundo a metodologia da etnografia escolar empregada. Na segunda fase, deu-se a análise de um *corpus* de cartas escritas pelos alunos das turmas observadas. Finalmente, estabeleceu-se o cruzamento de dados para avaliar a relação entre as interações construídas naquelas classes e a produção de texto dos alunos. Segue, pois, a descrição das fases da pesquisas.

4.3.1 A pesquisa de campo

Na primeira etapa desta pesquisa, foi realizado o trabalho de campo, quando os dados sobre o programa *Repensando a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos*, doravante REAJA, foram levantados mediante entrevista com a coordenadora do programa na Secretaria Municipal de Educação - SMED, seleção e análise de documentos sobre o programa: o projeto de implantação do REAJA, duas resoluções do Conselho Municipal de Educação que regulamentam o programa, dois livretos de apoio aos professores, três livretos relatando experiências pedagógicas realizadas, uma cartilha informativa preparada para os alunos do programa, a listagem dos conteúdos dos quatro módulos do REAJA, uma apostila de estudo

sobre tema gerador preparado para os professores e sete números do Informativo REAJA, veiculados nos anos de 1999 e 2000. Durante a entrevista, foram feitas anotações com dados disponibilizados pela coordenadora do REAJA, os quais serviram também de subsídio para a análise dos documentos. Nessa conversa ainda se definiu previamente as escolas que poderiam servir como campo de pesquisa, seguindo o critério da coordenação do Programa que apontou três instituições da zona urbana do município em que o REAJA tem se desenvolvido bem e que poderiam apresentar melhores condições para a pesquisa. Das três escolas, duas foram escolhidas por serem de mais fácil acesso para a pesquisadora. A princípio, pensou-se em desenvolver a pesquisa em duas turmas de uma mesma escola, mas, como será explicado, isso não foi possível.

Em cada uma das escolas, houve uma conversa informal com representantes da direção da escola (vice-diretora e diretora, respectivamente) para explicar o objetivo da pesquisa e seus procedimentos, as quais encaminharam a pesquisadora para as professoras que seriam prováveis colaboradoras. Durante esta conversa inicial foi explicitado o caráter da pesquisa, discutido com as professoras sua relevância e prováveis resultados, e foi solicitado que se desenvolvesse a atividade com a carta pessoal, tendo as regentes liberdade para escolher a maneira de apresentação do gênero, conforme achassem mais adequado. A única solicitação expressa foi de que os alunos produzissem uma carta individualmente, para posterior análise da pesquisadora.

Ao longo dos encontros durante o período de observação, houve várias conversas com as professoras das classes escolhidas, levantando questionamentos sobre as turmas e o trabalho realizado, bem como sobre o andamento das atividades e o desenvolvimento dos discentes. Estas conversas, embora não tenham

tido o caráter de entrevista formal, foram muito proveitosas para a construção do perfil das turmas e do trabalho realizado pelas professoras, elementos importantes para a compreensão dos processos interacionais e do letramento em construção que se investiga.

Com os alunos da turma da Escola 1 (Turma 1), a pesquisadora conversou apresentando-se e à proposta de pesquisa; na turma da Escola 2 (Turma 2), além da apresentação, a pesquisadora teve oportunidade de realizar uma entrevista coletiva, questionando os discentes sobre a escola, os estudos, seus interesses e história pessoal, dados úteis para o estabelecimento do perfil da turma. Eventualmente, nas duas turmas, a pesquisadora conversou informalmente com alguns alunos, o que ficou registrado no diário de campo.

O trabalho de campo constou de um período de observação nas duas classes que se prolongaram em dias alternados num intervalo de quinze dias, em cada escola. Na Turma 1, foram observadas três aulas completas e uma atividade geral da escola (comemoração do dia da Bíblia, no pátio, com todas as turmas da escola), num total de 10 h/a, todas no mês de setembro de 2005. Na Turma 2, também se observou as atividades dos alunos em quatro dias do mês de novembro de 2005: três aulas completas e uma que transcorreu metade na sala de aula, metade numa palestra do Dia da Consciência Negra, totalizando também aproximadamente 10h/a¹⁶.

O registro das observações feitas deu-se através de um diário de campo em que a pesquisadora registrou todas as suas impressões sobre as atividades acompanhadas, destacando, evidentemente, os aspectos que mais lhe chamaram a atenção e que lhe pareceram relevantes para a pesquisa em pauta.

¹⁶ A carga horária das aulas será melhor detalhada na análise das observações, inclusive explicando o cumprimento das horas-aula nas turmas do REAJA.

4.3.1.1 Caracterização das escolas

As escolas escolhidas foram indicadas pela coordenadora do REAJA, que apresentou o seguinte critério para sua indicação: serem escolas onde o programa demonstra melhor desempenho em termos de número de alunos atendidos, de qualidade de ensino e de organização acadêmica.

A Escola 1 localiza-se num conjunto habitacional cercado por outros bairros na periferia sul de Vitória da Conquista. É um bairro distante do centro da cidade, populoso, de baixa renda e com índices consideráveis de criminalidade e uso de drogas. Esta escola não é a única escola municipal do bairro, mas obtém várias referências positivas da Secretaria Municipal de Educação - SMED, em consonância com aqueles parâmetros estabelecidos pela coordenação do REAJA. Outrossim, a Escola 1 foi citada com uma das escolas em que o programa melhor se mantém, possuindo, em 2005, cinco turmas em funcionamento até o fim do ano, uma do Módulo I, duas do Módulo II, uma do Módulo III e uma do Módulo IV¹⁷. Nos turnos matutino e vespertino, a Escola 1 oferece turmas de Ensino Fundamental às crianças e adolescentes da região.

A Escola 2 se encontra numa avenida limítrofe entre dois bairros de periferia, no limite leste da cidade, região muito conhecida pelos altos índices de violência e pobreza. Trata-se de uma escola relativamente antiga, com mais de 20 anos de fundada, que atende aos alunos dos bairros da região oferecendo o Ensino Fundamental nos turnos matutino e vespertino, e módulos do REAJA no noturno. A escola também consta na SMED como uma das que tem mais turmas de REAJA, totalizando cinco: uma do Módulo I, uma do Módulo II, uma do Módulo III e duas do Módulo IV.

¹⁷ Os quatro módulos do REAJA correspondem às quatro séries iniciais do Ensino Fundamental. O Programa será descrito com mais detalhes no capítulo subsequente.

Em ambas as escolas, o horário de funcionamento no turno noturno é das 19:00h às 21:30h, mas a Escola 1 tem a peculiaridade de terminar a aula ainda mais cedo, às 21:15h, sob a alegação de que as professoras precisam aproveitar o horário dos ônibus coletivos que, à noite, passam em intervalos muito espaçados no bairro.

As aulas costumam começar com 15 a 20 minutos de atraso para que os alunos tenham tempo de tomar a merenda. A merenda escolar é servida antes da aula para que esta siga sem intervalo e acabe mais cedo (o horário normal seria 22:00h.). Sobre o funcionamento das duas escolas, note-se que a carga horária diária do aluno é de 3 horas; a quarta hora é dedicada ao planejamento das atividades que deveria ser feito pelo professor nas dependências da escola, a partir das 18:00h, conforme carga horária estipulada pela legislação do REAJA. No período de observação nas duas escolas, verificou-se que esse período de planejamento é parcamente obedecido e utilizado para o propósito a que se destina, não existindo dentro das duas escolas nenhuma forma explícita de sistematização ou controle do aproveitamento deste horário. Questionada sobre a utilização do período de planejamento, a coordenadora do REAJA reconheceu que aquela carga horária dificilmente é cumprida e que, infelizmente, os meios de controle cabem às direções escolares que pouco conseguem fazer sobre o assunto.

4.3.1.2 Caracterização das turmas

Definidas as escolas para a pesquisa, seguiu-se a escolha de turmas que seriam observadas. A intenção inicial foi a de trabalhar com duas turmas de Módulo I. A opção, contudo, mostrou-se inadequada. A escolha de duas turmas do Módulo II do REAJA para a pesquisa deveu-se, portanto, à constatação, no primeiro contato

feito com as professoras do programa na Escola 1, de que os alunos do Módulo I, mesmo já se encontrando no meio do segundo semestre (fim de agosto) não estariam aptos para escrever uma carta pessoal, um elemento básico para a pesquisa. Consoante conversa com a professora responsável pela turma de Módulo I naquela escola, os alunos escreviam palavras, frases simples, alguns chegavam no máximo a escrever pequenos textos de duas ou três linhas, porque estariam em sua maioria num estágio inicial de aprendizagem da escrita. Para os fins a que a pesquisa se propunha, partiu-se para o trabalho com turmas do Módulo II, que já dominariam, pelo menos, as técnicas de leitura e escrita.

A princípio, seriam observadas duas turmas de Módulo II da Escola 1, mas, depois da primeira aula observada na Sala 1 (na verdade, decorreram apenas quinze minutos de observação), em conversa particular a regente da turma alegou que os alunos não aceitaram a presença da pesquisadora e que por isso seria impossível continuar o trabalho ali¹⁸. Como na Escola 1 só havia duas turmas do Módulo II, uma segunda turma foi escolhida em outro estabelecimento escolar, a Escola 2, constituindo, então, os dois espaços para o trabalho de campo.

A turma da Escola 1 conta com a freqüência de 28 alunos, segundo registros da professora em caderneta. Ressalte-se, contudo, que no período em que a classe foi observada o número máximo de alunos presentes foi 15. A maior parte da classe se constituía de adultos, com a presença de apenas 2 jovens com menos de 25 anos.

A turma da Escola 2, por seu turno, tem apenas 17 alunos freqüentes, dos quais 15 compareceram nos dias em que a pesquisadora estava na escola. Nesta

¹⁸ Importante frisar que, como orienta a etiqueta de pesquisa, a pesquisadora conversou com a regente a turma, explicando os propósitos e a metodologia da pesquisa. No primeiro momento, a professora mostrou-se aberta para a proposta, mas no dia seguinte à primeira observação (parcial), ela manifestou a impossibilidade de continuar colaborando.

turma, havia apenas 4 homens, e a maioria da classe se constituía de senhores e senhoras com mais de 35 anos¹⁹.

4.3.1.3 Aspectos observados na pesquisa de campo

Na fase inicial da pesquisa de campo, quando foram levantados dados através de entrevistas e análise de documentos sobre o REAJA, objetivou-se delinear o Programa em termos de sua estrutura organizacional e de seu projeto político-pedagógico, caracterizando-o no bojo das políticas públicas de educação de jovens e adultos que vêm sendo implementadas no Brasil desde o início do século XX.

Durante a observação participante, o foco voltou-se para a construção dos jogos interacionais em sala, tanto na relação professor-aluno, quanto aluno-aluno, buscando-se compreender as situações a partir do ponto de vista dos participantes, conforme orienta o método etnográfico. Para estabelecer o perfil das interações nas classes observadas, levou-se em consideração:

- a) A postura da professora durante as aulas: o papel desempenhado na configuração sociocomunicativa da classe sinaliza que ela se coloca em posição de detentora do saber ou de participante de um espaço coletivo de construção de saberes?
- b) A resposta dos alunos à postura da professora: como os alunos reagem à configuração sociocomunicativa imposta pela professora? Há indícios de questionamentos ou avaliação da ordem estabelecida?

¹⁹ As estimativas de idade baseiam-se no conhecimento das turmas que as regentes demonstraram.

- c) A configuração da relação dos discentes entre si: quais os traços de interação mais salientes nas relações inter-alunos? O que tais relações indiciam no que concerne ao *design* global das interações nas salas observadas?
- d) A discussão sobre o gênero carta na turma: como se deu a aula sobre carta? Foi dada ênfase a algum aspecto do gênero (formal/funcional) tanto pela professora quanto pelos alunos? Houve espaço para questionamentos sobre o aspecto sociocomunicativo da carta, ou, em outras palavras, debateu-se de algum modo a constituição da carta enquanto gênero textual socialmente estabelecido?
- e) O contexto de produção da carta pelos alunos: qual a proposta feita pela professora? Ela foi construída coletivamente ou imposta pela regente? Qual a reação dos alunos à proposta de produção de texto?

Em suma, portanto, o trabalho de campo constou do levantamento dos dados sobre o REAJA enquanto projeto educacional de atendimento ao público jovem e adulto em Vitória da Conquista e da análise das notas de campo obtidas durante a observação participante em duas classes do programa.

4.3.2 Análise das cartas: constituição do *corpus*

Ao lado do levantamento de dados documentais, entrevistas e observação de campo, numa segunda etapa a pesquisa trabalhou com um *corpus* de cartas pessoais produzidas pelos alunos e utilizadas como indícios empíricos do processo de letramento sob escrutínio. Os alunos da Escola 1 produziram 15 (quinze) cartas, sendo que destas 12 (doze) serão analisadas; a exclusão de três cartas deu-se devido à total ilegibilidade de duas delas e, no caso da 15ª carta, porque trata-se da produção de uma aluna com graves deficiências de aprendizagem que copiou uma

seqüência de palavras sem significado algum e entregou à professora como sendo seu texto²⁰. Da Escola 2, os alunos produziram 9 (nove) cartas pessoais numa primeira etapa das atividades desenvolvidas pela professora e 3 (três) cartas num segundo contexto de produção. Das cartas individuais, 8 (oito) servirão à pesquisa, sendo que a nona carta, na verdade, constitui-se na cópia do texto trabalhado em classe pelo aluno que, por alguma razão, entregou-a à professora no lugar da atividade que fora proposta. O *corpus* completo conta, portanto, com 23 cartas que foram numeradas aleatoriamente e serão apresentadas durante a pesquisa conforme a turma e a numeração do *corpus*, por exemplo: T1C06 – Carta número 06 da Turma 1.

4.3.2.1 Critérios de análise do *corpus*

O *corpus* da pesquisa foi analisado sob dois aspectos: estrutura composicional e indícios de sociointeração. Tomou-se como base para análise aqui desenvolvida a descrição de um *corpus* de 108 cartas feita por Silva (2002), um dos poucos trabalhos teóricos sobre o gênero em pauta encontrado, e também o mais completo.

Para analisar a estrutura composicional das cartas, trabalhou-se com as seqüências discursivas prototípicas do gênero carta pessoal: cabeçalho, exórdio, corpo da carta, encerramento, *post scriptum*. Foi avaliada a presença/ausência das seqüências, bem como os seus conteúdos para se verificar a adequação formal dos textos produzidos à configuração do modelo sócio-cognitivo do gênero em questão. A expressão de informalidade também foi tomada como parâmetro formal das cartas, conforme Silva (2002, p.148-156).

²⁰ A afirmação sobre a deficiência da aluna baseia-se no testemunho da professora e na informação de que ela freqüenta, além da escola regular, uma classe na APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, no

Quanto ao aspecto sociocomunicativo, as análises feitas buscaram os indícios da sociointeração revelada nas cartas através de marcas de interatividade. Foram consideradas relevantes especialmente as estratégias argumentativas manifestadas no uso de fórmulas lingüísticas típicas, como as de saudação que denotam intimidade, familiaridade (“Oi”, “Como vai você?”), por exemplo.

A par da descrição do *corpus* segundo os dois aspectos propostos, verificou-se também se há, em alguma carta, predomínio evidente da forma sobre o conteúdo, ou seja, se a estrutura composicional da carta está cuidadosamente apresentada sem, contudo, haver o mesmo apuro no conteúdo sociocomunicativo do texto, ou vice-versa. Discute-se, então, o estabelecimento do gênero carta pessoal naqueles contextos de produção.

4.3.3 Triangulação dos dados: a interação em sala de aula e a produção das cartas num contexto de letramento em construção

A análise dos dados confrontou os dados sobre o REAJA e as observações das atividades realizadas nas classes escolhidas – a pesquisa de campo –, com o exame das cartas selecionadas, efetuando a triangulação de dados referida por Erickson (2001). Nessa perspectiva, procurou-se evidenciar a relação entre as interações em sala durante a(s) aula(s) sobre carta pessoal em cada classe e a produção das cartas pelos alunos, relação que explicaria a ênfase ora no aspecto formal, ora no aspecto sociocomunicativo manifestada em algumas das produções analisadas.

Partiu-se, para tanto, de algumas questões que iniciaram o trabalho ou foram surgindo no decorrer da pesquisa. O quadro de questões em que se circunscreve a pesquisa baseou-se, pois, nas seguintes perguntas:

- a) Os processos interacionais nas classes observadas contribuíram para a apreensão pelos educandos do gênero carta pessoal? Em que medida?
- b) A compreensão do gênero estudado manifestou-se na produção de texto dos alunos, ou seja, eles deixaram em suas produções evidências de que compreendem a carta pessoal enquanto uma possibilidade de sociointeração via língua escrita (perspectiva do letramento)?

A pesquisa partiu, portanto, de assertivas iniciais que foram recursivamente examinadas à luz das evidências encontradas, de modo que se refletisse sobre a relação entre os jogos interacionais desenvolvidos no âmbito da sala de aula com o letramento emergente em duas classes de educação de jovens e adultos.

5. UM EVENTO DE LETRAMENTO EM DUAS CLASSES DO REAJA

5.1 PANORAMA DO PROBLEMA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A educação de jovens e adultos (EJA)²¹ compreende um campo de práticas e reflexão tão amplo quanto supõe a própria terminologia; trata-se de uma "educação" que extrapola os limites da escolarização e vai ao encontro de processos educativos de formatos e modalidades diversos, com propósitos também múltiplos. Pode incluir iniciativas visando à qualificação profissional, o desenvolvimento comunitário, a formação política etc. (SOARES, 2001; DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001). Mesmo quando situada no campo escolar propriamente dito, a EJA apresenta-se como problemática e de difícil delimitação teórico-prática.

Datam da década de 1930 os primeiros esforços para a educação de jovens e adultos, quando começa a se consolidar um sistema público de educação e a Constituição de 1934 menciona a necessidade de se oferecer educação para aqueles grupos. Os anos 40 e 50 presenciaram a extensão do ensino elementar aos adultos, destacando-se as seguintes iniciativas de amplitude nacional: a criação do Serviço de Educação de Adultos (1947), a Campanha de Educação de Adultos

²¹ A designação EJA será usada aqui para se referir às práticas educacionais que atendem a jovens e adultos, caracterizados pelas questões sócio-culturais (migração, escolarização, gênero, raça etc.) que os definem em termos de sua identidade social frente ao estereótipo de jovem/adulto (homem, escolarizado, classe média, branco, morador da zona urbana)(Oliveira, 2001; José Santos, 2003; Soares; 2001). A sigla EJA também segue o uso corrente que dela se faz, presente em toda a bibliografia consultada, com exceção de José Santos (2003), o qual fala de EPJAI – educação de pessoas jovens, adultas e idosas, e dos textos do REAJA – Repensando a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos, programa pesquisado neste trabalho que acrescenta o conceito de adolescente em sua nomenclatura.

(1947), a Campanha de Educação Rural (1952) e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958).

A "mãe" das campanhas de alfabetização, a Campanha de Educação de Adultos, previa uma etapa de alfabetização de três meses somada à condensação do curso primário em dois períodos de sete meses. Sua instauração destaca-se pelo seu caráter inovador, baseado nos argumentos bem fundamentados de seu orientador, o notório professor Lourenço Filho, e pela amplitude nacional de suas ações. Desencadeou a abertura das escolas supletivas²², acendeu o debate teórico-pedagógico sobre alfabetismo e educação de adultos e produziu o primeiro material didático específico para este público, o *Primeiro guia de leitura*.

No fim da década de 50, as críticas à Campanha de Educação de Adultos dirigiam-se à sua orientação pedagógica e a deficiências administrativas e financeiras, pelo que veio a ser interrompida. No início dos anos 60, porém, as idéias de Paulo Freire inauguram um novo modo de ver a educação de adultos sob os alicerces de um paradigma pedagógico que pregava a vinculação da alfabetização ao "diálogo e assunção, por parte dos educandos, de seu papel de sujeitos de aprendizagem, de produção de cultura e de transformação do mundo" (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p.60). Ressalte-se a importância do Movimento de Educação de Base (MEB), do Movimento de Cultura Popular do Recife e dos Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes, todos do início da década.

O golpe de 1964 interrompeu o processo de mobilização que se iniciara baseado nas propostas freireanas, que se mantiveram no seio de ações educativas desenvolvidas em igrejas, associações comunitárias, sindicatos e outras organizações de oposição à ditadura. O governo militar, por seu turno, permitia a

²² O termo "supletivo" remete à idéia de suprir o tempo perdido, visando a alfabetizar e capacitar profissionalmente (PEREIRA, 2004).

realização de programas de alfabetização assistencialistas e conservadores, até que, em 1967, instalou o MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização – um programa de amplo alcance, que dispunha de vastos recursos (pelo menos nos seus primeiros anos), organização centralizadora e autonomia inclusive em relação ao Ministério da Educação (MEC). O MOBRAL tinha, antes de tudo, a função implícita de legitimador do regime totalitário que o sustentava, levando a todos os cantos do país um sistema de organização impecável e resultados rápidos (que logo começaram a ser questionados) e se apropriando, na superfície, das orientações metodológicas do método de Paulo Freire, esvaziando-as, contudo, de todo o seu sentido crítico e problematizador.

Propunha-se a alfabetização através de palavras-chave, retiradas da "vida simples do povo", mas as mensagens a elas associadas apelavam sempre ao esforço individual dos adultos analfabetos para sua integração nos benefícios de uma sociedade moderna, pintada sempre de cor-de-rosa. (RIBEIRO, 1997, p.26)

Severamente criticado por seus resultados inócuos (os índices de regressão ao analfabetismo daqueles que passavam pelo MOBRAL eram altíssimos), sem apelo político em tempos de redemocratização e sem os recursos financeiros de que já dispusera, o MOBRAL foi extinto em 1985, dando lugar à Fundação Educar.

A Fundação Educar apoiava técnica e financeiramente iniciativas de governos estaduais e municipais e de entidades civis. No período de sua existência, muitas das experiências realizadas nos movimentos de educação popular que sobreviveram durante a ditadura foram aproveitadas, associando-se os seus princípios político-pedagógicos com a promoção da escolarização de jovens e adultos por meio de programas mais extensivos de educação básica. Evidenciava-se a necessidade de uma educação que ultrapassasse os limites da estrita

alfabetização, e os formatos de suplência²³ tornaram-se os mais usados nas instâncias que promoviam algum tipo de ação junto aos adultos pouco escolarizados. Nesse período também houve avanço teórico significativo sobre o assunto, e muitas das posturas equivocadas sobre a educação de adultos foram repensadas, pelo menos no campo da teoria.

O principal fator a se observar neste contexto da segunda metade da década de 1980 é o processo de juvenilização da clientela. Vítimas de um sistema educacional falho e excludente, da necessidade de trabalhar cada vez mais cedo, e motivados pela oferta cada vez mais abundante de opções rápidas de conclusão do ensino básico, um número crescente de jovens e adolescentes acedeu à demanda de adultos pouco escolarizados com quem a tradicional educação popular trabalhava há anos. Com a mudança de clientela, as perspectivas de trabalho com alfabetização e educação de adultos precisaram encontrar novos rumos para atender a grupos de jovens e adolescentes.

Com as garantias de educação básica para todos acertada na Constituição de 1988 e a sua enorme demanda, a educação de jovens e adultos deveria ter sofrido um salto qualitativo nos anos de 1990, mas não foi o que aconteceu. Conforme expressam, em unanimidade, Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), Haddad (2001), Pereira (2004), Ribeiro (1997), Jackson Santos (2003) e Soares (2001), a década de 90 constituiu-se numa lacuna no que diz respeito às políticas públicas para a EJA. O PNAC – Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (1990), que se pretendia sucessor da Fundação Educar, não chegou a funcionar e

²³ Os cursos de suplência caracterizam-se por oferecer aos alunos a possibilidade de acelerar a sua escolarização oferecendo cursos condensados correspondentes às séries da educação básica ou o sistema de supletivo em que o aluno recebe sua certificação mediante a realização de provas com conteúdos equivalente aos do ensino regular. Estas opções visavam, a princípio, à reposição da escolaridade de adultos não ou pouco escolarizados; com a juvenilização da clientela, as suplências

sucumbiu com o governo Collor. A falta de incentivos federais levou os programas estaduais existentes à estagnação ou ao declínio, e sucedeu-se a crescente municipalização do atendimento aos jovens e adultos. Em 1996, no governo de Fernando Henrique Cardoso, surge o Programa Alfabetização Solidária, ligado à Comunidade Solidária, que, no dizer de Jackson Santos (2003), na maioria dos municípios em que atuou serviu apenas para se legitimar enquanto campanha de alfabetização de caráter temporário com resultados questionáveis. Tem-se, ainda, o PLANFOR – Plano Nacional de Formação Profissional, do Ministério do Trabalho, em 1996 e o PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, instaurado em 1997 numa parceria entre governo federal, movimentos sociais do campo e instituições de ensino superior. Fica evidente a desarticulação dos programas federais de EJA, bem como seu foco limitado a uma ou outra contingência da realidade de 66,2% de brasileiros (censo IBGE, 1996) que tinha, na época, direito à educação básica garantida por lei.

Leôncio Soares (2001) descreve o quadro das políticas educacionais para jovens e adultos no Brasil na última década do século XX, agora já conhecidas pelo designativo "Educação de Jovens e Adultos", destacando o descompromisso das instituições governamentais, de um modo geral, e a atuação importante de organizações da sociedade civil (ONG's, organizações empresariais e sindicais, movimentos sociais), mas que se dão de forma desarticulada, dispersa e descontínua em sua maioria. As conseqüências deste quadro são "os escassos resultados das atividades de alfabetização, a irrelevância dos conteúdos e a precária eficiência e cobertura" (SOARES, 2001, p.208). Por outro lado, os principais fatores que desencadeiam o ciclo de atitudes e ações de desvalorização da EJA podem ser

servem também à regularização das distorções entre idade/série e à aceleração de estudos para adolescentes com baixo desempenho escolar.

apontados: a prioridade conferida pelas agências financiadoras internacionais à educação básica infantil, para evitar que o quadro de analfabetismo se perpetue; a falta de interesse explícito da sociedade em mudar tal quadro de modo a criar uma demanda efetiva por ações pluri-institucionais de combate ao analfabetismo²⁴ (SANTOS,J., 2003; SOARES, 2001).

Atualmente, o Programa Brasil Alfabetizado apresenta-se como o projeto do Governo Federal para intervenção na realidade dos 20 milhões de analfabetos detectados pelo Censo do IBGE de 2000. Implantado em 2003 sob a gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o Brasil Alfabetizado pretende oferecer àqueles milhões de pessoas, gradualmente, acesso a programas de ensino de leitura e escrita, coordenados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC) e executados em parcerias com "as organizações governamentais e as não governamentais que têm experiência na área de alfabetização de jovens e adultos" (CARVALHO, 2003, p.10). Ao lado do Brasil Alfabetizado, o programa de maior amplitude em termos de investimentos e divulgação, o Governo Federal mantém o Programa Fazendo Escola – Programa de Apoio a Estados e Municípios para Educação Fundamental de Jovens e Adultos – que objetiva o desenvolvimento de ações conjuntas em regime de colaboração técnica e financeira com os poderes da esfera pública no intento de fortalecer o ensino fundamental para jovens e adultos. Nenhuma das duas iniciativas governamentais de enfrentamento do problema do analfabetismo e da defasagem na escolaridade daquele público demonstram diferenciar-se de alguma forma de todas as outras iniciativas testemunhadas pela história recente do país, programas/

²⁴ Soares (2001) comenta que o próprio adulto analfabeto é capaz de exigir escola para seus filhos, mas costuma se esquivar de movimentos que requeiram a garantia de seu próprio direito à educação. O autor ainda sugere que esse aspecto é um ponto para investigação e que remete, certamente, à

campanhas de modo geral casuísticos, de alcance e aproveitamento questionável tanto por seus métodos quanto por seus princípios constituintes, alguns ainda em vigor como o Alfabetização Solidária e o Pronera, por exemplo, que continuam atuando no país.

Do ponto de vista da legislação específica, a Lei 5692 de 11 de agosto de 1971 consagrou a extensão da educação básica obrigatória de 4 para 8 anos e dispôs regras para o provimento de educação supletiva correspondente a esse grau de ensino para jovens e adultos. A EJA recebeu, pela primeira vez, um capítulo específico na legislação educacional que definiu as suas funções: a suplência – relativa à reposição da escolaridade; o suprimento – relativo ao aperfeiçoamento ou atualização; e a aprendizagem e a qualificação – referentes à formação para o trabalho e profissionalização. A principal característica dessa educação destinada a jovens e adultos era a flexibilidade na organização das modalidades de ensino pelo que eram legitimados os cursos e exames supletivos, centros de estudo a distância, entre outras (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001).

A Constituição de 1988, no artigo 208, determinou a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino fundamental como direito universal para crianças, adolescentes, jovens e adultos. Como já mencionado, também, a instituição da lei não garantiu, nos anos subseqüentes, que tal direito lograsse espaço nas políticas públicas para EJA²⁵. Ao contrário, dá-se um retrocesso no quadro legal. Em 1996, uma emenda à Constituição suprimiu a obrigatoriedade do ensino fundamental aos jovens e adultos, mantendo apenas a garantia de sua gratuidade, desestimulando e desobrigando os Estados a aplicar verbas nas classes de EJA. A criação do

condição de subserviência interiorizada que muitos jovens e adultos pouco ou não escolarizados apresentam.

²⁵ Cf. comentários às paginas 80-81 sobre as políticas públicas de EJA na década de 1990, imediatamente após a promulgação da Constituição de 1988.

FUNDEF²⁶ – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – também desestimulou a abertura de vagas para educação de jovens e adultos quando excluiu as matrículas do ensino supletivo das bases de cálculo do ensino fundamental que geram os repasses de recursos.

Finalmente, com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9394/96, o tratamento dado à EJA continua centrado nos exames e nos cursos supletivos, e as idades para acesso a essas modalidades de certificação do ensino fundamental e médio baixaram, respectivamente, de 18 para 15 anos e de 21 para 18 anos. Segundo Di Pierro, Jóia e Ribeiro (2001), esta mudança sinalizou para as instâncias normativas estaduais a identificação cada vez maior entre o ensino supletivo e os mecanismos de aceleração do ensino regular, com vistas na regularização do fluxo no sistema. No âmbito teórico-político das discussões sobre EJA, a nova lei mostra-se atrelada a velhos conceitos, na contramão de toda produção científica que se tem produzido sobre o assunto nas últimas décadas.

Os conceitos subjacentes à lei evidenciam a idéia de reposição de escolaridade para pessoas jovens, adultas e idosas que não tiveram acesso à escola na idade própria, através de cursos e exames supletivos. Ao mesmo tempo em que a lei enfatiza o ensino supletivo para jovens e adultos (reafirmando o que já estava posto na lei anterior, a 5692/71), fica também a idéia de que parece haver uma idade ideal para aprender. Até parece que foram as pessoas jovens, adultas e idosas que não quiseram estudar na idade chamada própria para a aquisição de tais habilidades de leitura e de escrita. (SANTOS, J., 2003, p.57)

Demarcado o panorama em que se inserem as ações de educação voltadas para jovens e adultos, e na esteira das discussões sobre letramento desenvolvidas neste trabalho, a EJA é tomada aqui no seu sentido relacionado com as práticas escolares de ensino-aprendizagem da língua escrita, em particular, um viés assumido por muitas instâncias como única opção provável quando a EJA é

²⁶ O FUNDEF foi criado em 1996 pela lei nº9424/96, com vigência a partir de janeiro de 1998.

ponto de discussão (as campanhas de alfabetização, por exemplo, ainda são consideradas, por muitos, a expressão exata e suficiente do que seja educação de jovens e adultos)²⁷. Como a maioria dos esforços voltados para a EJA concentra-se, basicamente, na aquisição da leitura e da escrita, ela muitas vezes se confunde com a própria noção de alfabetização de jovens e adultos. Apesar da impropriedade teórica inicial, esta perspectiva parece adequada aqui caso se fundamente nos pressupostos de que:

- a) a EJA é um processo dinâmico, não-marginal, não voltado exclusivamente para fins de mercado (capacitação de mão-de-obra), mas construído dialogicamente para fins de inserção crítica e transformadora dos sujeitos na sua sócio-história;
- b) a alfabetização também é processo dinâmico, indissociável da concepção de letramento, conforme advogado no Capítulo 2 deste trabalho.

Esta perspectiva é a adotada aqui e é a que se vislumbra no escopo teórico-prático do REAJA – *Repensando a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos* –, programa de educação de jovens e adultos que serviu de base para esta pesquisa.

5.2 REAJA: UMA PROPOSTA NO INTERIOR DA BAHIA

O REAJA – *Repensando a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos* – é o programa que atende a este segmento da população, implantado em 1997 pela Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista, município de médio porte situado no

²⁷ Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) e Haddad (2001) lembram, muito apropriadamente, que a perspectiva de alfabetização escolar não deve ser a única quando se trata de EJA. Os autores enfatizam a necessidade de esforços governamentais e da sociedade civil que atendam às demandas educativas dos jovens e adultos, o que incluiu direito à educação continuada e à profissionalizante.

sudoeste da Bahia que conta com uma taxa de aproximadamente 13% de analfabetismo entre pessoas com mais de 10 anos²⁸.

Segundo o Projeto de implantação do programa, o trabalho com jovens e adultos na rede municipal de ensino não começou com o REAJA, mas ganhou uma nova direção tanto em termos metodológicos quanto político-pedagógicos. O objetivo principal do REAJA, apresentado pelo referido projeto, é "promover a cidadania e a inclusão social, mediante o desenvolvimento da capacidade de leitura crítica e criativa do mundo, por parte de adolescentes, jovens, homens e mulheres, do campo e da cidade" (SECRETARIA..., 1999a, p.2). O objetivo maior do programa sintetiza sua orientação teórica de fundamentação explicitamente freireana. É partindo do princípio de que a educação precisa exercer seu papel de transformação da realidade através da tomada de posição dos sujeitos em relação a si próprios, à sua história e seus conhecimentos, que o REAJA pretende ser mais do que um programa, longe de qualquer semelhança com campanhas de alfabetização. Propõe valorizar e partir em sua estruturação dos conhecimentos e das características individuais e contextuais dos indivíduos que chegam às suas salas, sem perder a ligação e integração com a escola como um todo:

cada adolescente, jovem e adulto podem se apropriar dos mecanismos de aprendizagem sistemática e escolar de modo crítico, construtivo e interdisciplinar, no sentido de ampliar sua compreensão de mundo e seus meios de ação e de transformação da sociedade (SECRETARIA..., 1999a, p.6)

A metodologia empregada pelo REAJA também se baseia nas formulações de Paulo Freire, e os temas geradores²⁹ são a espinha dorsal do

²⁸ Segundo Censo IBGE, Resultados da Amostra do Censo Demográfico 2000 - Malha municipal digital do Brasil: situação em 2001, Vitória da Conquista possuía naquele ano 262.494 pessoas residentes, das quais 35.740 eram cidadãos com 10 anos ou mais de idade sem instrução e com menos de 1 ano de estudo. Em estimativa 01/07/2005, o IBGE indica a população da cidade em 285.927 habitantes. Dados obtidos no site do Instituto: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/> Acessado em 13 mar. 2006, 17:11h.

sistema de trabalho do programa. Outra preocupação presente no projeto e em outros documentos consultados³⁰ é quanto à avaliação: para dar conta de um processo dialógico e construído a partir da sócio-história dos alunos, a avaliação do REAJA não trabalha com medidas quantitativas, mas se desenvolve contínua e progressivamente mediante a percepção do professor sobre as reações afetivas, culturais e sociais dos educandos durante as atividades pedagógicas. É uma proposta de avaliação diagnóstica em que se incluem a auto-avaliação do professor e a avaliação do processo pedagógico em andamento, e que desencadeará novas reflexões e novas ações.

A visão do programa sobre a aprendizagem de leitura e de escrita insere-se, portanto, na perspectiva sociointeracionista abraçada por este trabalho, segundo a qual ler e escrever reveste-se de características discursivas estreitamente ligadas ao seu caráter social. No seu projeto de implantação, o REAJA coloca sua concepção pedagógica em termos de intenção e compromisso de possibilitar ao educando, entre outras coisas, ler, escrever e compreender a língua nacional, habilidades necessariamente contextualizadas e ligadas à construção/valorização do conhecimento e à formação integral em todas as áreas (SECRETARIA..., 1999a, p.6,7).

²⁹ Os temas geradores são a alternativa político-metodológica que Paulo Freire anuncia como alternativa para os conteúdos prontos e de dominação que a cultura escolar tradicional propõe. Ao invés da visão conteudista, o educador libertário construiria as propostas de trabalho com base no conhecimento significativo da realidade e das relações homem-mundo e homem-homem. Os temas geradores são construídos coletivamente e desencadeiam as ações discursivas interdisciplinares no seio da comunidade escolar, a qual é concebida como espaço de produção de conhecimento, e não apenas de reprodução (FREIRE, 2005; SECRETARIA..., 1999b; SECRETARIA..., s/d).

³⁰ Conforme indicado no Capítulo 4, os documentos do programa que se pesquisou, além do projeto de implantação, foram: duas resoluções do Conselho Municipal de Educação que regulamentam o programa, dois livretos de apoio aos professores, três livretos relatando experiências pedagógicas realizadas, uma cartilha informativa preparada para os alunos do programa, a listagem dos conteúdos dos quatro módulos do REAJA, uma apostila de estudo sobre tema gerador preparado para os professores e sete números do Informativo REAJA, veiculados nos anos de 1999 e 2000.

No início de sua implementação, o REAJA dava conta de três modalidades: seriação, módulos e experiências educativas específicas para adolescente jovens e adultos (cursos, seminários, palestras etc.). A partir de 2000, a Resolução 015/2000 do Conselho Municipal de Educação altera a anterior (Resolução 016/1998 do CME) e estabelece o atendimento à EJA através das modalidades de módulos e de cursos específicos, excluindo a seriação do programa. A organização dos módulos do REAJA também sofreram alteração: no início do programa, previa-se a existência de quatro módulos de seis meses, que dariam a certificação equivalente às quatro primeiras séries do ensino fundamental. A partir de 2000, cada módulo passou a ter a duração máxima de um ano letivo, sendo que o aluno avança de um módulo para outro de acordo com a sua capacidade e desenvolvimento, precisando, para tanto, apenas do aval do professor, dado segundo os critérios de avaliação qualitativa do REAJA. Para concluir o Segmento I, referente aos quatro módulos, o aluno deverá cursar no mínimo a carga horária de 800 horas, distribuídas em 200 dias letivos (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2000).

Os cursos específicos, segundo consta, são organizados em períodos, com base na idade, interesses e competências dos alunos que precisam atualizar e/ou reciclar sua formação em determinadas áreas específicas, de acordo com suas necessidades profissionais e suas aptidões.

O Projeto do REAJA prevê a criação do Segmento II, equivalente às quatro últimas séries do ensino fundamental, nos mesmos moldes metodológicos do Segmento I, mas até o presente momento, o Segmento II ainda não foi efetivado.

O REAJA é considerado pela Secretaria Municipal de Educação – SMED um programa de resultados positivos, conta com duas coordenadoras que trabalham junto aos professores em encontros mensais (as AC's – Atividades

Complementares), organizam a estrutura burocrática do Programa e fazem visitas regulares às escolas com fins de manter contato *in loco* com o trabalho realizado nas zonas urbana e rural do município. Segundo dados do Setor de Estatística da SMED, o REAJA possui 3920 alunos matriculados (julho de 2005), com classes distribuídas conforme mostra a tabela abaixo:

ANO	ZONA RURAL (nº de turmas)	ZONA URBANA (nº de turmas)	TOTAL DE ALUNOS
1997	16	19	-*
1998	43	48	-*
1999	55	83	4515
2000	68	102	6733
2001	48	97	5727
2002	49	114	6381
2003	49	94	5650
2004	35	94	4649
2005	31	81	3920
TOTAL	394	732	37575

Tabela 1 – Número de turmas e alunos atendidos pelo REAJA (1997-2005)

* Dados não disponíveis

Um aspecto importante do REAJA, relatado pela coordenadora geral e pelas professoras consultadas, é o problema da evasão escolar que chega a índices de 50% em muitas classes do programa. As causas relatadas referem-se, sem exceção, a problemas do alunado envolvendo questões próprias de jovens e adultos: trabalho (horários de trabalho, mudança de trabalho, empregos extras ou temporários, empregos distantes da casa/escola, excesso de trabalho acarretando cansaço e desânimo), família (dificuldades em conciliar estudos e atividades domésticas), doenças, gravidez, além de eventualidades como a colheita de café, época em que muitos alunos da zona rural e da urbana deslocam-se para fazendas para trabalhar, e outros eventos como romarias. A migração da zona rural para a urbana ou a mudança de endereço também é responsável por evasão.

5.3 A INTERAÇÃO EM DUAS CLASSES DO REAJA

Pela relevância do programa para o município de Vitória da Conquista e pela postura político-pedagógica frente ao problema da educação de jovens e adultos, o REAJA mostrou-se uma interessante fonte de dados para pesquisa em Lingüística Aplicada. Assim, conforme descrito no capítulo metodológico, procedeu-se ao contato com a coordenação do programa e à seleção das escolas e turmas que seriam observadas.

Como o objetivo da pesquisa era identificar o papel das interações em sala de aula para o desenvolvimento do letramento, tomando um evento específico, o do ensino e produção de carta pessoal como recorte, a observação participante, dentro dos moldes da etnografia escolar (cf. Capítulo 4) se mostrou uma ferramenta indispensável. Embora o foco fosse a aula em que a carta pessoal fosse apresentada e a produção da mesma pelos alunos, a pesquisadora percebeu que seria necessário conhecer um pouco melhor as turmas para ter mais subsídios para análise das interações construídas entre alunos/professora e alunos/alunos. Por isso, a observação das turmas durante determinado período seria útil na hora de traçar o perfil das turmas e, em conseqüência, na formulação de hipóteses explicativas sobre a influência da interação em sala de aula para a compreensão do gênero textual “carta”. Passa-se, agora, a uma descrição das escolas e das turmas observadas. Em seguida, são apresentadas formulações gerais sobre o que foi observado nas duas turmas do REAJA em termos do que se evidenciou ali sobre a estrutura interacional erigida entre professora/alunos e aluno/aluno. Por fim, são analisadas especificamente as aulas sobre carta.

5.3.1 As escolas e salas de aulas: espaço físico e adequação à EJA

Quanto ao espaço físico, a Escola 1 conta com um pátio coberto e, distribuídos ao seu redor, ficam as salas de aula, secretaria e sala dos professores, banheiros e cozinha. O pátio não é muito espaçoso e o ambiente da escola é um tanto apertado. O único espaço livre da escola é uma faixa estreita de terreno ao seu redor, que fica separada do prédio da escola por um único portão de acesso.

A sala de aula da turma tem um bom tamanho, possui um quadro de giz e um quadro branco, o qual a regente utiliza. As paredes estão repletas de cartazes das turmas que estudam naquela sala pela manhã e à tarde: cartazes com nomes dos alunos e seus aniversários, cartazes com atividades didáticas realizadas para diversas disciplinas como Ciências, Matemática e História. Não havia nenhum cartaz da turma de EJA observada. O aspecto da classe é de certa poluição visual, pois as cartolinas e pedaços de papel metro se espalham por todas as paredes. Em momento algum das aulas observadas, contudo, a professora explorou algum dos cartazes ali expostos. A maioria dos alunos se senta em cadeiras e escreve em mesinhas individuais. No fundo da sala ficam algumas carteiras de madeira, de tamanhos variados, que parecem mais adequadas para crianças do que para adultos.

A Escola 2 também dispõe as suas salas de aula ao redor de um pátio coberto, mas, ao contrário da Escola 1, há uma vasta área aberta circundando o prédio, toda murada e contanto com algumas árvores. Não chega a ser um ambiente aprazível, porém é mais agradável do que a outra escola por ter bastante espaço livre. A sala de aula da turma pesquisada é pequena. Comporta bem os 17 alunos que a freqüentam, mas por certo é apertada para os 40 alunos que se matricularam no início do ano. O quadro é branco, de tamanho grande, e as paredes também

exibem diversos cartazes, todos infantis e correspondendo a conteúdos da alfabetização: letras, sílabas, famílias silábicas. Há ainda painéis decorativos, pintados ou colados, com temas infantis nas principais paredes da sala, bem como em toda a escola (no pátio). Um dos painéis dentro da sala forma um “Mural Informativo” que não apresenta nenhuma informação, além de ficar no alto da parede – para colocar qualquer coisa naquele mural seria necessário subir numa cadeira. Nessa sala também não há cartazes que tenham sido produzidos pelos próprios discentes adultos. As carteiras também são de madeira e em tamanho e formato apropriado para crianças ou adolescentes. Os adultos mais altos ficavam claramente mal acomodados naquelas carteiras baixas.

A impressão que as duas escolas passam é que a EJA não tem um espaço específico nas instituições visitadas. Se, por razões práticas, não é possível criar salas de aula apenas para as turmas do REAJA (que só funcionam no turno da noite), com mobiliário e recursos visuais exclusivos para o público jovem e adulto, poderia haver pelo menos o cuidado de se providenciar um ambiente que não fosse tão infantilizado ou que, ao lado dos cartazes para as crianças, por exemplo, figurasse também material gráfico voltado para o adulto ou produzido por ele: cartazes de campanhas de saúde e educação, calendário letivo, datas comemorativas e aniversários, peças publicitárias etc. Interessante seria, ainda, no caso da Turma 2, o uso do mural para veiculação de textos, notícias, avisos etc. que interessassem aos alunos adultos da classe. Um ambiente de sala de aula estimulante para o jovem e adulto que estuda depois de um dia inteiro de trabalho além de incentivador poderia ser um rico instrumento de aprendizagem da escrita aplicada em contextos sociais diversos, conforme a perspectiva ideológica do letramento que aqui se defende.

5.3.2 As turmas observadas: perfil dos alunos e das docentes

As duas turmas têm em comum vários aspectos: são formadas, em sua maioria, por adultos, seguidos de pessoas jovens e idosas. O perfil sócio-cultural condiz com aquele comumente traçado para esse público: migrantes de zonas rurais ou cidades menores, com passagem curta e não-sistemática pela escola na infância e/ou adolescência, que trabalham em ocupações urbanas não-qualificadas e que buscaram a escola para aprender a ler e a escrever e cursar algumas séries do ensino fundamental (OLIVEIRA, 2001; SANTOS, J., 2003; SOARES, 2001)³¹.

Ambas as turmas também apresentaram um índice de evasão considerável, mas nada que destoe do que se verifica normalmente no Programa. A Turma 1 contava com 45 alunos matriculados no início do ano e 28 freqüentes no segundo semestre, segundo estimativa da professora. Contudo o número máximo de alunos que freqüentaram as aulas no período observado foi de 15, incluindo um discente que chegou ao Módulo II, avançado do Módulo I, naquelas semanas. Na Turma 2, o número de matrículas, conforme relata a professora, passou dos 40, porém a turma contava, no fim do ano, com 17 alunos freqüentes, dos quais 15 compareceram no período em que a pesquisadora esteve com a classe.

Como foi comentado na seção anterior (p.88), a evasão é um problema conhecido da coordenação do REAJA e parece não ter uma solução fácil devido às razões que motivam a saída do jovem e adulto da sala de aula. Parece também que não há um movimento claro da parte da Secretaria de Educação, ou das direções escolares, tampouco das professoras, no sentido de se tentar reverter ou minimizar tal quadro com qualquer tipo de intervenção. A evasão escolar foi comentada pelas professoras e pela coordenadora do REAJA em tom de preocupada resignação,

³¹ Cf. Nota nº 21, à pagina 76.

como se estivesse evidente a seriedade e natureza do problema, assim como a impossibilidade prática de se fazer algo sobre o assunto. Há que se discutir, entretanto, em instâncias apropriadas, o papel da escola na efetivação de um discurso político-pedagógico que trabalhe em prol da manutenção do aluno em classe de EJA e que não reforce o sistema de re-exclusão daqueles que já foram, um dia, excluídos da escola. A evasão não pode ser considerada apenas mais um problema da escola, mas uma questão a ser seriamente discutida no espaço escolar e fora dele, visto que muitos dos motivos que tiram o aluno da sala dizem respeito não apenas às suas condições sócio-econômicas, mas também à organização escolar e ao modo como ela trata o aluno jovem e adulto.

As turmas são caracterizadas por suas professoras de maneira semelhantes: as duas docentes afirmam gostar dos alunos com quem trabalham e expressam satisfação quanto ao seu desenvolvimento acadêmico, destacando o fato de esses alunos terem conseguido prosseguir nos estudos até o fim do ano. Elas também fazem referências à participação dos alunos nas discussões e às inúmeras diferenças em se trabalhar com adultos e com crianças ou adolescentes, especialmente no que concerne ao rendimento das aulas, à indisciplina – problema inexistente entre os adultos –, e às relações interpessoais. Ambas reforçam que as relações são muito mais respeitadas entre alunos jovens e adultos do que com os outros e atribuem isso ao fato de os adultos serem mais conscientes da necessidade de estudar e terem a posição social do professor em alta conta.

A professora da Turma 1 é aluna formanda do curso de Pedagogia da UESB³², atuando na área da educação há quinze anos, e com jovens e adultos há sete. Nas conversas informais travadas no período de observação de campo, ela

³² Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus de Vitória da Conquista.

afirmou que gosta de trabalhar com as turmas do REAJA, mas que pretende dar aula para crianças assim que terminar seu curso e puder trabalhar no turno da manhã, quando atualmente ela estuda.

A Turma 2 é conduzida por uma professora que também já trabalha com educação há alguns anos; esta classe, contudo, é sua primeira experiência com educação de jovens e adultos, da qual ela diz estar gostando bastante, apesar das dificuldades encontradas. A regente é estudante do curso de Letras da UESB, cursando o 5º semestre letivo, e já tem em sua formação outros cursos superiores (Bacharel em Teologia e Bacharel em Psicanálise, conforme informações da mesma). Ela descreve a sua turma como muito animada, disposta a fazer coisas novas, a aprender, atenta, polêmica. Sobre sua relação com a turma, afirma que mantém um clima positivo em classe, que as aulas são divertidas, que ela faz "de tudo" para tornar as aulas mais agradáveis para seus alunos e que desenvolveu com eles um relacionamento tão bom que ela gostaria de continuar com a mesma turma, se fosse possível, no ano seguinte.

Questionada sobre os problemas de trabalhar com uma turma de jovens e adultos, ela disse que a principal dificuldade é a evasão escolar, fruto da necessidade que os alunos têm de conciliar emprego e estudo. Lembre-se que a turma que começou com mais de quarenta alunos matriculados conta, no fim do ano, com 17 alunos freqüentes.

Para falar dos pontos negativos das turmas, as suas regentes levantaram unânimes a dificuldade que muitos alunos têm em dar continuidade aos estudos por causa dos problemas de ordem sócio-econômica que os afastam da sala de aula. A professora da Turma 2 exemplificou o problema com alguns casos de alunos que precisaram desistir da escola porque conseguiram um emprego novo ou porque

precisaram mudar seus horários de trabalho. Ao longo dos períodos passados nos dois colégios, outras situações foram citadas pelas professoras, algumas relacionadas a questões pessoais e não necessariamente relacionadas com o trabalho, como a de uma senhora com mais de 70 anos que, em dias de chuva, não conseguia chegar à escola; a de um senhor que trabalha fora da cidade e que quase nunca chega a tempo de ir à escola (ele só compareceu uma vez no período acompanhado na Turma 1); a de uma faxineira da Turma 2 que saía tarde do trabalho e, muito cansada, nem sempre conseguia ir para a aula; a de uma senhora da Turma 1 que precisou viajar para acompanhar a filha que acabara de ter um bebê, entre outros casos.

5.3.3 Interações e as práticas discursivas: a relação professora/alunos

Em consonância com o que foi postulado no Capítulo 3, as seqüências interacionais observadas e aqui discutidas orientam-se a partir de três prismas básicos e de suas conseqüências: 1) as interações em sala de aula de EJA são o lugar da construção de sentidos; 2) as interações manifestam relações de poder e de simetria/assimetria; 3) as interações trazem à tona conflitos sociais de identidade sobre os quais é preciso refletir se existir a intenção de se edificar uma prática educativa crítica e emancipatória.

A Turma 1 foi acompanhada durante as aulas inteiras em três dias diferentes. Na Turma 2, foram quatro dias de aula observados. Nos dois contextos, o formato das interações, de modo geral, era semelhante: a palavra é da professora, predominantemente; alguns alunos mais extrovertidos participam ativamente das discussões, respondem as questões propostas, dispõem-se a falar voluntariamente ou a convite; a maior parte da classe, por seu turno, é composta de discentes que se

portam mais passivamente durante as aulas, falam pouco e apenas se solicitados a fazê-lo, e quando participam, mostram-se tímidos, inseguros e constrangidos. Vários desses alunos pouco participativos só se manifestaram nos momentos em que houve falas coletivas, como nas correções de exercícios em que a classe, em coro, respondia as perguntas da professora, como se vê na Seqüência anotada:

Seqüência 1:

[...] [a professora] passou para a correção de uma atividade de matemática: contas de multiplicação. Mais uma vez, R. participou ativamente da correção, mesmo errando várias vezes. A princípio, vários alunos respondiam em coro o número da resposta: "duas vezes nove?", "dezoito", "fica qual?", "oito", "o um sobe...". à medida que a correção se processava, porém, as respostas de alguns alunos foram ficando cada vez mais rápida, e a correção das continhas se acelerou; a maioria da classe, então, parou de participar, dando a impressão de que não conseguia acompanhar o ritmo. Era evidente o fascínio que a matemática exerce sobre alguns, o interesse despertado rapidamente. Outros mantinham-se na mesma postura passiva que tinham desde o início da aula. (Diário de Campo, Turma 1, Aula 1, Anexo A)

Esse conjunto de interações indica alguns fatos: em primeiro lugar, os alunos participativos não deixaram de interagir com a professora e com seus colegas mesmo quando erravam; nesse evento, nem a presença de um observador parece ter inibido os discentes que queriam participar da correção das contas de multiplicação. Em segundo lugar, o envolvimento de outros alunos – os pouco participativos – deu-se numa prática discursiva em que a pluralidade de vozes camuflava as individualidades, criando uma zona de conforto para a participação dos mais tímidos. Essa zona, contudo, não se manteve muito tempo, pois logo a correção “se acelerou”, indo ao ritmo dos que tinham mais facilidade com as continhas, e deixando para trás os que não conseguiam acompanhar. A professora, por seu turno, seguiu a atividade, privilegiando a participação dos mais ágeis, que sabiam a tabuada de cor, que conseguiam entender mais rapidamente o raciocínio matemático exposto. Por fim, a nota de campo registra que houve alunos que se mantiveram à parte das interações desenvolvidas durante a correção da tarefa.

Estes, por alguma razão, não quiseram integrar nem o coro com as respostas, e permaneceram como espectadores todo o tempo.

Essa organização da atividade discursiva baseada na pergunta da professora e resposta do(s) aluno(s) se repetiu quatro vezes em cada turma no período observado. Seja em coro, seja individualmente, a participação dos alunos quase sempre era motivada pelos questionamentos das professoras, a não ser nos momentos em que alguns resolviam intervir na aula contando experiências pessoais, emitindo opiniões sobre si mesmos ou sobre a atividade em curso, levantando argumentos sobre o assunto tratado pela professora ou informando algo à professora. Essas intervenções não motivadas pelas perguntas das regentes aconteceram quatro vezes na Turma 1 e sete vezes na Turma 2.

Coracini (2002) e Santos (1999) concordam ao tratar o jogo de perguntas e respostas como uma prática discursiva importante para as interações em sala de aula. A pergunta posiciona discursivamente o professor, colocando-o na coordenação das interações. A pergunta serve para introduzir um assunto ou retomá-lo de discussões anteriores; pode também ser de sondagem ou para ativar os conhecimentos prévios dos alunos que serão necessários para o próximo tópico; tem por objetivo, também, facilitar a aprendizagem, animar a aula e manter contato (função fática) (CORACINI, 2002).

Ao responder a pergunta do professor, o aluno assume seu papel na interação, demonstrando que conhece o tópico em discussão ou que dispõe de um conhecimento de mundo compatível com ele. Assim, “a resposta do aluno orienta a condução do tópico, pois, a princípio, indica ao professor se está havendo ou não assimilação do tópico, ou se ele deve proceder à explicação com mais profundidade ou superficialidade” (SANTOS, 1999). O excerto a seguir do Diário de Campo da

pesquisadora descreve outra seqüência interacional centrada em pergunta-resposta, quando a intenção da professora foi de sondar o conhecimento prévio da turma sobre o conteúdo que seria trabalhado naquela noite:

Seqüência 2:

A regente passou a dar uma aula sobre tempos verbais, questionando os alunos sobre que tempos eles conheciam. Os alunos falaram do presente e do futuro e tiveram dúvida sobre como falar do passado: demonstraram que sabiam outro nome para o passado, e a professora confirmou – "pretérito" – deixando claro, contudo, que eles não precisavam se preocupar com o nome exato do tempo. (Diário de Campo, Turma 2, Aula 4, Anexo A)

O processo interacional entre professor-aluno imediatamente relacionado com a pergunta-resposta é a avaliação feita pelo mestre, que ratifica ou rejeita a fala do aluno. A reafirmação da fala do aluno é importante porque o situa como sujeito do processo de ensino-aprendizagem, e não apenas como um receptáculo dos conhecimentos passados pelo professor. Note-se a descrição da participação dos alunos numa aula da Turma 2 em que os alunos se remetiam à professora em entonação interrogativa, “como se esperassem a confirmação [ratificação]” das suas falas.

Seqüência 3:

Alguns alunos começaram a esboçar alguns comentários sobre o texto, ao que a professora sempre reagia positivamente, reforçando os comentários e instigando os alunos a acrescentarem mais informações. A participação dos alunos (alguns deles) era tímida, eles faziam seus comentários em forma de pergunta, como se esperassem a confirmação da professora. (Diário de Campo, Turma 2, Aula 1, Anexo A)

Em termos de prática discursiva, a ratificação consiste em “tratar o aluno como um falante legítimo, que tem fácil acesso ao piso conversacional, que é ouvido com atenção e cujas contribuições são bem recebidas, aprovadas, expandidas e aproveitadas no curso da interação”. (BORTONI-RICARDO; DETTONI, 2001, p.83,84). A ratificação pode ser: a) plena, quando há concordância total com a fala do aluno, acompanhada, possivelmente, de reforço positivo verbal, expresso pela professora, ou de gesto de confirmação; b) parcial, quando a intervenção do aluno

não é considerada totalmente apropriada (o aluno tem acesso ao piso conversacional, mas sua fala não é totalmente ratificada). A intervenção cumpre o papel pedagógico de corrigir o inadequado para ensinar o mais apropriado; c) parcial motivada pela expectativa do professor: casos em que a intervenção do aluno é totalmente apropriada para o contexto, mas a expectativa do professor é maior e a correção repousa nas expectativas que a professora projeta com base em suas concepções de certo/errado (BORTONI-RICARDO; DETTONI, 2001).

Se, por outro lado, a seqüência pergunta-resposta não é seguida pela avaliação do professor, tem-se a indiferença à fala do aluno ou não-ratificação, que equivale a silenciá-lo, negando-lhe o direito à fala num contexto – sala de aula – em que interlocução é especialmente necessária. Veja-se, por exemplo, as anotações da pesquisadora sobre a tentativa de fala de um dos alunos, ignorada por sua professora.

Seqüência 4:

Durante as explanações, alguns alunos se manifestaram, notadamente R. (78 anos) [...] R. é expansiva e comunicativa, mostra-se segura em falar à classe, o contrário dos demais que mal participaram de toda a aula. Um senhor chamado L. tentava falar, emitindo suas opiniões ou completando as perguntas da professora em tom bastante baixo, de modo que na maioria das vezes a professora não percebeu que ele tentava falar. (Diário de Campo, Turma 1, Aula 1, Anexo A)

Nessa descrição, o aluno L. tenta expressar-se, inserindo-se na prática discursiva que estava em andamento. As observações sobre a outra discente, R., dentre outros alunos que “se manifestaram”, comprovam que a professora constituíra o espaço de construção de sentidos baseada na sua própria fala (“explanações”) devidamente confirmada/exemplificada pela participação dos alunos. Surpreendentemente, porém, as falas de L. não foram ouvidas. O fato de falar baixo pode sugerir que ele já se percebia excluído da dinâmica interacional, e que, assumindo essa condição de exclusão, ele não investiu esforços em revertê-la. Por outro lado, a afirmação de que “na maioria das vezes a professora não percebeu

que ele tentava falar” indica que em alguns momentos ele chegou a ser ouvido, mas sua voz foi silenciada pela indiferença da regente. Santos (1999) alerta sobre os prejuízos da não-ratificação:

A indiferença à resposta do aluno é uma atitude do professor, que tem conseqüências danosas para o ensino-aprendizagem. O aluno preterido pode ficar bloqueado, no sentido de não emitir suas opiniões em aula ou sentir-se menosprezado em relação aos outros companheiros da turma. Trata-se de um comportamento pedagógico que não propicia o desenvolvimento da interação, por não estimular a autonomia do aluno ou o seu espírito crítico. (SANTOS, 1999, p.192-193)

Como está claro na Seqüência 4, a professora ratificava a fala de alguns alunos em certos momentos, em especial daqueles que, na configuração interacional da classe, fazem parte do grupo de alunos participativos, como R. . A observação a seguir reforça este fato quando destaca a participação dos mesmos alunos de sempre.

Seqüência 5:

Durante as explicações da professora, apenas alguns alunos participam completando as frases da professora, os alunos de sempre. (Diário de Campo, Turma 1, Aula 2, Anexo A)

Em outra situação, a ratificação da professora deu-se num contexto de incompreensão e mal entendido, condições típicas das relações de desigualdade que se estabelecem em classes de EJA (KLEIMAN, 2001). Passando a uma interpretação de texto, conduzida pela dinâmica pergunta/resposta/avaliação, a professora da Turma 1 aceitou a inserção de alguns alunos, inclusive de uma aluna que atendeu ao telefone celular em classe. Destaque-se, dentre as interações desenvolvidas, a seguinte seqüência:

Seqüência 6

Em outro momento, ao perguntar sobre um trecho do texto ("o ato da escrita demanda um tempo de solidão"), a professora perguntou o que isso queria dizer, o que era tempo de solidão, ao que uma aluna respondeu: "tristeza"; a professora questionou: "só tristeza?", não avaliando que a aluna teria feito a associação direta com o sentido de "solidão" que ela conhecia, e não ao sentido que o contexto lhe sugeria. Frente ao questionamento da professora, que indicava que algo não havia sido respondido corretamente, outra aluna (Ri.) disse: "alegria também", ao que recebeu uma afirmação positiva da professora que, contudo, redirecionou o

sentido da palavra "solidão", conforme indicado pelo texto, parafraseando-o. (Diário de Campo, Turma 1, Aula 1, Anexo A)

O mal entendido em torno da palavra "solidão", que no texto possui duas acepções diferentes, se explica pelo fato de a professora não ter explorado o vocabulário do texto. Fica claro, então, que quando a professora perguntou à aluna "o que era tempo de solidão", esta se remeteu ao conceito mais comum do termo, comumente associado a tristeza, infelicidade. A resposta da aluna ainda condiz com a conotação encontrada no último período do texto: "luta para compensar as angústias e a solidão nas grandes cidades". A resposta de fato não correspondeu ao que a professora pediu, porque a discente considerou a expressão "tempo de solidão" fora do contexto do discurso em análise, o que constitui num problema para a qualidade da interpretação textual. Entretanto, a professora não tocou no cerne do problema: ao invés de chamar a atenção da aluna para o desvio interpretativo que ela fizera, ela a questionou como se houvesse outra resposta possível sem sair do campo temático em que a aluna erroneamente enveredara ("tristeza" - "só tristeza?").

A seqüência interacional descrita também assinala a assimetria entre professora e aluna, sustentada pela posição de poder que a professora possui na hierarquia da sala de aula (CAJAL, 2001; MARCUSCHI, 1995; SANTOS, 1999; 2002). Conquanto a aluna tivesse, no próprio texto, subsídios para argumentar a favor do seu conceito de "solidão", ou, de outra forma, ela pudesse pedir esclarecimentos à professora sobre a palavra no contexto em questão ("tempo de solidão"), ela preferiu calar-se diante da não ratificação de sua fala, legitimando, assim, a posição discursiva da professora. A outra aluna, que se inseriu na interação seguindo a mesma linha semântica equivocada da sua colega (note-se a seqüência: Aluna 1: "tristeza"; Professora: "só tristeza?"; Aluna 2: "alegria também"), recebeu

uma “afirmação positiva” da regente que resolveu, então, redirecionar a discussão para o sentido da palavra “solidão” no contexto proposto na sua pergunta. Além de não assinalar de novo o erro na interpretação das duas alunas, a professora ainda procedeu a um tratamento diferenciado, ratificando a fala de uma discente e não da outra.

Na Turma 2, cujo design das interações estabelece-se sob o mesmo paradigma global da Turma 1, a postura da professora corresponde à de ratificação das falas dos alunos participativos. As situações 7 e 8, dois momentos diferentes de uma mesma aula, elucidam o que foi afirmado:

Seqüência 7:

Alguns alunos começaram a esboçar alguns comentários sobre o texto, ao que a professora sempre reagia positivamente, reforçando os comentários e instigando os alunos a acrescentarem mais informações. [...] Uma das alunas, A. (+-60 anos), participava ativamente das discussões, levantando, às vezes, elementos que pareciam destoar do texto; a professora prontamente aproveitava a sua fala e redirecionava-a para que ficasse mais de acordo com o cerne das discussões [...]. (Diário de Campo, Turma 2, Aula 1, Anexo A)

Seqüência 8:

As observações sobre o texto [...] desencadeiam outras discussões que parecem relevantes para a turma, embora não pertinentes exatamente com o conteúdo do texto lido. Uma fala de A., contando que teve que ficar no posto de saúde para cuidar da filha dela, desencadeou uma dessas discussões: A., dentro da sua fala, destacou o fato de o atendimento do posto de saúde ser "de graça", ao que a professora tomou a palavra, corrigindo-a: "de graça não, nós pagamos pela saúde com os nossos impostos". Essa intervenção abriu espaço para um discurso longo sobre a necessidade de não se ter uma atitude subserviente em relação às instituições públicas, de lutarmos por nossos direitos, não nos deixarmos enganar por políticos que vêm aos bairros pobres só em épocas de eleição etc. (Diário de Campo, Turma 2, Aula 1, Anexo A)

A ratificação das falas de A., constantes e nem sempre relacionadas aos tópicos tratados, reforça a hipótese de que, no quadro interacional das classes analisadas, certos alunos mais participativos destacam-se dos demais e se inserem ativamente nas práticas discursivas. O modo com a professora da Turma 2 se coloca frente à participação dos alunos é caracterizado como positivo, pois ela “reagia” às falas dos discentes “reforçando os comentários e instigando os alunos a

acrescentarem mais informações”. Fica clara, também, a disposição da regente em aproveitar as inserções dos alunos, ora redirecionando-as para o tema em pauta, ora apropriando-se delas para desenvolver um novo tópico, respondendo a expectativas de “discussões que parecem relevantes para a turma”. A professora pareceu não hesitar em desenvolver, na sua aula, uma temática que emergiu das falas dos alunos, mesmo que esta não dissesse respeito ao que estava planejado.

A postura das duas professoras em relação a alunos pouco participantes também foi diferente, como se vê nas situações descritas a seguir:

Seqüência 9:

A professora dava dicas de como seria mais fácil fazer isso ou aquilo. M., no fundo da sala, gastou o tempo todo pensando e escrevendo a sua frase. A professora veio à sua mesa apenas uma vez, rapidamente, não chegou a tecer nenhum comentário. Ele parecia não saber direito o que fazer, e observava os colegas. Já no fim da aula, quando a professora e uma aluna recolhiam os materiais usados, ele se levantou e pegou um pouco de cola para colar seu marca-página no papel amarelo, sem ter coberto de hidrocor ou recortado no formato do lápis. (Diário de Campo, Turma 1, Aula 2, Anexo A)

Seqüência 10:

Ma. (+-20 anos), apelidado de "Farinha", não quis escrever a carta, aparentava estar muito cansado, sentado no canto, como de costume, recostado da parede. Ele ficou com o caderno aberto por um bom tempo, lápis na mão, mas nada escrevia. Os colegas próximos começaram a fazer piada porque ele estava "enrolando". A professora questionou se ele estava muito cansado, em que ele trabalhava, e ele disse que era pintor. A regente insistiu que ele escrevesse a carta, mas bastou ela envolver-se com outro aluno para ele fechar de vez o caderno. A regente, então, disse que ele teria que fazer a tarefa em sua casa e trazer na próxima aula, que seria na segunda-feira. (Diário de Campo, Turma 2, Aula 2, Anexo A)

Nos dois casos, as professoras estavam diante de alunos jovens, muito tímidos, arredios, sentados no fundo das suas salas, aparentemente dispersos. Ma., o “Farinha”, parecia, além de tudo, desinteressado nas atividades que eram desenvolvidas em classe, sempre quieto, em atitude apática. Em nota feita no primeiro dia de observação, a pesquisadora registrou:

Seqüência 11:

[os alunos] pareciam estar atentos, com exceção de "Farinha", um rapaz de aprox. 20 anos, sentado num canto da sala, com aspecto cansado e tímido. (Diário de Campo, Turma 2, Aula 1, Anexo A)

Conforme se vê na Seqüência 10, contudo, a professora não deixou de dedicar atenção ao rapaz: ordenou que fizesse a tarefa proposta, questionou os prováveis motivos para a recusa (o cansaço, a atividade realizada no emprego) e, por fim, cedeu, permitindo que ele trouxesse a atividade na próxima aula, orientação que ele não cumpriu (a carta de Ma. não consta no *corpus* porque ele não a entregou à regente). Ainda que a professora de “Farinha” não pudesse dar a ele o atendimento individualizado que talvez fosse preciso, ela não o ignorou, não o silenciou, antes, inseriu o rapaz numa situação discursiva em que ele teve de se posicionar subjetivamente: ele assumiu que não queria escrever a carta, apresentou as suas razões, mesmo que implicitamente (o cansaço), e tomou para si o ônus de não fazer a tarefa (ter que cumpri-la extra-classe).

No caso da Turma 1, o aluno, M. recebeu outro tratamento de sua professora. Por alguma razão, a docente pareceu ignorar a presença do aluno, de forma que não viu a dificuldade que ele demonstrava em realizar a atividade. Uma vez mais, a professora reforçou uma condição de exclusão que deixou o aluno à parte das práticas discursivas que envolveram a atividade proposta: a construção de uma frase sobre o Dia da Árvore, o processo de transcrevê-la no papel e a produção do marca-página (pintura, colagem e recorte) que desencadeou interações entre alunos e professora e inter-alunos. Pode-se dizer que o aluno sofreu, então, um apagamento de sua identidade enquanto sujeito de aprendizagem naquela classe, visto que sua participação ou a falta dela não trouxeram implicação alguma para as práticas discursivas desenvolvidas. Silenciado, provavelmente sob o emblema da timidez e insegurança, M., como tantos outros alunos de classe de EJA, confronta-se com sua condição de adulto não-alfabetizado, em posição de desigualdade em relação ao seu mestre e aos seus colegas, engessado num contexto que ao invés

de favorecer o rompimento das barreiras sócio-culturais que o limitam e condenam, parece garantir a permanência de sua condição marginalizada (KLEIMAN, 1995; 1998; 2001).

A desigualdade na relação professora/alunos nas classes observadas assinala o seu caráter predominantemente assimétrico, à semelhança do que constata diversas pesquisas em Lingüística Aplicada (CAJAL, 2001; KLEIMAN, 1998; 2001; SANTOS, 1999; 2002; ZOGHBI, 2003). Nas aulas acompanhadas pela pesquisadora, as principais evidências da assimetria entre as regentes e seus alunos foram a posição das regentes de orientadoras do discurso no jogo de pergunta/resposta/avaliação, cabendo a elas coordenar as três instâncias da ação discursiva: emitir a pergunta e/ou direcioná-la, ouvir/não ouvir a resposta do aluno, ratificar/não ratificar a resposta. Esta evidência explica outro fator notado: a predominância da fala das professoras. Como coordenadoras da prática discursiva em curso, é natural que elas detenham por mais tempo os turnos de fala.

Santos (1999, p.143) aponta quatro prováveis causas para a detenção da fala pelo professor: 1) exigências do tópico (o tópico discursivo é novo, não fazendo parte do conhecimento de mundo do aluno); 2) formação acadêmica do professor (a aula de caráter interativo com perguntas e respostas pode não fazer parte da formação acadêmica do professor, preferindo o monólogo ao diálogo); 3) experiência do aluno enquanto sujeito passivo, solidário e conformado com a sua posição de ouvinte; 4) em decorrência do item anterior, surge o consentimento do discente quanto à permanência do professor no turno. Essas hipóteses ilustram o caráter assimétrico da relação professor/aluno, assim como a condição de poder do professor no discurso da sala de aula visto que, por um lado, é natural para o docente que ele concentre por mais tempo as entradas interacionais e, por outro

lado, os alunos aceitem tal condição sem questioná-la, conformando-se à condição de ouvintes na maior parte do tempo.

As notas de campo, embora não apresentem a transcrição dos turnos de fala, registram as ações discursivas das professoras e dos alunos. Como visto na Capítulo 3 (p.55), por discursiva entende-se aqui toda ação significativa tomada por um ou mais de um dos interactantes da prática discursiva em decurso, a qual tenha importância para a construção dos sentidos num dado contexto, no caso, as aulas: falar, ouvir, perguntar, responder, não falar, não responder, orientar, prestar atenção, reagir, participar, não participar, intervir, insistir, corrigir etc. As ações discursivas se constituem dentro da interação e só nela ganham significado, quando os sujeitos do discurso se projetam no jogo interlocutivo, tomando consciência de si e do outro (identidade/alteridade), situados socioculturalmente (BAKHTIN, 2004; MOITA LOPES, 1998; 2002).

Como forma de sistematização, as ações discursivas anotadas pela pesquisadora foram organizadas em quadros (cf. Anexo B) onde se visualiza, seqüencialmente, as ações que dizem respeito às professoras e aos alunos. Algumas vezes, as ações se representam pela própria fala de algum interactante, à maneira de turnos conversacionais. As falas propriamente ditas correspondem, então, a atos discursivos como perguntar, responder, confirmar. A título de exemplo, observe-se a distribuição das ações discursivas na Aula 2 da Turma 1, conforme Quadro 3:

AÇÕES DISCURSIVAS DA PROFESSORA	AÇÕES DISCURSIVAS DO(S) ALUNO(S)
<p>“A professora diz que dará continuidade à atividade iniciada na aula anterior [...]”</p> <p>“Ela indicou que retomaria o texto [...]”</p> <p>“[...] a professora fez a retomada do texto [...]”</p> <p>“Ela leu as questões indicando as possíveis respostas.”</p> <p>“[...] explicações da professora [...]”</p> <p>“Na correção, a professora ouviu a resposta de cada aluno [...]”</p> <p>“[...] lia [a resposta] em voz alta para toda a turma,</p> <p>“[...] emitindo comentários positivos [...]”</p> <p>“[...] reforçando palavras das respostas [...]”</p> <p>“[...] dando a entonação ou marcação prosódica necessária para o entendimento da resposta [...]”</p> <p>“[...] indicando pequenas modificações em relação ao que o aluno escrevera originalmente.”</p> <p>“[...] disse que eles fariam um marca-página [...]”</p> <p>“[...] a professora ia calmamente respondendo e explicando o que seria feito[...].”</p> <p>“[...] entregou um pedaço de ofício com um lápis desenhado e orientou que fosse escrito ali uma frase.”</p> <p>“[...] ia de mesa em mesa, orientando, mostrando algum erro, apagando, ditando alguma letra ou sílaba que faltava.”</p> <p>“Ela praticamente soletrou a frase de Nilton”.</p> <p>“A professora dava dicas de como seria mais fácil fazer isso ou aquilo.”</p>	<p>“[...] enquanto copiavam, eles conversavam sobre assuntos pessoais, uns com os outros, baixinho, ou falando em voz alta [...]”</p> <p>“[...] apenas alguns alunos participam completando as frases da professora, os alunos de sempre.”</p> <p>“[...] resposta de cada aluno [...]”</p> <p>“Os alunos questionaram algumas vezes o que seria feito [...]”</p> <p>“[...] demonstraram algumas dúvidas [...]”</p> <p>“Nilton replicou em voz alta: ‘eu sei falar, escrever eu não sei não’ “</p> <p>“Teresa também disse: ‘falar eu sei, o duro é escrever’.”</p> <p>“Eles escreveram e começaram a cobrir com hidrocor, depois colar em um ofício amarelo e cortar.”</p> <p>“Marcelo, no fundo da sala, gastou o tempo todo pensando e escrevendo a sua frase.”</p> <p>“Os alunos demonstraram muita satisfação na atividade, mostravam seus trabalhos uns para os outros, demonstrando apreciação ou insatisfação com o que haviam feito (‘o meu ficou feio...’).”</p>

Quadro 3: Distribuição das ações discursivas entre professora e alunos - Turma 1, Aula 2 (21/09/05)³³

O Quadro referente a esta aula mostra que 63% das ações discursivas desenvolvidas na aula foram desenvolvidas pela regente. A Tabela 2 apresenta o quantitativo das ações das professoras e dos alunos nas duas turmas sob análise, em todas as aulas observadas:

TURMA	AULA	TOTAL DE AÇÕES	AÇÕES DISCURSIVAS DA PROFESSORA		AÇÕES DISCURSIVAS DO(S) ALUNO(S)	
			nº.	%*	nº.	%*
1	01	45	28	62%	17	38%
	02	27	17	63%	10	37%
	03	46	27	59%	19	41%
SUBTOTAL TURMA 1		118	72	61%	46	39%
2	01	72	40	56%	32	44%
	02	44	18	41%	26	59%
	03	15	09	60%	06	40%
	04	68	34	50%	34	50%
SUBTOTAL TURMA 2		199	101	51%	98	49%
TOTAL GERAL		317	173	55%	144	45%

Tabela 2: Distribuição das ações discursivas entre professora e alunos nas aulas observadas.
* Percentual de ações em relação ao total em cada turma.

Em todas as aulas, registra-se 55% de ações discursivas concentradas nas professoras. Especificamente, verifica-se que, na Turma 1, a porcentagem sobe para 61%, enquanto que na Turma 2 tem-se 50%. A diferença na organização interacional das duas classes é evidente, mesmo que não seja muito grande, em termos quantitativos. Igualmente, observando aulas com índices maiores e menores de prevalência discursiva da professora, a Turma 1 apresenta o maior índice – 63% (aula 2), e a Turma 2, o menor – 41%. Muito embora se leve em consideração aspectos relativos ao tipo de aula dada e às práticas discursivas que melhor se adaptam às atividades pedagógicas propostas (trabalho em grupo, correção de exercícios, atividade artística etc.), os dados encontrados na análise quantitativa servem como indícios de que a fala das professoras tem primazia nas interações daquelas salas de aula, e que, entre as duas turmas, há certa diferença nessas trocas discursivas.

³³ Todos os quadros, com a distribuição das 7 aulas analisadas, encontram-se no Anexo B.

As formulações precedentes mostram que o processo de ensino-aprendizagem, nas aulas analisadas, não se baseou totalmente numa perspectiva dialógica da construção dos conhecimentos. Se a sala de aula é um *locus* da construção dos sentidos via interação, ela deveria ser o espaço da multiplicidade de vozes e das escutas, e não do silenciamento e da prevalência de uma voz sobre as outras. (CAJAL, 2001; MOITA LOPES, 1996; 2001; SANTOS, 1999; 2002). A posição de passividade dos alunos e, em decorrência disso, de solidariedade com o modelo interacional imposto, é exemplificada com a situação inusitada de uma aluna que ficou constrangida em pedir licença à professora para poder copiar os exercícios transcritos no quadro branco, na frente do qual a regente permanecia.

Seqüência 12:

[A professora] sentou-se em sua mesa para fazer alguma coisa com seu material. Exatamente em sua frente estava uma aluna que ainda copiava as últimas letras do exercício; estando a professora na frente do quadro, ela atrapalhava a leitura de parte da última letra; a aluna buscava posições para tentar ler o que estava atrás da professora, mas em momento algum pediu-lhe licença; ela pareceu-me tímida e, ao mesmo tempo, constrangida em pedir licença à professora. Por fim, ela levantou-se e foi verificar as palavras que não conseguia ler. A professora não notou o episódio. Por que a aluna não pediu licença??? (Diário de Campo, Turma 1, Aula 3, Anexo A)

A pergunta da nota de campo, “por que a aluna não pediu licença???” poderia ser ampliada com outros questionamentos: por que ela não se sentiu à vontade para fazer uma solicitação à sua professora? O que, na relação com sua regente, a deixa “tímida” e “constrangida” a ponto de negar-se uma ação discursiva aparentemente tão simples (pedir licença)? Por fim, que posição a aluna está assumindo em relação à sua professora no enquadre interativo de sala de aula? A atitude da aluna camufla, na sua humilde subserviência, os conflitos identitários que encontram palco na sala de aula: de um lado, a professora, representante do adulto letrado, detentora do saber e, portanto, do poder; de outro, o aluno, um adulto com nível de letramento incipiente, acostumado à condição de excluído das práticas

discursivas correntes na sociedade, e que não questiona a reprodução desse paradigma dentro da escola (KLEIMAN, 1995; 1998; 2002).

5.3.4 Interações e as práticas discursivas: a relação aluno/aluno

Nos enquadres interacionais da sala de aula, a relação aluno-aluno é marcada por relativa simetria – lembre-se que não se pode absolutizar a condição de simetria/assimetria das relações interpessoais (MARCUSCHI, 1995). Os alunos das turmas em foco conversavam bastante entre si, embora tenha havido momentos de silêncio prolongado. As interações inter-alunos davam-se durante as atividades didáticas, podendo ser paralelas até às falas das professoras. Nessas conversas, trata-se de questões relacionadas à atividade em curso ou de assuntos pessoais.

Seqüência 13:

[...] alguns conversaram entre si, aparentemente orientando o colega sobre o que fazer. Havia algumas conversas paralelas, nada que incomodasse; entre uma palavra e outra, os colegas trocavam algumas considerações, sobre a carta ou sobre outro assunto qualquer. (Diário de Campo, Turma 1, Aula 1, Anexo A)

Seqüência 14:

Outras alunas conversavam entre si, comparando o tamanho das cartas produzidas. (Diário de Campo, Turma 2, Aula 2, Anexo A)

Seqüência 15:

A professora precisou intervir também quando dois membros do grupo começaram a discutir, enquanto os outros dois tentavam se concentrar na produção da carta: J. afirmava que Mi. não estava fazendo nada, só atrapalhando, e esta retrucava. (Diário de Campo, Turma 2, Aula 4, Anexo A)

Seqüência 16:

Enquanto copiavam e depois respondiam, eles conversavam sobre assuntos pessoais, uns com os outros, baixinho, ou falando em voz alta, para toda a turma, notadamente N. . (Diário de Campo, Turma 1, Aula 2, Anexo A)

Seqüência 17:

O clima de interação na sala parece o mais descontraído possível. A professora faz comentários e brincadeiras com os alunos, estes brincam entre si, com apelidos, fatos particulares de cada um, como Marisa, a doméstica, +-40, "viciada" em bala, que gasta, segundo cálculos da turma, aproximadamente R\$15,00 por mês com balas, mas que não tem o mesmo "desprendimento" com as folhas de seu caderno. As brincadeiras transcorrem normalmente, durante as discussões, intercaladas com falas dos alunos e da professora. O clima da sala é bastante descontraído. (Diário de Campo, Turma 2, Aula 1, Anexo A)

As Seqüências 13, 14 e 15 exemplificam momentos de interação dos alunos em que o tópico conversacional diz respeito à própria atividade, no caso, a produção escrita de uma carta. A Seqüência 15, em particular, apresenta a interação conflituosa entre dois alunos, que discutiram sobre a falta de envolvimento de um dos membros do grupo numa atividade em equipe. Os exemplos 16 e 17 mostram que os alunos encontraram espaço para falar de questões não ligadas às tarefas escolares. Notem-se, em particular, as observações de campo do excerto 15: a despeito de aquela ser a primeira aula com a presença da pesquisadora, nada impediu que as falas da professora e dos alunos fossem intercaladas com brincadeiras, que transcorreram “normalmente durante as discussões”. A pesquisadora registrou que os comentários, brincadeiras e até apelidos sugeridos que permearam as interações deixaram a aula com um “clima [...] bastante descontraído”.

As conversas paralelas de fato eram bastante toleradas pelas professoras, até por que não constituíam problema para a condução das atividades, não eram tratadas como sinais de indisciplina, mas de entrosamento dos alunos uns com os outros. Sobre tal condescendência em relação às conversas paralelas, salta aos olhos o episódio em que, na Turma 1, uma aluna atende ao celular no meio da explanação da professora, a qual não se incomoda, permite e ouve a intervenção da aluna tratando de questões pessoais referentes ao telefonema, e, por fim, retoma o andamento das atividades, como se o comportamento da sua aluna fosse apenas um abrir e fechar de parênteses no decurso da aula.

Seqüência 18:

Outra aluna, T., atendeu o celular durante uma fala da professora, depois interveio contando um caso pessoal que havia acontecido com seu filho no dia anterior; a professora ouviu, não explorou a fala (talvez porque não se relacionava com a explanação) e prosseguiu lendo outro trecho do texto e explicando. (Diário de Campo, Turma 1, Aula 1, Anexo A)

Houve, nas sete aulas acompanhadas, apenas um episódio em que a conversa paralela desencadeou uma atitude repreensiva da professora. Ainda aí, contudo, a nota de campo deixa ver a suspeição de que problemas externos à turma tenham impulsionado uma postura da regente contrária ao seu comportamento normal caracterizado no excerto a seguir como de “tom amigável”³⁴.

Seqüência 19:

Durante as discussões, dois alunos começaram a conversar entre si, e isto incomodou muito a professora, mais que o normal, visto que conversinhas paralelas costumavam acontecer; neste dia, contudo, a regente mostrou-se menos tolerante, provavelmente devido à sua irritação por causa dos problemas com a direção da escola. A regente chamou a atenção dos alunos duas vezes, com dureza, e não com o tom amigável que costumava utilizar em outras circunstâncias parecidas. A certa altura, ela pediu a um dos rapazes que mudasse de lugar para parar a conversa. Eles agiram como se a mudança não fosse realmente necessária, mas, sendo a professora incisiva, começaram a discutir sobre quem iria mudar de lugar. Por fim, depois de alguns minutos de discórdia, E. mudou-se para a fileira da frente. Não demorou muito, e E. já estava puxando conversa com seu B. (+/- 50), outro aluno que estava na fileira para a qual ele se mudou. A professora se mostrou irritada novamente, quando viu que E. continuava a conversar, agora com outro colega; ela olhou para mim e fez uma expressão como se dissesse "de novo!..." (Diário de Campo, Turma 2, Aula 4, Anexo A)

Se as conversas paralelas pareciam ser tomadas, no seio das práticas discursivas da sala de aula, como uma demonstração do grau de intimidade e entrosamento dos alunos entre si, sob outro prisma, aqueles diálogos à margem do núcleo interacional central da aula podem denotar, como avaliam Kleiman (1998) e Moita Lopes (2001), a recusa do aluno em cooperar com o modelo discursivo em voga no qual, como já foi discutido aqui, a fala do professor prevalece não só em termos de quantidade como também de legitimação. Isso se verifica na rejeição explícita que os alunos, na Seqüência 19, demonstraram em relação ao tópico discursivo da professora³⁵, que parecia não lhes interessar a ponto de eles criarem

³⁴ As notas de campo também apresentam essa professora como “paciente”, “bem-humorada”, “muito gentil”, “divertida”. (Diário de Campo, Escola 2, Aula 1 e 4)

³⁵ Na seqüência anterior ao excerto destacado, a pesquisadora registrou que a professora iniciara uma discussão sobre os tempos verbais à luz da gramática tradicional que “parecia dizer respeito mais a mim, enquanto observadora, do que aos alunos propriamente” (Diário de Campo, Escola 2,

para si uma “ilha” interacional tão ostensiva que desagradou a regente da classe, já desgastada emocionalmente por questões outras.

Algumas interações revelaram aspectos subjetivos da relação dos alunos com as atividades didáticas propostas, como a ansiedade e comemoração numa competição de matemática e a avaliação pessoal da beleza de um trabalho manual feito em classe (marca-texto), como se vê nas seqüências a seguir:

Seqüência 20:

Os alunos demonstraram muita satisfação na atividade, mostravam seus trabalhos uns para os outros, demonstrando apreciação ou insatisfação com o que haviam feito (“o meu ficou feio...”). (Diário de Campo, Turma 1, Aula 2, Anexo A)

Seqüência 21:

Esse momento foi descontraído, porque os alunos mostravam-se ansiosos por saber se tinham acertado a questão ou não – uma ansiedade que se via mais nas reações corporais do que em palavras propriamente ditas – não houve a algazarra que se poderia encontrar numa outra turma. (Diário de Campo, Turma 1, Aula 3, Anexo A)

Não é de espantar o fato de a turma ter feito menos “algazarra” do que a pesquisadora esperaria numa situação similar. Haja vista que a quietude sempre seria uma possibilidade para aquela classe em que a maioria dos alunos preferia não participar das interações. A citação a seguir serve de exemplo, descrevendo um período de silêncio, entremeado por sussurros “que mal se ouviam”.

Seqüência 22:

A turma levou uma hora copiando os problemas, período em que mal se ouviam alguns sussurros vez por outra. A turma ficou bastante silenciosa durante a cópia, questionando eventualmente a escrita de alguma palavra que não reconhecia no quadro. (Diário de Campo, Turma 1, Aula 3, Anexo A)

A simetria que marca a maioria das interações entre alunos, que atuam segundo contornos identitários semelhantes – adultos pouco escolarizados, de classe pobre, moradores de bairro da periferia, desempregados ou subempregados etc. – não invalida outras tantas assimetrias que naturalmente permeiam um ambiente social onde as heterogeneidades escondem-se debaixo de estereótipos

homogeneizantes: do adulto analfabeto, do idoso analfabeto, da mulher analfabeta, do adolescente com defasagem idade/série etc. As noções de gênero, raça, geração, religião, para citar somente algumas, entram em jogo nos diversos contextos sociais em que os sujeitos se posicionam com sua sociohistória, suas identidades, por vezes conflituosas, fragmentadas e em processo (MOITA LOPES, 1998; 2002). Nas aulas analisadas, a simetria deu lugar à assimetria em que os alunos solidarizam-se com a distinção de papéis distribuídos entre si mesmos: o papel do aluno que sabe mais e ensina seus colegas *versus* o daquele que sabe menos e aprende com o colega que já aprendeu. Uma atividade em equipe acompanhada na Turma 1 trouxe à tona a convivência dessas identidades:

Seqüência 23:

Quando os alunos terminaram de copiar (nem todos, alguns demoraram mais), partiram para a solução dos problemas. A atividade deveria ser em equipe, mas eles demonstravam dificuldade em solucionar os problemas. Alguns alunos se destacaram nas equipes, indicando a resposta certa, corrigindo o caderno dos colegas, ensinando aos colegas. Outros se mantinham totalmente calados. [...] Na equipe de R., Ed. disse que não conseguia responder; a professora disse a R. que ela deveria ajudar a colega, ao que esta respondeu que ela estava emolada, que deixasse ela se desembolar sozinha, em tom de brincadeira. Depois fez um comentário depreciativo, insinuando que ela era a menor da sala, a mais inferior, e a professora retrucou: "o que é isso, Dona R..." (Diário de Campo, Turma 1, Aula 3, Anexo A)

Era uma competição de matemática da qual sairia vencedora a equipe que respondesse corretamente e mais rápido uma série de problemas envolvendo contas de multiplicação. Embora de modo geral os alunos demonstrassem dificuldade para responder os problemas, alguns alunos se destacaram e passaram de pronto a ensinar os colegas e corrigir seus cadernos. A professora, que acompanhava tudo de longe para não ajudar nenhuma equipe, reforçou a posição privilegiada daqueles alunos que conseguiam responder as questões tanto quando sugeriu a R. que ajudasse a colega com dificuldades, como consta na parte final da Seqüência 23, quanto no momento da correção, quando ela escolheu os cadernos dos três alunos

desinteressados, começaram a conversar entre si durante as explicações da regente.

“que demonstravam maior domínio do conteúdo” para ser o parâmetro de acerto para a competição.

Seqüência 24:

Escolheu, então, o caderno daqueles alunos que tinham orientado os trabalhos nas equipes, aqueles que demonstravam maior domínio do conteúdo e que tinham também se destacado na participação dentro da equipe (Al., R., Ev.). À medida que corrigia, ela conferia os três cadernos e dizia quem tinha acertado ou não. (Diário de Campo, Turma 1, Aula 3, Anexo A)

Ainda na Seqüência 23, a regente reforça uma vez mais o *status* de R., rechaçando o comentário depreciativo que, mesmo em tom de brincadeira, a aluna fizera sobre si mesma. O simples fato – anotado entre parênteses na seqüência supracitada – de uns copiarem mais rápido do que outros também sinaliza uma posição de identidade dentro do conjunto de posições sociais possíveis dentro de uma classe de EJA. O modo como a docente ratifica essas posições discursivas contribui para que a condição de desigualdade se estabeleça e para que os alunos que se identificam na posição daquele que menos sabe tenham a sua frente ainda mais obstáculos a superar na constituição de sua identidade dentro da sala de aula. Novamente reitera-se o postulado de que a sala de aula, com uma tal configuração discursiva, se presta à manutenção do paradigma de inferiorização e conseqüente exclusão daquele que é diferente, que possui sua própria maneira de saber, seu ritmo de aprendizagem, e que foge ao moldes da sociedade escolarizada (CAJAL, 2001; KLEIMAN, 1995; 1998; MOITA LOPES, 1998; 2002).

5.3.5 As aulas sobre carta pessoal

Seguindo o propósito de apreciar a importância da interação para um evento de letramento, a produção de carta pessoal, passa-se a tecer alguns comentários sobre as aulas em que o gênero foi apresentado às duas turmas de EJA acompanhadas.

Na Turma 1, a professora elaborou uma aula que consistiu de:

- i. Levantamento do conhecimento prévio da turma sobre carta mediante questionamentos³⁶;
- ii. Leitura silenciosa de um texto sobre carta;
- iii. Leitura em voz alta de trechos do texto e explicação dos mesmos, ambos executados pela professora;
- iv. Discussão sobre o texto com participação dos alunos, à medida que ele era lido pela professora;
- v. Análise da estrutura formal da carta, esboçada no quadro branco;
- vi. Proposta de trabalho: produção de uma carta pessoal.
- vii. Produção escrita de uma carta pessoal, individualmente.

Se comparada com as duas aulas sobre carta ministradas pela professora da Turma 2, a aula da Turma 1 foi bem melhor planejada. Na verdade, a apresentação da carta na Turma 2 pareceu improvisada e desenvolvida ao sabor das discussões coordenadas pela regente, o que será comentado mais à frente.

Na aula que tratou da carta, na Turma 1, o que chama atenção logo de início é o tratamento dado pela professora à leitura do texto. A propósito do assunto, Bortoni e Lopes (1991) analisaram dois contextos em que, num caso, a leitura foi centrada no texto, e no outro, foi centrada na pessoa do professor. As autoras verificaram, então, que as atividades de leitura centradas no texto eram bem menos produtivas porque mantinham o texto a certa distância dos alunos, que tinham dificuldade em se concentrar e perceber a relevância das leituras. As conversas paralelas e o desinteresse tornavam-se a tônica do ambiente da sala de aula.

³⁶ Cumpre notar, antes de tudo, que as aulas sobre carta assistidas não foram as primeiras das turmas porque, em ambos os casos, o conteúdo já havia sido trabalhado anteriormente naquele mesmo ano.

Quando, porém, o professor colocava-se na aula como interlocutor do texto lido, situando-o na prática discursiva da aula, a atenção e interesse eram mais evidentes. Na Turma 1, os alunos abandonaram o texto escrito e não acompanharam a leitura que, além de fragmentada, era rápida demais para os alunos. Antes, mantiveram sua atenção sobre a professora, que explicava o texto.

Seqüência 25:

Feita a leitura, a professora partiu para o que ela chamou de interpretação do texto: ela lia trechos do texto e os explicava aos alunos. Sua leitura foi rápida, fluente, mas, talvez por isso, os alunos não conseguiam acompanhá-la: ninguém lia o texto enquanto ela estava lendo; alguns seguravam a folha de papel, outros simplesmente a deixaram em cima da mesa. Será que estava claro para todos que ela estava lendo o que estava escrito ali? (Diário de Campo, Turma 1, Aula 1, Anexo A)

Se, do ponto de vista da estrutura de participação social (BORTONI; LOPES, 1991), a estratégia usada pela professora foi positiva, pois angariou a atenção dos alunos, por outro lado, não possibilitar que os alunos lessem o texto que estava em mãos (por causa da velocidade da leitura da regente) reforça o distanciamento entre língua oral e escrita visto que, na oralidade, os alunos encontraram o espaço para construção dos sentidos e não precisaram recorrer ao texto escrito. As autoras mencionadas afirmam:

Vários fatores contribuem para que a produção conjunta da atenção na atividade de discussão seja mais produtiva que na atividade de leitura. É mais fácil e natural para os alunos interagirem oralmente com um interlocutor fisicamente presente e ativo do que com um interlocutor ausente, que se comunica usando o código escrito. O foco na comunicação oral [...] está no envolvimento interpessoal entre comunicador e audiência, enquanto na língua escrita o foco concentra-se no conteúdo da mensagem. (BORTONI; LOPES, 1991, p.56)

Numa perspectiva do letramento em construção que se desenrola na turma de EJA em questão, teria sido proveitoso para os alunos explorar o exercício da leitura-decodificação, sem preterir a leitura-interpretação, considerando-se que, nas práticas discursivas com que os alunos se deparam no convívio social, esta depende daquela.

Acredita-se que a leitura oral feita pela professora seria uma boa oportunidade para que termos e expressões menos conhecidas fossem discutidas. As notas de campo apresentam as seguintes impressões sobre o modo como o texto foi trabalhado:

Seqüência 26:

O texto apresenta uma linguagem culta, com termos e expressões mais rebuscados que, embora pudessem ser desconhecidos aos alunos, não foram explicados pela professora: "era comunicacional", "introspecção", "eternização do presente, dos ditos", "as trocas pessoais", "banais", "acolhida". O texto, ainda, finaliza afirmando que a carta poderia compensar "as angústias e a solidão nas grandes cidades", aspectos que aponta um contexto situacional que não é o dos alunos, e que não foi explorado em classe. (Diário de Campo, Turma 1, Aula 1, Anexo A)

Em termos da interação em curso, chama a atenção o fato de nenhum aluno ter questionado a professora sobre nenhum vocábulo do material lido. Tomem-se como hipóteses explicativas: a) os alunos estavam intimidados com a presença da pesquisadora, pois era o primeiro dia de observação; b) a classe não fez pergunta alguma seguindo o padrão interacional que se constatou – o de prevalência da fala da professora; c) todos os alunos compreenderam o texto em sua totalidade, isto é, não havia dúvidas a dirimir. Seja qual for a razão, nada explica por que a professora simplesmente “passou por cima” de várias palavras e desperdiçou a chance de explorar o vocabulário rico do texto estudado, transcrito a seguir.

A Carta

Considerada como um dos mais antigos meios de comunicação, a carta ainda hoje persiste, resistindo aos avanços tecnológicos da era comunicacional.

O ato da escrita demanda um tempo de solidão e de introspecção que a fala não permite: exige pensar no outro em sua ausência e além disso, ao receber uma carta podemos escolher o momento em que desejamos “ouvir” esse remetente. Desse modo, a carta permite a eternização do presente, dos ditos e trocas pessoais, muitas vezes de assuntos banais, e que podem ser relidos alguns anos depois. As cartas funcionam como possibilidade de acolhida e de troca por meio do compartilhar as experiências, na luta para compensar as angústias e a solidão nas grandes cidades.

Ao escrever uma carta deve-se colocar:

- o local e a data

<ul style="list-style-type: none">• saudação• assunto (mensagem)• despedida• assinatura
--

Quadro 4: Texto “A Carta”, trabalhado na Turma 1, Aula 1.

A escolha desse texto para introduzir a aula sobre carta mostrou, de certa forma, o cuidado da professora ao preparar as atividades didáticas para aquela noite. O texto foi mimeografado e cada aluno tinha sua própria cópia, relativamente legível. O seu enfoque argumentativo, porém, não é claro. O texto trata a carta sob diferentes ângulos:

- a) é um meio de comunicação que resiste “aos avanços tecnológicos da era comunicacional” – aqui a carta é tratada como meio e não como produção discursiva (SILVA, 2002);
- b) é analisada do ponto de vista da modalidade de produção, com ênfase particular em aspectos subjetivos da escrita em comparação à fala: “demanda tempo de solidão e introspecção que a fala não permite”; “exige pensar no outro em sua ausência” – como se não fosse possível escrever uma carta a alguém que esteja por perto; “podemos escolher o momento em que desejamos ‘ouvir’ esse remetente” – o grande diferencial da carta parece ser a possibilidade de releitura das palavras ditas há tempos, romanticamente descrita no texto: “permite a eternização do presente, dos ditos, das trocas pessoais”;
- c) apresenta, em seu conteúdo, o registro dos “ditos”, “trocas”, “assuntos banais”; serve para “compartilhar experiências” – e aqui, novamente, o autor romantiza a relação do sujeito com a carta ao associá-la à uma certa compensação das “angústias” e da “solidão nas grandes cidades”;

d) são listados os elementos que devem ser colocados na carta, sem nenhuma explicação sobre eles. Essa última parte do texto institui uma ruptura na linha de raciocínio do texto, bem como do seu estilo; parece ter sido anexada³⁷.

A apresentação que o texto lido faz da carta não expõe com objetividade a sua função social e limita-a às condições de produção e a uma única parcela das suas demandas sociocomunicativas: a carta, aqui, serve apenas para expor sentimentos, aplacar a solidão, relembrar fatos do passado e pessoas ausentes.

A professora, ao longo das explanações sobre o texto, acrescentou outras informações, que ela disse ter pesquisado na internet.

Seqüência 27:

Interessante observar que a professora insistiu na necessidade de se manter "viva" a prática de enviar cartas, embora não tenha relacionado isso especificamente com o ato de escrever em si. Ela tocou no fato de muitos meios de comunicação estarem se tornando importantes (os alunos citaram telefone e Internet), mas enfatizou que seria importante continuar utilizando as cartas, não apenas as cartas comerciais, de publicidade e de cobrança. Citou estatísticas de utilização das cartas (60% são cartas comerciais). Destacou o fato de a carta poder ser lida em tempos diferentes, remetendo o leitor a momentos diversos da sua história, relembrando fatos distantes no tempo. A professora citou os tipos de carta, mas não explicitou com clareza a diferença entre a carta pessoal e os demais tipos. (Diário de Campo, Turma 1, Aula 1, Anexo A)

A Seqüência 27 destaca que a professora preocupou-se em assinalar a relevância da prática de enviar cartas, sem discutir a escrita em si – a carta é tratada como um meio de comunicação que precisa ser conservado, e o *media* é confundido com o texto. Ela ainda citou números estatísticos sobre o uso das cartas, reforçou o que o texto dissera sobre o distanciamento no eixo temporal que as epístolas permitem, e citou tipos de carta sem descer a detalhes sobre o que diferenciaria uma carta pessoal de uma comercial, por exemplo. A caracterização da carta pessoal enquanto gênero textual socialmente situado (SILVA, 2002) ficou, portanto, diluída nas falas da professora e na perspectiva unidirecional da crônica lida.

³⁷ Como o texto não apresenta referência e a professora disse tê-lo retirado de um site da internet, não se sabe se a lista dos componentes formais da carta integra os outros dois parágrafos.

A composição formal da carta (SILVA, 2002) recebeu um tratamento mais minucioso e direto: a regente da Turma 1 teve o cuidado de explicar cada elemento da carta “com mais cuidado”, aproveitando a lista que figura no final do texto estudado e ainda transcrita no quadro branco. Ela deu destaque ao assunto, a mensagem da carta, alertando que “não se deve escrever de tudo na carta, senão quem vai ler pode não entender nada”. Finalmente, e sem maiores esclarecimentos, ela pediu à classe que se produzisse uma carta. Reitere-se que a noção de carta – gênero textual – foi tratada de modo superficial e assistemático, e a idéia de que se produziria uma carta pessoal estava implícita no simples ato de pedir que “fizessem, numa folha dos seus cadernos, uma carta para alguém”, como se toda carta fosse pessoal e este fosse um pressuposto óbvio para todos os discentes daquela turma.

Seqüência 28:

Analisando a estrutura da carta com mais cuidado depois da exploração do texto, a professora indicou os seus elementos (local, data, saudação, assunto (mensagem), despedida, assinatura), destacando o assunto – lembrou aos alunos que “não se deve escrever de tudo na carta, senão quem vai ler pode não entender nada”. Disse que existem cartas maiores, menores, a depender do seu conteúdo, e propôs que os alunos fizessem, numa folha dos seus cadernos, uma carta para alguém. (Diário de Campo, Turma 1, Aula 1, Anexo A)

Na Turma 2, cuja regente, no primeiro contato com a pesquisadora, foi enfática ao expressar que não gosta de carta (enquanto conteúdo para ensino), que acha “uma chatice” falar de carta em sala de aula, mas que faria isso em nome da pesquisa, a apresentação do gênero foi ainda menos sistemática do que na Turma 1. Se nesta classe, a aula poderia ser descrita em seus passos, como se viu à página 116, na Turma 2, a carta pareceu ser tratada de improviso, aproveitando-se o mote do texto que vinha sendo trabalhado desde a aula anterior (o texto sobre o modo como os pais de uma adolescente a criavam). Esse “gancho” que a professora criou entre a narrativa estudada e a atividade de produção de uma carta pessoal não foi exatamente inadequado, muito pelo contrário. Sobre isso, tratar-se-á mais à

frente. Por ora assinale-se que a impressão de improviso foi causada pelo modo despretensioso como o tópico foi abordado

Seqüência 29:

[a professora] disse, então, que numa próxima atividade, eles fariam uma carta para os pais de Helena, a personagem do texto. [...] A professora disse que eles iriam fazer a carta no dia seguinte, e perguntou se eles sabiam como fazer uma carta. Uma aluna lembrou que o estagiário tinha ensinado a fazer carta, ao que a professora deu continuidade ao questionamento, procurando saber, então, o que eles se lembravam. Eles foram falando as partes da carta, a princípio sem preocupação com a ordem desses elementos. Então a professora orientou: "primeiro, o que vem é...". Alguém respondeu: "a cidade", e a professora perguntou de quem era a cidade. Eles responderam que era de quem envia a carta. Seguiu-se uma breve discussão sobre a necessidade de se colocar o endereço certo de quem envia e de quem recebe a carta, e o porquê de tal necessidade. A professora relatou uma experiência pessoal de envio de carta e continuou explorando os elementos constituintes da carta, conforme os alunos iam dizendo. Alguém falou sobre a saudação, como o elemento seguinte ao cabeçalho da carta; a professora retrucou dizendo que saudação era coisa de carta "de antigamente", que hoje em dia não se usa mais saudação; nenhum aluno discordou da professora, ou pelo menos não se manifestou contrário à posição dela. (Diário de Campo, Turma 2, Aula 1, Anexo A)

Como se vê, a apresentação da carta surgiu a partir do anúncio da atividade de produção textual que os alunos fariam no outro dia. Como os alunos lembraram já ter estudado o gênero em outra aula, com um estagiário, a regente explorou o conhecimento constituído sobre o assunto, "procurando saber, então, o que eles lembravam". Curiosamente, e não por mera coincidência, o foco das falas dos alunos recaiu sobre a estrutura formal do gênero em pauta, e não sobre a sua configuração sociocomunicativa. Questionados pela professora a partir da menção de que "o estagiário tinha ensinado a *fazer* carta", os alunos passaram a falar sobre "as partes da carta, a princípio sem preocupação com a ordem desses elementos". Ao que parece, "*fazer* carta" estava associado às "partes" que a formam, e o esvaziamento semântico do gênero (bem como dos elementos lingüísticos que o constituem como tal) era tamanho que nem a seqüência dos elementos foi observada.

A professora legítima, pelo menos nesse momento inicial, a ênfase no aspecto formal, chamando atenção para a ordem das partes da carta que os alunos vinham elencando: “primeiro, o que vem é...”. Passou, em seguida, a comentar os elementos que comparecem canonicamente no gênero “carta”: falou sobre o endereço, enriquecendo a discussão com exemplos práticos que evidenciam a função e a importância de um endereçamento correto. Quando um aluno falou sobre a saudação, por certo fazendo referência à aula dada pelo estagiário, a professora afirmou que aquilo “era coisa de carta ‘de antigamente’”. Sua argumentação, demonstra um juízo de valor pessoal, haja vista a expressão adjetiva utilizada, de conotação pejorativa; compare-se com uma outra maneira, hipotética, com a qual ela poderia ter se referido à saudação: coisa de carta mais séria, mais formal etc. Ao contrário do que a professora disse, a “saudação” faz, sim, parte da composição das cartas, constando entre os elementos da abertura epistolar (SILVA, 2002). Os alunos não se manifestaram a respeito da opinião da regente, mas em várias cartas produzidas naquela turma a saudação apareceu, assinalando, talvez, que a estrutura, do modo como fora trabalhado de primeiro (com saudação), ficou mais consolidada no modelo cognitivo de carta construído pelos alunos.

A professora da Turma 2 demonstrou mais apuro no tratamento da carta enquanto gênero textual situado socioculturalmente, em especial quando orientou as produções de texto destacando a necessidade de se avaliar para quem a carta vai ser enviada, pergunta crucial para a escolha das estratégias lingüístico-discursivas a serem usadas na escrita da carta. Mesmo assim, porém, ela não caracterizou a carta pessoal no conjunto das práticas de letramento que envolvem as epístolas (cartas pessoais, comerciais, de propaganda etc.) (SILVA, 2002). Como na Turma 1, carta e

carta pessoal são tomadas uma pela outra, indistintamente. Seguem as seqüências que descrevem a proposta de produção de uma carta feita pela docente:

Seqüência 30

A professora deu destaque ao conteúdo da carta, mostrando que essa parte é a mais importante da carta, e perguntou o que se coloca no conteúdo. A turma mais uma vez participou dizendo que na carta a gente manda notícias, dá um recado etc. A professora reiterou que no dia seguinte eles iriam fazer uma carta para os pais da personagem do texto trabalhado e perguntou o que eles diriam para os pais de Helena, obtendo de alguns alunos as suas respostas. A professora pediu que eles imaginassem uma situação, se eles conheciam os pais de Helena, se eles eram irmãos do pai ou da mãe de Helena, ou padrinhos/madrinhas da menina, frisando que seria importante saber o grau de intimidade com os destinatários da carta para conduzir a produção da carta. (Diário de Campo, Turma 2, Aula 1, Anexo A)

Seqüência 31

A regente deu prosseguimento à aula, lembrando o que ela havia solicitado na aula passada: que todos pensassem a respeito da carta que fariam para os pais de Helena, a personagem do texto lido anteriormente. Ela solicitou, então, que os alunos produzissem a carta conforme discutido e planejado no outro dia. Os alunos começaram a trabalhar: abriram os cadernos e começaram a traçar as primeiras linhas. Alguns procuraram o texto lido para lembrar o assunto ou para obter alguma inspiração para escrever a carta; estes passaram um bom tempo relendo o texto, e mesmo durante a produção da carta, em alguns momentos pareciam conferir dados no texto ou copiar alguma coisa. (Diário de Campo, Turma 2, Aula 2, Anexo A)

Na Seqüência 30, que se deu logo depois das discussões sobre a estrutura da carta (Seqüência 29), a professora salienta que o conteúdo da carta – sua mensagem – é a parte mais importante, e deixou que os alunos listassem “o que se coloca no conteúdo”: “notícias”, “recado”. O aspecto funcional das cartas aparenta estar claro para esses alunos, pelo menos no que diz respeito à função comunicacional: para eles, em princípio, a carta serve para dar notícias ou mandar um recado. A análise do *corpus* produzido pela turma mostrará, todavia, que os alunos lançaram mão de outras funções da carta pessoal: dar conselho e fazer solicitação. Ao que parece, mesmo não tendo verbalizado com clareza, os alunos dessa classe têm uma compreensão global do funcionamento sociodiscursivo do gênero carta pessoal, o que evidenciaram na escrita de suas próprias epístolas.

A preocupação da professora em contextualizar a produção de texto, mesmo fazendo uso de uma situação fictícia (Seqüências 30 e 31) decerto teve papel fundamental para o amadurecimento daquela compreensão. O contexto imaginário para a escrita da carta edificou-se nas discussões precedentes sobre as atitudes dos personagens da narrativa e na interlocução forjada entre os alunos e os “pais de Helena”, para a qual cada um se colocaria numa posição interlocutiva específica: de conhecidos do casal, de parentes, de compadres. A professora frisou que “seria importante saber o grau de intimidade com os destinatários da carta”, pois isso conduziria a produção da carta. Na aula seguinte, quando os alunos, enfim, foram escrever a carta “conforme discutido e planejado no outro dia” (Seqüência 31), com toda naturalidade vários deles recorreram ao texto original, como que acionando os pressupostos da interação em foco: “passaram um bom tempo relendo o texto, e mesmo durante a produção da carta, em alguns momentos pareciam conferir dados no texto ou copiar alguma coisa”.

A produção de uma segunda carta³⁸, na Turma 2, confirmou o cuidado da regente em situar a produção de texto dentro de uma prática discursiva clara, em que os sujeitos envolvidos teriam que tomar posições discursivas a fim de que o objetivo da comunicação via carta fosse alcançado (ALVES, 2003; GORRESE; JABLONSKI, 2002; SILVA, 2002). Ela criou uma situação-problema com três variáveis e, em equipes, os alunos deveriam avaliar a maneira mais adequada de escrever sua carta dentro daquele contexto particular. No contexto criado pela professora, os componentes de cada grupo são moradores de um bairro onde um rapaz conhecido tem passado com sua moto barulhenta às duas horas da manhã,

³⁸ O acerto da pesquisadora com as professoras foi que elas trabalhassem a carta pessoal em classe e propusessem aos alunos a produção de uma carta para constituir o *corpus* da pesquisa. A professora da Turma 2, por conta própria, desenvolveu uma segunda atividade com carta, embora ela tenha se manifestado pouco interessada no trabalho com este gênero.

incomodando a vizinhança. A equipe, então, deveria escrever uma carta expondo a questão e solicitando ao rapaz que pare de fazer barulho com o motor de sua moto em plena madrugada. O ponto crucial naquela situação estava centrado na identidade social do rapaz: para uma equipe, o rapaz da moto é um perigoso bandido do bairro; para outra, ele é filho de um dos componentes da equipe, o filho de uma “comadre” ou de um “compadre”; para a terceira equipe, o motoqueiro é o filho do prefeito da cidade. Para cada grupo, a professora explicou detidamente a situação proposta e enfatizou a necessidade de a equipe avaliar as questões discursivas em jogo para saber como se dirigir ao rapaz da moto, de acordo com a sua posição social.

Seqüência 32

[...] a professora chamou a atenção para a necessidade de escrever uma carta adequada à situação proposta, para o que a equipe deveria discutir o suficiente e chegar a um consenso sobre o "tom" que a carta deverá receber. (Diário de Campo, Turma 2, Aula 4, Anexo A)

A noção de adequação sócio-discursiva foi trabalhada com propriedade pela docente, e a análise das três cartas produzidas mostrará como os alunos projetaram em seus textos diferentes estratégias discursivas para dar conta da interação em jogo (SILVA, 2002). Um dos grupos, por exemplo, chegou a reavaliar o percurso argumentativo traçado e a redirecioná-lo conforme o que havia sido proposto pela professora:

Seqüência 33:

Num desses atendimentos, a professora pediu para que a equipe lesse o que já havia sido escrito, o primeiro parágrafo, e ela interveio, mostrando ao grupo que eles estavam fazendo uma análise diferente do que havia sido pedido. A equipe percebeu que estava tirando uma conclusão diferente sobre o papel do rapaz que andava de moto e resolveu recomençar a carta. (Diário de Campo, Turma 2, Aula 4, Anexo A)

O papel da regente de interlocutora foi imprescindível para que os alunos percebessem a diferença entre o que eles postulavam em suas formulações e aquilo que fora solicitado. Ela chamou atenção, uma vez mais, para a identidade social que

o destinatário assumia dentro da interação, a qual precisava ser contemplada no que a professora chamou de “tom” da carta, caso contrário, a função sociodiscursiva – solicitar a mudança de comportamento – seria mal compreendida.

As professoras das duas turmas trataram, cada uma à sua maneira, do gênero carta tanto do ponto de vista de sua configuração formal, quanto da sua funcionalidade. Deram a estes aspectos ênfases diferentes, como se pode ver em outras duas seqüências – aqui, o tamanho do texto preocupa os alunos e as professoras reagem de modos diferentes:

Seqüência 34:

Ao ver o tamanho do texto de alguns, ela replicava: "Só isso? Escreve mais...", sempre em tom amigável, rindo ou brincando com os alunos. (Diário de Campo, Turma 1, Aula 1, Anexo A)

Seqüência 35:

Outras alunas conversavam entre si, comparando o tamanho das cartas produzidas. A mesma aluna que, no dia anterior, havia dito que nunca produzira uma carta e que não sabia fazê-lo, continuava "resmungando" que não sabia escrever, que aquele "tantinho de linha" já estava bom etc. G. (40) perguntou se "aquele tamanho" estava bom e a professora respondeu que estava pouco, mas que o que importa é o conteúdo e não o tamanho da carta. (Diário de Campo, Turma 2, Aula 2, Anexo A)

Vê-se que a professora da Turma 2, em coerência com sua abordagem sobre a carta, destacou que “o que importa é o conteúdo e não o tamanho”, mesmo emitindo um parecer sobre o tanto de linhas escritas pela aluna. A regente da Turma 1, por sua vez, chamou, ela mesma, a atenção para o tamanho do texto de alguns alunos. A sua preocupação com o aspecto formal da carta pode ser considerado um reflexo da preocupação geral com a escrita dos alunos, evidenciada nas orientações de cunho eminentemente ortográfico que se presenciou em duas situações diferentes, uma durante a produção da carta, outra, na construção do marca-página sobre o Dia da Árvore:

Seqüência 36:

A professora passava de cadeira em cadeira, acompanhado os alunos todo o tempo. Com alguns alunos ela se detinha mais: ia lendo o que estava escrito e interpelava: " vo-cê... está faltando sílaba... cadê o 'cê'?", por exemplo. Às vezes apagava uma palavra e orientava o aluno na reescrita,

ditando letras e sílabas, brincando com os alunos ("cê tá com muita pressa, tá engolindo as sílabas") (Diário de Campo, Turma 1, Aula 1, Anexo A)

Seqüência 37:

[...] entregou um pedaço de ofício com um lápis desenhado e orientou que fosse escrito ali uma frase. N. replicou em voz alta: "eu sei falar, escrever eu não sei não"; T. também disse: "falar eu sei, o duro é escrever". Os alunos começaram a sua empreitada – a professora ia de mesa em mesa, orientando, mostrando algum erro, apagando, ditando alguma letra ou sílaba que faltava. Ela praticamente soletrou a frase de Nilton: "o homem é o maior destruidor da natureza". (Diário de Campo, Turma 1, Aula 2, Anexo A)

A focalização da professora no aspecto técnico da escrita justifica as falas de Nilton e Teresa: "eu sei falar, escrever eu não sei não"; "falar eu sei, o duro é escrever". Ora, se, pelo menos do contexto acompanhado, as intervenções da docente voltam-se todas para o uso do código escrito, é natural que os alunos sintam-se intimidados frente à tarefa de escrever. As falas e a forma como a professora as ratifica – observe-se que o mesmo aluno que afirmara não saber escrever obteve intensa ajuda da professora (Seqüência 37) – tornam emblemática o a passagem conflituosa das práticas discursivas da oralidade para as da escrita, segundo Kleiman (1995), um ponto nevrálgico na constituição do letramento em classes de EJA.

As análises desenvolvidas aqui não se pretendem completas, nem aprofundadas, reconhecendo-se que o período de observação foi curto. Assim considera-se que o perfil traçado sobre as interações nas turmas pesquisadas baseou-se numa amostragem e nas impressões da pesquisadora registradas no Diário de Campo (cf. Anexo A), apontando indícios das relações que se construíram naquelas classes ao longo do ano letivo. Indícios, pistas, jamais conclusões fechadas, até porque não é essa a preocupação deste trabalho. As pistas percebidas pela pesquisadora serão reavaliadas à luz de outros indícios – aqueles deixados nas produções escritas dos alunos (as cartas) – e, na triangulação dos

dados, serão tecidas algumas considerações acerca da emergência de uma prática letrada naquelas classes erigida sob os pilares dos jogos interacionais.

5.4 AS CARTAS PRODUZIDAS: ANÁLISE DO *CORPUS*.

A análise de um *corpus* composto por cartas produzidas no contexto das aulas observadas durante a pesquisa de campo foi uma opção metodológica baseada na assunção de que, na materialidade dos textos, os sujeitos coloquem-se discursivamente, conforme é discutido em Santana (2004).

Em consonância com as discussões precedentes sobre a questão do acesso do indivíduo analfabeto à realidade dos textos escritos, entende-se que o aprendizado da escrita é um marco importante para apropriação dos modelos sócio-culturais que cercam os sujeitos numa sociedade amplamente sustentada por práticas de letramento (KLEIMAN, 1995; 1998; 2001; RIBEIRO, 1999; 2001; SANTOS, J., 2003, entre outros). Para o adulto analfabeto, a aquisição da escrita não é apenas uma descoberta fascinante, mas também a consolidação da cidadania, a feitura do sujeito dentro de novas e múltiplas potencialidades.

Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (2002) discutem a constituição do sujeito a partir das pistas deixadas por ele em seus textos escritos e, nessa linha de pensamento, se perguntam sobre o papel do interlocutor na constituição da escrita pela criança. Suas investigações sobre "um evento singular" – a interação mãe/criança pré-escolar (ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 2002, p.42) – analisam diferentes visões sobre a atuação do sujeito letrado na construção dos sentidos pelo sujeito em processo de aquisição da escrita, e chegam à conclusão de que aquela construção se dá dentro dos jogos interacionais entre os sujeitos envolvidos: a mãe/sujeito letrado e a criança/sujeito não letrado. Estende-se, aqui,

tal compreensão à realidade do adulto nas classes de EJA, onde o movimento dá-se entre adulto letrado/adulto não letrado.

O SUJEITO/OUTRO está em constante movimento, seja ele um aprendiz da escrita em busca de autonomia, ou um letrado já de muito tempo. E o movimento de um SUJEITO/OUTRO afeta o movimento do OUTRO/SUJEITO que, no processo de interlocução com ele se encontra e se confronta. Teorias que se pretendem explicativas do processo de aquisição da escrita devem, então, não só atribuir papel constitutivo ao interlocutor/OUTRO como aos OUTROS com os quais a criança [o aprendiz] interage, mas também permitir explicar esse *movimento de constituição recíproca*. (ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 2002, p.48) [*destaques do autor*]

Esse processo de interlocução reitera o papel da interação no estabelecimento dos sentidos no texto escrito, afinal a escritura pressupõe, antes de tudo, o que escrever, para quem e por que – dentro de uma relação sociocomunicativa. Desse modo,

[...] a alfabetização não implica, obviamente, apenas a aprendizagem da escrita de letras, palavras e orações. Nem tampouco envolve apenas uma relação da criança [aluno] com a escrita. A alfabetização implica, desde a sua gênese, a *constituição do sentido*.[...] Implica, mais profundamente, uma *forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura* – para quem eu escrevo o que escrevo e por quê? [...] [A] escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor. [*grifos da autora*] (SMOLKA, 1989, p.69)

Este interlocutor não é, contudo, um "interlocutor" qualquer; ele é parte constituinte do sujeito que fala, que se coloca diante do outro. Na concepção de Bakhtin (2004), esse sujeito que se projeta em seus textos é fruto dos processos de interação social, pois ele fala para ser ouvido.

Toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. [*grifos do autor*] (BAKHTIN, 2004, p.113)

Andando sobre o terreno do dialogismo bakhtiniano e tomando a palavra como constituída dentro da relação subjetiva do “eu” com o “outro” no seio das

interações verbais, a pergunta que se faz é: o que o adulto com baixo nível de letramento traz para as suas produções escritas em resposta a uma cultura letrada que o exclui e discrimina e, ao mesmo tempo, influencia e força a novas e diferentes condutas frente ao saber da sua comunidade? A escrita não é apenas um adereço cultural de que o falante quer dispor. No dizer de Smolka (1989), mediante a escrita,

[...] [o sujeito] começa a constituir um modo de interação consigo mesmo e com os outros, um modo de *dizer* as coisas. Nesse dizer, estão, não só a emergência de modelos, de padrões e de organização sociais, mas, também, a constituição do sentido. (SMOLKA, 1989, p.102)

Se, por um lado, na realização empírica da palavra o sujeito se coloca discursivamente em relação ao outro, seu interlocutor, olhando sob outro prisma, a escrita é também alvo de uma preocupação prática: para escrever é preciso conhecer o funcionamento da linguagem escrita e estar imbuído de intenção sociocomunicativa. Kato (1993) afirma que, mesmo intuitivamente, o autor se sabe responsável pelo estabelecimento do sentido e pela manutenção da comunicação. A escolha das palavras, construções e outros aspectos formais dentro de um texto denotam o comprometimento do autor com a interação em curso, ou seja, as ações de linguagem se materializam nessa unidade comunicativa que é o texto empírico. Analisar a produção textual de um sujeito é, *a priori*, considerar cada texto como um “objeto sempre único” (Bronckart, 2003, p.76), que o diferencia em numerosos aspectos de outros exemplares concretos de um mesmo gênero.

[...] quando produz um texto, o agente verbal dispõe de um certo conhecimento dos gêneros e dos tipos em uso³⁹, que se constituem como *modelos sociais* ou exemplo-tipo adaptados às situações de comunicação-tipo. Mas a situação de comunicação de um agente verbal é, pelo menos em parte, nova ou particular e essa singularidade leva-o a organizar de um certo modo os tipos de discurso que constituem seu texto e a utilizar, de

³⁹ A terminologia de Bronckart (2003) na definição de texto, gênero e tipo coincide com a usada por Marcuschi (2002; 2005) e utilizada neste trabalho. Assim, segundo as formulações do autor francês, “texto” é toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação); gêneros de discurso são os conjuntos de texto tomados em sua relação de interdependência com as atividades humanas; e tipos de discurso são os segmentos de composição dos textos (o relato, o diálogo, a argumentação etc.), de número finito, identificados por suas características lingüísticas específicas.

uma forma mais ou menos original, os recursos lingüísticos próprios dos tipos. Assim, embora todo texto singular seja necessariamente elaborado em referência aos modelos sociais dos gêneros e dos tipos, ele também se caracteriza por modalidades particulares de aplicação desses modelos, que decorrem da representação particular que o agente tem da situação em que se encontra. [grifos do autor] (BRONCKART, 2003, p.76)

Proceder à análise das cartas produzidas pelos alunos das turmas observadas, portanto, é apreciá-las em sua singularidade, constituídas discursivamente no interior de seqüências interacionais igualmente singulares, pois, ainda concordando com o teórico francês,

Se é verdade que cada produção textual inspira-se em modelos delimitadores dos *possíveis* lingüísticos, ela também se baseia em um conjunto de *decisões* relativas aos modos de aplicação desses modelos, decisões essas que conferem ao texto seu aspecto definitivo e, ao mesmo tempo, seu estilo próprio. [grifos do autor] (BRONCKART, 2003, p.76-77)

Desse modo, este capítulo discutirá a produção de cartas pessoais situada num contexto de EJA, procurando explicitar as decisões lingüístico-discursivas tomadas pelos sujeitos da escrita:

- a) como eles organizaram formalmente o seu texto para que ele se enquadrasse no modelo “carta pessoal”;
- b) como eles estruturaram semanticamente o seu texto para que correspondesse à demanda sociocomunicativa do gênero em questão, ou seja, quais estratégias sócio-interacionais e textualizadoras (KOCH, 2001; 2003) utilizadas nas cartas.

As produções dos alunos também serão brevemente comentadas do ponto de vista de sua adequação ao sistema formal da escrita, quando aspectos relacionados à aprendizagem da escrita passarão por escrutínio.

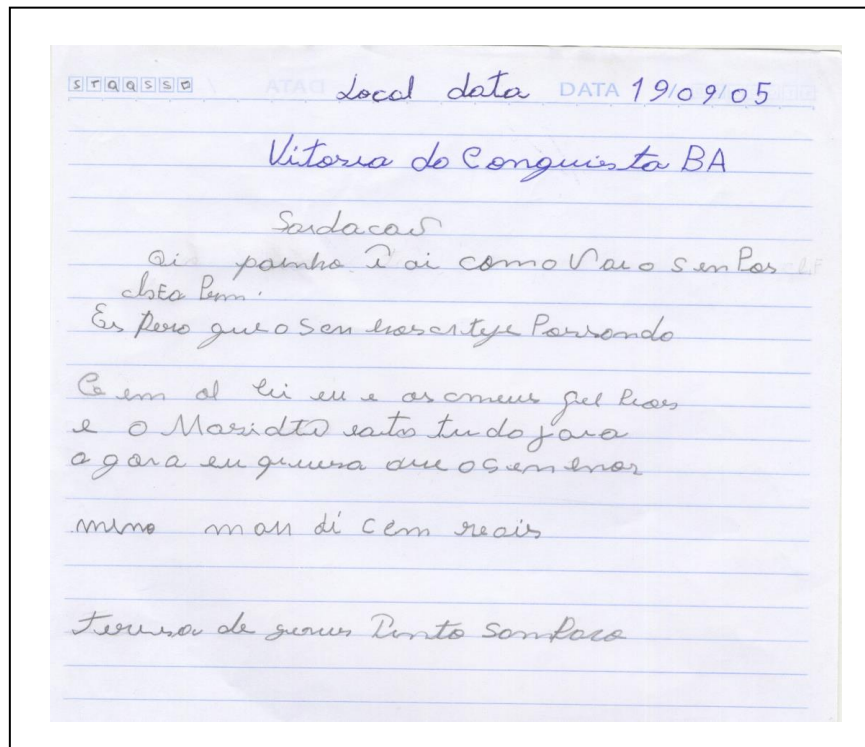
5.4.1 Caracterização do *corpus*

Das 27 cartas produzidas pelos alunos das duas turmas acompanhadas, 23 cartas foram selecionadas para análise. As razões pelas quais 4 cartas foram

descartadas estão expostas no capítulo metodológico (Capítulo 4, p.172). As cartas foram numeradas aleatoriamente, digitalizadas (escaneadas) e transcritas em documento do Word⁴⁰, conforme se encontra no Anexo D. A transcrição observou a distribuição das sentenças nas linhas assim como os modos de representação da escrita em cada carta. Mantiveram-se, por exemplo, as opções grafo-ortográficas dos alunos, independente de sua inadequação à norma padrão. Durante as análises, as cartas serão mencionadas com uma sigla, conforme a turma a que pertence seu produtor e o número recebido dentro do *corpus*: T1/C3 – Carta número 3, produzida na Turma 1, por exemplo. Quando houver citação de trechos, será indicada a linha onde se encontra com a abreviatura “l.”. Em alguns casos, os trechos citados serão transcritos numa versão corrigida para facilitar o entendimento do que foi escrito pelo aluno.

Por se tratar das produções textuais de alunos em processo inicial de escolarização e de contato com língua escrita, o *corpus*, de modo geral, caracteriza-se por uma conformação gráfica típica de um usuário recente da escrita: distribuição irregular do texto no papel (condensação ou separação exagerada das sentenças e partes do texto entre si), preenchimento incompleto das linhas do caderno, alinhamento irregular dos parágrafos, traçado irregular das letras. Em alguns casos, a ilegibilidade foi tal que se usou [?] para indicar a presença de uma palavra ou segmento incompreensível. No Quadro 5, uma carta digitalizada apresenta algumas das características citadas:

⁴⁰ Processador de texto do Windows, conhecido sistema operacional de computadores.



Quadro 5 – Carta digitalizada (T1/C3)

5.4.2 Análise das cartas do ponto de vista formal

Conforme discutido no Capítulo 2, a estrutura composicional do gênero carta pessoal apresenta as seguintes seqüências discursivas básicas:

- i. Cabeçalho
- ii. Exórdio: Saudação e vocativo; Solicitude e acusação de recebimento da carta
- iii. Mensagem, assunto
- iv. Encerramento: Pré-encerramento; Despedida; Assinatura
- v. *Post scriptum*

O quadro a seguir registra a presença dos segmentos estruturais da carta no *corpus*:

ELEMENTO	CARTAS DA TURMA 1												CARTAS DA TURMA 2										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
CABEÇALHO	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	?	+	+	+	+	+
SAUDAÇÃO	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	○	-	○	○	-	-	-	-	-	○	-
VOCATIVO	+	+	+	+	+	+	+	○	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
SOLICITUDE	+	+	+	+	○	○	+	?	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	?	+	+	+	-
CORPO DA CARTA	?	?	+	+	+	+	+	?	+	?	?	?	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
PRÉ-ENCERRAMENTO	+	-	-	+	-	-	-	-	+	+	?	-	+	+	+	-	-	-	?	+	-	+	-
DESPEDIDA	+	+	-	+	+	-	+	+	+	+	+	-	+	+	+	-	-	-	-	-	?	+	-
ASSINATURA	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	?	○	+	+	○	○	○	+	+	+	+	+
P.S.	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Quadro 6- Apresentação dos elementos nas cartas do *corpus*. Legenda: [+] presença; [-] ausência; [○] presença do elemento em posição diferente da tradicional; [?] a configuração do elemento causa dúvida quanto ao seu valor discursivo.

Uma análise quantitativa destes dados delinea um perfil inicial dos *corpora* segundo o qual se pode afirmar que a preocupação com a composição formal das cartas produzidas foi maior na Turma 1 do que na Turma 2, o que se evidencia pela utilização das seqüências discursivas típicas do gênero. Abaixo, a Tabela 3 sintetiza os dados:

USO DOS SEGMENTOS ESTRUTURAIS DA CARTA ⁴¹	TURMA 1		TURMA 2	
	nº.	%	Nº.	%
[+] UTILIZAÇÃO CORRETA DO SEGMENTO DISCURSIVO	71	74%	55	62%
[○] UTILIZAÇÃO DO SEGMENTO EM POSIÇÃO NÃO CANÔNICA	3	3%	8	9%
[?] UTILIZAÇÃO DE SEGMENTO COM CONFIGURAÇÃO DISCURSIVA DUVIDOSA	9	9,5%	4	5%
[-] AUSÊNCIA DO SEGMENTO DISCURSIVO	13	13,5%	21	24%

Tabela 3 – Uso dos segmentos da estrutura composicional da carta

⁴¹ Os dados sobre a utilização do *Post Scriptum* não são considerados nesta síntese devido à sua condição de seqüência opcional. Além disso, o P.S. não foi sequer citado por nenhuma das professoras. O uso que uma única aluna fez do P.S. (T1/C2) provavelmente remete-se a um modelo de carta que a discente apreendeu em algum contato anterior com o gênero.

Se forem consideradas todas as utilizações de segmentos discursivos da carta, mesmo quando eles estão em posição não canônica [O] ou com configuração discursiva ambígua [?], em termos quantitativos, a observância da estrutura formal do gênero carta pessoal ocorreu em 87% das cartas da Turma 1 e em 79% da Turma 2. Ou seja, houve uma diferença, ainda que pequena, na utilização dos elementos básicos da carta que se explicaria, em primeira instância, pela ênfase dada à forma da carta no decorrer das interações em que ela foi tratada.

Se forem considerados os elementos que mais apareceram, tem-se, em todas as cartas: cabeçalho, vocativo, corpo/mensagem, assinatura (apenas em uma produção constata-se a ausência de assinatura). Com exceção do vocativo, os outros três elementos fazem parte da apresentação escolar típica do gênero, a mesma que foi apresentada às turmas pesquisadas. Notadamente, na Turma 1, a professora colocou as partes da carta no quadro branco, além de tê-las anotado no texto trabalhado em classe. A regente da Turma apenas 2 citou oralmente as partes da carta e, como atestam as notas de campo, destacou em suas falas o cabeçalho e o assunto (corpo da carta) (Diário de Campo, Turma 2, Aula 1).

O vocativo, por sua vez, embora não figure na “lista” dos elementos que formam uma carta, é um segmento discursivo básico para a interação a que as cartas se propõem, de modo que naturalmente surja nas produções e sirva como um caracterizador do gênero, afinal, quando se escreve uma carta, pressupõe-se necessariamente a existência de um interlocutor (SILVA, 2002). O uso do vocativo indica, portanto, que, para além do preenchimento de uma meia dúzia de “partes”, os alunos compreenderam que estavam entrando num jogo discursivo, dialógico, através da escrita da carta, compreensão esta que, da perspectiva da construção de uma prática de letramento, é um passo valioso.

Exemplo 1 (T1/C4):

	Vitória da Conquista – BA – 19/09/05
01	
02	Saudacação
03	
04	Mensagem (assunto)
05	
06	Guerida mãe e com muito prazer
07	gue pego na mina canenta somenti
08	para lidar as minas noticias
09	gue ate omomento eu e HELIO
10	e os meninos estamos todos bem
11	graças a meu bom Deus .
12	espere gue ao receber esta carta
13	vai encotrar voçes todos com
14	saúde olha mãe está carta e pequena
15	para tidezer u tato gue eu
16	tiamo du fudo do meu coração
17	
18	Finaz com milhares de beijos
19	
20	abraços da sua guerida filha
21	gue tato tiana
22	
23	Asino meu nome
24	
25	[NOME DA ALUNA]

O Exemplo 1 traz uma das seis produções do *corpus* que apresentam todos os elementos da estrutura formal da carta. A aluna usou o cabeçalho, a saudação (com a própria palavra: “*saudacacao*”), e inicia com o vocativo, seguido de uma seqüência de solicitude: “*e [é] com muito prazer gue pego na mina canenta somenti para lidar as minas noticias*” (l.6-8). Então, no corpo da carta ela dá as notícias da família, expressa o desejo de que todos estejam bem (a quem se destina a carta) e expressam o objetivo de sua missiva: dizer que ama a destinatária. A autora anuncia o encerramento com a seqüência de pré-encerramento: “*Finaz [finalizo] com milhares de beijos*” (l.18), despede-se com beijos e assina o seu nome.

Note-se que a aluna registrou a designação para o corpo da carta (“*Mensagem (assunto)*”, l.04) assim como anuncia a sua assinatura (“*Assino o meu nome*”, l.23). Essas menções poderiam ser explicadas 1) como lembretes, um recurso mnemônico para que nada falte no texto em construção; 2) como evidências

de que a aluna confundiu o metadiscorso com o discurso em si, isto é, ela não conseguiu distinguir entre o que se falou *sobre* as partes da carta (que ela deveria ter um cabeçalho, assunto, despedida etc.) com as seqüências discursivas a serem colocadas no texto propriamente dito. Há ocorrências semelhantes em outras três cartas da Turma 1. Isto reforça o postulado inicial de que o trabalho enfático sobre a forma do gênero teve reflexos diretos na produção das cartas naquela turma, aliado, é claro, a outros aspectos referentes ao tratamento dado à função sociocomunicativa das cartas, que serão discutidos mais à frente.

A reiterada utilização da fórmula de abertura “Saudação”, “Saudações”, mantém a questão em pauta: os alunos que usaram a tal expressão compreendiam o seu significado tanto denotativo quanto discursivo ou apenas buscavam garantir o preenchimento do modelo posto? A fórmula foi usada onze vezes em todo o *corpus*, e em muitos casos não está clara a motivação do seu uso. Na carta a seguir, a escritora parece usar a palavra “saudação” em conformidade com o modelo que ela segue, e, juntamente com a expressão de abertura, ela deixa na carta todos os nomes das suas partes: local, data, cidade, saudação (?), mensagem (assunto), despedida.

Exemplo 2 (T1/C8):

01	Local	data	19/09/05
02	Cidade Vitoria da Conquista – Ba		
03	Saudação		
04	mensagem (assunto)		
05	Para uma pessoa muito		
06	importante na minha vida		
07	mamãe eu amo muito você você		
08	esta no fundo do meu coração		
09	cem você hoje eu não estaria		
10	aqui eu quero ver você muito feliz		
11	eu dedigo minha vida toda a		
12	cenhora a onde eu for vocês		
13	vai dentro do meu coração a cenhora		
14	e a mãe que eu mais amo no mundo		
15	hoje eu sou muito feliz perto de		
16	todos vocês mamãe eu desejo que		

17	acenhora ceja muito mais feliz
18	
19	Despedida
20	um abraço
21	
22	[NOME DA ALUNA]

O Exemplo 2 também chama atenção pelo conteúdo do corpo da epístola, pois apresenta um percurso discursivo que destoa daquilo que se espera de uma carta pessoal. Esse caso será detidamente comentado no tópico subsequente.

Na Turma 2 quase não houve ocorrência da saudação, talvez porque a regente manifestara-se negativamente a respeito da necessidade deste segmento. Ainda assim, quatro cartas apresentaram a expressão e três delas colocaram as “saudações” em espaços não típicos: duas vezes, no início do texto, antes mesmo do cabeçalho, e uma no final do texto, onde ficaria uma fórmula de despedida e não de abertura. O não uso da palavra “saudação” na maior parte das cartas e o seu uso equivocado em quatro delas reforçam a hipótese de que os discentes tomaram metonimicamente a designação pela elemento designado. Se os alunos (e a professora) estivessem atentos ao fato de que a saudação diz respeito a estratégias de acesso às interações, e não somente ao sentido literal do vocábulo, poderiam ter lançado mão daquelas estratégias em suas produções, aproveitando, sem prejuízo algum, muitas das que são usadas na interação face a face.

Também no *corpus* da Turma 2 verifica-se quatro ocorrências de assinaturas fora do lugar: em três cartas, o nome do remetente (aluno) figura no início da carta, junto ao cabeçalho, e em outra, o nome está escrito no verso da folha do caderno. Esse descuido com a assinatura é significativo, pois demarca uma tal despreocupação com a configuração formal da texto que pode prejudicar a constituição do gênero. Como já foi discutido no Capítulo 2, a relação entre

forma/função é responsável pela instituição de qualquer gênero textual dentro das práticas discursivas de uma sociedade (MARCUSCHI, 2003; 2005). E no caso da carta pessoal não é diferente: se o simples fato de existir a seqüência cabeçalho-exórdio-mensagem-despedida-assinatura não faz de um texto uma carta (não garante sequer a textualidade da seqüência), a ausência ou deslocamento indiscriminado de alguns desses elementos pode prejudicar o reconhecimento do gênero (SILVA, 2002). Veja-se:

Exemplo 3 (T2/C5)

	17/11/2005
01	[NOME DA ALUNA]
02	Vitoria da conquista baia 17de novembro de 2005
03	meu presado amigo Fransico eu queria de ter uma comversa
04	com u senhor sobre a criasão de Helena eu não
05	comcordo com u jeito que voseis cria Helena uma
06	hora ela e grande outra hora ela e pequena a final
07	ela e de qui tamanho puque desi jeito Helena nuca
08	vai entender di qui tamanho ela e puris Seu Frnsico
09	ci u Senho tem qui tomar uma desisão sobre Helena
10	purque ela já esta ficano maluca com esse negoso
11	de pode isi não pode aquilo a menina não ta entede
12	do nada Seu fransico poriso toma uma desisão sobre
13	Helena sinão ela vai inlocecer mim descupa Seu
14	Fransico mais u Senhor esta erado cobre a criação de
15	su filha des jeito ela nuca vai entender nada.

Exemplo 4 (T2/C6)⁴²

	17/11/05
01	
02	Escola municipal Licia Pedral
03	
04	[NOME DO ALUNO] N – 2º Ano
05	
06	MORA EM VITORIADA CON QUISTA – BAIHA
07	RUA SANTO AMARO ATO MARON – 362
08	
09	João e poriso qui eu es crenvo esta -
10	carta pra você e dona marinha -
11	para qui vocês tome cuida com -
12	Helena para que ela não fiqui des tijeito -
13	porque ela não pode -
14	ficaso ei casa porque ela e de menor -
15	Vamos te cuidado con ela.
16	que vocês não tei - con asua filia
17	Helena – Acredita em seu pai e sua mamãe
18	seu - Jão e dona marinha.

⁴² O aluno colocou em todo o seu texto tracinhos, à semelhança de um hífen, traçados em cima da linha. Não está claro se eles correspondem a pontos e vírgulas mal desenhados ou apenas alguma marcação do escrevente, sem nenhum sentido específico.

Exemplo 5 (T1/C5)

	19/09/05
01	Vitoria da Conquista – BA,
02	Morada real: oi tudubei soeu Aloizio mamai a
03	bençar eu escreviesta esta carta para a aviza que
04	eu estou chegando, para pança um dia
05	natua casa eu vou rezover um probremea
06	dui dorcumento, aqui esta tudubei com a.
07	mia familia um a braso [NOME DO ALUNO]

As produções acima exemplificam o que foi colocado. Trata-se de três textos que querem ser identificados como carta e comungam com esse gênero alguns aspectos formais e semânticos. As falhas na apresentação estrutural, contudo, colocam em risco a caracterização desses textos como sendo “cartas pessoais”.

No Exemplo 3, o nome da remetente está no início da página e o corpo da carta é encerrado abruptamente, sem nenhum sinal do fechamento da interação que, diga-se, foi claramente iniciada com um vocativo e a declaração da intenção da carta: *“meu presado amigo Fransico eu queria de ter uma comversa com u senhor sobre a criação de Helena”* (l.3-4). O Exemplo 4 causa ainda mais estranhamento, pois, além de não apresentar as seqüências de encerramento, encadeia a de solicitude imediatamente após o vocativo, construída a partir de uma seqüência discursiva consecutiva: *“João e[é] poriso qui eu es crenvo esta carta pra você e dona marinha”*. O aluno também se atrapalhou no cabeçalho da carta, transcrevendo o que se acredita ser o endereço do destinatário (ou será do remetente?). Acima de tudo está o cabeçalho da escola, à maneira que os alunos costumam fazer quando cumprem alguma atividade no caderno e que poderá ser entregue à professora. Essa estrutura escolarizada de identificação do escrevente apareceu em outra carta

do *corpus* (T2/C1) e pode explicar o nome no alto da página também na carta do Exemplo 3. A carta do Exemplo 5, por sua vez, apresenta uma complementação do cabeçalho no corpo do texto, indicando o bairro onde o escrevente reside: “*Morada real*” (l.2). O que salta aos olhos, entretanto, é o encadeamento das seqüências discursivas da carta, umas seguidas das outras, separadas, às vezes, por sinais de pontuação. A distribuição dos segmentos da carta no papel, afora o cabeçalho inicial na primeira linha, não remete o leitor ao modelo típico das epístolas. Alguém, ao ler o texto, poderia perguntar ao produtor se de fato se trata de uma carta. A ligação entre seqüências sem a demarcação de espaços ou pontuação também ocorreram em outras 12 cartas do *corpus*, assinalando, além da dificuldade no trato da estrutura formal dos textos, a inadequação do aluno às normas próprias da linguagem escrita que prevêem certas disposições gráficas aplicáveis a determinados gêneros (caso da carta pessoal) e o uso da pontuação para organizar a sintaxe da língua escrita.

Pelo que foi visto até agora, acredita-se que, no caso das produções da Turma 2, a descrição muito assistemática dos elementos formais constituintes e caracterizadores do gênero carta pessoal, construída nas interações em que o gênero foi o tópico central, gerou um afrouxamento tal da forma que algumas cartas não parecem cartas ou, na melhor das hipóteses, aparentam ser cartas incompletas. É o que se vê nos Exemplos 3 e 4.

A análise das produções da Turma 1, por outro lado, dão indícios de que o zelo com a forma não impediu que algumas produções apresentassem problemas estruturais, como nos Exemplos 1, 2 e 5, e ainda “engessou” a construção textual de alguns alunos, limitando-a ao simples preenchimento das partes que compõem o modelo de carta pré-estabelecido. Tal afirmação baseia-se no exame do *corpus* do

ponto de vista sociodiscursivo, descrito no próximo tópico (MARCUSCHI, 2002; 2005; SILVA, 2002).

Em tempo, cabe tecer alguns comentários sobre a configuração das cartas do ponto de vista da adequação à linguagem escrita. As cartas foram escritas durante os períodos de observação das turmas, nos meses de setembro e novembro, portanto, já no final do ano letivo. Juntando-se a isso o fato de que os discentes estão cursando o Módulo II do Programa (são considerados alfabetizados e dominando certos elementos básicos da escrita), poderia se pensar que os textos produzidos já devessem apresentar maior adequação aos parâmetros formais da língua escrita, o que não se vê na maioria das cartas. As produções apresentam inúmeros problemas lingüísticos da ordem da ortografia e morfo-sintaxe, há várias ocorrências de escrita fonográfica, dificuldades com paragrafação, pontuação, uso de maiúsculas, até mesmo com a configuração gráfica das letras. Alguns desses erros remontam às etapas iniciais do processo de aquisição da escrita, como os casos de segmentação e junção indevida de palavras, escrita fonética, uso indevido de letras, hipercorreção (CAGLIARI, 1992; FRANCO, 1997; LEMLE, 2003). Citem-se apenas alguns exemplos⁴³:

- i. Junção ou segmentação indevida de palavras: “*cataquieutomadado*” [carta que eu estou mandando], “*mieqeve*” [me escreve] (T1/C1, l.11, 13); “*omomento*” [o momento], “*tiamo*” [te amo] (T1/C4, l.9, 16); “*tudobei*” [tudo bem], “*escreviesta*” [escrevi esta] (T1/C5, l.2, 3); “*man di*” [mande] (T1/C3, l.13); “*é qevo*” [escrevo] (T1/C11, l.4); “*cu tigo*” [contigo] (T1/C12, l.12), “*educala*” [educa-la] (T2/C4, l.12)

⁴³ Os exemplos selecionados foram escolhidos entre vários outros por assinalarem de forma marcante certos aspectos da aprendizagem da escrita. Além disso, algumas palavras contêm mais de um problema: “*tudobei*” [tudo bem] (T1/C5, l.2), por exemplo, apresenta junção intervocabular e transcrição fonética do ditongo nasal [ëy].

- ii. escrita fonética: “*prosivo*” [possível], “*povavo*” [por favor] (T1/C1, l. 17, 19); “*carioza*” [carinhosa], “*sanou*” [senão], “*oupinião*” [opinião] (T1/C12, l.7, 9); “*espricando*” [explicando] (T2/C2, l.9); “u” [o], “*vosseis*” [vocês], “*cria*” [criar], “*ficano*” [ficando] (T2/C5, l.4, 5, 10)
- iii. uso indevido de letras: “*abraso*” [abraço], “*asinado*” [assinado] (T1/C1, l. 23, 27); “*cenhora*” [senhora] (T1/C8, l.12); “*deiche*” [deixe], “*saudassões*” [saudações] (T2/C1, l.10, 20), “*saldações*” [saudações] (T2/C3, l.1), “*adolessente*” [adolescente] (T2/C4, l.8)
- iv. hipercorreção: “*comoita*” [com muita] (T1/C2, l.15); “*tidezer*” [te dizer] (T1/C4, l.15); “*familha*” [família] (T1/C5, l.7); “*emportante*” [importante] (T1/C8, l.6); “*encomoda*” [incomoda] (T2/C9, l.8)

5.4.3 Análise das cartas do ponto de vista sociocomunicativo

A análise da constituição sociodiscursiva das cartas produzidas pelas turmas observadas descreverá as produções à luz das ações discursivas propostas no corpo das cartas, tanto em relação ao que foi proposto pelas docentes como atividade didática, quanto em relação ao caráter da carta pessoal enquanto “uma produção de linguagem, socialmente situada, que engendra uma forma de interação particular” (SILVA, 2002, p.80). Dado que todo gênero textual é constituído na composição harmônica de forma e função (BAKHTIN, 1992; MARCUSCHI, 2002; 2005), nem sempre será possível analisar o aspecto funcional da carta sem tocar na sua forma. É o que se verá em alguns momentos da análise que se segue.

Do ponto de vista da tarefa proposta pelas professoras, há que se perguntar se, nos textos produzidos, os alunos demonstraram ter compreendido a atividade discursiva em pauta: escrever uma carta pessoal para alguém (Turma 1),

escrever uma carta para os pais de Helena, personagem do texto estudado na aula anterior, escrever uma carta para o rapaz que fazia barulho com sua moto às duas horas da madrugada (Turma 2). Mais do que resposta às solicitações específicas das professoras, questiona-se se os alunos produziram uma *carta* propriamente dita, antes de qualquer coisa. Isto pressupõe que eles tenham apreendido a configuração formal e discursiva do gênero carta pessoal a partir das ações discursivas desenvolvidas nas interações na(s) aula(s) sobre o assunto, ou que tenham utilizado o modelo de carta aprendido nas vivências diárias e registrado em seu conhecimento de mundo, seu *background* (ALVES, 2003; SILVA, 2002). Pressupõe também que eles tenham tomado a produção de texto em sala de aula como a realização empírica de uma prática discursiva potencial, compactuando com o contrato discursivo segundo o qual, em sala de aula, são colocadas situações artificiais de linguagem com fins de reflexão epilingüística e metalingüística⁴⁴.

Posto desse modo, investigou-se no *corpus* se todas as cartas escritas, a despeito dos problemas na superfície lingüística, apresentam os elementos semântico-formais básicos para que sejam caracterizadas como tal. Como visto anteriormente, algumas produções destoam do modelo prototípico de carta por apresentarem falhas na estrutura composicional (Exemplos 3, 4 e 5). Conforme Silva (2002), a carta pessoal presta-se a instituir vínculos de interação, situados socialmente e marcados por um espaço discursivo onde a expressão de informalidade e o desenvolvimento de tópicos circunscritos à dimensão da

⁴⁴ Reflexão epilingüística e metalingüística corresponde aos modos de tratar os diferentes conhecimentos que os sujeitos apresentam em relação à sua linguagem em oposição ao conhecimento lingüístico. Os conhecimentos lingüísticos referem-se à gramática internalizada dos sujeitos que aplicam os mecanismos da língua automaticamente; os epilingüísticos referem-se ao uso reflexivo daqueles mecanismos ativados para fins específicos nas interações verbais (hesitações, correções, repetições, pausas etc.); os metalingüísticos dizem respeito ao conhecimento *sobre* a língua. Sumariamente, pode-se dizer que o falante *sabe* sua língua (conhecimento lingüístico), *sabe usar* a sua língua nas diferentes situações sociocomunicativas (conhecimento epilingüístico) e pode

privacidade dos sujeitos são característicos. Na exploração de um *corpus* mais amplo, a autora mencionada afirma que, no corpo da carta, a ação de noticiar é o macroato de fala que predomina, conjugado com outras ações discursivas como “confidenciar, aconselhar, lamentar, solicitar, fofocar e segredar” (SILVA, 2002, p.144).

Nas produções em foco neste trabalho, encontrou-se no *corpus* da Turma 1 relativa variedade nas ações discursivas desenvolvidas, sendo que a maioria delas também situam-se no campo do noticiamento.

AÇÕES DISCURSIVAS	CARTAS DA TURMA 1											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Mandar notícias	?	+		+	+						+	
Pedir notícias	?	+					+		+		+	
Fazer um pedido			+									
Avisar					+							
Convidar							+		+			
Demonstrar afeição				+		+		+		+		+
Relembrar/comentar fatos do passado									+			

Quadro 7 – Ações discursivas desenvolvidas nas cartas da Turma 1. Legenda: [+] presença da ação discursiva; [?] ação discursiva apresentada de modo questionável.

Mandar e pedir notícias foi a tônica discursiva de 50% das cartas⁴⁵ da Turma 1, corroborando dados levantados por Silva (2002) e também por Alves (2003). Há também uma significativa quantidade de cartas em que o remetente manifesta afeição e carinho ao(s) seu(s) interlocutor(es), e uma carta chega a ser uma verdadeira declaração de amor:

vir a saber *sobre* sua língua (conhecimento metalingüístico) (GERALDI,1993; POSSENTI, 1996; TRAVAGLIA, 2000).

⁴⁵ Esse dado contabiliza as ações discursivas da Carta 1, embora, como mostra o Quadro 6 (p.135), não estejam claras as intenções comunicativas, como se comentará à frente.

Exemplo 6 (T1/C12)⁴⁶

		19/09/05
01	Vitora da Conquista - BA	
02		
03	Eu queria fala cu tigo fabiana	
04		
05	Oi isto .afe tem jeito	
06		
07	Você é bonita e carioza	
08		
09	preciso falar sanou eu mudo de oupinião	
10		
11	se você falar [?] figo	
12	Eu gosto de você que você sama ateição	
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20	Marcelo e fabina	

Nessa carta, o autor declara seu interesse e propõe ficar com ela se ela quiser, explicando, em tom de galanteio, que ela é bonita, carinhosa e chama a atenção. Oito linhas depois do corpo do texto, ele registra o que parece mais uma insígnia de apaixonados do que uma assinatura: “*Marcelo e fabina*” (l.20). Os Exemplos 1 e 2, mostrados anteriormente, e os 7 e 8 logo abaixo mostram produções em que o objetivo da carta é registrar o afeto dedicado ao interlocutor:

Exemplo 7 (T1/C6)

	Vitoria da Comquista BA	19/09/05
01	Com Amor é cariaho	
02		
03	Oi Luis tudo bem bem es pero que	
04		
05	sim por que comijo seta lu do OK	
06		
07	luiz você é um Ressoa muito	
08		
09	especial para mim seja sempre sa assim	
10		
11	eu li amo de verda de pa ara sem	
12		

⁴⁶ A versão corrigida dessa carta seria mais ou menos assim: “Eu queria falar contigo, Fabiana. Olha, estou a fim [de você], tem jeito? Você é bonita e carinhosa. Preciso falar senão eu mudo de opinião. Se você falar, eu fico [com você]. Eu gosto de você porque você chama atenção.”

13	[?]
14	
15	
16	[NOME DO ALUNO]

Exemplo 8 (T1/C10)

	Vitória da Conquista BA.	19/09/05
01	saudação querida mãe estou feliz.	
02	proque eu estou sabedo que você.	
03	estar saúde eu dezejo todos.	
04	felisida, para Asiora e meu pai.	
05	e meu irmão estou teninado bejos e	
06	um para minha mãe e meu pai	
07	e meu irmão abaço para todos.	
08	[NOME DA ALUNA]	

O Exemplo 7 apresenta uma seqüência de solicitude inicial, na qual o autor pergunta como vai o outro e diz que ele próprio está “OK” (l.05). Logo passa ao conteúdo central da carta: uma observação pessoal e elogiosa sobre Luiz e uma declaração de amor. No Exemplo 8, a aluna encadeia os segmentos estruturais da carta, fato já comentado, e, no que seria o corpo da carta, logo depois do vocativo, ela expressa sua satisfação em ter recebido notícias boas da família e deseja felicidade a todos.

O que essas cartas têm em comum, além do conteúdo temático, é o fato de elas se concentrarem na exposição de um único tópico discursivo. Essas produções assemelham-se a bilhetes ou a mensagens de cartões pessoais, pois sua configuração temática e formal as afasta do modelo de carta socialmente constituído.

Baseada nas investigações de Silva (2002) e Alves (2003) sobre carta pessoal e nos postulados sobre a constituição dos gêneros textuais vistos em Bakhtin (1992), Bronckart (2003) e Marcuschi (2001a; 2001b; 2003; 2005), esta pesquisa diferencia a carta de outros gêneros de interação privada, como bilhetes e

cartões pessoais, entendendo que na carta o interlocutor desenvolve longamente um só tópico discursivo (caso raro) ou encadeia vários tópicos, não necessariamente relacionados entre si, cujo foco temático gira em torno do âmbito privado, particular, seja do remetente, seja do destinatário. O bilhete, por sua vez, traz um único tópico, tratado o mais sucintamente possível, e presta-se a um reduzido grupo de ações discursivas como avisar, convidar, comentar brevemente, orientar, perguntar, entre outras. Já o cartão pessoal consiste na expressão de sentimentos, quase sempre curta, e explora o uso de recursos estilísticos e não verbais variados, assim como de citações, paráfrases etc. A informalidade materializada nas cartas através de diversas estratégias lingüísticas, propriedade que promove o efeito de tipicidade da carta pessoal (SILVA, 2002), pode também ser encontrada em cartões e bilhetes, mas servindo exclusivamente como traço de caracterização das interações em jogo, em termos de serem mais ou menos formais (compare-se, por exemplo, um bilhete escrito pelo chefe para sua secretária e um bilhete de um pai para o seu filho).

Observe-se o corpo das cartas abaixo, já expostas nos Exemplo 2 e 8, respectivamente:

Para uma pessoa muito importante na minha vida. Mamãe, eu amo muito você. Você está no fundo do meu coração, sem você hoje eu não estaria aqui. Eu quero ver você muito feliz. Eu dedico minha vida toda à senhora. Aonde eu for você vai dentro do meu coração. A senhora é a mãe que eu mais amo no mundo. Hoje eu sou muito feliz perto de todos vocês. Mamãe, eu desejo que a senhora seja muito mais feliz. (T1/C8, l.5-17; versão corrigida)

Estou feliz porque eu estou sabendo que você está [com] saúde. Eu desejo [a] todos felicidade, para a senhora e meu pai e meu irmão. (T1/C10, l.2-5; versão corrigida)

O discurso da primeira produção converge para um único tópico que a autora desenvolve: a importância da mãe para a sua vida. O conteúdo se assemelha a uma mensagem pessoal, a uma homenagem que poderia figurar num cartão de aniversário ou de Dia das Mães. A outra citação também circula ao redor de um

tema: a preocupação com o bem-estar da família. O fato de as autoras terem acrescentado elementos formais típicos de carta (cabeçalho, saudação, despedida) não torna aquelas seqüências discursivas em cartas pessoais, porque um gênero de texto não se sustenta apenas sobre seu estatuto formal, antes requer o reconhecimento de modelos sociocognitivos relativamente estáveis que se inscrevem na associação de formas e funções inscritas numa cultura e que são, por isso, legitimados nessa cultura (MARCUSCHI, 2003; 2005). Outra vez, apresentam-se produções textuais que *querem* ser carta pessoal, mas que se distanciam, ora em sua composição formal, ora em sua abordagem discursiva, da estrutura basilar do gênero.

O que se postula aqui não é o enquadramento do gênero carta pessoal numa fórmula fixa, imutável. É preciso reiterar que os gêneros existem na e pela ação discursiva no seio das interações sociais, de modo que eles são o que são porque “funcionam” socialmente. O delicado equilíbrio entre forma – tão emblemática para alguns gêneros –, e função é, pois, arbitrado pelas práticas discursivas em que este se insere. Daí, ter-se a extinção de uns gêneros, a emergência de outros e a transformação de outros tantos, respondendo às demandas de uma sociedade de letramento intenso (MARCUSCHI, 2003; 2005, entre outros).

A grande ocorrência de “cartas-bilhete” e “cartas-mensagem”⁴⁷ no *corpus* da Turma 1 (8 produções) assinala que as interações estabelecidas nas aulas em que a carta foi trabalhada deram lugar ao mal entendido, à incompreensão (KLEIMAN, 2001), reforçados pelas tensões entre professoras e alunos situados em assimetrias bem marcadas. O trabalho sobre carta pessoal centrou-se na estrutura formal e a discussão sobre conteúdo semântico-discursivo do gênero ficou em

⁴⁷ “Carta-mensagem” servirá de designativo do que seriam as cartas que parecem cartão pessoal, que para evitar a forma aliterada “carta-cartão”.

segundo plano, como se ele fosse óbvio para os alunos. Observem-se ainda outros dois exemplos que tornam patente o esvaziamento de sentido que algumas cartas produzidas pela Turma 1 apresentam:

Exemplo 9 (T1/C1)

		19/09/2005
01	Vitoria daconquista baia	
02		
03	Saudacão	
04		
05	Carmelita eu mando esa carta parvoce	
06		
07	com todo cariho.	
08		
09	espero qivose fica cotente	
10		
11	da miha cataquieutoma	
12		
13	dado vose mieqeve	
14		
15	mais rapido	
16		
17	prosivo qeeu to	
18		
19	tipera do povavo	
20		
21	termino co beijo	
22		
23	i um abraso	
24		
25	muito forte	
26		
27	Asinado	
28	[NOME DO ALUNO]	

Exemplo 10 (T1/C11)

		19/09/05
01	Vitora da Conquista - BA	
02	pra vadelice	
03	Saudaçãõ	
04	Eu li é qevo para da minotica	
05	O mesno tenpo quero saber da sua.	
06	somete para você	
07	fico com sau dade	
08	um abraço	

O Exemplo 9 pode ser rotulado como uma “meta-carta”, na qual a escritura da carta é o tópico: o interlocutor anuncia que manda a carta com todo carinho; ele

espera que a sua interlocutora goste da carta enviada; enfim, ele pede que ela lhe escreva também, e encerra a missiva. Pergunta-se: do que o produtor do texto está falando? Ou melhor, *para que* esta “carta” foi escrita? Aparentemente, o aluno apenas cumpriu a tarefa proposta (imposta?) pela sua professora sem se preocupar em “recheiar” sua produção com conteúdo qualquer.

Outrossim, o Exemplo 10 mostra-se uma carta-bilhete cuja relevância significativa é questionável. O autor diz que escreve para “*da minotica*” – “dar minhas notícias” – porém não comunica nada sobre sua vida pessoal. Ele continua, então, dizendo que, além de falar sobre si (?) ele quer saber notícias da sua destinatária. Esse texto é outra seqüência de segmentos mais ou menos organizados à maneira de uma carta pessoal que, entretanto, não corresponde à funcionalidade de uma carta. Esses dois exemplos estão entre aqueles designados como ambíguos quanto à configuração semântica do corpo da carta, sinalizados com no Quadro 5 com um ponto de interrogação [?].

Dentre as produções da Turma 1, destaca-se a carta 9, visto que apresenta clareza na organização formal e significativa do texto, enquadrando-se com perfeição nos moldes do gênero carta pessoal.

Exemplo 11 (T1/C9)

	Vitoria da Conquista	19/09/05
01		
02		
03	Salmo 23	
04		
05		
06	Prezada Amiga Raimunda.	
07	Ao fazer esta carta, é para lhi dizer,	
08	que eu estou lhi esperando, para nois	
09	ir a um passeio, Na casa di minha,	
10	Sobrinha. Espero que ao receber esta	
11	Carta, eu seja atendida.	
12	Raimunda, Como vai todos ai. Vão bem?	
13	Espero que sim!	
14	como vai sua tia? Aquela senhora	
15	agradavel e alegre. Olhi eu achei	
16	ela uma pessoa muito disposta e	

17	mais como você disse que ela e mu-
18	eto trabalhadora, Eu também fiquei,
19	Alegre em saber que ela e assim.
20	Isto faz parte, da vida dela.
21	Isto é o que emporta, Na vida
22	do Idoso. Procurar execer o nosso
23	cerebo porque ficamos, novos,
24	pelo menos na mente.
25	Não tendo mas nada a dizer
26	Aceite o meu Abraço da Amiga
27	[NOME DA ALUNA]

Esta carta contém todos os segmentos estruturais do gênero, utilizados com propriedade. É também a carta que, em todo o *corpus* estudado, apresenta maior variedade de ações discursivas, de modo que nela a autora faz um convite, pede notícias, relembra fatos ocorridos no passado e os comenta. Aproveita, ainda, para tecer reflexões sobre a vida do idoso. Um vocativo e as perguntas no corpo da carta são importantes fórmulas de sustentar a interação que se estabelece, chamando a atenção do leitor e colocando-o no jogo interlocutivo: “*Raimunda, Como vai todos ai. Vão bem?*” (l.12) (SILVA, 2002). O tom da carta é de respeitosa informalidade, própria do registro de fala de uma senhora idosa – R., a produtora deste texto, tem 78 anos. A aluna demonstra, portanto, ter compreendido o funcionamento sociodiscursivo do gênero carta pessoal e aplicado adequadamente estratégias lingüísticas próprias para o tipo de interação que se constrói na prática de letramento “escrita de carta” (KLEIMAN, 1995; 1998; SOARES, 2003, dentre outros). Além de ser uma pessoa vivida, que com certeza teve inúmeros contatos com eventos de letramento envolvendo escrita/leitura de cartas, os quais fazem parte dos conhecimentos lingüísticos e epilingüísticos acionados para a produção da sua carta, R. também faz parte do grupo de alunos que participa ativamente na arquitetura das interações em sala de aula. Durante as discussões sobre o gênero, motivadas pela leitura do texto “A Carta”, a discente emitiu opiniões, interpelou a

professora e chegou a conjecturar que não deveria mais usar o telefone para falar com os parentes distantes, mas mandar cartas porque são bem mais baratas (Diário de Campo, Turma 1, Aula 1, p.2).

Dando seguimento à análise, as epístolas produzidas pela Turma 2 seguiram a orientação discursiva que a proposta da professora indicara: dar conselhos (aos pais da personagem do texto lido previamente, tratando em particular do modo como eles criam a adolescente); fazer uma solicitação (a um rapaz conhecido que está incomodando a vizinhança). E, como mostra o Quadro 6 (p.135), nenhuma das produções apresentou ambigüidade quanto à seqüência discursiva que compunha o corpo da carta. Os problemas com a estrutura formal, discutidos no tópico anterior, dificultaram a caracterização de alguns textos em relação ao gênero carta pessoal, mas não chegaram a invalidar o seu contorno sociocomunicativo. Alguns comentários sobre a carta T2/C3 do *corpus* podem esclarecer o que ora se afirma.

Exemplo 12 (T2/C3)

	17/11/05
01	Saldações Vitoria da Conquista Bahia
02	Olá Dalva como vai? Eu não quero que
03	you fique magoada comigo pelo o que venha
04	saber, a Helena e uma menina muito estudiosa,
05	inteligente, e é hora dela ir para a escola, não
06	trabalhar em casa, ela além de ser criança é –
07	muito pequenina.
08	Onde já se viu uma menina ficar fora da
09	escola? Gostaria mesmo e de fazer um
10	pedido do fundo do meu coração, para de
11	ficar falando para Helena que ela é grande
12	para fazer isso e pequena para fazer –
13	aquilo, nunca é tarde ou cedo para
14	subir em arvor ou brincar com lama.
15	Cuidado com o que diz a ela porque as vezes
16	ela se confunde e fica se perguntando se
17	é grande ou pequena.
18	Desde já agradeço pela compreensão e
19	cuide bem de Helena porque ela é muito
20	especial
21	
22	(Atenciosamente)
23	
24	[NOME DA REMETENTE]

A estrutura formal dessa carta põe à mostra problemas no trato com a língua escrita que a aluna ainda não superou: os segmentos estruturais da carta estão encadeados, a saudação está no lugar errado, antes do cabeçalho, a disposição das sentenças no papel é irregular, há notórios problemas na organização dos períodos por causa da pontuação ineficiente. Por outro lado, as seqüências discursivas gozam de significado e denotam a compreensão que a aluna tem da interação constituída através da carta. A autora não só atingiu o objetivo comunicativo proposto – emitir conselhos – como usou estratégias e fórmulas discursivas claras para alcançar o seu propósito (KOCH, 2001; 2003; SILVA, 2002).

Na saudação/vocativo, a produtora da carta empregou uma interjeição usual seguida de expressão familiar: “*Olá Dalva como vai?*” (l.2). Estabelecida a interação, a escrevente tratou logo de anunciar que vai tocar numa questão delicada, informando, de antemão, que não é seu intento magoar a interlocutora. A estratégia de sensibilização é utilizada três vezes de modo explícito: na seqüência de solicitude descrita; no meio da argumentação, quando a aluna faz um pedido para introduzir um subtópico: “*Gostaria mesmo é de fazer um pedido do fundo do meu coração: pára de ficar falando para Helena que ela é grande para fazer isso e pequena para fazer aquilo*” (versão corrigida; l.9-13); e no pré-encerramento, no qual se agradece “*desde já*” “*pela compreensão*” (l.18).

A linha argumentativa da carta também é objetiva: primeiro, a autora chama atenção para a necessidade de Helena ir para a escola. A pergunta retórica “*onde já se viu uma menina ficar fora da escola?*” (l.8-9) serve como argumento lógico e ainda demonstra certo grau de familiaridade dos interactantes devido ao seu caráter inquisidor (SILVA, 2002). Em seguida, outro conselho é dado e agora o problema é o tratamento dado à adolescente. O segundo argumento é reforçado

com outra dica: tomar cuidado com a maneira de conversar com a menina para não confundi-la. A carta é encerrada com a fórmula polida de agradecimento e com o destaque de um último argumento: Helena requer cuidados porque é muito especial. Curiosamente a aluna usa a expressão “*Atenciosamente*” (l.22) na despedida, o que não combina com o tom informal da carta e destoa, inclusive, da abertura com “*Olá*”. Provavelmente o emprego de uma expressão formal, mais adequada a cartas comerciais, deva-se ao aproveitamento irrefletido da fórmula vista em alguma correspondência. A despedida formal, contudo, não altera o caráter pessoal da carta, bem de acordo com a proposta discursiva em pauta.

As três cartas produzidas numa segunda etapa do trabalho com o gênero na Turma 2 são especialmente interessantes para se observar a utilização dos mecanismos lingüísticos para diferentes intenções discursivas. Como foi descrito na análise das interações (p.125), a professora propôs à turma, dividida em três equipes, uma situação-problema que justificaria a produção de uma carta centrada na ação discursiva de “fazer uma solicitação”, “pedir”. A situação-problema era o incômodo que um rapaz estaria causando à vizinhança ao passar de moto todos os dias, às duas da madrugada, fazendo muito barulho. O diferencial estaria no sujeito a quem o pedido seria dirigido. A cada equipe foi indicado pela professora um interlocutor diferente correspondendo ao rapaz da moto: para uma equipe ele era filho de uma pessoa da comunidade, para outra, o filho do prefeito, e para a terceira, um bandido conhecido de todos. A professora, quando explicou a produção para as equipes foi enfática em dizer que eles precisavam avaliar com cuidado quem era o destinatário da carta para que soubessem como construir uma argumentação que atingisse o objetivo premente de demover o jovem das ações que estavam

transtornando os seus vizinhos. As produções construídas são transcritas e comentadas a seguir:

Exemplo 13 (T2/C9)

		23/11/05
01	Vitória da Conquista Bahia	
02		
03		
04	Solicitações á Carlos	
05		
06	Carlos eu escrevo lhe esta carta para te	
07	aconselhar pedindo que por favor, não faça	
08	barulho todas as noites, porque incomoda	
09	muito as pessoas.	
10	Isto é perigoso para você, como para	
11	nós porque isso chama atenção dos ladrões	
12	então pare e pense um pouco, você é jovem	
13	tem muita vida pela frente e merece ter um	
14	futuro melhor e uma vida digna.	
15	Carlos apesar de ser um rapaz estudado	
16	tem que saber que a vida não é só curtidão,	
17	e nem tão pouco fácil, mas sim difícil.	
18	Carlos te peço também que você converse com	
19	os seus pais sobre este assunto. E espero que	
20	você entenda e aprenda á viver a vida como	
21	ela é.	
22		Obrigada
23		
24	[NOMES DAS ALUNAS]	

O Exemplo 13 mostra a carta que a equipe escreveu para o rapaz que incomodava a vizinhança e que era filho de uma pessoa da comunidade, filho de uma “comadre” ou um “compadre” dos componentes do grupo. A estrutura da carta ganhou um aspecto de formalidade com as expressões usadas na saudação e na despedida: “*Solicitações á Carlos*” (l.4), “*Obrigada*” (l.22). O tratamento dado ao conteúdo, por seu turno, remete o texto à configuração temática das cartas pessoais.

O vocativo é repetido três vezes no corpo da carta, o destinatário é tratado por “você”, o que denota familiaridade, e a missiva é escrita em primeira pessoa do singular, todas estratégias típicas de cartas pessoais (ALVES, 2003; GORRESE; JABLONSKI, 2002; SILVA, 2002). A seqüência de solicitude indica o motivo do contato e já imprime o tom de aconselhamento que perpassará a carta: a voz

discursiva que fala ao jovem rapaz é a de alguém mais velho, com mais experiência, que acredita que *“a vida não é só curtidão, e nem tão pouco fácil, mas sim difícil”* (l.16-17), o que serve de argumento lógico para a tese da carta: além de incomodar, o barulho da moto do rapaz atrairia a atenção de ladrões. O perigo causado por aquela atitude impensada atingiria a todos, inclusive a ele, um jovem *“estudado”* (l.15), que *“tem muita vida pela frente e merece ter um futuro melhor e uma vida digna”* (l.13-14). O período final sugere que o escritor espera que o causador de tantos problemas compreenda a situação e mude de atitude, o que revelaria uma nova postura em relação ao seu próprio estilo de vida irresponsável: *“espero que você entenda e aprenda a viver a vida como ela é”* (l.19-21).

Em suma, pode-se afirmar que a construção desta carta mostra o cuidado dos seus produtores frente a uma circunstância melindrosa: chamar a atenção do filho de alguém conhecido, o que pressupõe argumentar com firmeza e, ao mesmo tempo, com cordialidade. O descompasso entre as expressões de abertura e despedida, de estilo mais formal, e o corpo da carta, de contorno informal, remete mais uma vez à maneira como o gênero foi trabalhado em sala de aula, valorizando o aspecto comunicativo das cartas e dando pouca atenção à composição estrutural. Entre outros inconvenientes previamente comentados, o desequilíbrio no tratamento do gênero em sua constituição formal e funcional causou, na produção em foco, a mistura de estilos.

Exemplo 14 (T2/C11)

		23/11/05
01	Vitoria da Conquista	Bahia
02		
03		Roberto
04		
05	Quando você passa em nossa rua com	
06	a sua moto emcomodando, todos os mo-	
07	radoris que levatão de madrugada para	
08	trabalhar estamos lhe pedindo porfavor para	
09	que você pare de barulho, espero que você Roberto	
10	não faça mais barulho ou vamos	

11 possessar você nós pedimos a você que seja
 12 mais educado e não faça barulho durante
 13 á noite até o vija da rua está reclamando
 14 do barulho que você faz durante a noite
 15 espamos que de hoje emdiante você
 16 pense a sua vida antes que seja pior
 17 para você, Roberto se você não parar
 18 de barulho nós vamos até a prefeitura falar
 19 Com seu pai. saporque seu pai é
 20 prefeito você acha que tei o direito de em-
 21 comodar o pessoau prefeito você pode dar
 22 muito conselhe para o seu filho para que
 23 ele podesse parar de barulho que cada dia
 24 que passa o povo está revoltando com seu
 25 filho por calza do barulho da modo que ele
 26 está fazendo espero que não faça mais
 27 barulho que nós podemos prender ele juto
 28 Com a sua moto Roberto espero que você
 29 para de barulho durante a madrugada.
 30
 31 [NOMES DOS ALUNOS]

A carta T2/C11, destinada ao filho do prefeito, em comparação com a anterior, é bem mais dura, direta, chega a transparecer certa hostilidade. O rapaz é tratado por “você”, como se fosse alguém conhecido de todos, e a carta é escrita em primeira pessoa do plural: quem fala não é um indivíduo, mas *“todos os moradores que levantão de madrugada para trabalhar”* (l.6-8), *“o pessoau”* (l.21) (ALVES, 2003; GORRESE; JABLONSKI, 2002; SILVA, 2002). O percurso discursivo segue duas direções: a de convencer o garoto das razões por que ele não deve mais andar de moto de madrugada naquele bairro e a direção da ameaça em termos institucionais e jurídicos.

A situação está incomodando todas as pessoas, as quais levantam cedo para trabalhar, e até o vigia noturno reclamou. O não atendimento à solicitação feita trará implicações para o rapaz e para o seu pai. Aquele é ameaçado de receber processo, de ser delatado ao pai na prefeitura e até de ser preso, junto com a retenção de sua moto. Ele é tratado como pouco educado e arrogante, pois se utiliza da prerrogativa de ser filho do prefeito para fazer o que quer: *“saporque seu pai é*

prefeito você acha que tei o direito de emcomodar o pessoau” (l.19-21). O prefeito é confrontado diretamente, sendo incluído como um segundo destinatário na parte final da missiva e ali não são mais os “*moradoris*” que reclamam, é o “*povo*”: “*prefeito você pode dar muito consselho para o seu filho para que ele pudesse parar de barulho que cada dia que passa o povo está revoltando com seu filho*” (l.21-25). O acionamento do termo “*povo*” é uma clara estratégia argumentativa de ameaça à posição institucional do pai de Roberto, pois pressupõe que o prefeito – representante executivo do povo – não desejaria desagradar seus eleitores. A figura do pai-prefeito é fortemente marcada no discurso da carta, que parece mais um manifesto de indignação contra a atitude de um rapaz de outra classe social, trazendo à baila as tensões existentes na sociedade entre sujeitos de espaços sócio-econômicos diferentes (KLEIMAN, 1995; 1998; RIBEIRO, 1999; 2001). O interessante uso de fórmulas da linguagem jurídica – “*prossessar*”, “*direito*”, “*preso*”, “*mandar prender*” – reforça o veio discursivo de ameaça instaurado no plano do direito coletivo. Por outro lado, a ausência das seqüências de abertura e de encerramento (a carta não apresenta saudação, solicitudes, pré-encerramento nem expressão de despedida) tornam o estilo ainda mais agressivo e direto: esta carta tem um propósito claro e não usou de subterfúgios ou eufemismos para demonstrar a indignação das pessoas para com a atitude desrespeitosa do rapaz. A solicitação, nesse caso, ganhou estatuto de exigência devidamente atrelada às conseqüências de seu cumprimento ou não.

Exemplo 15 (T2/C10)

	24/11/05
01	Sadacaões Vitoria da Conquista BA 24 11 95
02	Oi Ailton como vai? Espero que você vai bem!
03	Estou lhe escrevendo estás linhas para lhe
04	pedir uma coisinha de coração e espero
05	que não fique constrangido e que de uns
06	dias para cá você tem feito umas coisas

07 que estão nos incomodando todos os dias as
08 duas voutas com sua moto e
09 está encomodando a mim e
10 alguns vizinhos como você sabe
11 nós donas de cada lemos que
12 trabalhar e acorda cedo, Afinal
13 nós já dormimos muito tarde e
14 quando é duas da manhã você vem
15 com sua moto e acorda todo
16 mundo então perdemos o sono e
17 acabamos tendo um dia meio
18 chato e com muito sono!
19 Gostaria qui pensasse com muito
20 carinho e não ficasse constrangido
21 com nos. Desdi já agradeço a
22 compreensão.
23
24 De ces amigos
25 [NOMES DOS ALUNOS]

A carta produzida pela terceira equipe, a qual foi acompanhada pela pesquisadora durante o trabalho de construção do texto, dirigiu-se a um bandido. A situação proposta pela professora tem forte referencial na realidade que os alunos daquela escola vivenciam. Eles são moradores de um bairro de classe baixa e que em determinadas regiões chega a ser realmente perigoso. Na área também estão instaladas “gangues” de marginais que se rivalizam entre si e dominam a criminalidade. Falar, então, de um jovem de conhecida reputação criminoso é situar a discussão num espaço conhecido dos alunos. A escrita da carta está, portanto, clivada de pistas lingüístico-discursivas que manifestam o tratamento dado à questão (KOCH, 2001; 2003; SILVA, 2002).

Antes de mais nada, o jovem bandido é tratado amigavelmente pelo seu primeiro nome e ainda recebe votos de bem-estar: “*Oi Ailton como vai? Espero que você vai bem!*” (l.2). O sujeito interpelado pela carta é conhecido do escrevente, o qual se coloca na primeira pessoa do singular e usa fórmulas argumentativas que denotam familiaridade e a intenção precípua de fazer um pedido sem ofender ao solicitado.

Depois da seqüência de solicitude, os autores anunciam que vão pedir “*uma coisinha de coração*” (l.4) e já se colocam em posição defensiva, sugerindo que o rapaz “*não fique constrangido*” (l.5) com a solicitação. Em seguida, as razões que motivam a carta são expostas, de maneira muito polida, explicando que as voltas de moto do rapaz estão “incomodando” a vizinhança. O interlocutor, então, é convidado à interação com a expressão “como você sabe” (l.10) que o insere na realidade discutida, diferente, por exemplo, do filho do prefeito, que foi tratado como um estranho à realidade social afetada (SILVA, 2002). Aquele jovem marginal é lembrado das condições árduas de vida e trabalho das donas de casa, as quais ele conhece. As conseqüências dos atos do bandido são colocadas em termos subjetivos – “*acabamos tendo um dia meio chato e com muito sono!*”(l.17-18) – e não são tratadas do ponto de vista do direito coletivo e do respeito ao convívio social, como na carta ao filho do prefeito.

A tentativa de convencer o interlocutor através de uma argumentação sentimental, que apele ao bom senso e ao “coração”, é coroada nas seqüências finais do texto: “*Gostaria que pensasse com muito carinho e não ficasse constrangido com nos. Desdi já agradeço a compreensão.*”(l.19-22). Na despedida, o rapaz é tratado como amigo. A relação de assimetria entre o bandido e as donas de casa que escreveram a carta é patente: numa posição de poder que não é questionada (uma vez mais, compare-se esta carta com a do filho do prefeito, que é criticado por achar que ocupa uma posição diferenciada), o marginal é compelido a não incomodar os seus vizinhos movido por sua “compreensão” e por pena daqueles que trabalham muito e acordam cedo (MARCUSCHI, 1995; SANTOS, 1999b). Em momento algum ele é confrontado pelos constrangimentos que causa. Ao contrário,

as suas vítimas colocam-se, respeitosamente, na posição de constrangedores e o que deveria ser uma solicitação acaba sendo quase uma súplica.

As produções de texto que formam o *corpus* deste trabalho evidenciam modos diferentes de interação através de carta pessoal. Todas têm em comum a tendência à informalidade e o fato de tratarem de assuntos particulares. Até mesmo as três cartas escritas pela Turma 2 para resolver uma situação problemática manifestaram um percurso discursivo no plano do espaço privado o que indica que elas podem ser consideradas cartas pessoais. As cartas do *corpus* diferenciam-se entre si da mesma maneira que seriam diferentes de cartas de amor ou de uma correspondência trocada entre pai e filho, ou entre intelectuais (ALVES, 2003; GORRESE; JABLONSKI, 2002; SILVA, 2002). Essa constatada diferença se mostra na linha discursiva de cada epístola, construída sob as bases das interações em jogo. É por ser dialógica que a carta pessoal permite tantas nuances de sentido, e por ser um gênero de texto, ela pode constituir-se em condições mais ou menos variáveis, conforme o princípio de relativa estabilidade que dá aos gêneros textuais as características de maleabilidade, dinamicidade e plasticidade (MARCUSCHI, 2003; 2005).

Enfim, pode-se dizer que o trabalho com carta pessoal, enquanto gênero textual, mostra-se relevante dentro de um contexto de ensino de língua escrita na perspectiva do modelo ideológico de letramento visto que corrobora para a compreensão da escrita inserida numa prática que envolve escolhas discursivas e posicionamento subjetivo daquele que escreve (KLEIMAN, 1995; 1998; MARCUSCHI, 2001a; 2001b; RIBEIRO, 1999; 2001).

Para a educação de jovens e adultos, o evento de letramento analisado representa um exemplo de como o contato com a língua escrita precisa ser

encarado do ponto de vista de seu caráter sociocomunicativo, o que se evidenciou nas diferentes abordagens do gênero carta pessoal que culminaram em produções de texto também diferenciadas entre si: na Turma 1, o trabalho com cartas restringiu-se mais ao aspecto formal e várias produções dos alunos refletiram isso no esvaziamento dos sentidos associados às partes da carta (sua estrutura). Na Turma 2, por sua vez, a ênfase dada ao conteúdo das cartas, às condições de produção que definiriam sua linha argumentativa, culminaram em produções de texto muito mais significativas e coerentes com a prática discursiva em foco.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões que norteiam este trabalho poderiam ser assim formuladas: em que medida as redes de interação que se estabelecem numa classe de educação de jovens e adultos durante o trabalho com o gênero carta pessoal podem se evidenciar na prática discursiva de escrever uma carta? Tais evidências, materializadas num *corpus* de cartas produzidas em sala de aula, podem ser tomadas como indícios de um letramento em construção?

Para cumprir seu objetivo, este trabalho dissertativo fundamentou-se no escopo teórico da Lingüística Aplicada, mormente nos estudos desenvolvidos sobre letramento e interação (CAJAL, 2001; KLEIMAN, 1995; 1998; 2001; MARCUSCHI, 1995; 2001a; 2001b; MOITA LOPES, 1996; 1998; 2001; 2002; RIBEIRO, 1999; 2001; 2005; SANTOS, 1999; ZOGHBI, 2003). A metodologia etnográfica (ERICKSON, 1986; 2001) possibilitou a imersão no universo interacional das duas turmas de EJA selecionadas para a pesquisa de campo e, para a análise dos textos escritos produzidos pelos alunos destas turmas, as discussões sobre gênero textual e, particularmente, sobre a carta pessoal foram fundamentais (ALVES, 2003; BAKHTIN, 1992; BRONCKART, 2003; MARCUSCHI, 2002; 2004; 2005; SANTOS, M., 2003; SILVA, 2002).

As análises aqui desenvolvidas mostram que as duas turmas apresentaram um enquadre interacional semelhante, baseado em assimetrias: a prevalência da fala das professoras de um lado; a participação ativa de um pequeno grupo (dois ou três alunos) em cada classe, de outro; e a posição não-participante da maior parte dos alunos. O que diferenciou os trabalhos foi a postura das professoras em relação a esta configuração global. Enquanto a professora da Turma 1 reforçou as assimetrias, principalmente através da indiferença à fala de alguns

alunos, a outra regente parece de algum modo contrapor-se às assimetrias constituídas em sua classe. Conquanto não tenha saído de sua posição de poder, naturalmente assimétrica em relação aos seus alunos (CAJAL, 2001; SANTOS, 1999), ela deu mais espaço às falas dos alunos, inserindo-as nas práticas discursivas em andamento e aproveitando-as como tópico, muitas vezes. Na análise quantitativa feita considerando as ações discursivas das professoras e dos alunos, a Turma 2 apresentou um índice mais equilibrado na distribuição discursiva, comprovando que, nesta classe, os alunos puderam mais efetivamente se colocar em posição de sujeitos nas interações. Nesta classe, a construção dos sentidos contou mais com a participação ativa dos alunos do que na Turma 1. Não se considera, aqui, que a passividade e o silêncio não sejam também formas discursivas de os alunos se situarem nos jogos interacionais, pois toda postura face o encontro com o outro, o interlocutor, é uma opção discursiva. Desse modo, o calar é também um modo de (re)agir aos conflitos emergentes nas interações (KLEIMAN, 1995; 1998; 2001).

Acredita-se, contudo, que a sala de aula, em especial no contexto de EJA, precisa ser o lugar em que os ditos e não-ditos sejam postos em pauta criticamente, para que, no seio dos conflitos, as práticas de letramento sejam construídas e compreendidas. Não se pode esperar que jovens e adultos, já colocados à margem das práticas de letramento correntes por sua condição de não ou semi-alfabetizados, consigam reposicionar-se criticamente na sociedade se não lhe são concedidos espaços para a reflexão e transformação de si através do debate, da posse legitimada do seu discurso. Por isso a compreensão do processo de aprendizagem da língua escrita via perspectiva ideológica do letramento implica em perceber o aluno de EJA como sujeito de seu discurso, a quem a fala precisa ser dada, e a

quem é necessário mostrar meios de retomada dessa fala tantas vezes silenciada. A sala de aula, diga-se uma vez mais, não pode ser o lugar do silêncio do oprimido (KLEIMAN, 1995; 1998; 2001; RIBEIRO, 1999; 2001; 2005; SANTOS, J., 2003).

Na esteira de perscrutar pistas sobre o letramento em construção nas turmas de EJA investigadas, escolheu-se analisar um evento específico, relacionado com o gênero textual carta pessoal. Na apresentação da carta pessoal nas classes, as interações evidenciaram, grosso modo:

- a) A preocupação predominante com a estrutura formal do gênero, certamente indício de uma visão instrumental da escrita, tomada como a apropriação do código muitas vezes mais associada à valorização irrefletida da escrita do que propriamente à compreensão de seu papel no curso das interações sociais, uma visão restrita do letramento, ou modelo autônomo de letramento (KLEIMAN, 1995). Em outra direção, relembre-se a pesquisa de Souto Maior (2003) sobre a presença de carta em livros didáticos de língua portuguesa, na qual a pesquisadora detectou ampla concentração nos elementos formais do gênero. É plausível considerar a influência do material didático mais usado pelos professores nesse construto teórico sobre carta tão fundado na sua configuração estrutural.
- b) O tratamento superficial do caráter sociodiscursivo da carta pessoal, tratada como meio de comunicação, e não como gênero textual culturalmente constituído, na Turma 1, e como modelo único do gênero epistolar, nas duas turmas (MARCUSCHI, 2002; 2005; SILVA, 2002). A função da carta só foi tratada quando o corpo (assunto/mensagem) foi descrito, ou seja, a discussão sobre função sociocomunicativa das cartas foi atrelada à sua estrutura formal, e em nenhum momento discutiram-se as nuances significativas que caracterizam

diferentes tipos de carta. Finalmente, pode-se dizer que as noções de “carta” e “carta pessoal” foram condensadas num macromodelo, a despeito das especificidades sociocomunicativas da carta pessoal em comparação com outros tipos: comercial, aberta, do leitor etc. (SILVA, 2002).

O fato de as professoras terem fundido as noções de carta e carta pessoal tomando esta como cânone para o conjunto de gêneros epistolares não trouxe implicações maiores para a produção das cartas em sala de aula. A questão por refletir não concerne à carta pessoal, mas às variações tipológicas do gênero epistolar que estão postas de lado. Se os jovens e adultos das turmas pesquisadas demonstram, de modo geral, ter compreendido a configuração semântico-formal do gênero “carta pessoal”, o fazem baseados numa visão parcial das funções discursivas e das estruturas formais que caracterizam outros modos de interação via carta, como a carta aberta e a carta do leitor, por exemplo (SILVA, 2002). Tal confusão teórica precisa ser repensada no ensino de língua portuguesa, caso uma visão sociocultural dos textos seja considerada. Diferenciar um tipo de carta do outro, além de envolver aspectos formais, tão valorizados nas aulas observadas, pressupõe compreender diferentes papéis culturais das modalidades do gênero epistolar. Logo, saber ler/escrever uma carta pessoal não significa saber ler/escrever qualquer carta, assim como diferentes modalidades do gênero epistolar servem a práticas de letramento diversas entre si.

A escolha da carta pessoal para escopo desta pesquisa justifica-se, entre outras coisas, por seu caráter marcadamente dialógico. Segundo Silva (2002), a carta pessoal é dialógica por si mesma, a sua própria estrutura formal denuncia o porquê de sua existência discursiva no seio da sociedade: alguém, situado no espaço e no tempo (cabeçalho), aciona outra pessoa para a interação (abertura/

saudação), efetua o seu propósito comunicativo (informar, pedir, narrar etc.) no corpo da carta e finaliza a interação (despedida, assinatura). Escrever uma carta, portanto, não é apenas listar uma seqüência de elementos estruturais, mas estes apresentam-se no bojo de um enquadre interacional mediado pelo texto escrito.

Como qualquer gênero textual, a carta constitui-se enquanto modelo sociocognitivo a partir da relação entre forma e função, devidamente instalada numa prática comunicativa (BAKHTIN, 1992; BRONCKART, 2003; MARCUSCHI, 2002; 2005). Assim, na segunda parte da pesquisa, quando se procedeu à análise de um *corpus* de 23 cartas produzidas pelos alunos durante as aulas observadas, buscou-se verificar como a construção dos sentidos sobre carta pessoal nas interações em sala de aula influenciou a produção de texto (CAJAL, 2001; MOITA LOPES, 1996; 1998; 2002; SANTOS, 1999; 2002). Tomando como pressuposto a configuração da carta pessoal como gênero em que forma/função coexistem discursivamente, a discussão sobre o *corpus* cruzou os dados encontrados na materialidade das cartas escritas pelos alunos com o exame das interações desenvolvidas nas aulas.

Posto que houve, nas duas classes, certa inadequação na apresentação do gênero – em uma, a ênfase do trabalho recaiu sobre a forma da carta; noutra, a função comunicativa da carta foi destacada, conforme se viu na análise das interações (Capítulo 5) – entende-se que as cartas produzidas manifestaram a preponderância de um ou outro aspecto, o que trouxe implicações importantes para a constituição do gênero em estudo.

A falta de clareza no tratamento dos aspectos sociocomunicativos da carta, sobretudo na Turma 1, provavelmente explica o índice de missivas que apresentam uma estrutura de carta sem conteúdo de carta – uma fôrma sem recheio, em que os elementos constituintes de uma epístola figuram esvaziados de

sentido, como se a simples existência da seqüência cabeçalho-saudação-mensagem-despedida-assinatura fizesse de um conjunto de palavras uma carta pessoal. Já a ênfase exclusiva nos aspectos discursivos facultou aos alunos condições de explorarem melhor as potencialidades sociocomunitivas da carta. As produções da Turma 2, por isso, mostram-se mais consistentes e são objetivas nas suas intenções discursivas. O descuido com a configuração estrutural, contudo, deixou suas marcas na desorganização formal que algumas cartas demonstraram, na despreocupação com segmentos significativos que corroboram para a constituição do gênero, ao ponto, por exemplo, de alguns alunos não se preocuparem com a assinatura, elemento que identifica o escrevente e que é típico das cartas pessoais, visto que a ausência da assinatura configura uma posição discursiva específica encontrada nas cartas anônimas.

Os problemas encontrados nas cartas merecem ser considerados à luz dos sentidos construídos sobre o gênero nas interações em sala de aula, reiterando o fato de que um gênero textual não pode ser dissociado de seus aspectos formais, tanto quanto dos funcionais, pois somente atuando harmoniosamente no seio das práticas discursivas, forma e função podem dar conta das expectativas socioculturais a que o gênero vem responder (MARCUSCHI, 2002; 2005). Situados numa sociohistória, os gêneros, portanto, são respostas comunicativas altamente relevantes para as sociedades letradas, pelo que é imprescindível discutir o trabalho com gêneros em classe cujos objetivos incluem o de inserir o aluno nas práticas de letramento da comunidade que o cerca. E essa discussão necessariamente deverá dar conta do contorno formal dos gêneros textuais ao par de suas funções sociocomunicativas. (KLEIMAN, 1995; 1998; MARCUSCHI, 2001a; 2001b).

No contexto educativo de EJA observado, acredita-se que o trabalho com carta pessoal desenvolvido dentro dos jogos interacionais das salas de aula proporcionou às turmas apropriações diversas do gênero que se manifestaram na materialidade dos textos produzidos. A construção desse conhecimento sobre a carta pessoal vai ao encontro das necessidades dos jovens e adultos daquelas turmas, pois corresponde a mais um passo na direção do amadurecimento das práticas de letramento desse grupo. Como Ribeiro (1999) notou, em pesquisa citada no Capítulo 2, página 36, as cartas são citadas como prática de escrita de boa parte dos jovens e adultos entrevistados, e situa-se entre os gêneros textuais mais utilizados pela faixa de sujeitos com nível baixo ou médio de alfabetismo (RIBEIRO, 1999; 2001). A incidência da carta pessoal entre as práticas letradas de jovens e adultos e a própria conformação sócio-cultural do gênero da história das sociedades de escrita, como também se discute no Capítulo 2, reiteram a relevância do trabalho com carta na EJA, e acentuam a necessidade de este trabalho obter consistência numa discussão aprofundada de suas especificidades formais e de seu potencial sociocomunicativo.

Em conformidade com a visão ideológica da apropriação e uso da escrita pelos sujeitos sociais - modelo ideológico de letramento (KLEIMAN, 1995), o trabalho com carta pessoal na Turma 2 trouxe maior contribuição posto que situou a escrita numa prática discursiva na qual cada aluno, enquanto sujeito de seu discurso, deveria posicionar-se como tal através das ações de aconselhar e pedir. Na Turma 1, por seu turno, a atenção voltou-se para a estrutura formal dos textos e, de modo geral, as cartas produzidas mostraram-se esvaziadas de sentido ou não corresponderam, em sua constituição discursiva, aos modelos sociocognitivos que caracterizam uma carta pessoal. De acordo com esse recorte metodológico que

analisou apenas as aulas sobre carta e os textos empíricos produzidos pelos alunos, pode-se dizer que, na Turma 1, as práticas discursivas giram em torno de uma visão instrumental, bem ao modo da visão autônoma do letramento, típica do modelo escolar e social vigente (KLEIMAN, 1995; 1998; RIBEIRO, 1999; 2001; SANTOS, J., 2003).

Em outra direção, é preciso lembrar que as aulas ministradas e a postura das regentes frente ao gênero carta pessoal, bem como frente à relação fala/escrita, forma/função, não podem ser consideradas o único fator no estabelecimento de uma concepção sobre a escrita de cartas. Compreendendo que os alunos das turmas observadas são jovens e adultos imersos em uma sociedade eminentemente letrada, seria um equívoco teórico desconsiderar as impressões que eles construíram no decorrer de seus contatos com práticas letradas diversas, inclusive as de escrever/ler, enviar/receber cartas (KLEIMAN, 1998; RIBEIRO, 1999; 2001). As falas de uma aluna da Turma 1 sobre o seu desejo de escrever sua carta para o marido, e não para a sua mãe, e as observações subseqüentes de seus colegas sobre a condição não-letrada do esposo, ilustram o fato de que a carta não é um gênero desconhecido, tampouco restrito às práticas discursivas escolarizadas:

Destaco a fala de uma aluna, Ev., que, a essa altura, disse que escrevera a carta para a mãe, mas que gostaria de ter escrito para o marido, mas ele não sabe ler, ao que as colegas, em tom de brincadeira, disseram que ela poderia escrever o que quisesse que ele não saberia nada mesmo, ela poderia xingá-lo à vontade e ele não entenderia. A professora lembrou que o filho do casal logo poderia ler a carta, e alguém alertou: "e se ele [o marido] der para alguém ler pra ele?". O comentário que começou como uma brincadeira acabou desencadeando algumas falas dos alunos sobre a condição de letramento que eles tinham em relação a de outras pessoas que não a tinham (o marido) e que também a teriam (o filho, o possível "ledor" da carta) [...]. (Diário de Campo, Turma 1, Aula 1, p.4, cf. Anexo B)

De acordo com uma postura ideológica do letramento (KLEIMAN, 1995), a função da escola, especialmente em contexto de educação de jovens e adultos, deveria ser a de reafirmar para o aluno a sua condição de sujeito, de voz que se faz

ouvir através dos mais variados gêneros de texto, inclusive da carta pessoal. Nesse sentido, as interações constituídas na Turma 2 foram mais eficientes do que na Turma 1, pois propiciaram espaço para o debate e para que o enquadre discursivo em que as epístolas se inserem fosse explicitado e explorado pelos alunos através de atividades didáticas bem definidas, ou como, se poderia dizer, bem “amarradas”. O melhor exemplo foi a atividade proposta para a produção das cartas em equipe a partir de uma situação-problema com exigências discursivas específicas.

As conclusões a que se chegou no final desse trabalho de pesquisa remetem a muitas outras questões, a problemas variados que merecem tratamento específico, como, apenas a título de exemplo, a caracterização metodológica do ensino de língua materna no contexto do REAJA, o programa cujas classes serviram de base para esta dissertação. A limitação do recorte metodológico feito e das próprias condições de pesquisa fizeram com que tais questionamentos tenham sido, pelo menos por hora, postos de lado.

Quando se pesquisa a sala de aula para encontrar pistas sobre os modos como o letramento é construído, como se tenta colocar neste trabalho, em última instância o que se propõe é trilhar um caminho reflexivo em que o espaço escolar é tido com uma agência de letramento, dentre tantas outras, na qual a leitura e a escrita são consideradas como práticas sociais ligadas às estruturas de poder (KLEIMAN, 1995; RIBEIRO, 1999). Discutir letramento a partir da realidade da educação de jovens e adultos situa o problema num plano sócio-político de forma ainda mais pungente, pois a condição de jovem ou adulto iletrado (analfabeto, semi-analfabeto, analfabeto funcional) é marcada por estereótipos sociais negativos e presta-se à manutenção de abismos sócio-culturais cada vez mais profundos no seio

de uma sociedade que supervaloriza a escrita, e em especial a escolar (KLEIMAN, 1995; RIBEIRO, 1999; 2001; ROJO, 1995; SANTOS, J., 2003; entre outros).

Propostas de educação de jovens e adultos, como o REAJA, cujas turmas serviram de base para a pesquisa, precisam posicionar-se em relação ao modelo de letramento que será de fato veiculado em suas salas de aula. É preciso ter mais do que um projeto político-pedagógico bem escrito, baseado em postulados teóricos reconhecidos, como é o caso do REAJA. A EJA precisa fazer parte de uma proposta de intervenção social mais ampla, como advoga J. Santos (2003) ao relatar uma experiência de trabalho com jovens e adultos que só deu certo porque estava relacionada com todo um projeto político-pedagógico municipal que envolvia várias instâncias da sociedade. Reflexões sobre a educação de jovens e adultos no Brasil poderiam se prolongar, mas, não sendo este o foco do trabalho, basta reiterar que, sob a égide da Lingüística Aplicada, muito há que se discutir, especialmente no sentido de levantar propostas viáveis para a realidade hodierna do ensino da língua escrita, baseadas nos postulados teóricos nascidos na pesquisa dentro e fora da sala de aula.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernadete M.; FIAD, Raquel S.; MAYRINK-SABISON, Maria Laura T. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997. (Coleção Leituras no Brasil)

ALVES, Maria de Fátima. Carta Pessoal: alterações formais em um mesmo gênero ao longo do tempo. In: ENCONTRO NACIONAL DE CIÊNCIAS DA LINGUAGEM APLICADAS AO ENSINO. **Anais**. João Pessoa: Idéia, 2003, p.1502-1512.

ALVES, Rubem. Cartas de amor. IN: _____. **O retorno e o terno**. 22.ed. Campinas: Papirus, 1992. p.43-46.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do métodos sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 2004.

_____. Os gêneros do discurso. IN: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; DETTONI, Rachel do V. Diversidades lingüísticas e desigualdades sociais: aplicando a pedagogia culturalmente sensível. IN: COX, Maria Inês P.; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 81-103. (Coleção Idéias sobre linguagem)

_____; LOPES, Iveuta A. A interação professora X alunos X texto didático. **Trabalho em Lingüística Aplicada**. Campinas: (18), jul./dez., 1991. p. 39-60.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 2003.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & lingüística**. 4.ed. São Paulo: Scipione, 1992. (Série Pensamento e ação no magistério)

CAJAL, Irene B. A interação na sala de aula: como o professor reage às falas iniciados pelos alunos? IN: COX, Maria Inês; ASSIS-PETERSON, Ana Antônio de. **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p.125-159. (Coleção Idéias sobre linguagem)

CARVALHO, João Luiz H. Alfabetização: práticas e reflexões e o programa Brasil Alfabetizado. In: FARIA, Dóris Santos de (org.). **Alfabetização: práticas e reflexões: subsídios para o alfabetizador**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003, p.9-10.

CÉSAR, América. **A propósito de etnografias...** 2001. Trabalho apresentado para a qualificação em Antropologia, no curso de Doutorado em Lingüística Aplicada na Universidade Estadual de Campinas, no período de 1999-2001. (digitado)

COMTE-SPONVILLE, André. A correspondência. IN: _____. **Bom dia, angústia!** São Paulo: Martins Fontes, 2005. p.35-44

CORACINI, Maria José (org.), **O jogo discursivo na aula de leitura:** língua materna e língua estrangeira. 2.ed. Campinas: Pontes, 2002.

CORREIOS. Site oficial da Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos. Disponível em: <http://www.correios.com.br/>. Acesso em: 08 jan. 2006.

COX, Maria Inês; ASSIS-PETERSON, Ana Antônio de. **Cenas de sala de aula.** Campinas: Mercado de Letras, 2001. (Coleção Idéias sobre linguagem)

DIONISIO, Ângela P.; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais & ensino.** 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

DI PIERRO; Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes.** 2001. Ano XXI, n. 55. p. 58-77.

ERICKSON, Frederick. Prefácio. IN: COX, Maria Inês; ASSIS-PETERSON, Ana Antônio de. **Cenas de sala de aula.** Campinas: Mercado de Letras, 2001, p.9-17. (Coleção Idéias sobre linguagem)

_____. Qualitative methods in Research on teaching. In: WITTROCK, Merlin C. **Handbook of research on teaching:** a project of the American Educational Research Association. 3.ed. New York: Macmillan Publishing Company/London: Collier Macmillan Publishers, 1986, p. 119-161.

_____. O que faz a etnografia escolar "etnográfica"? In: **Anthropology and Education Quartely.** 1984, n.15. Tradução provisória de Edmir Miss.(digitado)

FÁVERO, Leonor L.; ANDRADE, Maria Lúcia C.V.O.; AQUINO, Zilda G.O. **Oralidade e escrita:** perspectivas para o ensino de língua materna. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FRANCO, Ângela. **Metodologia do ensino:** língua portuguesa. Belo Horizonte: Lê, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 40.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GERALDI, João Wanderlei. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GORRESE, Gisela; JABLONSKI, Bernardo. Da comunicação do afeto ao afeto da comunicação: as cartas de fãs de telenovelas. **Interações.** Julho/dezembro 2002, Vol. VII, nº 14. Disponível em <http://www.smarcos.br/interações/artigos/vol07_n14_artigo.html>. Acesso em 21 set. 2005.

GUNDRY, Robert H. A explicação e as implicações: as epístolas e o apocalipse. IN: _____. **Panorama do Novo Testamento**. 2.ed. São Paulo: Vida Nova, 1998. p.287-430.

HADDAD, Sérgio. A educação continuada e as políticas públicas no Brasil. IN: RIBEIRO, Vera M. (org.) **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 191-199.

INFORMATIVO REAJA. Vitória da Conquista. nº 01, ano 1, 08 set.1999.

_____. Vitória da Conquista. nº 02, ano 1, 29 out. 1999.

_____. Vitória da Conquista. nº 03, ano 1, 23 nov.1999.

_____. Vitória da Conquista. nº 04, ano 2, 03 abr. 2000.

_____. Vitória da Conquista. nº 05, ano 2, 16 jun. 2000.

_____. Vitória da Conquista. nº 06, ano 2, 08 set. 2000.

_____. Vitória da Conquista. nº 07, ano 2, 06 dez. 2000.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 1993. (Série Fundamentos)

_____. **No mundo da escrita: uma perspectiva sociolingüística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela B. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. IN: SIGNORINI, Inês. (org.) **Lingua(gem) e Identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p.267-302.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: **Os significados do letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)

_____. O papel da análise da interação no contexto de formação da alfabetizadora: respostas prontas, perguntas por fazer. IN: _____.; SIGNORINI, Inês. **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 193-209.

_____.; MATÊNCIO, Mª de Lourdes M. (orgs.) **Letramento e formação do professor**. Práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas: Mercado de Letras, 2005. (Coleção Idéias sobre linguagem)

_____.; SIGNORINI, Inês. **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

KOCH, Ingedore G. V. Os gêneros do discurso. IN: _____. **Desvendado os segredos do texto**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 53-60.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2001 (Coleção Caminhos da Lingüística)

LEMLE, Mirian. **Guia teórico do alfabetizador**. 15.ed. São Paulo: Ática, 2003.

MACEDO, Donaldo. Alfabetização e pedagogia crítica. In: FREIRE, Paulo; _____. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. p. 89-107.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. IN: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, K.S.B. (orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas e União da Vitória: Kaygangue, 2005. p.17-33.

_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. IN: ____; XAVIER, Antonio Carlos dos S. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p.13-67.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. IN: DIONISIO, Ângela P.; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p.19-36.

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001a, p.15-43.

_____. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. IN: SIGNORINI, Inês (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001b. p. 23-50. (Coleção Idéias sobre linguagem).

_____. Assimetria, poder e adequação na interação verbal. **Investigações**. Recife: 1995. vol. 5. p.80-93.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes M. **Leitura, produção de textos e a escola**. Reflexões sobre o processo de letramento. Campinas: Mercado de Letras, 1994 (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

MIRANDA, Tiago C. P. dos R. A arte de escrever cartas: para a história da epistolografia portuguesa do século XVIII. IN: GALVÃO, Walnice N.; GOTLIB, Nádya B. (orgs.). **Prezado senhor, prezada senhora: estudos sobre cartas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. p.41-54.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2002 (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)

_____. Padrões interacionais em sala de aula de língua materna: conflitos culturais ou resistência. IN: COX, Maria Inês; ASSIS-PETERSON, Ana Antônio de. **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p.161-179. (Coleção Idéias sobre linguagem)

_____. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. IN: SIGNORINI, Inês. (org.) **Lingua(gem) e Identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p.303-330. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)

_____. **Oficina de lingüística aplicada:** a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)

MORATO, Edwiges M. O interacionismo no campo lingüístico. IN: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à lingüística:** domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2004. vol.3. p.311-351.

NOVOS CAMINHOS DO SETOR POSTAL, Os. **CEP Brasil.** Nov. 2004, n.47. Disponível em: <http://www.correios.com.br/publicacoes/revista47/spostal.html>. Acesso em 08 jan 2006.

OLIVEIRA, Marta K. de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. IN: RIBEIRO, Vera M. (org.) **Educação de Jovens e Adultos:** novos leitores, novas leituras. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 15-43.

PAIVA, Vera Lúcia M. de O. e. E-mail: um novo gênero textual. IN: MARCUSCHI, Luis Antonio; XAVIER, Antonio Carlos dos S. **Hipertexto e gêneros digitais:** novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p.68-90.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: LÍNGUA PORTUGUESA. Secretaria de Educação Fundamental. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: TERCEIRO E QUARTO CICLOS DO ENSINO FUNDAMENTAL. LÍNGUA PORTUGUESA. Secretaria de Educação Fundamental. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

PEREIRA, Maria Lúcia. **A construção do letramento na educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas: Mercado das Letras, 1996.

RIBEIRO, Vera Maria M. Uma perspectiva para o estudo do letramento: lições de um projeto em curso. IN: KLEIMAN, Angela B.; MATÊNCIO, M^a de Lourdes M. (orgs.) **Letramento e formação do professor.** Práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas: Mercado de Letras, 2005. p. 17-40. (Coleção Idéias sobre linguagem)

_____. (org.) **Educação de Jovens e Adultos:** novos leitores, novas leituras. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 45-62.

_____. **Alfabetismo e atitudes:** pesquisa com jovens e adultos. 3.ed. Campinas: Papyrus, 1999.

_____. (coord.) **Educação de jovens e adultos:** proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1997.

ROJO, Roxane H.R. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI, Inês (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento.** Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 51-74. (Coleção Idéias sobre linguagem).

_____. Concepções não-valorizadas de escrita: a escrita como “um outro modo de falar”. In: KLEIMAN, Ângela B. (org.). **Os significados do letramento**. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 65-89. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)

RONCAGLIA, Carolina B. Gênero e expressividade na redação do alfabetizando. IN: KLEIMAN, Ângela; SIGNORINI, Inês *et all.* **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p.123-132.

SANTANA, Lícia Rosalee N. M. de. Vygotsky, interacionismo sócio-discursivo e alfabetização de adultos: interfaces teóricas e reflexões sobre a ação pedagógica. IN: **Aprender: Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**. Ano II, n.2, jan/jun.2004. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2004. p.93-103.

SANTOS, Elane F. *et al.* **Voto com participação: garantindo a cidadania**. Vitória da Conquista, 2000.

SANTOS, Jackson R. dos. **Pedagogia emancipatória: uma experiência em educação de pessoas jovens, adultas e idosas**. Passo Fundo: UPF, 2003.

SANTOS, Maria Francisca O. (Coord.). A importância dos gêneros discursivos de língua portuguesa em educação de jovens e adultos. In: ENCONTRO NACIONAL DE CIÊNCIAS DA LINGUAGEM APLICADAS AO ENSINO, **Anais**. João Pessoa: Idéia, 2003, p.1563-1571.

_____. **Interação em sala de aula**. Recife: Bagaço, 1999a.

_____. **Professor-aluno: as relações de poder**. Curitiba: HD Livros Editora, 1999b.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Listagem de competências a serem adquiridas nos módulos do REAJA: 1º, 2º, 3º e 4º bimestres**. Vitória da Conquista, 2003.

_____. **Programa de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos REAJA: Fundamentos I**. Vitória da Conquista, 1999a.

_____. **REAJA Tema gerador: uma perspectiva na construção do currículo da educação de adolescentes, jovens e adultos**. Vitória da Conquista, 1999b. (Série Experiências Pedagógicas, nº 1)

_____. **REAJA Avaliação: um ato de fazer e compreender**. Vitória da Conquista, 2000a. (Série Experiências Pedagógicas, nº 2)

_____. **REAJA Produção de textos**. Vitória da Conquista, 2000b. (Série Experiências Pedagógicas, nº 3)

_____. **Tema gerador: conceito e polêmica**. Apostila preparada pelo Núcleo Pedagógico do REAJA. Vitória da Conquista, s/d.

SIGNORINI, Inês. Invertendo a lógica do projeto escolar de esclarecer o ignorante em matéria de língua. **Scripta**. Belo Horizonte, 2004. vol.7, nº 14, p.90-99.

SIGNORINI, Inês (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001b. p. 23-50. (Coleção Idéias sobre linguagem).

SILVA, Jane Q. G. **Um estudo sobre o gênero carta pessoal**: das práticas comunicativas aos indícios de interatividade na escrita dos textos. 2002. 209f. Tese (Doutorado em Letras e Estudos Lingüísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SMOLKA, Ana Luiza B. **A criança na fase inicial da escrita**: a escrita como processo discursivo. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1989. Coleção Passando a Limpo.

SOARES, Leôncio José G. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. IN: RIBEIRO, Vera M. (org.) **Educação de Jovens e Adultos**: novos leitores, novas leituras. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 201-224.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUTO MAIOR, Ana Christina. Carta em livro didático de português: uma análise da forma de apresentação do gênero. In: ENCONTRO NACIONAL DE CIÊNCIAS DA LINGUAGEM APLICADAS AO ENSINO, **Anais**. João Pessoa: Idéia, 2003. p.88-95.

TFOUNI, Leda V. A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria do letramento. In: SIGNORINI, Inês(org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 77-94. (Coleção Idéias sobre linguagem).

_____. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VITÓRIA DA CONQUISTA. Resolução nº 15, de 21 de junho de 2000. Altera dispositivos da Resolução 016/99 e revoga a Resolução 00/99 do Conselho Municipal de Educação.

_____. Resolução nº 16, de 29 de dezembro de 1998. Fixa as normas para os Cursos de Educação para Adolescentes, Jovens e Adultos correspondentes às séries iniciais do Ensino Fundamental. IN: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Programa de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos REAJA**: Fundamentos I. Vitória da Conquista, 1999a. p.17-23.

_____. Resolução nº 014, de 10 de dezembro de 1997. Dispõe sobre aprovação do Projeto de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos, apresentado pela Secretaria Municipal de Educação. IN: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Programa de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos REAJA**: Fundamentos I. Vitória da Conquista, 1999a. p.16.

VÓVIO, Cláudia L.; SOUZA, Ana Lúcia S. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. IN: Angela B.; MATÊNCIO, Maria de Lourdes M. (orgs.) **Letramento e formação do professor**. Práticas discursivas, representações e

construção do saber. Campinas: Mercado de Letras, 2005. p. 41-64. Coleção Idéias sobre linguagem.

ZOGHBI, Denise Maria O. Língua e cultura no ensino-aprendizagem de português língua estrangeira. 2003. 265 f. **Tese** (Doutorado em Letras e Lingüística) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGÜÍSTICA
MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA**

LÍCIA ROSALEE NASCIMENTO MORAES DE SANTANA

**INTERAÇÃO E LETRAMENTO:
INTERFACES NUM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

VOL. 2

Salvador

2006

ANEXOS

ANEXO A – Diário de Campo	185
ANEXO B – Quadros de Distribuição das ações discursivas entre professora e alunos	197
ANEXO C – <i>Corpus</i> da pesquisa: cartas	206
ANEXO D – Documentos do REAJA	222

ANEXO A – DIÁRIO DE CAMPO

OBSERVAÇÃO DE CAMPO – TURMA 1

Escola: Helena Cristália Ferreira

Turma: Módulo II

Professora: Elisângela

Número de alunos: 15 presentes (28 no total), dispostos em filas de mesa e cadeira.

19.09

A aula começou por volta das 19:15h.

Questionamento sobre a estrutura de uma carta, conforme já havia sido trabalhado anteriormente (abril/2005). Alguns alunos participaram, ajudando a professora a organizar um esquema no quadro branco contendo a estrutura de uma carta. A professora entregou um texto ("A Carta", sem referência) para que os alunos lessem, o que demandou um tempo relativo (20' aprox.). Feita a leitura, a professora partiu para o que ela chamou de interpretação do texto: ela lia trechos do texto e os explicava aos alunos. Sua leitura foi rápida, fluente, mas, talvez por isso, os alunos não conseguiam acompanhá-la: ninguém lia o texto enquanto ela estava lendo; alguns seguravam a folha de papel, outros simplesmente a deixaram em cima da mesa. Será que estava claro para todos que ela estava lendo o que estava escrito ali? O texto apresenta uma linguagem culta, com termos e expressões mais rebuscados que, embora pudessem ser desconhecidos aos alunos, não foram explicados pela professora: "era comunicacional", "introspecção", "eternização do presente, dos ditos", "as trocas pessoais", "banais", "acolhida". O texto, ainda, finaliza afirmando que a carta poderia compensar "as angústias e a solidão nas grandes cidades", aspectos que aponta um contexto situacional que não é o dos alunos, e que não foi explorado em classe.

Durante as explanações, alguns alunos se manifestaram, notadamente D.Raquel (78 anos) emitiu sua opinião sobre a importância da carta alegando que ela não iria mais gastar dinheiro com cartões telefônicos para falar com os filhos em SP, se ela poderia simplesmente escrever uma carta que custa apenas R\$0,50. D.Raquel é expansiva e comunicativa, mostra-se segura em falar à classe, o contrário dos demais que mal participaram de toda a aula. Um senhor chamado "Lui" tentava falar, emitindo suas opiniões ou completando as perguntas da professora em tom bastante baixo, de modo que na maioria das vezes a professora não percebeu que ele tentava falar. Outra aluna, Teresa, atendeu o celular durante uma fala da professora, depois interveio contando um caso pessoal que havia acontecido com seu filho no dia anterior; a professora ouviu, não explorou a fala (talvez porque não se relacionava com a explanação) e prosseguiu lendo outro trecho do texto e explicando. Em outro momento, ao perguntar sobre um trecho do texto ("o ato da escrita demanda um tempo de solidão"), a professora perguntou o que isso queria dizer, o que era tempo de solidão, ao que uma aluna respondeu: "tristeza"; a professora questionou: "só tristeza?", não avaliando que a aluna teria feito a associação direta com o sentido de "solidão" que ela conhecia, e não ao sentido que o contexto lhe sugeria. Frente ao questionamento da professora, que indicava que algo não havia sido respondido corretamente, outra aluna (D.Rita) disse: "alegria também", ao que recebeu uma afirmação positiva da professora que, contudo, redirecionou o sentido da palavra "solidão", conforme indicado pelo texto, parafraseando-o. Ficaram claras, nesse episódio, as interações de negação e ratificação entre professora/alunas através da atitude da professora e da resposta dos alunos. Note-se que o sentido de "solidão" a que a aluna aludiu encontra-se no próprio

texto, no seu fim, quando o texto afirma que a escrita de cartas pode ser uma alternativa para compensar angústias e solidão nas grandes cidades, de onde se tira que a resposta da aluna, além de condizer com o seu conceito prévio de "solidão", era reforçado pelo próprio texto no seu trecho final.

Entre uma leitura e outra, a professora procurava usar uma linguagem fácil, exemplificava com clareza; sua postura era dinâmica, sem ser espalhafatosa, movimentando na frente da classe e mostrando interesse em cooptar a atenção dos alunos.

Interessante observar que a professora insistiu na necessidade de se manter "viva" a prática de enviar cartas, embora não tenha relacionado isso especificamente com o ato de escrever em si. Ela tocou no fato de muitos meios de comunicação estarem se tornando importantes (os alunos citaram telefone e Internet), mas enfatizou que seria importante continuar utilizando as cartas, não apenas as cartas comerciais, de publicidade e de cobrança. Citou estatísticas de utilização das cartas (60% são cartas comerciais). Destacou o fato de a carta poder ser lida em tempos diferentes, remetendo o leitor a momentos diversos da sua história, lembrando fatos distantes no tempo. A professora citou os tipos de carta, mas não explicitou com clareza a diferença entre a carta pessoal e os demais tipos.

Analisando a estrutura da carta com mais cuidado depois da exploração do texto, a professora indicou os seus elementos (local, data, saudação, assunto (mensagem), despedida, assinatura), destacando o assunto – lembrou aos alunos que "não se deve escrever de tudo na carta, senão quem vai ler pode não entender nada". Disse que existem cartas maiores, menores, a depender do seu conteúdo, e propôs que os alunos fizessem, numa folha dos seus cadernos, uma carta para alguém. Ela passou por entre as mesas, orientando em que folha os alunos deveriam escrever a carta (para que não escrevessem numa folha com atividades no verso, de forma que a página pudesse ser destacada). Eles não questionaram a atividade; a professora perguntou se todo mundo tinha entendido; alguns conversaram entre si, aparentemente orientando o colega sobre o que fazer. Havia algumas conversas paralelas, nada que incomodasse; entre uma palavra e outra, os colegas trocavam algumas considerações, sobre a carta ou sobre outro assunto qualquer. A produção da carta durou aproximadamente 40'. A professora passava de cadeira em cadeira, acompanhado os alunos todo o tempo. Com alguns alunos ela se detinha mais: ia lendo o que estava escrito e interpelava: "vo-cê... está faltando sílaba... cadê o 'cê'?", por exemplo. Às vezes apagava uma palavra e orientava o aluno na reescrita, ditando letras e sílabas, brincando com os alunos ("cê tá com muita pressa, tá engolindo as sílabas"); as intervenções eram bem recebidas pelos alunos. Ela se detinha especificamente com alguns alunos; com outros ela passava rapidamente, dava uma olhada, não chegava sequer a tecer comentário, por vezes, certamente por se tratar de alunos que ela já conhece e sabe que têm menos dificuldade. Entre um passeio e outro pela sala, ela se aproximava de mim e comentava alguma coisa sobre os alunos: a profissão de um, o fato de um ser o pai de outro, da presença de um aluno drogado, a violência no bairro etc. Ao ver o tamanho do texto de alguns, ela replicava: "Só isso? Escreve mais...", sempre em tom amigável, rindo ou brincando com os alunos. À medida que iam terminando, ela recolhia os textos.

Quando todos terminaram, ela passou para a correção de uma atividade de matemática: contas de multiplicação. Mais uma vez, D.Raquel participou ativamente da correção, mesmo errando várias vezes. A princípio, vários alunos respondiam em coro o número da resposta: "duas vezes nove?", "dezoito", "fica qual?", "oito", "o um sobe...". à medida que a correção se processava, porém, as respostas de alguns

alunos foram ficando cada vez mais rápidas, e a correção das continhas se acelerou; a maioria da classe, então, parou de participar, dando a impressão de que não conseguia acompanhar o ritmo. Era evidente o fascínio que a matemática exerce sobre alguns, o interesse despertado rapidamente. Outros mantinham-se na mesma postura passiva que tinha desde o início da aula.

Aproximando-se o fim da aula, às 21:15h, alguns alunos começaram a se retirar para pegar ônibus, despedindo-se dos colegas e da professora. Esta se aproximou de mim com as cartas produzidas na mão e sussurrou que me entregaria no final da aula, longe dos alunos. Aproveitando, então, aqueles momentos em que eles estavam sem fazer nada, conversando, esperando a hora de ir embora, eu intervim pedindo autorização para ler as cartas de quem não se importasse. Alguns se manifestaram positivamente, a maioria não disse nada. Minha intervenção suscitou alguma conversa; alguém disse que eu poderia ler à vontade; outros conversaram com a professora algo relacionado à carta, que voltou à baila. A professora falou de um aluno que tinha escrito uma carta de amor, perguntou se ele a enviaria, ao que ele respondeu com um gracejo. Destaco a fala de uma aluna (Everaldina) que, a essa altura, disse que escrevera a carta para a mãe, mas que gostaria de ter escrito para o marido, mas ele não sabe ler, ao que as colegas, em tom de brincadeira, disseram que ela poderia escrever o que quisesse que ele não saberia nada mesmo, ela poderia xingá-lo à vontade e ele não entenderia. A professora lembrou que o filho do casal logo poderia ler a carta, e alguém alertou: "e se ele der para alguém ler pra ele?". O comentário que começou como uma brincadeira acabou desencadeando algumas falas dos alunos sobre a condição de letramento que eles tinham em relação a de outras pessoas que não a tinham (o marido) e que também a teriam (o filho, o possível "leitor" da carta), discussão que não foi aprofundada porque o sinal tocou e todos saíram da classe.

21.09

Começou às 19:20 com 8 alunos + 1 aluno novo (Alberto)

Neste dia, houve uma forte ventania na cidade, anunciando uma possível trovoadas, o que, segundo a professora, poderia justificar a ausência de muitos que moram em ruas distantes e sem asfaltamento.

Oração. A professora diz que dará continuidade à atividade iniciada na aula anterior – um questionário de interpretação feito a partir de um texto a propósito do dia da árvore. Ela indicou que retomaria o texto por causa de dois alunos que não haviam vindo à aula no dia anterior. Ela copiou as questões no quadro, os alunos as copiaram (30') e a professora fez a retomada do texto, bem rápida, de aproximadamente 10 minutos, tratando o texto mais como já conhecido da turma. Ela leu as questões indicando as possíveis respostas. Os alunos levam aproximadamente 20' para responder. Enquanto copiavam e depois respondiam, eles conversavam sobre assuntos pessoais, uns com os outros, baixinho, ou falando em voz alta, para toda a turma, notadamente Sr. Nilton. Durante as explicações da professora, apenas alguns alunos participam completando as frases da professora, os alunos de sempre. Na correção, a professora ouviu a resposta de cada aluno e a lia em voz alta para toda a turma, emitindo comentários positivos, reforçando palavras das respostas, dando a entonação ou marcação prosódica necessária para o entendimento da resposta, às vezes indicando pequenas modificações em relação ao que o aluno escrevera originalmente. Às 20:30 a professora disse que eles fariam um marca-página com uma frase sobre o dia da árvore, ou falando sobre a natureza ou sobre a relação do homem com a natureza. Os alunos questionaram algumas vezes o que seria feito, demonstraram algumas dúvidas, e a professora ia calmamente respondendo e explicando o que seria feito: entregou um

pedaço de ofício com um lápis desenhado e orientou que fosse escrito ali uma frase. Nilton replicou em voz alta: "eu sei falar, escrever eu não sei não"; Teresa também disse: "falar eu sei, o duro é escrever". Os alunos começaram a sua empreitada – a professora ia de mesa em mesa, orientando, mostrando algum erro, apagando, ditando alguma letra ou sílaba que faltava. Ela praticamente soletrou a frase de Nilton: "o homem é o maior destruidor da natureza". Eles escreveram e começaram a cobrir com hidrocor, depois colar em um ofício amarelo e cortar. A professora dava dicas de como seria mais fácil fazer isso ou aquilo. Marcelo, no fundo da sala, gastou o tempo todo pensando e escrevendo a sua frase. A professora veio à sua mesa apenas uma vez, rapidamente, não chegou a tecer nenhum comentário. Ele parecia não saber direito o que fazer, e observava os colegas. Já no fim da aula, quando a professora e uma aluna recolhiam os materiais usados, ele se levantou e pegou um pouco de cola para colar seu marca-página no papel amarelo, sem ter coberto de hidrocor ou recortado no formato do lápis. Os alunos demonstraram muita satisfação na atividade, mostravam seus trabalhos uns para os outros, demonstrando apreciação ou insatisfação com o que haviam feito ("o meu ficou feio..."). A professora disse que eles gostam muito desse tipo de atividade.

22.09

Começou às 19:15h, com 10 alunos; depois chegaram mais 3 (total: 13)

Oração. A professora anunciou que, como havia dito na aula anterior, hoje se trabalharia com situações (ela não gosta do termo "problema") de multiplicação, que os alunos deveriam se dividir em grupos para uma competição. Mas ela não queria os mesmos grupos de sempre, ela deu um número para cada aluno (1, 2 ou 3) e depois foram formados os grupos com números 1, 2 ou 3. Os alunos pareceram não entender o procedimento de divisão das equipes a princípio, mas a professora foi orientando a mudança de lugar dos alunos para formar as equipes. Explicou como seria a brincadeira: as equipes deveriam responder os problemas e aquela que terminasse primeiro seria a vencedora e ganharia pirulito. A turma reagiu positivamente ao prêmio. A professora reiterou que não bastava terminar primeiro, tinha que acertar as questões. Então, pediu que os alunos abrissem o caderno na matéria de matemática e copiassem os probleminhas. A turma levou uma hora copiando os problemas, período em que mal se ouviam alguns sussurros vez por outra. A turma ficou bastante silenciosa durante a cópia, questionando eventualmente a escrita de alguma palavra que não reconhecia no quadro. A professora respondia quando solicitada, sempre com atenção e boa vontade. Enquanto os alunos copiavam, a professora saiu da sala para pegar uma matriz a álcool e conversou comigo sobre questões pessoais. Quando os alunos terminaram de copiar (nem todos, alguns demoraram mais), partiram para a solução dos problemas. A atividade deveria ser em equipe, mas eles demonstravam dificuldade em solucionar os problemas. Alguns alunos se destacaram nas equipes, indicando a resposta certa, corrigindo o caderno dos colegas, ensinando aos colegas. Outros se mantinham totalmente calados. Interessante notar a preocupação de um dos alunos com a minha presença: Marcelo de tempos em tempos verificava se eu estava olhando para a sua equipe. A professora circulava entre as equipes apenas observando. Quando alguém lhe perguntava algo ela dizia que não poderia responder porque estaria ajudando uma equipe em detrimento de outra. Na equipe de D.Raquel, Edir disse que não conseguia responder; a professora disse a D.Raquel que ela deveria ajudar a colega, ao que esta respondeu que ela estava emolada, que

deixasse ela se desembolar sozinha, em tom de brincadeira. Depois fez um comentário depreciativo, insinuando que ela era a menor da sala, a mais inferior, e a professora retrucou: "o que é isso, D.Raquel..." Ela já havia feito brincadeiras do mesmo tipo em outras aulas. Um fato curioso: a professora, provavelmente achando que todos já haviam copiado e estavam respondendo as questões, sentou-se em sua mesa para fazer alguma coisa com seu material. Exatamente em sua frente estava uma aluna que ainda copiava as últimas letras do exercício; estando a professora na frente do quadro, ela atrapalhava a leitura de parte da última letra; a aluna buscava posições para tentar ler o que estava atrás da professora, mas em momento algum pediu-lhe licença; ela pareceu-me tímida e, ao mesmo tempo, constrangida em pedir licença à professora. Por fim, ela levantou-se e foi verificar as palavras que não conseguia ler. A professora não notou o episódio. Por que a aluna não pediu licença??? Às 20:45h a professora começou a corrigir as questões, mesmo vendo que alguns alunos (minorias) não tinham respondido. Esse momento foi descontraído, porque os alunos mostravam-se ansiosos por saber se tinham acertado a questão ou não – uma ansiedade que se via mais nas reações corporais do que em palavras propriamente ditas – não houve a algazarra que se poderia encontrar numa outra turma. Novamente, a professora ia corrigindo perguntando aos alunos: x vezes y? o que fica? O que sobra? E, com a resposta, ela conferia as equipes. Na primeira questão, ela conferiu oralmente, mas então sentiu que seria melhor olhar um caderno de cada equipe. Escolheu, então, o caderno daqueles alunos que tinham orientado os trabalhos nas equipes, aqueles que demonstravam maior domínio do conteúdo e que tinham também se destacado na participação dentro da equipe (Alberto, D.Raquel, Everalina). À medida que corrigia, ela conferia os três cadernos e dizia quem tinha acertado ou não. A professora ria muito da situação de tensão que os alunos demonstravam: observou que eles pareciam criancinhas, notou que um (Alberto) estava roendo as unhas, e, por fim, disse que se divertira mais com o jogo do que a turma. Terminada a correção, a professora indicou a equipe vencedora e deu os pirulitos. Avisou que não iria à aula no dia seguinte e dispensou a turma, 21:10h.

OBSERVAÇÃO DE CAMPO – TURMA 2

Escola Municipal Lycia Pedral

Turma: Módulo II

Professora: Cristina

Encontro com a professora: 07.11 (segunda-feira)

16.11.05 (quarta-feira)

Número de alunos: 11 presentes (16 no total), sentados aleatoriamente nas carteiras, com preferência àquelas encostadas na parede.

A sala é pequena, menor do que de costume, está toda enfeitada com cartazes de alfabetização (alfabetos, sílabas), pinturas infantis e outros tipos de cartazes (aniversários etc.).

A aula começou por volta das 19:20h. A professora retomou a discussão iniciada na aula anterior com a leitura de um texto, questionando o que os alunos lembravam do texto, o que havia lhes chamado a atenção. Os alunos passaram alguns momentos procurando seus textos entre outros papéis dobrados dentro dos cadernos. Encontrados os textos, eles passavam os olhos, relendo alguns trechos, tentando lembrar do que trata a crônica lida. Alguns alunos começaram a esboçar alguns comentários sobre o texto, ao que a professora sempre reagia positivamente, reforçando os comentários e instigando os alunos a acrescentarem mais informações. A participação dos alunos (alguns deles) era tímida, eles faziam seus comentários em forma de pergunta, como se esperassem a confirmação da professora. Uma das alunas, Almira (+60 anos), participava ativamente das discussões, levantando, às vezes, elementos que pareciam destoar do texto; a professora prontamente aproveitava a sua fala e redirecionava-a para que ficasse mais de acordo com o cerne das discussões, agindo sempre de maneira muito gentil, divertida. O clima de interação na sala parece o mais descontraído possível. A professora faz comentários e brincadeiras com os alunos, estes brincam entre si, com apelidos, fatos particulares de cada um, como Marisa, a doméstica, +-40, "viciada" em bala, que gasta, segundo cálculos da turma, aproximadamente R\$15,00 por mês com balas, mas que não tem o mesmo "desprendimento" com as folhas de seu caderno. As brincadeiras transcorrem normalmente, durante as discussões, intercaladas com falas dos alunos e da professora. O clima da sala é bastante descontraído.

As observações sobre o texto (que fala de uma adolescente que ora é tratada como criança pelos pais, ora como adulta) desencadeiam outras discussões que parecem relevantes para a turma, embora não pertinentes exatamente com o conteúdo do texto lido. Uma fala de Almira, contando que teve que ficar no posto de saúde para cuidar da filha dela, desencadeou uma dessas discussões: Almira, dentro da sua fala, destacou o fato de o atendimento do posto de saúde ser "de graça", ao que a professora tomou a palavra, corrigindo-a: "de graça não, nós pagamos pela saúde com os nossos impostos". Essa intervenção abriu espaço para um discurso longo sobre a necessidade de não se ter uma atitude subserviente em relação às instituições públicas, de lutarmos por nossos direitos, não nos deixarmos enganar por políticos que vêm aos bairros pobres só em épocas de eleição etc. A professora usava um vocabulário rebuscado, mas sempre explicava o significado de palavras que ela julgava novas para os alunos, ou questionava se eles estavam entendendo. Ela usa uma linguagem culta, porém está atenta todo o tempo para a compreensão do que fala para os alunos. Eles a observavam atentos, concordavam com um balanço de cabeça ou

com uma expressão afirmativa: "é isso mesmo", ou acrescentavam exemplos da vida pessoal. Os menos tímidos sentiam-se à vontade para falar, e eram ouvidos pela professora com atenção. Pareciam estar atentos, com exceção de "Farinha", um rapaz de aprox.20 anos, sentado num canto da sala, com aspecto cansado e tímido.

Além de discutir aspectos relacionados à cidadania, a turma discutiu também a situação da personagem do texto, uma adolescente atravessando uma crise de identidade típica da idade, agravada pela forma como os pais dela a tratavam. Os alunos comentaram a questão, opinando, comparando a criação dos pais da personagem com a criação que eles mesmos dão aos seus filhos. A professora usou uma linguagem muito clara para falar das mudanças por que os adolescentes passam, provocando risos na turma. Ela também questionou a atitude dos pais da personagem, perguntando aos alunos o que eles achavam daquela maneira de tratar a garota. Ela disse, então, que numa próxima atividade, eles fariam uma carta para os pais de Helena, a personagem do texto. Quando ela falou da carta, algumas alunas manifestaram-se um pouco descontentes. Uma disse: "eu nunca escrevi carta, eu não sei escrever carta...", outras fizeram cara de quem não saberia fazer uma carta. A professora disse que eles iriam fazer a carta no dia seguinte, e perguntou se eles sabiam como fazer uma carta. Uma aluna lembrou que o estagiário tinha ensinado a fazer carta, ao que a professora deu continuidade ao questionamento, procurando saber, então, o que eles se lembravam. Eles foram falando as partes da carta, a princípio sem preocupação com a ordem desses elementos. Então a professora orientou: "primeiro, o que vem é...". Alguém respondeu: "a cidade", e a professora perguntou de quem era a cidade. Eles responderam que era de quem envia a carta. Seguiu-se uma breve discussão sobre a necessidade de se colocar o endereço certo de quem envia e de quem recebe a carta, e o porquê de tal necessidade. A professora relatou uma experiência pessoal de envio de carta e continuou explorando os elementos constituintes da carta, conforme os alunos iam dizendo. Alguém falou sobre a saudação, como o elemento seguinte ao cabeçalho da carta; a professora retrucou dizendo que saudação era coisa de carta "de antigamente", que hoje em dia não se usa mais saudação; nenhum aluno discordou da professora, ou pelo menos não se manifestou contrário à posição dela. A professora deu destaque ao conteúdo da carta, mostrando que essa parte é a mais importante da carta, e perguntou o que se coloca no conteúdo. A turma mais uma vez participou dizendo que na carta a gente manda notícias, dá um recado etc. A professora reiterou que no dia seguinte eles iriam fazer uma carta para os pais da personagem do texto trabalhado e perguntou o que eles diriam para os pais de Helena, obtendo de alguns alunos as suas respostas. A professora pediu que eles imaginassem uma situação, se eles conheciam os pais de Helena, se eles eram irmãos do pai ou da mãe de Helena, ou padrinhos/madrinhas da menina, frisando que seria importante saber o grau de intimidade com os destinatários da carta para conduzir a produção da carta. A classe demonstrou ter entendido a proposta, perguntaram se era pra fazer em casa ou se seria na escola, no dia seguinte. A professora disse que era para eles pensarem sobre o assunto e produzirem a carta em classe, visto que eles trabalham e não teriam tempo para fazer em casa. Almira interveio avisando à regente que não iria vir à aula no dia seguinte porque participaria de uma atividade em sua igreja e que entregaria a carta pronta na próxima aula. A professora ainda adiantou que depois que eles escreverem a carta eles farão uma outra atividade com a carta, em grupos, mas não desceu a detalhes, e os alunos não questionaram.

A essa altura, 20:40h, a professora saiu da sala para resolver algum assunto na secretaria. Antes de sair, contudo, ela me apresentou e me passou a palavra para que

eu explicasse a proposta de trabalho (observação). Eu me apresentei à turma e falei, em rápidas palavras, qual o objetivo meu ao observar as aulas, e aproveitei para conversar um pouco com eles. Perguntei por que eles tinham voltado a estudar. Como ninguém quis responder, dirigi-me a alguns especificamente, aqueles de quem eu já sabia o nome. Eles afirmaram que voltaram a estudar para aprender a ler: Marisa (+40) disse que queria ler para não precisar mais "colocar o dedão" toda vez que tivesse que assinar alguma coisa, ou quando fosse levar os meninos (seus filhos) no médico; outra senhora explicou que havia começado a estudar na infância, mas teve que parar pra cuidar da mãe doente, depois se casou e teve filhos, e só agora, que está separada do marido e os filhos estão adolescentes, ela pôde retornar à escola. Almira afirmou que voltou a estudar porque quer ser advogada, fato que toda a classe já conhece. Todos afirmaram que gostam de aprender a ler e a escrever, nem que tenha sido apenas com um aceno de cabeça. A professora retornou à sala e disse que eu poderia continuar conversando com eles. Mais alguns depoimentos rápidos foram dados e eu devolvi a palavra à regente, que explicou à turma que precisava sair mais cedo por causa do seu horário de ônibus, e dispensou a classe às 21h (horário normal da aula seria 21:30h).

Importante notar que durante toda a aula a professora dirigiu o olhar para mim, como que buscando uma concordância da minha parte, ou sinalizando com o olhar alguma fala de um aluno; em certos momentos ela dirigiu a palavra a mim, para explicar, por exemplo, que os alunos trabalham demais e por isso não conseguiriam fazer a atividade da carta em casa.

17.11.05 (quinta-feira)

A aula começou às 19:30h, com 10 alunos presentes. A professora deu início à aula e colocou no quadro branco uma tabela com dados para uma aula de matemática. O objetivo era trabalhar multiplicação com dois números, mas os alunos se mostraram incapazes de efetuar as continhas propostas. A professora explorou bastante a tabela fazendo perguntas sobre números maiores, menores etc., mas quando os alunos precisaram responder as contas eles deixaram claro para ela que não estavam entendendo o processo. Alguns alunos se destacaram durante as discussões sobre a tabela, demonstrando um raciocínio matemático ágil, sabiam a tabuada de cor e conseguiam até fazer cálculos simples de cabeça. A regente se mostrava preocupada em tentar ajudá-los, de modo que colocou outra tabela no quadro, mais simples, para tentar dali extrair algumas contas. Os alunos só acertavam responder com o auxílio da professora. A turma, de modo geral, participava da aula, respondendo as perguntas: "dois vezes três é...", por exemplo, mas eles não conseguiam resolver contas em que os fatores tivessem mais de dois numerais.

A regente deu prosseguimento à aula, lembrando o que ela havia solicitado na aula passada: que todos pensassem a respeito da carta que fariam para os pais de Helena, a personagem do texto lido anteriormente. Ela solicitou, então, que os alunos produzissem a carta conforme discutido e planejado no outro dia. Os alunos começaram a trabalhar: abriram os cadernos e começaram a traçar as primeiras linhas. Alguns procuraram o texto lido para relembrar o assunto ou para obter alguma inspiração para escrever a carta; estes passaram um bom tempo relendo o texto, e mesmo durante a produção da carta, em alguns momentos pareciam conferir dados no texto ou copiar alguma coisa. Outras alunas conversavam entre si, comparando o tamanho das cartas produzidas. A mesma aluna que, no dia anterior, havia dito que nunca produzira uma carta e que não sabia fazê-lo, continuava "resmungando" que não sabia escrever, que aquele "tantinho de linha" já estava bom etc. Graça (40)

perguntou se "aquele tamanho" tava bom e a professora respondeu que estava pouco, mas que o que importa é o conteúdo e não o tamanho da carta. Marcelo (+20 anos), apelidado de "Farinha", não quis escrever a carta, aparentava estar muito cansado, sentado no canto, como de costume, recostado da parede. Ele ficou com o caderno aberto por um bom tempo, lápis na mão, mas nada escrevia. Os colegas próximos começaram a fazer piada porque ele estava "enrolando". A professora questionou se ele estava muito cansado, em que ele trabalhava, e ele disse que era pintor. A regente insistiu que ele escrevesse a carta, mas bastou ela envolver-se com outro aluno para ele fechar de vez o caderno. A regente, então, disse que ele teria que fazer a tarefa em sua casa e trazer na próxima aula, que seria na segunda-feira (na sexta-feira os professores do REAJA participariam de uma AC promovida pela Smed, pelo que as aulas seriam suspensas). Uma aluna que não viera na aula anterior, muito quieta e grávida de cinco ou seis meses, foi chamada pela professora para assentar-se perto à sua mesa para que esta lhe explicasse a atividade. A professora deu o texto para a aluna ler, perguntou-lhe o que ela entendera, e ela respondeu, com frases curtas porém condizentes com o conteúdo do texto. A professora falava em tom alto, como se estivesse dando aula para toda a classe, e a aluna assentia, confirmando que estava entendendo tudo. Logo depois, a discente foi escrever sua própria carta.

Os alunos prosseguiram na atividade até o fim da aula, às 21h. Alguns entregaram a carta pronta, outros disseram que entregariam na próxima aula. A professora reiterou que não haveria aula no dia seguinte, sexta-feira, por causa da AC dos professores.

21.11.05 (segunda-feira)

A aula iniciou-se às 19:25h, com a iminência de ser interrompida por causa de uma palestra sobre o Dia da Consciência Negra, ministrada por pessoas enviadas pela Smed. Além de mim, havia duas alunas do curso de Pedagogia da Uesb observando a classe também. A professora não parecia se importar com tanta gente observando sua aula. A professora iniciou uma aula de matemática, colocando no quadro duas expressões matemáticas simples que constavam de operações de multiplicação, adição e subtração. Ela passou a explorar as expressões, perguntando aos alunos como seria possível resolver a questão. Eles participavam da discussão. A regente mostrou que era preciso resolver primeiro as multiplicações, armou uma conta ao lado da expressão e perguntou se alguém queria resolvê-la no quadro. Ninguém se manifestou e a professora, dirigindo-se a mim e as outras duas observadoras, sinalizou que os alunos estariam com vergonha de nós. Ela perguntou a Graça (+40) se ela não responderia no quadro, e a aluna respondeu que não, sorrindo, envergonhada; ela disse que responderia dali mesmo, de onde estava sentada, e seguiu a professora, respondendo a continha corretamente. Essa aluna já demonstrara em outras aulas muita facilidade com matemática e o domínio da tabuada. Outros alunos respondiam também as perguntas da professora: "três vezes quatro é...", e a aula seguiu na mesma dinâmica até às 20h quando uma representante da direção da escola avisou que o pessoal da palestra chegara, mas que a preleção duraria apenas 20 minutos e que a aula continuaria depois. Os alunos dirigiram-se para uma sala ampla onde se encontravam todos os alunos da escola e assistiram à palestra sobre o Dia da Consciência Negra.

Às 20:10h a palestra se iniciou e, ao contrário do previsto, durou mais de 40 minutos. Os alunos da turma foram liberados do restante da aula, uma vez que a professora só daria aula até às 21h.

23.11.05 (quarta-feira)

A aula começou com 14 alunos, às 19:30h; pouco depois das 20h, outra aluna chegou.

A professora estava chateada porque não sabia como voltar para casa – a empresa de transporte coletivo estava paralisada, sem previsão de retorno, e ela mora muito longe da escola. Ela conversou comigo que viera para a escola apenas porque, em outra ocasião quando o mesmo problema com ônibus aconteceu, ela levou quatro faltas por não ter ido à escola. Ela me disse que não sabia como iria voltar para casa mas que não tinha opção, pois não contava com a compreensão da direção da escola. Esse incidente parece ter influenciado a atitude da professora ao longo da aula, pois ela se mostrou menos paciente e bem-humorada do que nos outros dias.

A regente passou a dar uma aula sobre tempos verbais, questionando os alunos sobre que tempos eles conheciam. Os alunos falaram do presente e do futuro e tiveram dúvida sobre como falar do passado: demonstraram que sabiam outro nome para o passado, e a professora confirmou – "pretérito" – deixando claro, contudo, que eles não precisavam se preocupar com o nome exato do tempo. A professora pedia exemplos de frases em determinado tempo, e os alunos respondiam. A certa altura, ela começou a explicar sobre a classificação dos tempos verbais pela gramática normativa, deixando os alunos um pouco perdidos – aquela discussão parecia dizer respeito mais a mim, enquanto observadora, do que aos alunos propriamente. A professora colocou algumas orações no quadro para que os alunos identificassem os tempos verbais, oralmente; corrigiu e comentou cada exercício. Durante as discussões, dois alunos começaram a conversar entre si, e isto incomodou muito a professora, mais que o normal, visto que conversinhas paralelas costumavam acontecer; neste dia, contudo, a regente mostrou-se menos tolerante, provavelmente devido à sua irritação por causa dos problemas com a direção da escola. A regente chamou a atenção dos alunos duas vezes, com dureza, e não com o tom amigável que costumava utilizar em outras circunstâncias parecidas. A certa altura, ela pediu a um dos rapazes que mudasse de lugar para parar a conversa. Eles agiram como se a mudança não fosse realmente necessária, mas, sendo a professora incisiva, começaram a discutir sobre quem iria mudar de lugar. Por fim, depois de alguns minutos de discórdia, Edílson mudou-se para a fileira da frente. Não demorou muito, e Edílson já estava puxando conversa com seu Belarmino (+/- 50), outro aluno que estava na fileira para a qual ele se mudou. A professora se mostrou irritada novamente, quando viu que Edílson continuava a conversar, agora com outro colega; ela olhou para mim e fez uma expressão como se dissesse "de novo!..."

Às 20:15h, a turma passou a outra atividade: a professora deu as primeiras orientações, indicando que a turma seria dividida em três grupos que trabalhariam em salas diferentes e que ela iria de sala em sala explicando a cada equipe o que deveria fazer. Os alunos se mostraram interessados na atividade, articulando entre si os componentes dos grupos. A professora, então, indicou as equipes, dividindo-as pela proximidade dos alunos, e levou duas equipes para outras salas: uma na sala de professores e outra na sala de leitura da escola. A terceira equipe ficou na própria sala da turma. Nenhum aluno questionou a equipe da qual participaria nem a mudança de sala; eles pareciam curiosos e interessados.

Na sala dos professores, a regente instalou uma equipe com quatro componentes, Marisa, seu Belarmino, João e Mirian, que se sentaram à mesa com seus cadernos e canetas. A professora explicou a atividade: ela disse que se tratava de uma situação problema que passaria para a equipe e sobre a qual eles deveriam discutir para depois produzir uma carta em conjunto, discutindo os termos da carta, analisando tudo

cuidadosamente para produzir o texto que será entregue à professora. A situação é a seguinte: os membros da equipe moram numa rua do bairro e todos os dias, às duas da manhã, um rapaz conhecido do bairro está passando várias vezes pela rua com sua moto, fazendo muito barulho com o motor. O comportamento do rapaz está incomodando muito os moradores do bairro, por isso eles resolveram fazer uma carta ao rapaz, pedindo-lhe que pare de andar na rua de madrugada com aquela moto barulhenta. Um detalhe, contudo, é muito importante: aquele rapaz é um perigoso bandido do bairro, conhecido por todos. Dada a situação, a professora reforçou que a equipe deveria discutir para saber como fazer aquela carta para o tal rapaz, sabendo bem como tratar o caso.

A professora deixou a primeira equipe e foi dar as instruções para a outra equipe, que estava na sala de leitura. Para eles, ela passou as mesmas informações, só que havia um diferencial: o rapaz da moto, no caso, era filho de um dos componentes da equipe. A professora destacou o cuidado que a equipe vai ter ao preparar a carta, visto que se trata do filho de um "compadre" ou de uma "comadre".

Para a terceira equipe, as instruções foram as mesmas, só que, neste caso, o rapaz em questão é filho do prefeito. Uma vez mais, a professora chamou a atenção para a necessidade de escrever uma carta adequada à situação proposta, para o que a equipe deveria discutir o suficiente e chegar a um consenso sobre o "tom" que a carta deverá receber. Eu acompanhei a professora no atendimento às três equipes, enquanto ela dava as devidas instruções para a atividade.

Como as equipes estavam em salas diferentes, optei por observar o trabalho da equipe número um, por ser a que demonstrara, desde as explicações da professora, uma disposição maior para as discussões; a equipe parecia entender com clareza a proposta feita, e parecia também não se incomodar com a minha presença (mesmo que eu tenha "disfarçado" ao máximo a minha atenção no que eles estavam fazendo).

Quando retornei das outras duas salas, percebi que a equipe decidira que seu Belarmino iria escrever a carta "porque ele tem a letra mais bonita". Ao que parece, a equipe não se preocupou em discutir cuidadosamente a situação problema dada; parece que eles já sabiam o que tinham que escrever ou, talvez, prefeririam tomar as decisões sobre o texto a ser produzido durante a própria produção. Eles começaram, então, a ditar o que o seu Belarmino deveria escrever, e à medida que as idéias iam surgindo, eles discutiam alguma coisa: se deviam falar desse jeito ou daquele, se tal palavra escreve assim ou não etc. A certa altura, por exemplo, eles se questionaram como se escreveria a palavra "incomodando", que eles pronunciavam "incomodano" – a discussão girou em torno exatamente da diferença entre o jeito de eles pronunciarem a palavra em relação ao jeito de escrever. Por fim eles não chegaram a uma conclusão definitiva e tiraram a dúvida com a professora em uma das vezes que esta veio à sala dar atendimento à equipe. Num desses atendimentos, a professora pediu para que a equipe lesse o já havia sido escrito, o primeiro parágrafo, e ela interveio, mostrando ao grupo que eles estavam fazendo uma análise diferente do que havia sido pedido. A equipe percebeu que estava tirando uma conclusão diferente sobre o papel do rapaz que andava de moto e resolveu recomeçar a carta. A professora advertiu-os de que seu Belarmino escreve muito devagar (por causa de seu problema de vista) e sugeriu que Marisa escrevesse a carta. A aluna aceitou, com alguma hesitação, e passou a passar para o papel as idéias da equipe. A professora precisou intervir também quando dois membros do grupo começaram a discutir, enquanto os outros dois tentavam se concentrar na produção da carta: João afirmava que Mirian não estava fazendo nada, só atrapalhando, e esta retrucava. A professora perguntou se Mirian não gostaria de mudar de equipe e a aluna, reclamando muito, resolveu ir embora da escola. A regente

se dirigiu a mim, em separado, e lembrou que esta aluna faltava muito às aulas e não demonstrava interesse algum nas atividades realizadas, ao contrário de outros colegas que, mesmo trabalhando muito, cuidando de filhos e netos, ainda se dedicavam bastante à escola.

As três equipes terminaram as suas cartas, recebendo a atenção da professora na medida do possível. No meio da aula, a vice-diretora veio informar à professora que haveria ônibus disponível para ela retornar para casa, o que não deixou a professora menos irritada, pois o ônibus que ela teria que pegar seria outro, mais distante e cujo trajeto era mais longo. A regente deixou claro que aquela pretensa preocupação com seu retorno para casa apenas reforçava sua situação delicada em relação à direção da escola.

Aproximadamente às 21:15h a aula foi dada por encerrada quando a última equipe (a equipe três) entregou a sua carta para a regente.

ANEXO B – QUADROS DE DISTRIBUIÇÃO DAS AÇÕES DISCURSIVAS ENTRE PROFESSORA E ALUNOS

Turma 1, Aula 1 (19/09/05)

AÇÕES DISCURSIVAS DA PROFESSORA

“Questionamento sobre a estrutura de uma carta”

“[...] a professora partiu para o que ela chamou de interpretação do texto: ela lia trechos do texto e os explicava aos alunos”

“[...] a professora ouviu, não explorou a fala (talvez porque não se relacionava com a explanação) e prosseguiu lendo outro trecho do texto e explicando”

“[...] a professora perguntou o que isso queria dizer, o que era tempo de solidão”,

“[...] a professora questionou: ‘só tristeza?’ ”

“[...] redirecionou o sentido da palavra ‘solidão’, conforme indicado pelo texto, parafraseando-o.”

“Entre uma leitura e outra, a professora procurava usar uma linguagem fácil, exemplificava com clareza [...]”

“[...] a professora insistiu na necessidade de se manter “viva” a prática de enviar cartas,”

“Ela tocou no fato de muitos meios de comunicação estarem se tornando importantes[...]”

“[...]enfatizou que seria importante continuar utilizando as cartas [...].”

“Citou estatísticas de utilização das cartas [...]”

“Destacou o fato de a carta poder ser lida em tempos diferentes [...]”

“A professora citou os tipos de carta”

“[...] não explicitou com clareza a diferença entre a carta pessoal e os demais tipos.”

“[...] a professora indicou os seus elementos [da carta]”

“destacando o assunto [dentre os elementos da carta]”

“lembrou aos alunos que “não se deve escrever de tudo na carta”

“Disse que existem cartas maiores, menores [...]”

“[...] propôs que os alunos fizessem, numa folha dos seus cadernos, uma carta para alguém.”

“[...] orientando em que folha os alunos deveriam escrever a carta [...]”

“a professora perguntou se todo mundo tinha entendido”;

AÇÕES DISCURSIVAS DO(S) ALUNO(S)

“Alguns alunos participaram, ajudando a professora a organizar um esquema no quadro branco[...]”

“Durante as explanações, alguns alunos se manifestaram”

“Um senhor chamado “Lui” tentava falar [...]”

“Outra aluna, Teresa, [...] interveio contando um caso pessoal”

“[...] uma aluna respondeu: ‘tristeza’”

“[...] outra aluna (D.Rita) disse: ‘alegria também’ ao que recebeu uma afirmação positiva da professora”

“Eles não questionaram a atividade [...]”

“[...] alguns conversaram entre si, aparentemente orientando o colega sobre o que fazer.”

“Havia algumas conversas paralelas [...]”

“entre uma palavra e outra, os colegas trocavam algumas considerações, sobre a carta ou sobre outro assunto qualquer.”

“[...] ia lendo o que estava escrito e interpelava: ‘vo-cê... está faltando sílaba... cadê o ‘cê’?’, por exemplo.”

“[...] apagava uma palavra e orientava o aluno na reescrita, ditando letras e sílabas, brincando com os alunos (“cê tá com muita pressa, tá engolindo as sílabas”)[...]”

“Ao ver o tamanho do texto de alguns, ela replicava: ‘Só isso? Escreve mais...’[...]”

“[...] ela passou para a correção de uma atividade de matemática [...]”

“[...] ‘duas vezes nove?’”

“[...] ‘fica qual?’”

“[...] ‘o um sobe...’”

“[...] as intervenções eram bem recebidas pelos alunos.”

“[...] D.Raquel participou ativamente da correção [...]”

“A princípio, vários alunos respondiam em coro o número da resposta:

“dezoito”, ,

“oito”,

“[...] as respostas de alguns alunos foram ficando cada vez mais rápidas, e a correção das continhas se acelerou [...]”

“[...] a maioria da classe, então, parou de participar”

Total de ações da professora: 28

Total de ações dos alunos: 17

Turma 1, Aula 2 (21/09/05)

AÇÕES DISCURSIVAS DA PROFESSORA

“A professora diz que dará continuidade à atividade iniciada na aula anterior [...]”

“Ela indicou que retomaria o texto [...]”

“[...] a professora fez a retomada do texto [...]”

“Ela leu as questões indicando as possíveis respostas.”

“[...] explicações da professora [...]”

“Na correção, a professora ouviu a resposta de cada aluno [...]”

“[...] lia [a resposta] em voz alta para toda a turma,

“[...] emitindo comentários positivos [...]”

“[...] reforçando palavras das respostas [...]”

“[...] dando a entonação ou marcação prosódica necessária para o entendimento da resposta [...]”

“[...] indicando pequenas modificações em relação ao que o aluno escrevera originalmente.”

“[...] disse que eles fariam um marca-página [...]”

“[...] a professora ia calmamente respondendo e explicando o que seria feito [...]”

“[...] entregou um pedaço de ofício com um lápis desenhado e orientou que fosse escrito ali uma frase.”

AÇÕES DISCURSIVAS DO(S) ALUNO(S)

“[...] enquanto copiavam, eles conversavam sobre assuntos pessoais, uns com os outros, baixinho, ou falando em voz alta [...]”

“[...] apenas alguns alunos participam completando as frases da professora, os alunos de sempre.”

“[...] resposta de cada aluno [...]”

“Os alunos questionaram algumas vezes o que seria feito [...]”

“[...] demonstraram algumas dúvidas [...]”

“Nilton replicou em voz alta: ‘eu sei falar, escrever eu não sei não’ “

“Teresa também disse: ‘falar eu sei, o duro é

“[...] ia de mesa em mesa, orientando, mostrando algum erro, apagando, ditando alguma letra ou sílaba que faltava.”

“Ela praticamente soletrou a frase de Nilton”.

“A professora dava dicas de como seria mais fácil fazer isso ou aquilo.”

escrever’.”

“Eles escreveram e começaram a cobrir com hidrocor, depois colar em um ofício amarelo e cortar.”

“Marcelo, no fundo da sala, gastou o tempo todo pensando e escrevendo a sua frase.”

“Os alunos demonstraram muita satisfação na atividade, mostravam seus trabalhos uns para os outros, demonstrando apreciação ou insatisfação com o que haviam feito (‘o meu ficou feio...’).”

Total de ações da professora: 17

Total de ações dos alunos: 10

Turma 1, Aula 3 (22/09/05)

AÇÕES DISCURSIVAS DA PROFESSORA

“A professora anunciou que, [...] hoje se trabalharia com situações [...]”

“[...] os alunos deveriam se dividir em grupos para uma competição [...]”

“[...] ela não queria os mesmos grupos de sempre [...]”

“[...] ela deu um número para cada aluno (1, 2 ou 3) [...]”

“[...] a professora foi orientando a mudança de lugar dos alunos para formar as equipes.”

“Explicou como seria a brincadeira [...]”

“A professora reiterou que não bastava terminar primeiro, tinha que acertar as questões.”

“[...] pediu que os alunos abrissem o caderno na matéria de matemática e copiassem os probleminhas.[...]”

“A professora respondia quando solicitada [...]”

“[...] ela dizia que não poderia responder porque estaria ajudando uma equipe [...]”

“[...] a professora disse a D.Raquel que ela deveria ajudar a colega [...]”

“[...] a professora retrucou: ‘o que é isso, D.Raquel...’ “

AÇÕES DISCURSIVAS DO(S) ALUNO(S)

“Os alunos pareceram não entender o procedimento de divisão das equipes [...]”

“A turma reagiu positivamente ao prêmio.”

“[...] mal se ouvia alguns sussurros vez por outra. A turma ficou bastante silenciosa durante a cópia [...]”

“[...] questionando eventualmente a escrita de alguma palavra que não reconhecia no quadro”

“[...] partiram para a solução dos problemas.”

“[...] eles demonstravam dificuldade em solucionar os problemas.”

“Alguns alunos se destacaram nas equipes, indicando a resposta certa [...]”

“[...] corrigindo o caderno dos colegas [...]”

“[...] ensinando aos colegas.”

“Outros se mantinham totalmente calados.”

“[...] alguém lhe perguntava algo [à professora] [...]”

“Edir disse que não conseguia responder [...]”

“[D.Raquel] respondeu que ela estava emolada, que deixasse ela se desembolar sozinha [...]”

“[D.Raquel] fez um comentário depreciativo, insinuando que ela era a menor da sala, a mais inferior [...]”

“[...] a professora começou a corrigir as questões [...]”

“[...] a professora ia corrigindo perguntando aos alunos: x vezes y? o que fica? O que sobra?”

“[...] conferia as equipes. [...] ela conferiu oralmente [...]”

“[...] sentiu que seria melhor olhar um caderno de cada equipe [...]”

“Escolheu, então, o caderno daqueles alunos que tinham orientado os trabalhos nas equipes [...]”

“[...] corrigia [...]”

“[...] ela conferia os três cadernos [...]”

“[...] dizia quem tinha acertado ou não.”

“A professora ria muito da situação de tensão que os alunos demonstravam [...]”

“[...] observou que eles pareciam criancinhas [...]”

“[...] notou que um (Alberto) estava roendo as unhas [...]”

“[...] disse que se divertira mais com o jogo do que a turma.

“[...] indicou a equipe vencedora e deu os pirulitos.”

“Avisou que não iria à aula no dia seguinte [...]”

“[...] e dispensou a turma”

“[...] alguns alunos (minorias) não tinham respondido.”

“[...] os alunos mostravam-se ansiosos por saber se tinham acertado a questão [...]”

“[...] resposta [...]”

“[...] os alunos demonstravam [tensão em relação às correções da atividade] [...]”

Total de ações da professora: 27

Total de ações dos alunos: 19

Turma 2, Aula 1 (16/11/05)

AÇÕES DISCURSIVAS DA PROFESSORA

“A professora retomou a discussão iniciada na aula anterior [...]”

“[...] questionando o que os alunos lembravam do texto [...]”

“[...] a professora sempre reagia positivamente [...]”

“[...] reforçando os comentários [...]”

“[...] instigando os alunos a acrescentarem mais informações.”

“[...] a professora prontamente aproveitava a sua fala [...]”

“[...] redirecionava-a para que ficasse mais de acordo com o cerne das discussões [...]”

“A professora faz comentários e brincadeiras com os alunos [...]”

“[...] discussões, intercaladas com falas dos alunos e da professora.”

“As observações sobre o texto [...] desencadeiam outras discussões [...]”

AÇÕES DISCURSIVAS DO(S) ALUNO(S)

“Alguns alunos começaram a esboçar alguns comentários sobre o texto [...]”

“Almira (+-60 anos), participava ativamente das discussões, levantando, às vezes, elementos que pareciam destoar do texto [...]”

“[...] brincam entre si [...]”

“[...] discussões, intercaladas com falas dos alunos e da professora.”

“As observações sobre o texto [...] desencadeiam outras discussões [...]”

“Uma fala de Almira, contando que teve que ficar no posto de saúde para cuidar da filha dela, desencadeou uma dessas discussões [...]”

- “[...] a professora tomou a palavra, corrigindo-a: ‘de graça não, nós pagamos pela saúde com os nossos impostos’.”
- “[...] discurso longo[...].”
- “A professora usava um vocabulário rebuscado [...]”
- “[...] explicava o significado de palavras que ela julgava novas para os alunos [...]”
- “[...] questionava se eles estavam entendendo.”
- “[...] eram ouvidos pela professora com atenção.”
- “[...] a turma discutiu também a situação da personagem do texto [...]”
- “A professora usou uma linguagem muito clara para falar das mudanças por que os adolescentes passam [...]”
- “[...] questionou a atitude dos pais da personagem [...]”
- “[...] perguntando aos alunos o que eles achavam daquela maneira de tratar a garota.”
- “Ela disse, então, que numa próxima atividade, eles fariam uma carta para os pais de Helena [...]”
- “[...] perguntou se eles sabiam como fazer uma carta.”
- “[...] deu continuidade ao questionamento, procurando saber, então, o que eles se lembravam.”
- “[...] professora orientou: ‘primeiro, o que vem é...’.”
- “[...] perguntou de quem era a cidade [...]”
- “[...] breve discussão sobre a necessidade de se colocar o endereço certo [...]”
- “[...] relatou uma experiência pessoal de envio de carta [...]”
- “[...] continuou explorando os elementos constituintes da carta [...]”
- “retrucou dizendo que saudação era coisa de carta ‘de antigamente’ [...]”
- “[...] deu destaque ao conteúdo da carta [...]”
- “[...] mostrando que essa parte é a mais importante da carta [...]”
- “[...] perguntou o que se coloca no conteúdo.”
- “[...] reiterou que no dia seguinte eles iriam fazer
- “[...] destacou o fato de o atendimento do posto de saúde ser ‘de graça’ [...]”
- “Eles a observavam atentos [...]”
- “[...] concordavam com um balanço de cabeça [...]”
- “[...] uma expressão afirmativa: ‘é isso mesmo’ [...]”
- “[...] acrescentavam exemplos da vida pessoal.”
- “Os menos tímidos sentiam-se à vontade para falar [...]”
- “[...] a turma discutiu também a situação da personagem do texto [...]”
- “Os alunos comentaram a questão”
- “[...] opinando [...]”
- “[...] comparando a criação dos pais da personagem com a criação que eles mesmos dão aos seus filhos.”
- “[...] risos [...]”
- “[...] algumas alunas manifestaram-se um pouco descontentes.”
- “Uma disse: ‘eu nunca escrevi carta, eu não sei escrever carta...’ [...]”
- “[...] outras fizeram cara de quem não saberia fazer uma carta.[...]”
- “Uma aluna lembrou que o estagiário tinha ensinado a fazer carta [...]”
- “Eles foram falando as partes da carta [...]”
- “Alguém respondeu: ‘a cidade’[...].”
- “Eles responderam que era de quem envia a carta [...]”
- “[...] os alunos iam dizendo [os elementos constituintes da carta].”
- “Alguém falou sobre a saudação [...]”
- “[...] nenhum aluno discordou da professora [...]”
- “A turma mais uma vez participou dizendo que na carta a gente manda notícias [...]”

uma carta [...]"

"[...] perguntou o que eles diriam para os pais de Helena [...]"

"[...] pediu que eles imaginassem uma situação [...]"

"[...] frisando que seria importante saber o grau de intimidade com os destinatários da carta [...]"

"A professora disse que era para eles pensarem sobre o assunto e produzirem a carta em classe [...]"

"A professora ainda adiantou que depois que eles escreverem a carta eles farão uma outra atividade com a carta, em grupos [...]"

"[...] explicou à turma que precisava sair mais cedo [...]"

"[...] dispensou a classe [...]"

"[...] alguns alunos [deram] as suas respostas [...]"

"A classe demonstrou ter entendido a proposta [...]"

"[...] perguntaram se era pra fazer em casa ou se seria na escola [...]"

Almira interveio avisando à regente que não iria vir à aula no dia seguinte [...]"

"[...] os alunos não questionaram."

Total de ações da professora: 40

Total de ações dos alunos: 32

Turma 2, Aula 2 (17/11/05)

AÇÕES DISCURSIVAS DA PROFESSORA

"A professora deu início à aula [...]"

"[...] colocou no quadro branco uma tabela com dados para uma aula de matemática."

"A professora explorou bastante a tabela fazendo perguntas [...]"

"A regente se mostrava preocupada em tentar ajudá-los, [...] colocou outra tabela no quadro, mais simples, para tentar dali extrair algumas contas."

"[...] auxílio [para os alunos responderem as contas propostas]"

"[...] perguntas: 'dois vezes três é...' [...]"

"[...] deu prosseguimento à aula, lembrando o que ela havia solicitado na aula passada [...]"

"Ela solicitou, então, que os alunos produzissem a carta conforme discutido e planejado no outro dia."

AÇÕES DISCURSIVAS DO(S) ALUNO(S)

"[...] os alunos se mostraram incapazes de efetuar as continhas propostas."

"[...] deixaram claro para ela que não estavam entendendo o processo."

"Alguns alunos se destacaram durante as discussões sobre a tabela [...]"

"[...] demonstrando um raciocínio matemático ágil [...]"

"[...] sabiam a tabuada de cor [...]"

"[...] conseguiam até fazer cálculos simples de cabeça."

"Os alunos só acertavam responder com o auxílio da professora."

"A turma, de modo geral, participava da aula, respondendo as perguntas: 'dois vezes três é...' [...]"

"[...] eles não conseguiam resolver contas em que os fatores tivessem mais de dois numerais."

"Os alunos começaram a trabalhar [...]"

"Alguns [...] passaram um bom tempo relendo o texto [...]"

- “[...] a professora respondeu [...]”
- “A professora questionou se ele estava muito cansado, em que ele trabalhava [...]”
- “[...] insistiu que ele escrevesse a carta [...]”
- “[...] envolver-se com outro aluno [...]”
- “A regente, então, disse que ele teria que fazer a tarefa em sua casa [...]”
- “[Uma aluna] foi chamada pela professora para assentar-se perto à sua mesa [...]”
- “[...] para que esta lhe explicasse a atividade.”
- “A professora deu o texto para a aluna ler, perguntou-lhe o que ela entendera [...]”
- “A professora falava em tom alto [...]”
- “A professora reiterou que não haveria aula no dia seguinte [...]”
- “[...] pareciam conferir dados no texto”
- “[...] [pareciam] copiar alguma coisa.”
- “Outras alunas conversavam entre si, comparando o tamanho das cartas produzidas.”
- “[Uma aluna] continuava ‘resmungando’ que não sabia escrever, que aquele ‘tantinho de linha’ já estava bom etc.”
- “Graça (40) perguntou se ‘aquele tamanho’ tava bom [...]”
- “Marcelo (+20 anos), apelidado de ‘Farinha’, não quis escrever a carta [...]”
- “Os colegas próximos começaram a fazer piada porque ele estava ‘enrolando’.”
- “[...] ele disse que era pintor.”
- “[...] ele fechar de vez o caderno.”
- “[...] ela respondeu [...]”
- “[...] a aluna assentia, confirmando que estava entendendo tudo [...]”
- “[...] a discente foi escrever sua própria carta [...]”
- “Os alunos prosseguiram na atividade até o fim da aula [...]”
- “Alguns entregaram a carta pronta [...]”
- “[...] outros disseram que entregariam na próxima aula [...]”

Total de ações da professora: 18

Total de ações dos alunos: 26

Turma 2, Aula 3 (21/11/05)

AÇÕES DISCURSIVAS DA PROFESSORA

- “A professora iniciou uma aula de matemática, [...]”
- “[...] colocando no quadro duas expressões matemáticas simples[...].”
- “Ela passou a explorar as expressões, perguntando aos alunos como seria possível resolver a questão.”
- “A regente mostrou que era preciso resolver primeiro as multiplicações [...]”
- “[...] armou uma conta ao lado da expressão [...]”
- “[...] perguntou se alguém queria resolvê-la no quadro.”
- “[...] sinalizou que os alunos estariam com vergonha de nós.”
- “Ela perguntou a Graça (+40) se ela não

AÇÕES DISCURSIVAS DO(S) ALUNO(S)

- “Eles participavam da discussão [...]”
- “Ninguém se manifestou [...]”
- “[...] a aluna respondeu que não [...]”

responderia no quadro [...]"

"[...] perguntas da professora: 'três vezes quatro é...' [...]"

"[...] ela disse que responderia dali mesmo, de onde estava sentada [...]"

"[...] seguiu a professora, respondendo a continha corretamente."

"Outros alunos respondiam também as perguntas da professora: 'três vezes quatro é...' [...]"

Total de ações da professora: 09

Total de ações dos alunos: 06

Turma 2, Aula 4 (23/11/05)

AÇÕES DISCURSIVAS DA PROFESSORA

"A regente passou a dar uma aula sobre tempos verbais [...]"

"[...] questionando os alunos sobre que tempos eles conheciam."

"[...] a professora confirmou – 'pretérito' [...]"

"[...] deixando claro, contudo, que eles não precisavam se preocupar com o nome exato do tempo."

"A professora pedia exemplos de frases em determinado tempo [...]"

"[...] ela começou a explicar sobre a classificação dos tempos verbais pela gramática normativa [...]"

"[...] colocou algumas orações no quadro [...]"

"[...] corrigiu [...]"

"[...] comentou cada exercício."

"[...] a regente mostrou-se menos tolerante [...]"

"A regente chamou a atenção dos alunos duas vezes [...]"

"[...] ela pediu a um dos rapazes que mudasse de lugar [...]"

"[...] sendo a professora incisiva [...]"

"A professora se mostrou irritada novamente [...]"

"[...] fez uma expressão como se dissesse 'de novo!...' "

"[...] a turma passou a outra atividade: a professora deu as primeiras orientações [...]"

"[...] indicou as equipes [...]"

"[...] dividindo-as pela proximidade dos alunos [...]"

AÇÕES DISCURSIVAS DO(S) ALUNO(S)

"Os alunos falaram do presente e do futuro [...]"

"[...] tiveram dúvida sobre como falar do passado [...]"

"[...] demonstraram que sabiam outro nome para o passado [...]"

"[...] os alunos respondiam."

"[...] os alunos [pareciam] um pouco perdidos [...]"

"[...] os alunos identificassem os tempos verbais, oralmente;

"[...] dois alunos começaram a conversar entre si [...]"

"Eles agiram como se a mudança não fosse realmente necessária [...]"

"[...] começaram a discutir sobre quem iria mudar de lugar."

"Edílson mudou-se para a fileira da frente."

"[...] Edílson já estava puxando conversa com seu Belarmino (+/- 50)[...]"

"Os alunos se mostraram interessados na atividade [...]"

"[...] articulando entre si os componentes dos grupos."

"Nenhum aluno questionou a equipe da qual participaria nem a mudança de sala [...]"

“[...] a regente instalou uma equipe [...]”
 “A professora explicou a atividade [...]”
 “[...] a professora reforçou que a equipe deveria discutir para saber como fazer aquela carta [...]”
 “[...]foi dar as instruções para a outra equipe [...]”
 “[...]ela passou as mesmas informações [...]”
 “A professora destacou o cuidado que a equipe vai ter ao preparar a carta [...]”
 “Para a terceira equipe, as instruções foram as mesmas [...]”
 “Uma vez mais, a professora chamou a atenção para a necessidade de escrever uma carta adequada à situação proposta [...]”

“[...] atendimento à equipe.”

“[...] pediu para que a equipe lesse o já havia sido escrito [...]”
 “[...] interveio, mostrando ao grupo que eles estavam fazendo uma análise diferente do que havia sido pedido.”

“A professora advertiu-os de que seu Belarmino escreve muito devagar [...]”
 “[...] sugeriu que Marisa escrevesse a carta [...]”

“A professora precisou intervir [...]”

“A professora perguntou se Mirian não gostaria de mudar de equipe [...]”
 “[...] a atenção da professora [foi dada] na medida do possível.”

“[...] eles pareciam curiosos e interessados.”

“[a equipe] demonstrara, desde as explicações da professora, uma disposição maior para as discussões [...]”

“[...] a equipe parecia entender com clareza a proposta feita [...]”

“[...] a equipe decidira que seu Belarmino iria escrever a carta [...]”

“[...] a equipe não se preocupou em discutir cuidadosamente a situação problema dada [...]”

“Eles começaram, então, a ditar o que o seu Belarmino deveria escrever [...]”

“[...] à medida que as idéias iam surgindo, eles discutiam alguma coisa [...]”

“[...] eles se questionaram como se escreveria a palavra ‘incomodando’ [...]”

“[...] eles não chegaram a uma conclusão definitiva [...]”

“[...] tiraram a dúvida com a professora em uma das vezes que esta veio à sala dar atendimento à equipe.”

“A equipe percebeu que estava tirando uma conclusão diferente [do que estava sendo solicitado] [...]”

“[...]resolveu recomeçar a carta.

“A aluna aceitou [...]”

“[...] passou a passar para o papel as idéias da equipe.”

“[...] dois membros do grupo começaram a discutir [...]”

“[...] os outros dois tentavam se concentrar na produção da carta [...]”

“João afirmava que Mirian não estava fazendo nada, só atrapalhando [...]”

“[Mirian] retrucava.”

“[...] a aluna, reclamando muito, resolveu ir embora da escola.”

“As três equipes terminaram as suas cartas [...]”

Total de ações da professora: 34

Total de ações dos alunos: 34

ANEXO C – CORPUS DA PESQUISA: CARTAS

TURMA 1

Carta nº. 01

19/09/2005

01 **Vitoria daconquista baia**

02

03 **Saudação**

04

05 **Carmelita eu mando esa carta parvoce**

06

07 **com todo cariho.**

08

09 **espero qivose fica cotente**

10

11 **da miha cataquieutoma**

12

13 **dado vose mieqeve**

14

15 **mais rapido**

16

17 **prosivo qeeu to**

18

19 **tipera do povavo**

20

21 **termino co beijo**

22

23 **i um abraso**

24

25 **muito forte**

26

27 **Asinado**

28 **[NOME DO ALUNO]**

Observação: A data nesta carta e em outras do *corpus* foi colocada no canto direito da folha do caderno, no espaço que a própria página oferece exatamente para esse fim. A maioria dos alunos, entretanto, optou por colocar a data no cabeçalho da carta, e houve casos ainda em que o produtor do texto registrou a data duas vezes, colocando-a tanto no cabeçalho quanto no espaço da folha de caderno.

TURMA 1
Carta nº. 02

19/09/05

01 Vitoria da Conqista Bahia.
 02 19 di Setembro de (05)
 03 querida Maria. eu estou te
 04 escrevedo. seta carta e para le
 05 dizer porque estou com muita
 06 soudade de você. espero que você
 07 esta bem. porque eu estou muito
 08 bem. e desejo muitas felisidades.
 09 e espero que você me responde.
 10
 11 para ao mesmo tempo eu saber.
 12 das sius notissas porque nuca
 13 mais eu sobe de você.
 14 me escreva por vavor por que
 15 estou comoita soudade de você.
 16 que deus le da muita paz
 17 e somente. um abraço da
 18 sua amiga.
 19
 20 [NOME DA ALUNA]
 21
 22 Tudo posso naquele que me fortalese

TURMA 1
Carta nº. 03

Local data 19/09/05

01
 02 Vitoria da Conquista BA
 03
 04 Saidacao
 05 Oi painho e ai como vai o senPos
 06 [?] bem.
 07 Es pero que o sen horteje passando

08
 09 bem [?] [?] eu e os meus filhos
 10 e o Maridto [?] tudo joia
 11 agora eu quero que o Sehor
 12
 13 min man di cem reais
 14
 15
 16 [NOME DA ALUNA]

Observação: Na transcrição do *corpus*, algumas palavras se tornaram inteligíveis devido à grafia das letras pelos alunos. Nesses casos, uma interrogação [?] indicará a presença de uma palavra não compreendida.

TURMA 1
 Carta nº. 04

Vitória da Conquista – BA – 19/09/05

01
 02 Saudacação
 03
 04 Mensagem (assunto)
 05
 06 Guerida mãe e com muito prazer
 07 gue pego na mina canenta somenti
 08 para lidar as minas noticias
 09 gue ate omomento eu e HELIO
 10 e os meninos estamos todos bem
 11 graças a meu bom Deus .
 12 espere gue ao receber esta carta
 13 vai encotrar voçes todos com
 14 saúde olha mãe está carta e pequena
 15 para tidezer u tato gue eu
 16 tiamo du fudo do meu coração
 17
 18 Finaz com milhares de beijos
 19
 20 abraços da sua guerida filha
 21 gue tato tiana
 22

23 Asino meu nome
 24
 25 [NOME DA ALUNA]

TURMA 1
 Carta nº. 05

19/09/05

01 Vitoria da Conquista – BA,
 02 Morada real: oi tudubei soeu Aloizio mamai a
 03 bençar eu escreviesta esta carta para a aviza que
 04 eu estou chegando, para pança um dia
 05 natua casa eu vou rezover um probremea
 06 dui dorcumento, aqui esta tudubei com a.
 07 mia familia um a braso [NOME DO ALUNO]

TURMA 1
 Carta nº. 06

Vitoria da Comquista BA 19/09/05

01 Com Amor é cariaho
 02
 03 Oi Luis tudo bem bem es pero que
 04
 05 sim por que comijo seta lu do OK
 06
 07 luiz você é um Ressoa muito
 08
 09 especial para mim seja sempre sa assim
 10
 11 eu li amo de verda de pa ara sem
 12
 13 [?]
 14
 15
 16 [NOME DO ALUNO]

TURMA 1
Carta nº. 07

19/09/05

01 Vitória da Conquista – BA
02
03 Saudação
04 Oi mãe tudo bem com migo
05 tudo bem eu estu escrevendo esta
06 carta para saber comu vai você
07 e os meninos e tanbei para
08 covida voseis para o a niversario
09 da minha filha um beijo e um
10 A braço. [NOME DA ALUNA]

TURMA 1
Carta nº. 08

01 Local data 19/09/05
02 Cidade Vitoria da Conquista – Ba
03 Saudação
04 mensagem (assunto)
05 Para uma pessoa muito
06 emportante na minha vida
07 mamãe eu amo muito você você
08 esta no fundo do meu coração
09 cem você hoje eu não estaria
10 aqui eu quero ver você muito feliz
11 eu dedigo minha vida toda a
12 cenhora a onde eu for vocês
13 vai dentro do meu coração a cenhora
14 e a mãe que eu mais amo no mundo
15 hoje eu sou muito feliz perto de
16 todos vocês mamãe eu desejo que
17 acenhora ceja muito mais feliz
18
19 Despedida
20 um abraço

21

22

[NOME DA ALUNA]

TURMA 1

Carta nº. 09

Vitoria da Conquista

19/09/05

01

02

03

Salmo 23

04

05

06 Prezada Amiga Raimunda.

07 Ao fazer esta carta, é para lhi dizer,

08 que eu estou lhi esperando, para nois

09 ir a um passeio, Na casa di minha,

10 Sobrinha. Espero que ao receber esta

11 Carta, eu seja atendida.

12 Raimunda, Como vai todos ai. Vão bem?

13 Espero que sim!

14 como vai sua tia? Aquela senhora

15 agradavel e alegre. Olhi eu achei

16 ela uma pessoa muito disposta e

17 mais como você disse que ela e mu-

18 eto trabalhadora, Eu tambem fiquei,

19 Alegre em saber que ela e assim.

20 Isto faz parte, da vida dela.

21 Isto é o que emporta, Na vida

22 do Idoso. Procurar execer o nosso

23 cerebo porque ficamos, novos,

24 pelo menos na mente.

25 Não tendo mas nada a dizer

26 Aceite o meu Abraço da Amiga

27 [NOME DA ALUNA]

TURMA 1
Carta nº. 10

	Vitória da Conquista BA.	19/09/05
01	saudação querida mãe estou feliz.	
02	proque eu estou sabedo que você.	
03	estar saúde eu dezejo todos.	
04	felisida, para Asiora e meu pai.	
05	e meu irmão estou teninado bejos e	
06	um para minha mãe e meu pai	
07	e meu irmão abaço para todos.	
08	[NOME DA ALUNA]	

TURMA 1
Carta nº. 11

		19/09/05
01	Vitora da Conquista - BA	
02	pra vadelice	
03	Saudação	
04	Eu li é qevo para da minotica	
05	O mesno tenpo quero saber da sua.	
06	somete para você	
07	fico com sau dade	
08	um abraço	

TURMA 1
Carta nº. 12

		19/09/05
01	Vitora da Conquista - BA	
02		
03	Eu queria fala cu tigo fabiana	
04		
05	Oi isto .afe tem jeito	
06		
07	Você é bonita e carioza	

08
 09 preciso falar sanou eu mudo de oupinão
 10
 11 se você falar [?] figo
 12 Eu gosto de você que você sama ateição
 13
 14
 15
 16
 17
 18
 19
 20 Marcelo e fabina

TURMA 2	
Carta nº. 01	
01	Escola Municipal Licia Pedral
02	Data /17/11/ de novembro/ 2005
03	[NOME DA ALUNA]
04	Vitoria da Conquista BAHIA
05	
06	Poliana é Edivaldo
07	Eu não concordo que vocês
08	Eduque Helena desse jeito
09	Poliana você está sendo muito
10	rudio com ela deiche
11	ela brinca Helena é
12	muito pequena ainda coloca
13	ela para lavar prato
14	arrumar a casa olha a casa
15	enquanto vocês trabalha na
16	roça não deixe ela ir por rio
17	sozinha ela pode se afogar ela
18	é muito pequena não mima
19	muito ela vou terminando
20	por aqui saudassões
21	

22 um beijo e um abraço

TURMA 2
Carta nº. 02

01 Vitória da Conquista 23-11-2005

02

03

04 Presada Elena

05

06 Tenho certeza que você é uma adolescen-
07 te para passar por estas eu acharia,
08 que sua mãe poderia consersar com
09 você lhe espricando tudo.

10 Porque e assim que eu faso com
11 os meus filhos não é tratando com
12 crueudade não por que foi assim que eu
13 fui criada e não quero tratar os meus
14 filhos como eu fui tratada

15 Quero tratar melhor. Com amor
16 respeito e carinho e conversando com
17 eles para com que eles posas mi en-
18 tender e eu enter eles.

19 Esta carta eu lhe mando com
20 amor e carinho Elena beijos e
21 abraços.

22

23

24

25

26

27

28

29 [NOME DA REMETENTE]

TURMA 2
Carta nº. 03

17/11/05

01 **Saldações Vitoria da Conquista Bahia**
02 **Olá Dalva como vai? Eu não quero que**
03 **você fique magoada comigo pelo o que venha**
04 **saber, a Helena e uma menina muito estudiosa,**
05 **inteligente, e é hora dela ir para a escola, não**
06 **trabalhar em casa, ela além de ser criança é –**
07 **muito pequenina.**
08 **Onde já se viu uma menina ficar fora da**
09 **escola? Gostaria mesmo e de fazer um**
10 **pedido do fundo do meu coração, para de**
11 **ficar falando para Helena que ela é grande**
12 **para fazer isso e pequena para fazer –**
13 **aquilo, nunca é tarde ou cedo para**
14 **subir em arvor ou brincar com lama.**
15 **Cuidado com o que diz a ela porque as vezes**
16 **ela se confunde e fica se perguntando se**
17 **é grande ou pequena.**
18 **Desde já agradeço pela compreensão e**
19 **cuide bem de Helena porque ela é muito**
20 **especial**
21
22 **(Atenciosamente)**
23
24 **[NOME DA REMETENTE]**

TURMA 2
Carta nº. 04

01 **Vitoria da Conquista, 17 de novembro**
02 **2005**
03
04 **Manuel**

05
 06 Eu te escrevo esta carta para orienta
 07 você sobre a criação da sua filha
 08 por que você não soube criar ela.
 09 Ela é uma adollesente que se comporta
 10 como uma criança pequena e ao
 11 mesmo tempo quer ser gente grande
 12 para certos assuntos.
 13 Você tem que saber educala melhor, diga.
 14 Para ela que adullo não se comporta.
 15 como criança e nem criança se comporta
 16 como alduto cada coisa é ao seu.
 17 Tempo.

Saldasois

TURMA 2

Carta nº. 05

17/11/2005

01 [NOME DA ALUNA]
 02 Vitoria da conquista baia 17de novembro de 2005
 03 meu presado amigo Fransico eu queria de ter uma
 04 conversa com u senhor sobre a criasão de Helena eu
 05 não
 06 comcordo com u jeito que voseis cria Helena uma
 07 hora ela e grande outra hora ela e pequena a final
 08 ela e de qui tamanho puque desi jeito Helena nuca
 09 vai entender di qui tamanho ela e puris Seu Frnsico
 10 ci u Senho tem qui tomar uma desisão sobre Helena
 11 purque ela já esta ficano maluca com esse negoso
 12 de pode isi não pode aquilo a menina não ta entede
 13 do nada Seu fransico poriso toma uma desisão sobre
 14 Helena sinão ela vai inlocecer mim descupa Seu
 15 Fransico mais u Senhor esta erado cobre a criação de
 su filha des jeito ela nuca vai entender nada.

Observação: Na última linha da folha de caderno em que a aluna escreveu esta carta, de cabeça pra baixo, encontra-se escrito "De Marlene para Frnsico". Ao que parece, a aluna começou a escrever sua carta com aquela fórmula de abertura, desistiu e retomou a produção na mesma página, apenas invertendo a posição do papel.

TURMA 2
Carta nº. 06

17/11/05

01
02 **Escola municipal Licia Pedral**
03
04 **[NOME DO ALUNO] N – 2º Ano**
05
06 **MORA EM VITORIADA CON QUISTA – BAIHA**
07 **RUA SANTO AMARO ATO MARON – 362**
08
09 **João e poriso qui eu es crengo esta -**
10 **carta pra você e dona marinha -**
11 **para qui vocês tome cuida com -**
12 **Helena para que ela não fiqui des tijeito -**
13 **porque ela não pode -**
14 **ficaso ei casa porque ela e de menor -**
15 **Vamos te cuidado con ela.**
16 **que vocês não tei - con asua filia**
17 **Helena - Acredita em seu pai e sua mamãe**
18 **seu – Jão e dona marinha.**

Observação: O aluno colocou em todo o seu texto tracinhos, à semelhança de um hífen, traçados em cima da linha. Não está claro se aqueles traços correspondem a pontos e vírgulas mal desenhados ou apenas alguma marcação do escrevente, sem nenhum sentido específico.

TURMA 2
Carta nº. 07

01 **Vitoria da Conquista 17 de novembro de 2005**
02 **Minha querida Ana maria Machado gostaria**
03 **sabem da sua mãe umutivo di você**
04 **porque amesma hora que você esta pequena**
05 **você esta grandenha porque ela não**
06 **rezouva de uma veis que ficar seu pai e**
07 **sua mãe disputando com você eu acho**
08 **que seu pai tem que toma conta mês você e**
09 **uma menina pequeninha para mim mais**

10 tem uma solusão para você e você obedecer os
 11 dois seu pai e asua mãe porque você
 12 é pequenininha e meu pensamento siga caminho
 13 que sera o sertto para você
 14
 15 [NOME DO ALUNO]

TURMA 2
 Carta nº. 08

17/11/05

01 Vitória da Conquista – Bahia
 02
 03
 04 Senhor Antônio
 05
 06 Estou escrevendo para dar lhe um conselho,
 07 espero que o senhor não fique aborrecido comigo, é
 08 sobre
 09 a sua filha Helena – Ela está muito confusa sobre
 10 o seu tamanho, não sabe se é grande ou pequena.
 11 O senhor tem que conversar com ela, explicar
 12 o que ela pode ou não fazer. Na minha opinião, ela
 13 deveria ser assim:
 14 – Antes dela fazer alguma coisa errada ela deve
 15 pensar antes de fazer; pensar que ela ainda é aquela
 16 menina pequena que precisa aprender muitas coisas,
 17 mas mesmo assim Helena deve fazer coisa de que
 18 menina da sua idade faz sem fazer coisas erradas
 19 que menina do seu tamanho não pode fazer
 20 Portanto seu Antônio, diz isso para ela, e
 21 conversa com ela sobre isso que estou, te escrevedo.
 22
 23
 [NOME DA ALUNA]

Observação: A carta foi entregue à professora dentro de um envelope feito à mão com papel de ofício colado. No lado que corresponderia ao fundo do envelope, a aluna escreveu “De: Irani” e, na linha de baixo, “Para: Antônio”.

TURMA 2
Carta nº. 09

23/11/05

01 **Vitória da Conquista Bahia**
 02
 03
 04 **Solicitações á Carlos**
 05
 06 **Carlos eu escrevo lhe esta carta para te**
 07 **aconselhar pedindo que por favor, não faça**
 08 **barulho todas as noites, porque incomoda**
 09 **muito as pessoas.**
 10 **Isto é perigoso para você, como para**
 11 **nós porque isso chama atenção dos ladrões**
 12 **então pare e pense um pouco, você é jovem**
 13 **tem muita vida pela frente e merece ter um**
 14 **futuro melhor e uma vida digna.**
 15 **Carlos apesar de ser um rapaz estudado**
 16 **tem que saber que a vida não é só curtidão,**
 17 **e nem tão pouco fácil, mas sim difícil.**
 18 **Carlos te peço também que você converce**
 19 **com**
 20 **os seus pais sobre este assunto. E espero que**
 21 **você entenda e aprenda á viver a vida como**
 22 **ela é.**
 23 **Obrigada**
 24

[NOMES DAS ALUNAS]

TURMA 2
Carta nº. 10

24/11/05

01 **Sadacaões Vitoria da Conquista BA 24 11 95**
 02 **Oi Ailton como vai? Espero que você vai bem!**
 03 **Estou lhe escrevendo estás linhas para lhe**
 04 **pedir uma coisinha de coração e espero**
 05 **que não fique constrangido e que de uns**

06 dias para cá você tem feito umas coisas
07 que estão nos incomodando todos os dias as
08 duas voutas com sua moto e
09 está encomodando a mim e
10 alguns vizinhos como você sabe
11 nós donas de cada lemos que
12 trabalhar e acorda cedo, Afinal
13 nós já dormimos muito tarde e
14 quando é duas da manhã você vem
15 com sua moto e acorda todo
16 mundo então perdemos o sono e
17 acabamos tendo um dia meio
18 chato e com muito sono!
19 Gostaria qui pensasse com muito
20 carinho e não ficasse constrangido
21 com nos. Desdi já agradeço a
22 compreensão.
23
24 de ces amigos
25 [NOMES DOS ALUNOS]

TURMA 2
Carta nº. 11

23/11/05

01 Vitoria da Conquista Bahia
02
03 Roberto
04
05 Quando você passa em nossa rua com
06 a sua moto emcomodando, todos os mo-
07 radoris que levatão de madrugada para
08 trabalhar estamos lhe pedindo porfavor para
09 que você pare de barulho, espero que você
10 Roberto não faça mais barulho ou vamos
11 prossessar você nós pedimos a você que seja
12 mais educado e não faça barulho durante
13 á noite até o vijia da rua está recramando

14 do barulho que você faz durante a noite
15 espamos que de hoje em diante você
16 pense a sua vida antes que seja pior
17 para você, Roberto se você não parar
18 de barulho nós vamos até a prefeitura falar
19 Com seu pai. porque seu pai é
20 prefeito você acha que tem o direito de em-
21 comodar o povo prefeito você pode dar
22 muito conselho para o seu filho para que
23 ele pudesse parar de barulho que cada dia
24 que passa o povo está revoltando com seu
25 filho por causa do barulho da maneira que ele
26 está fazendo espero que não faça mais
27 barulho que nós podemos prender ele junto
28 Com a sua moto Roberto espero que você
29 pare de barulho durante a madrugada.

30

31 [NOMES DOS ALUNOS]

ANEXO D – DOCUMENTOS DO REAJA