

Ensino de escrita: formação de um letramento mais amplo?

Mariana Queiroga Tabosa*
Universidade Federal de Campina Grande

Resumo:

Este trabalho objetiva identificar se a prática de ensino de escrita de professores contribui para ampliar as práticas de letramento dos alunos, de maneira que os gêneros estudados possam ser utilizados fora do âmbito escolar. Os dados analisados são textos produzidos pelos alunos de duas professoras de Língua Portuguesa, em formação continuada, uma entrevista concedida por elas e a gravação/observação de suas aulas. Nossas observações nos indicaram que as professoras pareciam procurar proceder à prática de ensino de escrita de acordo com teorias mais recentes sobre letramento e gêneros textuais (pois observamos que apropriaram-se de uma terminologia mais comum às recentes teorias sobre escrita para proceder ao ensino de escrita). No entanto, vimos que os textos escritos dos alunos ainda não ultrapassavam os limites da escola, o que nos levou a entender que o ensino da escrita, neste contexto, propiciou principalmente a aquisição de um letramento escolar.

Palavras-chave: Letramento, escrita, gênero textual.

Abstract:

This article looks at the teaching practices of teachers of writing to see if they contribute to the broadening of the literacy practices of their students in a way that permits the use of the genres learned in school outside the school context. The materials analyzed were: student compositions, an interview with two teachers and recorded material from these teachers' classes. We observed that the teachers base their writing classes on recent theories of literacy and genre. However, the students' compositions did not extend beyond the school. This leads us to believe that the teaching of writing in this context results in only a school literacy.

Key words: literacy, writing, text genre.

Introdução

Atualmente, as pesquisas sobre a escrita têm focalizado o caráter interativo da prática de produção de textos - destacando, como importantes para esse processo, escritor, texto e leitor - em detrimento da visão do texto como um produto pronto e acabado, construído apenas por aqueles que detêm o “dom”, a “arte” de escrever.

Dahlet (1994), por exemplo, tomou o estudo da escrita sob uma perspectiva sócio-cognitiva, afirmando-a como um processo maior que envolve várias etapas, tais como: i) *a planificação*, na qual se constrói uma espécie de “esquema primitivo” do texto através da ativação da memória profunda em busca de conhecimentos prévios sobre o assunto a ser tratado, como forma de se estabelecer objetivos associados a um contexto; ii) *a textualização*, na qual se dá a organização do texto dentro do

* Bolsista de Iniciação Científica. Este trabalho é parte da pesquisa maior *Ensino de Escrita: concepções e práticas de professores de Língua Portuguesa da educação básica* (PIBIC/CNPq/UFCCG), orientada pela professora Maria Auxiliadora Bezerra.

campo lingüístico, com o auxílio das operações predicativas (relativas à disposição das formas gramaticais) e enunciativas (relativas à coerência das idéias e organização do sentido); e iii) *a revisão*, etapa na qual ocorrem algumas últimas alterações no texto, tanto em relação às suas idéias, quanto em relação à sua estruturação sintático-semântica.

Esta mudança de foco nos rumos dos estudos da escrita, ocorrida nas últimas décadas, foi acompanhada e influenciada por uma mudança das concepções de língua/linguagem. A língua deixa de ser tomada apenas como um código através do qual organizamos nossos pensamentos e manifestamos nossos discursos, para ser encarada, também, como uma atividade social mais ampla - definida de acordo com determinado contexto social como algo dinâmico, heterogêneo e interativo.

Como consequência, as concepções de ensino de língua e ensino de escrita acabaram sendo, também, repensadas. O ensino de língua deveria agora estimular o conhecimento mais amplo das variedades sociolingüísticas, sem desprezar, porém, o estudo da norma padrão. E o ensino de escrita precisaria tornar os alunos capazes de atuar socialmente nas mais variadas situações de comunicação, através dos seus textos escritos (sem, porém, eliminar os orais) - sendo por isso importante o ensino dos mais variados gêneros textuais.

Este modo de se focalizar o ensino da escrita, tomando o texto como um “instrumento” de atuação social, pretende, agora, formar indivíduos letrados e não somente alfabetizados. Numa perspectiva mais corrente de letramento, segundo o que nos propõe Soares (1999), um indivíduo é considerado letrado a partir do momento em que se apropria das tecnologias de ler e escrever proficientemente, sendo capaz de atuar socialmente, influenciando e/ou transformando de alguma maneira o meio onde vive.

Numa perspectiva mais ampla, com a qual concordamos, consideramos que o letramento não está ligado somente à capacidade de ler e escrever proficientemente, sendo por isso indispensável ao indivíduo a alfabetização (as capacidades iniciais de decodificar e codificar). Vemos as práticas de letramento como *plurais* (existindo, por isso *letramentos*), sendo elas cultural e socialmente determinadas - estando a escrita dependente dos *contextos* e *instituições* onde foi adquirida (Kleiman, 1995). Neste sentido a ênfase recai sobre práticas que não necessitam somente da alfabetização para se realizarem; mas sobre práticas referentes àquele letramento adquirido em casa antes da escola, o adquirido na escola, o das práticas em situações sociais variadas (prática profissional, religiosa, lúdica, etc.), entre outras.

Desta maneira, construir um *letramento mais amplo* seria, partindo da idéia de que o aluno já possui algum tipo de letramento não institucional, ampliar esse *letramento* para *letramentos* (transformar uma capacidade mais restrita em uma capacidade mais ampla) a fim de estender, também, sua capacidade de atuação social, tanto dentro da escola quanto fora dela. Isso porque entendemos que quanto mais esse aluno for capaz de utilizar o que aprendeu na escola para intervir no ambiente onde vive, mais significará que sua formação se deu de maneira ampla.

Tendo em vista essas novas perspectivas de abordagem da linguagem é que pretendemos, neste artigo, investigar se a prática de ensino de escrita de professores contribui para a construção de um letramento *mais amplo*, capaz de promover o conhecimento efetivo do gênero estudado, capacitando os alunos a utilizá-lo, também, fora do âmbito escolar.

Os sujeitos observados nesta pesquisa são duas professoras da 5ª série do ensino fundamental, sendo uma delas professora de escola particular - professora A - e a outra, professora de escola pública - professora B -, ambas alunas do Curso de Especialização em Ensino/Aprendizagem de Língua Portuguesa na Educação Básica, oferecido pelo Departamento de Letras da UFCG (Campus de Campina Grande, PB). Os dados que analisamos (com base no paradigma qualitativo de pesquisa), dizem respeito à coleta de textos produzidos pelos alunos dessas professoras, a uma entrevista e um questionário respondidos por elas, e à gravação e observação de suas aulas.

1. O ensino da escrita como prática escolar

A perspectiva de ensino de escrita, vista anteriormente, faz-se coerente, pois passa a considerar a formação de um aluno-escritor capaz de intervir socialmente através de seus textos. E, sabendo que cada evento de escrita se insere num contexto específico e que, por isso, exige que se realizem textos de conteúdos e estruturas variados, o ensino dos gêneros textuais pode ser visto como o meio mais adequado à formação de escritores cada vez mais proficientes.

As professoras observadas durante nossa pesquisa, provavelmente por terem concluído sua graduação há pouco tempo (a professora A, há um ano e oito meses e a professora B há quatro anos) e/ou por estarem freqüentando uma pós-graduação *lato sensu*, demonstraram ter certo conhecimento acerca dessas teorias mais recentes sobre escrita. Esta afirmação nos parece válida pelo fato da escrita ser inicialmente definida em seus discursos¹ como uma prática social importante para a interação entre os indivíduos numa sociedade, como podemos observar nos exemplos abaixo:

EXEMPLO 1:

CONTEXTO: Resposta à pergunta *Qual sua concepção de escrita?*, presente em questionário aplicado durante disciplina da formação continuada.

A) (...) *escrita como uma prática social*, cuja finalidade é manter um jogo de relações entre os sujeitos e a situação em que estão envolvidos.

(Professora A, grifo meu)

¹ Aqui tomamos por discurso o uso da língua - em suas modalidades oral e escrita - numa determinada situação de enunciação.

B) *A escrita é uma prática social valorizada, essencial para compreender os códigos da sociedade como um todo e um meio de distinguir as classes mais ou menos privilegiadas.*

(Professora B, grifo meu)

Observemos que, apesar dos exemplos acima parecerem explicitar uma mesma concepção de escrita, o que vemos, ao lançarmos um olhar mais detido, é que as professoras realmente vêem essa prática de modos distintos.

No caso do exemplo 1A, a professora A demonstra possuir uma concepção de escrita mais *sócio-interacional*, pois destaca a importância de se manter o *jogo de relações* entre sujeitos e situação comunicativa.

Já no exemplo 1B, a professora B inicia sua resposta afirmando a escrita como uma prática social e como um código que precisa ser dominado pelo falante, para que este possa ser capaz de atuar em sociedade (*A escrita é uma prática social valorizada, essencial para compreender os códigos da sociedade como um todo*). Além disso, essa professora diz que a escrita serve como um meio de distinção entre classes mais favorecidas e menos favorecidas (*e um meio de distinguir as classes mais ou menos privilegiadas*). Para nós, fica clara a contradição presente em seu discurso - ainda permeado de concepções tradicionais² - isso porque, como professora, espera-se que sua maneira de ensinar a escrever seja capaz de promover a atuação/inclusão de seus alunos no meio social onde vivem, já que a escrita deveria ser vista como uma prática social sem relação direta com a classe a qual pertencem os indivíduos (a escrita não deve ser o espelho da sociedade). Dessa maneira, seu ensino não deve estar ligado à promoção da distinção entre classes: quem sabe escrever compreende os códigos existentes na sociedade e, por isso, goza de privilégios (como se saber escrever oferecesse 'status' ao indivíduo).

O interessante é que essa fala da professora B não nos permite afirmar se esta é sua própria opinião acerca do que é escrita, ou se ela simplesmente resolveu explicitar a concepção mais corrente de escrita, a qual é tomada socialmente como verdadeira - escrita como código da qual o indivíduo deve apropriar-se; dependendo dessa apropriação podemos identificar quem possui privilégios como, por exemplo, poder ir a escola, e quem não os possui.

Um outro ponto importante a ser destacado aqui é com relação às escolhas dos gêneros textuais a serem trabalhados em sala de aula: a professora A optou por trabalhar o ensino da escrita com seus alunos através da criação de jogos e da construção de seus respectivos manuais e a professora B optou por realizar o trabalho com a escrita através das cartas pessoais (posturas que parecem demonstrar uma certa preocupação em trabalhar outros tipos de textos, que não somente os típicos do cotidiano escolar, como: redações, provas, exercícios, etc.).

² Não queremos, principalmente, criticar o discurso do professor, mas apenas destacar algumas contradições que estes apresentam; contradições, estas, justificáveis se considerarmos o papel conflituoso que o professor assume em sociedade (entre ter que se 'arriscar' nas novas teorias, para eles ainda pouco aplicáveis, ou permanecer nas práticas tradicionais exigidas e esperadas pela sociedade).

Assim, mesmo tendo observado algumas contradições no exemplo 1, acreditamos ainda poder afirmar que essas professoras pareciam estar preocupadas em demonstrar que ensinam a escrever a partir de uma situação de uso real - talvez por terem sido, de algum modo, influenciadas pela pós-graduação. Vejamos os exemplos:

EXEMPLO 2:

CONTEXTO: Perguntas realizadas em entrevista³ concedida pelas professoras.

A) Eles adoraram. Primeiro porque é uma coisa divertida. Segundo porque é uma coisa que eles têm contato todos os dias, porque na idade deles se joga muito.

(Professora A, respondendo à pergunta: *Como os alunos reagiram à idéia de criar jogos?*)

B) A idéia surgiu assim: eu estava numa sala de aula quando um aluno me pediu para que eu escrevesse uma carta para ele. Então eu procurei saber por que ele estava me pedindo aquilo e se ele nunca tinha escrito uma carta. (...) Aí me surgiu a idéia de perguntar para a turma quem sabia escrever uma carta ou quem já tinha escrito uma carta. Percebi que só um aluno me respondeu que tinha escrito uma carta, então surgiu a necessidade de trabalhar esse gênero.

(Professora B, respondendo à pergunta: *Como surgiu a idéia de trabalhar a escrita através das cartas?*)

Entretanto, no desenrolar de nossa pesquisa, vimos que essa preocupação em ensinar a escrita partindo de uma situação de uso real não permanece durante todo o processo de ensino. Primeiro porque observamos que os “conteúdos” exigidos pela escola parecem ter desviado o objetivo inicial, que era ensinar a escrever, passando-se a impor a tradição escolar como pré-requisito indispensável às atividades didáticas - sejam elas de que natureza forem. Segundo porque observamos que a condição de produção das atividades de escrita foi também delineada pela necessidade que elas tinham de escrever uma monografia para conclusão dos seus estudos na pós-graduação. Pensamos que esta atitude muito influenciou a abordagem dada ao ensino da escrita, já que suas práticas seriam ‘avaliadas’ e/ou postas em foco pelos seus professores do Curso de Especialização.

Em outro momento, percebemos que as professoras A e B demonstraram considerar que a escrita envolve algumas etapas (um momento da organização de idéias, outro do planejamento do que se vai escrever, um momento da escrita propriamente dita, o da revisão e o da possível reescrita - Meurer, 1997) que serviriam para o ‘amadurecimento’ das idéias dos alunos (no dizer das professoras a reflexão é um momento onde as idéias são amadurecidas). Vejamos os exemplos, que deixam clara a preocupação das professoras com esse processamento das idéias até chegar à proposta de escrita:

³ Vale ressaltar que foram retirados das falas das professoras os *marcadores conversacionais, as pausas preenchidas e os truncamentos*.

EXEMPLO 3:

CONTEXTO: Perguntas realizadas em entrevista concedida pelas professoras.

A) Eles se reuniram em grupos, jogaram bastante, uma aula inteira. (...) Na outra aula eu pedi para que todos levassem os manuais dos jogos que haviam jogado e de outros jogos que tivessem para a gente começar a ver: “Para que serve um manual?”; para estudar o gênero, realmente. (...) Tanto que foi uma aula para discutir o gênero e saber que vários manuais são diferentes, mas que em comum eles tinham pelo menos cinco coisas: o nome do jogo, o objetivo, os componentes, a idade, número de participantes e as regras, os itens para dizer como se joga. (...) Depois disso eu lancei a proposta: “Bom, que tal vocês se reunirem e começarem a pensar em fazer um jogo, criar ou adaptar um jogo que vocês já conhecem a um assunto ligado a qualquer disciplina, que vocês tenham domínio?” (...). E aí eu dei uma semana para que eles se reunissem, pensassem como fazer isso (...).

(Professora A, respondendo à pergunta: *Como se deu o processo até chegar à escrita do texto?*)

B) A gente está fazendo assim: eu fiz um levantamento do que eles sabiam, perguntando o que é que eles entendiam por cartas, se já tinham escrito, se já tinham visto uma carta. (...) Depois disso foi que comecei a pedir que eles trouxessem para a sala outros tipos de carta (...). E aí eles foram trazendo mais essas cartas pessoais (...). E aí a gente está fazendo esse trabalho de escrita de cartas pessoais que a família envia, que eles enviam para amigos (...). Agora a gente está fazendo esse trabalho de escrita de cartas pessoais para primeiro eles dominarem esse gênero, para poder passar para outros (...).

(Professora B, respondendo à pergunta: *Como se deu o processo até chegar à escrita do texto?*)

No exemplo 3A, vemos que a professora oferece alguns espaços de tempo para que os alunos ‘pensem’ a respeito do que estudam naquele momento (para que ‘amadureçam suas idéias’). O que observamos, porém, é que, ao lançar a proposta, a professora solicita que o jogo seja desenvolvido de acordo com conhecimentos adquiridos na própria escola, tornando a atividade de escrita um pretexto para estudar matérias escolares. Esta valorização dos conteúdos escolares faz com que a produção de textos perca, ainda mais⁴, seu aspecto comunicativo e sirva principalmente como suporte para outras atividades escolares.

No exemplo 3B vemos que, mesmo não sendo muito clara quanto ao processo utilizado no ensino da escrita, a professora demonstra uma preocupação em partir do que os alunos já sabiam acerca do gênero ‘carta’, querendo saber se eles já haviam escrito ou visto uma carta e pedindo que trouxessem para a sala de aula as

⁴ Dizemos *ainda mais*, porque compartilhamos da idéia de que o gênero encontrado na escola tem um caráter mais artificial, pois embora seja instrumento de comunicação, é, principalmente, objeto de ensino-aprendizagem.

cartas que tivessem em casa. Essa postura de trabalho com os gêneros, partindo da experiência real dos alunos, parece-nos adequada, porque eles têm acesso ao gênero 'carta' em sua situação real em sociedade, facilitando o entendimento de quais são, por exemplo, os objetivos de uma carta pessoal ou para quem geralmente escrevemos uma carta desse tipo.

Com relação à reescrita, observamos que ambas as professoras se preocuparam em levar seus alunos a reverem e reescreverem seus textos, porém esta preocupação se deu sob enfoques diferentes.

A professora A pareceu ter considerado aspectos mais comunicativos do texto, pois, para a reescrita, valorizou muito a presença do destinatário, através da troca dos jogos criados entre os grupos de alunos. Os textos eram sempre refeitos a partir do momento em que um outro grupo ia jogar e não entendia determinado aspecto; nesse caso, os elaboradores do jogo teriam que reformulá-lo, a fim de que outras pessoas pudessem entender e jogar sem dificuldades. Vejamos o exemplo:

EXEMPLO 4:

CONTEXTO: Perguntas realizadas em entrevista concedida pelas professoras.

A) Fiz assim em cada sala para que o outro grupo jogasse. Primeiramente com a intenção de fazer com que eles tivessem cuidado de fazer um manual sabendo que alguém ia jogar por esse manual; então ele teria que fazer os mínimos detalhes, sabendo que o outro vai ler!

(Professora A, respondendo à pergunta: Como se deu o processo até chegar à escrita do texto?)

A professora B, ao contrário, demonstrou ter privilegiado os aspectos microestruturais do texto, com o intuito de ensinar ortografia, acentuação, uso da maiúscula, etc. Ela diz optar por essa maneira de promover a reescrita porque considera que os alunos ainda não possuem o domínio desses conhecimentos mais básicos do código. Vejamos o exemplo:

EXEMPLO 5:

CONTEXTO: Perguntas realizadas em entrevista concedida pelas professoras⁵.

PB: (...) Aí eu dei uma olhada para ver como estava a situação e a gente começou aquele trabalho de reescrita, tentando corrigir os erros mesmo.

P: Os erros de ortografia?

PB: É. Aí agora eu estou tentando corrigir a parte formal da carta (...). Agora a gente está vendo preenchimento de envelope, como enviar uma carta pelo correio; e partindo depois para as questões de correção ortográfica, de pontuação, desses erros da escrita. Primeiro a parte formal, que foi o que tentei corrigir com a 5ª E. Como eles são alunos já repetentes, já têm uma idade mais avançada, então eu tentei ver se eu conseguia fazer isso primeiro com eles.

⁵ P representa a fala da pesquisadora e Pb a fala da professora B.

Mariana Queiroga Tabosa

Ainda com relação à professora B e sua prática, observamos que o ensino de escrita que leva em consideração, principalmente, condições de produção e destinatários reais pareceu ter sido somente desenvolvido na turma (5ª série D) em que ela coletava dados para sua pesquisa da monografia⁶. No caso da 5ª E, sala que observamos, os exercícios de escrita foram realizados sem nenhuma atividade prévia (Sercundes, 2002) e alguns não possuíam destinatário definido. Vejamos o trecho da entrevista que comprova que o ensino de escrita não se dá da mesma maneira nas duas turmas citadas:

EXEMPLO 6:

CONTEXTO: Perguntas realizadas em entrevista concedida pelas professoras.

P: Por que você resolveu fazer esse trabalho com as cartas na 5ª E, também?

PB: Porque eu estou trabalhando só com as 5ª séries; como eu vi que não era só a 5ª D que tinha dificuldades, então resolvi estender o trabalho para as outras turmas também.

P: Mas no caso da 5ª E, ela não tem destinatário...

PB: Ela não tem destinatário. Agora estou pensando se vou fazer uma correspondência entre alunos da mesma escola ou se eu vou pedir que eles escrevam para familiares e enviem essas cartas... E isso aí eu estou resolvendo ainda. Vai depender do empenho deles também.

Essa última fala da professora B nos faz imaginar que ter um destinatário real para um texto é opcional, vai depender muito mais do empenho que os alunos terão em escrever bem as cartas (os destinatários seriam recompensas?). Essa posição da professora faz-nos pensar que, na verdade, não se está trabalhando com perspectivas mais atuais de textos, e sim se está apenas desenvolvendo o gênero escolar da redação: aquele texto que é produzido não se sabe para quem, nem para quem, que somente a professora lê, que não sai da sala de aula e nem da escola.

Além disso, ao ensinar como escrever uma carta pessoal o foco da professora B recaiu principalmente sobre a estrutura desse gênero, fazendo desaparecer o aspecto comunicativo do texto (Schneuwly e Dolz, 2004). Mesmo tendo percebido que seus alunos não sabiam escrever o gênero 'carta pessoal', trabalhará-lo somente em relação à sua estrutura seria transferir o foco tradicionalmente existente da metalinguagem dos estudos gramaticais para os estudos com gêneros, passando a realizar um "estudo metagenérico" (o estudo sobre gênero) dos textos.

A prova disso é que os alunos da sala observada não possuíam destinatários reais para suas correspondências, muitas vezes escrevendo para um amigo imaginário, como mostram os exemplos:

⁶ Durante nossas observações de aula, a professora B estava realizando pesquisa-ação para sua monografia de conclusão do *Curso de Especialização em Ensino/Aprendizagem de Língua Portuguesa na Educação Básica*.

EXEMPLO 7:

27.05.04

ALUNO: F---- F---- G----

CARTA @i: Amigo

OLÁ AMIGO MEU NOME É F---- EU MORO PRÓXIMO AO VILAR DO JERÔNIMA
MUNICÍPIO DE LAGOA SECA EU TENHO 13 ANOS DE IDADE ESTUDO NO COLÉGIO
SÃO SEBASTIÃO DE LAGO DO CULMARIÓ NO ALTO BRANCO CAMPINA GRANDE
GOSTO MUITO DE FUTIBOL SOU ~~MUITO~~ MUITO ALEGRE NÃO GOSTO
DE BRINCADEIRAS MARIPOSAS GOSTO MUITO DE BRINCARADE COM AS
PESSOAS É EU SÓ TENH ISTO PARA FALA PARA VOCE.

É VOCE QUANTOS ANOS VOCE TENH ONDE MORAR DE QUE VOCE GOSTA
VOCE GOSTA DE BRINCADEIRAS ONDE VOCE ESTUDA QUE CIDADE VOCE
MORA QUEA CIDADE É CULMARIÓ SÓ TENHO ISTO PARA PERGUNTA
EU AGRADEÇO A SUA PREFERENCIA.

(Aluno 1)

A falta de domínio da estrutura do gênero ‘carta pessoal’ fica clara quando observamos que o aluno 1 escreve seu nome no início da carta como forma de identificar a atividade como sua (já que esta será entregue à professora, e somente a ela), quando não informa local e data com disposição adequada no corpo do texto, quando coloca o nome ‘Carta’ antes da saudação (como se fosse o enunciado de uma atividade que precisa ser contextualizada) e quando encerra a carta utilizando uma saudação não adequada (‘agradeço a sua preferência’) ao gênero ‘carta pessoal’ - é provável que ele quisesse dizer ‘agradeço a sua atenção’ ou simplesmente quisesse usar um dos poucos conhecimentos que possuía acerca do gênero. O interessante é que, como a professora não explicitou quem seria o destinatário da carta (apenas disse que eles imaginassem um amigo e escrevessem para ele), o aluno resume o conteúdo dessa à sua apresentação e a perguntas de caráter pessoal ao amigo imaginário (quantos anos ele tem, onde estuda, onde mora, se gosta de brincadeiras); e por não ter o que ‘conversar’, pois não conhece seu destinatário, por duas vezes termina frases dizendo “é, eu só tenho isso pra dizer”.

EXEMPLO 8:

Campina grande

Oi amigola!

Eu sou K--- tenho 12 anos eu gosto muito de brincar, gosto muito de estudar, eu sou morena, tenho os olhos moreno escuro tenho 1 e 50 centímetros.

Como e você? como é seu nome? você gosta de quê? como você gosta você é simpático? você gosta de conversar?

Quando eu crescer eu vou ser médica e você vai ser o que quando crescer.

Eu gosto das pessoas que gostam você tem muito amigos e a você tem

Eu queria saber qual é você como você é se gosta de muita coisa se você é bonito ou feio simpático ou chato interessante e nem coisa se você é sorridente ou triste e importante se você tem Bay Bays.

(Aluno 2)

Assim como o aluno anterior, o aluno 2 também não demonstra um domínio da estrutura do gênero 'carta pessoal'. Ele não põe o nome do local de maneira adequada, nem coloca a data da correspondência. A saudação apresenta um aspecto interessante: como o aluno não sabe para quem se destinará sua carta, ele utiliza o recurso da indicação, ao mesmo tempo, do gênero masculino e feminino do provável destinatário. No tocante ao conteúdo, percebemos que este se assemelha ao exposto na carta do aluno 1; aqui, também vemos que o aluno 2 se apresenta (dizendo seu nome, idade, o que gosta de fazer, etc.) e faz perguntas ao amigo imaginário (como é o nome dele, como ele é, do que ele gosta, etc.). O parágrafo final da carta deixa ainda mais explícita a curiosidade alimentada no aluno de saber quem é este amigo para quem ele teve de escrever (pena que o que ocorreu foi que esta expectativa não foi preenchida, pois o texto, na verdade, não era nada além de uma atividade escolar).

Considerações Finais

Ao compararmos os discursos das professoras A e B (sobre o que entendiam por escrita e ensino de escrita) com suas práticas efetivas, vimos que elas procuraram

proceder à prática de ensino de escrita de acordo com teorias mais recentes sobre letramento e gêneros textuais, pois observamos que demonstraram ter se apropriado de algumas das terminologias abordadas na formação continuada (por exemplo, o fato de dizerem que entendem a escrita como uma prática social).

Essa preocupação em trabalhar a escrita tomando como base os seus usos sociais sofreu, entretanto a influência da tradição escolar, que ainda impôs seus “conteúdos” (quando a professora A pede que seus alunos criem jogos relacionados a conhecimentos das disciplinas escolares que dominam) e seus “objetivos” (no momento em que a professora B não oferece um destinatário real às cartas, transformando o gênero “carta pessoal” no gênero “redação escolar”).

Percebemos que essa mudança de foco ocorrida com o ensino da escrita fez com que se perdesse de vista o caráter social que o texto escrito possui, tornando-o um meio pelo qual se realiza estudos gramaticais (principalmente ortográficos) e/ou “metagenéricos”.

Sendo assim, constatamos que os textos escritos dos alunos ainda não ultrapassavam os limites da escola, o que nos levou a entender que o ensino da escrita, neste contexto e nas condições observadas, propicia principalmente a aquisição de um letramento escolar.

O que não entendemos como negativo, mas que devemos questionar, se considerarmos o papel de destaque que a escola atualmente possui em nossa sociedade como formadora de indivíduos. E se entende que seu papel é formar, temos que questionar que formação é essa ou qual formação seria a ideal.

Referências Bibliográficas

- DAHLET, Patrick (1994). A produção da escrita: abordagens cognitivas e textuais. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas, n. 23, jan/jun, p.78-95.
- KLEIMAN, A. B (1995). Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In _____. *Os significados do letramento*. São Paulo: Mercado de Letras, p. 15-58.
- MEURER, J. L (1997). Esboço de um modelo de produção de textos. In Meurer, J. L. & Motta-Roth, Desireé, orgs. *Parâmetros de textualização*. Santa Maria: UFSM, p.13-28.
- SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J (2004). Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, p. 71-91.
- SERCUNDES, Maria Madalena I (2002). Ensinando a escrever. In Gerald, J. W. & Citelli, Beatriz, coord. *Aprender e ensinar com textos*.3. São Paulo: Cortez, p.75-97.
- SOARES, Magda (1999). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.

Recebido em: 28/10/2004

Aprovado em: 23/03/2005