

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

MIRELY CHRISTINA DIMBARRE

**(RE) NEGOCIAÇÃO DAS IDENTIDADES SOCIAIS NAS AULAS DE PRODUÇÃO
TEXTUAL NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

PONTA GROSSA

2018

MIRELY CHRISTINA DIMBARRE

**(RE) NEGOCIAÇÃO DAS IDENTIDADES SOCIAIS NAS AULAS DE PRODUÇÃO
TEXTUAL NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR, junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos da Linguagem, dentro da linha de pesquisa Subjetividade, Texto e Ensino, como requisito parcial de avaliação para a obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh

PONTA GROSSA

2018

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

Dimbarre, Mirely Christina
D582 (Re) Negociação das Identidades Sociais nas Aulas de Produção Textual no 5º ano do Ensino Fundamental/ Mirely Christina Dimbarre. Ponta Grossa, 2018.
151f.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem - Área de Concentração: Linguagem, Identidade e Subjetividade), Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Orientadora: Profª Drª Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh.

1.Letramento. 2.Identidade. 3.Práticas letradas. 4.Produção textual. I.Saleh, Pascoalina Bailon de Oliveira. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestrado em Estudos da Linguagem. III. T.

CDD: 410

**(RE) NEGOCIAÇÃO DAS IDENTIDADES SOCIAIS NAS AULAS DE PRODUÇÃO
TEXTUAL NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada como requisito de avaliação parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Ponta Grossa, Área de concentração em Subjetividade, Texto e Ensino.

Ponta Grossa, 08 de junho de 2018.

Profa. Dra. Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh
Doutora em Linguística
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profa. Dra. Clóris Porto Torquato – Membro interno
Doutora em Linguística
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profa. Dra. Neiva Maria Jung
Doutora em Letras
Universidade Estadual de Maringá

À minha mãe, Elidiane (in memory), que aos seus 49 anos de vida me (e nos) deixou, mas na certeza de que eu venceria!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, por ser tão grandioso e tão presente em minha vida. Por inúmeras vezes, clamei ao Senhor e ele me ouviu, me deu forças e continuei a caminhada.

À Professora Pascoalina, pela exímia paciência comigo, por nunca desistir de mim, por suas orientações, as quais sempre levarei comigo. À senhora, querida professora, meu eterno agradecimento.

À Professora Doutora Clóris Porto Torquato, membro da banca de qualificação e defesa pública, por despertar em mim o gosto pelo letramento na Graduação e pelas numerosas contribuições ao meu trabalho, desde a qualificação até a defesa. Professora, meu muito obrigada, sempre.

À Professora Doutora Neiva Maria Jung, também membro da banca de qualificação e defesa pública, pela leitura atenciosa e pelas contribuições que aperfeiçoaram o meu trabalho. Professora, agradeço-lhe imensamente.

Às Professoras participantes da pesquisa e aos seus alunos, por terem me deixando adentrar em sua esfera escolar e por terem contribuído com instrumentos valiosos e essenciais para a geração de dados.

Aos/às docentes do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da UEPG, os quais contribuíram de maneira direta e indireta para a minha escrita.

À coordenação do Curso e, em especial, à secretária Vilma, por toda sua gentileza e disponibilidade em atender-me sempre.

Aos colegas do Mestrado por todo o conhecimento e as angústias compartilhados.

À minha grandiosa amiga, Meire, que o Mestrado me apresentou para a vida toda. A ti, Meire, todo o meu imenso agradecimento e admiração.

À minha irmã, Rafaela, por sempre me apoiar nos dias mais cinzentos e difíceis. Por partilhar comigo minhas angústias e minhas vitórias. Obrigada, minha irmã.

Ao meu amor, Nando, por sempre estar ao meu lado, por compreender minhas angústias, ansiedades, minhas ausências e apoiar os meus planos. Agradeço-te, imensamente, por compartilhar comigo cada momento desta dissertação e por fazer parte da minha vida.

Aos meus primos e afilhados, Dionatan e Jéssica, pelo apoio e incentivo.

Aos meus amigos e amigas do “Viva Outono”, às Lybélulas Moto Amigas e aos Insetos da Estrada Moto Grupo pelo incentivo e por sempre torcerem por mim.

Aos amigos e amigas de todas as esferas sociais e aos/às colegas de trabalho que a vida me presenteou!

À minha mãezinha (*in memory*), que sempre me apoiou, me incentivou e falou que tudo iria dar certo. Obrigada por todo o incentivo e por ter contribuído para a minha formação pessoal e profissional. Agradeço pela mulher que me tornei por me espelhar na senhora, mulher guerreira. À senhora, minha mãe, sou eternamente grata.

“O texto como reflexo subjetivo do mundo subjetivo, o texto como expressão da consciência que reflete algo. Quando o texto se torna do nosso conhecimento podemos falar de reflexo do reflexo. A compreensão de um texto sempre é um correto reflexo do reflexo. Um reflexo através do outro no sentido do objeto refletido”.

(BAKHTIN, 2011, p. 318-319)

“A investigação se torna interrogação e conversa, isto é, diálogo. Nós não perguntamos à natureza e ela não nos responde. Colocamos as perguntas para nós mesmos e de certo modo organizamos a observação ou a experiência para obtermos a resposta. Quando estudamos o homem, procuramos e encontramos signos em toda parte e nos empenhamos em interpretar seu significado.

Estamos interessados primordialmente nas formas concretas dos textos e nas condições concretas da vida dos textos, na sua inter-relação e interação”.

(BAKHTIN, 2011, p. 319)

RESUMO

Considerando as atuais demandas sociais, trabalhar a produção textual com alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental a partir das práticas de letramento desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa, direcionando o olhar para a (re)negociação das identidades sociais, é uma “tarefa” a ser (re)pensada e aprimorada por professores. Mediante isso, a presente pesquisa visou a investigar como os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental (re)negociam suas identidades sociais nas produções escritas a partir das práticas e dos eventos de letramentos desenvolvidos nas aulas de Língua Portuguesa. Para tanto, elegeram-se duas turmas de uma escola da rede pública da cidade de Ponta Grossa/PR, no 2º semestre do ano de 2016, e, nessa inserção etnográfica, os dados foram gerados por meio de observações e das produções textuais desenvolvidas pelos referidos alunos. Sendo assim, a pesquisa se orienta nos conceitos de letramento, de dialogismo, de enunciado, de gênero do discurso, de produção escrita escolar e também, nos que envolvem questões de identidade e sujeito. Os dados gerados foram analisados à luz dos estudos bakhtinianos, considerando as relações dialógicas e de autores que norteiam os estudos sobre o conceito de letramento(s) e de identidade(s). Além disso, a investigação apoiou-se, nos documentos oficiais do Ensino Fundamental I em nível nacional e municipal. Dos participantes da pesquisa, foram 13 alunos da Turma A (TA) e 9 alunos da Turma B (TB) e suas respectivas professoras. Primeiramente, para o desenvolvimento deste estudo, foram realizadas as observações nas aulas de Língua Portuguesa, com o intuito de verificar como as práticas de letramento eram desenvolvidas pelas duas professoras e como os alunos participavam. Constatou-se que as duas professoras em suas turmas e alguns alunos, de ambas, discutiam a respeito dos textos abordados em sala de aula, e após as possíveis leituras, posicionavam suas vozes. Em relação aos alunos, poucos se engajavam/ram nas discussões estabelecidas. Em seguida, foram analisadas as produções textuais dos alunos participantes, sendo escolhidas apenas 8 (oito) para as análises – 4 de cada turma. Sendo assim, a partir dessas produções, constatou-se que esses alunos posicionaram/(re)negociaram suas identidades sociais (de gênero e religiosa, conforme os textos bases e os gêneros do discurso trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa). Dessa forma, verificou-se que mesmo o número efetivo de alunos participantes tenha sido pequeno, os que se fizeram presentes nas observações e nas produções escritas, se posicionaram e trouxeram suas vozes, baseadas nas vozes do(s) outro(s), a partir das esferas sociais que participam/transitam e das práticas letradas desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa. Enfim, os alunos (re)negociam suas identidades sociais nas produções escritas.

Palavras-chave: Letramento. Identidade. Práticas letradas. Produção textual.

ABSTRACT

Considering current social demands, working textual production with Elementary School students from the 5th grade, through literacy practices developed in Portuguese Language classes, looking at re-negotiation of social identities, is a “task” to be thought and improved by teachers. This way, this research aims at investigate how the students from the 5th grade of Elementary School re-negotiate their identities in writing productions through literate practices and literacy events developed in Portuguese Language classes. For this, it were elected two groups of a public school in Ponta Grossa/PR, in the second semester of 2016, and, in this ethnographic insertion, data were generated through observations and also through textual productions developed by those students. Thus, the study is carried within literacy concepts of dialogism, wording, speech genres, writing production at school and also issues about subject and identity. Data were analyzed in light of Bakhtin studies, considering dialogical relations, and authors who guide concepts about literacy(ies) and identity(ies). Besides, this investigation is based on official documents of Elementary School in national and municipal level. The research participants were 13 students of Group A and 9 from Group B and their respective teachers. First, for referral this study, observations were done in Portuguese Language classes, with the objective of verify how literacy practices have been developed by the teachers and how the students participate of them. It was found that both teachers and some students in their classes discussed about the mentioned texts, and after possible readings, they pointed their view. As for students, a few of them was engaged in set discussions. Then, it was analyzed the students’ writing productions, being chosen just 8 – 4 of each group. At this, through these productions, it was noted that these students placed / re-negotiated their social identities (of gender and religious, according to main texts and speech genres worked in Portuguese Language classes). So, even if the effective number of students was not so large, those who participated, brought their writing productions and expressed themselves and their voices, based on one another voices, through social places where they live and the literacy practices which are developed in Portuguese Language classes. At last, the students re-negotiate their social identities in writing productions.

Keywords: Literacy. Identity. Literate Practices. Textual production.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 -	Meu diário – Texto da aluna Viúva Negra (TB).....	101
FIGURA 2 -	Meu querido diário – Texto do aluno Senhor Fantástico (TB)...	104
FIGURA 3 -	Agronomia – Texto do aluno Senhor Fantástico (TB).....	107
FIGURA 4 -	Direito – Texto da aluna Katana (TB).....	109
FIGURA 5 -	Religiões e suas crenças – Texto da aluna Magali (TA).....	115
FIGURA 6 -	Minha opinião – Texto do aluno Batman (TA).....	117
FIGURA 7 -	As religiões – Texto do aluno Homem de Ferro (TA).....	121
FIGURA 8 -	Religiões – Texto da aluna Valente (TA).....	123

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Exemplos de esferas e gêneros do discurso.....	40
QUADRO 2 - Temáticas das produções escritas da Turma A (TA).....	82
QUADRO 3 - Temáticas das produções escritas da Turma B (TB).....	82

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 OS MEUS, OS SEUS, OS NOSSOS LETRAMENTOS: CONCEITOS.....	19
1.1 CONCEITUANDO LETRAMENTO(S).....	21
1.1.1 Alfabetização e letramento.....	21
1.1.2 Os modelos de letramento autônomo e ideológico: usos e práticas nas esferas sociais.....	26
1.1.3 Os eventos e as práticas de letramento nas esferas sociais.....	28
2 PRÁTICAS ESCRITAS: UMA BREVE DISCUSSÃO NA ESFERA ESCOLAR.....	34
2.1 CONCEITUANDO TEXTO E GÊNEROS DO DISCURSO.....	34
2.2 PRÁTICAS ESCOLARES DE LETRAMENTO E A PRODUÇÃO TEXTUAL.....	48
3 SOBRE AS POSSÍVEIS IDENTIDADES DOS SUJEITOS.....	54
3.1 NEGOCIANDO IDENTIDADES: CONCEITO(S).....	54
3.2 CONCEITOS ACERCA DOS SUJEITOS.....	62
3.3 A NEGOCIAÇÃO DAS IDENTIDADES NA ESFERA ESCOLAR.....	65
4 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	69
4.1 ÉTICA NA PESQUISA: PENSANDO NO DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO.....	71
4.2 A ESCOLA E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	73
4.3 A PESQUISA QUALITATIVA INTERPRETATIVA.....	74
4.4 A PESQUISA ETNOGRÁFICA.....	76
4.5 INSTRUMENTOS GERADORES DE DADOS.....	78
4.5.1 Observação.....	78
4.5.2 Diário de campo.....	81
4.5.3 Produções textuais dos alunos.....	81

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS: AS RELAÇÕES DIALÓGICAS E IDENTITÁRIAS NAS PRODUÇÕES DE ALUNOS DO 5º ANO.....	84
5.1 O POSICIONAMENTO E O ENGAJAMENTO DAS VOZES DOS(AS) ALUNOS(AS) E DAS PROFESSORAS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA/PRODUÇÃO TEXTUAL.....	85
5.2 O POSICIONAMENTO DAS IDENTIDADES SOCIAIS DOS(AS) ALUNOS (AS) NAS PRODUÇÕES ESCRITAS.....	99
CONSIDERAÇÕES.....	128
REFERÊNCIAS.....	135
ANEXOS.....	140
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (alunos).....	141
ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (responsáveis).....	143
ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (professoras).....	144
ANEXO D – Parecer Consubstanciado do CEP.....	146
ANEXO E – Texto: “Do candomblé ao budismo, crianças falam como é o Natal em diferentes religiões”.....	149
ANEXO F – Texto: “Querido diário”.....	151

INTRODUÇÃO

A pesquisa precisa (...) começar de uma concepção mais comparativa, mais etnograficamente fundamentada de letramento como as práticas sociais de leitura e escrita e evitar juízos de valor acerca da suposta superioridade do letramento escolarizado com relação a outros letramentos.

(STREET, 2014, p. 127)

Letramento e identidade são dois conceitos que tomei como ponto de partida para desenvolver a minha pesquisa, como forma de (re)pensar as práticas de leitura e de escrita – dando mais ênfase para esta, mas nunca esquecendo que a primeira também é primordial nos estudos que envolvem letramento – e as negociações das identidades na esfera escolar. Mas o meu interesse por esses dois conceitos surgiu em momentos distintos, sendo que despertei para o conceito de letramento na graduação, no último ano do Curso de Licenciatura em Letras Português/Francês, ofertado pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), quando a Professora Dra. Clóris Porto Torquato, recém chegada à universidade, fez uma belíssima discussão sobre esse conceito em sala de aula. Naquele momento, naquela aula, senti uma necessidade de conhecer mais sobre esse assunto, e a partir daquela situação, fui em busca de informações. Assim, para concluir aquele ano (2011) e o referido curso, desenvolvi o meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) envolvendo, de maneira sintetizada, os conceitos que norteiam o letramento. Ressalto que, juntamente com esse conceito, interessei-me pela pesquisa etnográfica, pois a inserção no contexto de estudo/de pesquisa é fundamental tanto para os participantes quanto para o/a pesquisador/a. É troca de conhecimento “puro”!

Sobre o conceito de identidade, em 2014 participei de um curso ofertado pelo Núcleo de Relações Étnico-Raciais, de Gênero e Sexualidade – UEPG, o NUREGS: Curso de Equidade na Pós-Graduação – Formação Pré-Acadêmica, financiado pela Fundação Carlos Chagas. Nesse curso, por meio das discussões e estudos de alguns autores que abordavam o conceito de identidade, senti-me interessada em verificar como o mesmo poderia ser abordado no contexto escolar. Eu intuía uma necessidade de unir letramento e identidade na esfera escolar, mas não sabia de que maneira. Assim, como forma de externar esse meu sentimento e de concluir esse curso, elaborei um pré-projeto abordando questões de letramento e identidade na esfera escolar, a princípio tendo como sujeitos participantes alunos da Educação de Jovens

e Adultos (EJA). E, minha “caminhada” inicial aos estudos desenvolvidos nesse trabalho não teve continuidade.

No ano de 2015, fui aprovada no Mestrado em Linguagem pela referida universidade com o projeto que havia desenvolvido no curso ofertado pelo NUREGS. Entretanto, em uma conversa inicial com a minha orientadora, a Professora Dra. Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh, esta sugeriu que eu repensasse os sujeitos participantes da minha pesquisa. Essa intervenção despertou em mim um forte desejo de buscar sujeitos mais próximos a minha realidade.

Então, (re)pensando sobre isso, num dia comum de trabalho, ao ir para a minha sala de aula, observei os alunos da turma ao lado e uma inquietação surgiu: *“Como será que os alunos do 5º ano se colocam como sujeitos nos textos produzidos em sala de aula a partir de eventos de letramento desenvolvidos nas aulas?”*. Foi a partir desse questionamento que os conceitos de letramento e identidade começaram a fazer sentido para mim como pesquisadora e também como professora. Alinhados a ele surgiram outros: *“Por que não estudar a esfera escolar na qual estou inserida? Por que não voltar o meu olhar para o Ensino Fundamental I? Por que eu não posso desenvolver uma pesquisa com alunos do 5º ano?”*. Essas indagações foram primordiais para que eu mudasse a minha proposta de pesquisa. Mas algo também fez com que eu ficasse incomodada: *desenvolver a pesquisa em minhas aulas de Língua Portuguesa ou em outras, com outras professoras e outros alunos?* Esse foi o questionamento que realmente me permitiu concluir a delimitação da pesquisa, ou seja, escolhi pesquisar as aulas de Língua Portuguesa (doravante, LP) de duas professoras do 5º Ano na escola em que atuo.

Acredito que, se os dados fossem gerados em minha própria turma, talvez “o olhar de professora” prejudicasse o desenvolvimento da pesquisa, pois mesmo vigilante, eu poderia influenciar os participantes para obtenção de algum resultado. Apenas como pesquisadora, senti-me realizada.

Assim, tendo delimitado o contexto da pesquisa, era preciso elaborar o “problema”, pensar e repensar questões que envolvessem práticas e eventos de letramento e os conceitos de identidades nas produções escritas escolares desses alunos; enfim, questionar-me sobre o porquê dessa pesquisa e como ela poderia contribuir para a academia, para a escola, para a formação de professores. Em relação a isso, num primeiro momento, verifiquei no Banco de Dados da CAPES, a fim de conferir se havia trabalhos relacionados ao meu tema (letramento e identidade

no 5º Ano do Ensino Fundamental) e verifiquei que os que estavam inseridos na plataforma se voltavam para os conceitos de letramento e alfabetização e quando investigavam sobre os conceitos de identidade nesse contexto, tinham como foco apenas o professor.

Num segundo momento, quando conversava com os meus colegas ou pesquisava algum artigo sobre letramento e identidade, percebi que a maioria dos estudos era direcionado para a área da Educação (mais precisamente para o Curso de Pedagogia) e raríssimos para a área de Letras. Sendo assim, todos esses fatores contribuíram para que eu elaborasse o problema da pesquisa: *Será que os alunos do 5º ano conseguem se colocar como sujeitos em suas produções escolares? Como será que a(s) negociação(ões) das identidades se fazem presentes nessas produções?* Tendo como ponto de partida essa problematização, posso justificar o desenvolvimento desta minha pesquisa com propriedade, elencando três fatores: 1º) a maioria das investigações realizadas nessa esfera educacional se volta para o papel do professor (suas práticas pedagógicas e a sua identidade em sala de aula); 2º) quando há pesquisas norteadas pelo conceito de letramento, este é confrontado com o conceito de alfabetização e este é o foco do estudo; 3º) existe necessidade de mais pesquisas nessa esfera de ensino que tenham como foco o aluno, de modo a contribuir para o trabalho do professor em relação ao discente.

Após esse percurso – o qual foi trabalhoso, mas gratificante – foi necessário selecionar qual(is) seria(m) a(s) concepção(ões) epistemológica(s) que nortearia(m) todo o trabalho. Dessa forma, optei pela perspectiva dialógica – que caracteriza os estudos bakhtinianos – por entender que esta permite evidenciar o quanto as práticas e os eventos de letramento desenvolvidos nas aulas de Língua Portuguesa/Produção Textual estão imersas em relações dialógicas e, portanto, são fundamentais na construção/negociações das identidades (re)construídas nesse espaço.

Também, pelo fato do referido estudo observar o sujeito inserido em uma determinada esfera, na qual ele interage com seus interlocutores, e a partir disso, se constitui e constitui o outro por meio de suas vozes, por meio de seus enunciados que são carregados de tonalidades valorativas, de ideologias, de estilo, uma vez que “o enunciado em sua plenitude é enformado como tal pelos elementos extralinguísticos (dialógicos), está ligado a outros enunciados. Esses elementos extralinguísticos (dialógicos) penetram o enunciado também por dentro” (BAKHTIN, 2011, p. 313). Mas para que as relações dialógicas se desenvolvam (existam) é necessário que qualquer

material linguístico/semiótico esteja inserido no enunciado e “tenha fixado a posição de um sujeito social” (FARACO, 2009, p. 66). Por meio disso, que o sujeito pode/rá responder ao outro (réplica), trazer seu posicionamento em relação à palavra do outro, do discurso alheio, certificando-a, refutando-a, acrescentando-a, estabelecendo “com a palavra do outrem relações de sentido de determinada espécie, isto é, relações que geram significação responsivamente a partir do encontro de posições avaliativas” (FARACO, 2009, p. 66). Em outras palavras, as relações dialógicas envolvem os enunciados, mas não pensando somente na língua, mas sim, nas interações sociais. Assim, por meio das relações dialógicas, das suas práticas sociais, que os sujeitos constituem seus enunciados – e o do(s) outro(s) – sejam estes orais e/ou escritos e negociam suas identidades.

Desse modo, considerando que é a partir das práticas sociais, das relações dialógicas que os sujeitos vivenciam, que (re)produzem, que decidi investigar como os alunos podem negociar suas identidades sociais nas produções textuais (escolares). Acredito que, por meio das práticas/ dos eventos de letramento desenvolvidos nas aulas de Língua Portuguesa/Produção Textual do 5º Ano, que envolvem toda “bagagem” sociocultural e histórica que os alunos possuem e trazem para a esfera escolar, é possível apreender as negociações das suas identidades, seja nas discussões propostas em sala de aula, seja em suas produções escritas.

Estudar letramento como prática social, unindo-o a conceitos de identidade é algo que pode ser estudado e relacionado ao Ensino Fundamental I. A partir disso, existe a possibilidade de observar o engajamento do aluno do 5º Ano, como este traz a sua voz nas suas produções, como afirma/negocia suas identidades sociais, como a discute perante o outro, sem esquecer que o/a professor/a também faz parte desse contexto, das ações, das práticas letradas desenvolvidas em aula. Assim, este trabalho parte de uma prática letrada situada (as aulas de LP e esferas pelas quais os alunos circulam) para algo mais imediato, situado (as produções escritas escolares) com o intuito de observar como os alunos negociam suas identidades sociais nas produções escritas.

Sendo assim, acredito que a presente investigação pode trazer contribuições inéditas em relação à compreensão de como se dão as negociações das identidades por meio das práticas letradas/sociais, permitindo destacar o engajamento dos alunos e também das professoras participantes desta pesquisa.

Destarte, delimitado o contexto de pesquisa, delinee o seu objetivo geral e os específicos:

Objetivo geral:

- Investigar como os alunos do 5º ano negociam identidades sociais em suas produções escritas a partir das práticas e dos eventos de letramento desenvolvidos nas aulas de Língua Portuguesa/Produção Textual.

Objetivos específicos:

1. Verificar de que forma os alunos posicionam suas vozes nos eventos de letramento desenvolvidos nas aulas de Língua Portuguesa/Produção Textual e em suas produções escritas escolares.
2. Observar como alunos e professores se engajam nos eventos propostos para as produções escritas escolares.
3. Analisar como as identidades sociais são enfatizadas/posicionadas em relação ao outro em suas produções escritas.

Deste modo, partindo dos objetivos apresentados, na sequência destaco como a dissertação está organizada.

No capítulo I, discorro sobre os conceitos de letramento, mobilizando as teorias e estudos de Street (1994, 2003, 2007, 2014), Kleiman (2005, 2007, 2008), Rojo (2005, 2009) e Torquato (2016). Discuto sobre os conceitos de alfabetização e letramento, com o intuito de diferenciá-los e, em seguida, abordo os modelos de letramento à luz dos estudos de Street e, por último, direciono todos os conceitos discutidos neste capítulo para a esfera escolar.

No capítulo II, após destacar os conceitos de letramentos, abordo a prática da escrita na esfera escolar focando os conceitos que envolvem os gêneros do discurso/gêneros discursivos na perspectiva de Bakhtin (1997, 2011). Discuto os conceitos de texto, considerando, a partir da noção de dialogismo, que este tem uma dimensão linguístico-discursiva e ideológica, e, portanto, é carregado de sentidos concretos. Também, discorro sobre as práticas de letramento escolares, destacando algumas reflexões baseadas nos estudos de Antunes (2003, 2009).

No capítulo III, dedico-me a discutir os conceitos que norteiam os estudos sobre identidade, tendo como teóricos Hall (2000, 2006), Moita Lopes (2002, 2003) e Silva (2000), mas destaco, de início, que esses autores não dialogam com o conceito de sujeito que Bakhtin elabora em seus estudos. Inicialmente conceituo identidade, enfatizando que a mesma é uma construção e, a partir disso, constantemente, os

sujeitos as negociam por intermédio das esferas pelas quais transitam, por meio de suas interações e atividades sociais. Na sequência, abordo os conceitos de sujeitos na perspectiva dos estudos de Geraldi (2010), sendo que este fala/dialoga a partir dos estudos bakhtinianos. Também, descrevo questões que envolvem identidade, discurso e alteridade e, por fim, com base nas discussões empreendidas nesse capítulo, reflito sobre as negociações de identidades na esfera escolar.

No capítulo IV, trago discussões sobre os procedimentos teórico-metodológicos, os quais nortearam e orientaram a geração dos dados para esta pesquisa. Início o referido capítulo ressaltando o conceito de ética, o qual é primordial nas pesquisas relacionadas às Ciências Humanas. Em seguida, apresento os participantes e o contexto de pesquisa, as metodologias que a nortearam e, por fim, os instrumentos geradores de dados: as observações e as produções textuais.

No capítulo V, dedico-me a desenvolver as análises e discussões dos dados gerados, a partir das observações realizadas nas aulas de Língua Portuguesa/Produção Textual, tendo como participantes duas professoras e 22 alunos. Organizo este capítulo de maneira a partir das observações desenvolvidas nas referidas aulas e chego ao foco principal: as produções escritas. Sendo assim, como já mencionado, parto das observações, discutindo como as professoras e os alunos desenvolviam as práticas e eventos de letramento nas aulas de Língua Portuguesa/Produção Textual. Em seguida, analiso e discuto, a partir das produções textuais, as relações ideológicas e identitárias nelas presentes.

Dessa forma, o presente trabalho é uma pesquisa direcionada para os conceitos e questões que envolvem as práticas letradas/sociais e os eventos de letramento imbricados às negociações das identidades sociais inseridas na esfera escolar, mais precisamente nas aulas de LP de uma escola pública, tendo em vista que os alunos se posicionam nas esferas sociais pelas quais circulam, trazendo nesse posicionamento todo o seu engajamento social.

1 OS MEUS, OS SEUS, OS NOSSOS LETRAMENTOS: CONCEITOS

“Há muito letramento acontecendo por aí”.
(STREET, 2007, p. 33)

Como mencionado na epígrafe, os letramentos acontecem nas mais diversas esferas sociais, uma vez que estas são formadas por suas próprias culturas, seus próprios contextos, os quais são constituídos por diversos significados. Sendo assim, os sujeitos, ao transitarem por diversas esferas, possuem contato com a leitura e a escrita de maneira diversificada e, assim, atribuem a ambas funções sociais e valores distintos, processo que é coberto pelo termo letramento. Para se compreender o conceito que envolve letramento, entretanto, é necessário observar a linguagem, destacando quais significados são atribuídos a ela nas esferas sociais.

Sobre linguagem, Bakhtin (2011)¹ pontua em seus estudos que todos os campos da atividade humana são necessariamente ligados ao seu uso e que ela se constrói nas interações entre os interlocutores e se efetiva nas práticas sociais. À luz dos estudos bakhtinianos, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental I (PCN) caracterizam a linguagem como “um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade” (BRASIL, 1998, p. 22).

Assim, a resignificação do mundo abrange a leitura e a escrita dos enunciados, os quais estão presentes nas mais diversificadas esferas e nas quais os sujeitos estão inseridos como, por exemplo, num simples anúncio em um ponto de ônibus, nas ofertas de lojas e mercados, nos folhetos religiosos, nas publicações expostas nas mídias, nos estabelecimentos públicos e, também, no ambiente escolar (nos gêneros do discurso escolares). É por meio da leitura, da escrita e da oralidade que “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 2011, p. 265).

Dessa forma, é por meio da linguagem que os sujeitos têm acesso as mais diversificadas informações, expressam seus sentimentos, defendem seu(s) ponto(s) de vista, negociam suas visões de mundo, bem como (re)produzem conhecimento(s), pois a língua é constituída como fenômeno social da interação verbal e é realizada na

¹ Destaco que este autor não é um estudioso do conceito de letramento.

enunciação(ões). “A interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da língua”, conforme destaca Bakhtin/Volochinov (1997, p. 123). Dessa maneira, a língua² é direcionada para as práticas sociais de maneira significativa e envolve questões culturais, sociais, históricas e ideológicas em seu processo, ou seja, configura letramento.

O conceito de letramento é discutido por estudiosos como Street e Kleiman – sendo que esta faz suas afirmações e reflexões a partir do primeiro autor – como sendo o resultado daquilo que o agente social faz com os usos efetivos de escrita e de leitura em contextos específicos, estabelecendo, assim, relações de sentidos que são significativas e vão além da decodificação de palavras, além do alfabetizar. De forma sintetizada, Street (2007) destaca que o conceito de letramento foi criado com o intuito de desvincular os estudos relacionados à língua escrita da escrita inserida nos usos escolares, observando o caráter ideológico do uso da linguagem escrita.

A partir dos estudos de Street, Kleiman ressalta ser necessário:

Distinguir as múltiplas práticas de letramento da prática de alfabetização, tida como única e geral, mas apenas uma das práticas de letramento da nossa sociedade, embora possivelmente a mais importante, até mesmo pelo fato de ser realizada pela também mais importante agência de letramento, a instituição escolar (KLEIMAN, 2007, p. 1-2).

Neste momento, antes de destacar concepções de letramento, acredito ser de extrema importância mencionar o conceito de alfabetização, pois os sujeitos desta pesquisa são alunos do Ensino Fundamental I. Nessa etapa, alfabetização e letramento, para alguns professores, são conceito unificados, que dariam conta de um mesmo processo.

Alfabetização e letramento são dois conceitos distintos, interdependentes, mas não dissociados, sendo o primeiro direcionado para as denotações escolares, para as competências individuais do uso, aquisição e prática da leitura e da escrita e que podem ser observadas, analisadas por meio de exames nacionais e municipais. Jung e Saleh (2011), a respeito desses dois conceitos, destacam que para a alfabetização, a escrita é tida como uma tecnologia que sujeitos ou grupos sociais precisam dominar e, também, como uma habilidade individual. No letramento, a escrita constitui práticas sociais.

² Realizada pela escrita e pela leitura.

Dessa forma, o conceito de letramento foi criado para diferenciar-se do conceito de alfabetização. Segundo Kleiman (2008), letramento é direcionado para as práticas sociais, para os significados que os sujeitos dão à escrita e à leitura. São as práticas sociais, plurais e situadas que envolvem a escrita e a leitura, de forma diversificada, em contextos de naturezas diferentes, com consequências, efeitos e/ou finalidades específicos.

Essas distinções entre os conceitos de letramento e de alfabetização (semelhanças e diferenças), as práticas, eventos e agências de letramento serão discutidos nas seções a seguir, com o intuito de embasar as análises que a presente pesquisa desenvolve.

1.1 CONCEITUANDO LETRAMENTO(S)

Para as análises que a presente pesquisa desenvolve, é primordial discutir alguns conceitos que norteiam os estudos sobre letramento, suas práticas, as esferas e o(s) sujeito(s) que participam das práticas.

1.1.1 Alfabetização e letramento

Antes de discutir o conceito de letramento, é necessário abordar também o conceito de alfabetização, pois como enfatizei anteriormente, os dois estão inseridos no ensino, principalmente no Ensino Fundamental I³. Essa discussão é essencial, uma vez que o presente trabalho visa a contribuir também para as práticas de docentes da esfera acima mencionada, no sentido de que possam diferenciar os dois conceitos e desenvolver suas práticas pedagógicas tendo como referencial o conceito de letramento. Ainda (re)pensando que todo texto (oral ou escrito) tem uma função social, não esquecendo também que a vida dos alunos é permeada por linguagens, “de múltiplas formas e destinadas a diferentes usos”, conforme destaca Oliveira (2009, p. 5).

³O Ensino Fundamental I corresponde do 1º ao 5º ano, ou seja, as crianças ingressam nesta modalidade de ensino aos 6 anos de idade e, aos 10 anos de idade (aproximadamente), ingressam no Ensino Fundamental II.

Sobre o conceito de alfabetização, ele abrange o domínio do sistema alfabético, da codificação (escrita) e da decodificação (leitura), ou seja, do ato mecânico. Esse conceito corresponde a uma prática que envolve saberes constituídos por regras, pelo sistema alfabético, por uma hierarquização entre professor e aluno, por recursos pedagógicos (livros didáticos e materiais concretos – lúdicos)⁴. O desenvolvimento dessa prática, segundo Kleiman (2005), se concretiza também,

(...) em eventos que se situam dentro de uma sala de aula, liderados por um especialista (o professor) que se encarrega de ensinar sistematicamente as regras de funcionamento e o uso do código alfabético aos iniciantes no assunto (os alunos). Ambos – professor e alunos – têm relações sociais predeterminadas: um anima, organiza, avalia; os outros respondem, realizam as atividades propostas (KLEIMAN, 2005, p. 13).

A partir do trecho acima, pode-se inferir que, na sala de aula, há uma hierarquização – pressuposta no conceito de alfabetização – e, segundo a qual o professor ensina regras e o aluno aprende; o professor “repassa” o conteúdo e por meio de atividades propostas avalia o aluno – que, certamente, “decora” o que precisa. Em outras palavras, seria um ensino sistematizado, tendo como objetivo a codificação e a decodificação, entendida em duas perspectivas. Primeiramente, como um processo de aquisição individual das habilidades que envolvem a escrita e a leitura; ademais, como “um processo de representação de objetos diversos, de natureza diferentes”, como afirma Tfouni (2010, p. 16). Assim, em outras palavras, a alfabetização está ligada também à instrução formal e às práticas da escola, uma vez que, no bojo desse conceito, a escrita é algo que precisa ser dominado, algo individual, como competências e habilidades a serem adquiridas.

Entretanto, no letramento entende-se que a escrita é constituída na(s) prática(s) social(is) do(s) agente(s) social(is), envolvendo o coletivo, o social. Kleiman (2008, p.18) afirma que este conceito é definido como um conjunto de práticas sociais, as quais fazem uso da escrita em contextos diversificados e com fins objetivos. Para a autora, a criação desse conceito é vista como “uma forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades e não somente nas atividades escolares” (KLEIMAN, 2005, p. 6). Assim, os usos e as práticas sociais da linguagem, envolvendo a leitura e a escrita em contextos diversificados como, por exemplo, nas esferas

⁴ Cabe ressaltar que há muitas situações de alfabetização que não são escolares.

religiosas, nas esferas midiáticas, na esfera familiar, entre outros, serão diferentes das desenvolvidas e praticadas na esfera escolar. Cabe ressaltar que todas essas esferas anteriormente mencionadas são conceituadas como agências de letramento.

O conceito de letramento refere-se às funções, valores, usos, que os sujeitos atribuem à leitura e à escrita nas práticas letradas e separa os estudos que destacam o impacto das relações da escrita na sociedade dos estudos sobre a alfabetização. Assim, pelas participações em práticas da escrita – as quais se configuram com a inserção e o desenvolvimento do sujeito nas esferas – o sujeito participa de um variado conjunto de ações que são e estão imersas na(s) interação(ões) social(is). Deste modo, esta(s) se faz(em) presente(s) na(s) dinâmica(s) da(s) qual(is) os sujeitos de uma determinada comunidade, inseridos em um determinado contexto, participam cotidianamente.

Sendo assim, letrar vai muito além do alfabetizar. É reconhecer a leitura e a escrita a partir de suas funções sociais, como práticas que envolvem as ações dos sujeitos e atribuição de sentido que a essas práticas, produzindo assim, sentindo em suas vidas, em seu cotidiano.

Nesse sentido, Tfouni (2010) entende que o conceito de letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita como um sistema adquirido pela sociedade, não se restringindo apenas a quem sabe escrever ou ler (alfabetizados). Porém, a referida autora destaca em seus estudos que, por meio do letramento, busca “investigar também as consequências da ausência de escrita a nível individual, mas sempre remetendo ao social mais amplo, isto é, procurando, entre outras coisas, ver quais características da estrutura social têm relação com os fatos postos” (TFOUNI, 2010, p. 22).

No tocante aos PCN, o documento ressaltava letramento como práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, mesmo que a escrita ou a oralidade estejam envolvidas de maneira específica. “Dessa concepção decorre o entendimento de que nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar – de alguma forma – de algumas dessas práticas” (BRASIL, 1998, p. 21). O próprio documento salienta que o conceito de letramento não é singular, mas é plural – por isso letramentoS – são os letramentos que fazem parte dos grupos, dos contextos, da sociedade. Com isso, letramentos se caracterizam pelo fato de a escrita ser utilizada em diferentes tecnologias, em

diferentes espaços, pressupondo processos particulares de produção, de reprodução e de difusão em suas práticas.

O letramento é destacado nos estudos de Barton e Hamilton (2000), conforme destaca Jung (2009), por meio de seis proposições que destacam o seu caráter de prática social:

- 1 - O letramento é [mais bem] compreendido como um conjunto de práticas sociais; tais práticas sociais podem ser inferidas dos eventos que são mediados por textos escritos;
- 2 - Existem diferentes letramentos associados com diferentes domínios de vida;
- 3 - As práticas e letramento são padronizadas pelas instituições sociais e pelas relações de poder, e alguns letramentos são mais dominantes, visíveis e influentes que outros;
- 4 - As práticas de letramento têm propósitos e se encaixam em metas sociais e práticas culturais mais amplas;
- 5 - O letramento é historicamente situado;
- 6 - As práticas de letramento mudam, e novas práticas são frequentemente adquiridas através de processos de aprendizagem informal e construção do sentido (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 8 apud JUNG, 2009, p. 49).

Assim, retomando o conceito de letramentoS, destaco o que Oliveira (2009) traz em seus estudos. Para ela, práticas de letramentoS

Necessitam ser melhor entendidos nos seus contextos sociais e históricos; são fruto de relações de poder; servem a propósitos sociais na construção e troca de significados; formatam e são formatadas pela cultura; sofrem interferência de posições ideológicas podendo estas serem explícitas e implícitas; são dinâmicos na medida que são determinados por injunções de natureza econômica (globalização), tecnológica (recursos da mídia e da internet), política (políticas públicas de educação) e histórica (certas práticas valorizadas numa determinada época que perdem o seu valor noutro tempo) (OLIVEIRA, 2009, p. 5).

É por meio do(s) letramento(s), das práticas sociais que os sujeitos se comunicam, constituem a si e ao outro, como em um “ciclo”: o sujeito se constitui e constitui o outro, nas esferas das quais participa, por meio de suas atitudes, de suas falas, de suas ideologias, das cadeias discursivas, dos signos, enfim, das palavras que compõem seus enunciados. O outro constitui o outro, que constitui o outro... E esse “ciclo” também acontece dentro da esfera escolar, nas aulas de Língua Portuguesa/Produção Textual, quando os alunos, ao produzirem textos, colocam as falas do(s) outro(s), e as ideologias alheias, em suas “escritas”; quando discutem sobre o tema que envolve um determinado texto, um determinado gênero do discurso. Há, nesses atos, práticas e eventos de letramento.

Assim, Torquato (2016, p. 150) destaca em seus estudos que os diferentes conjuntos de atividades humanas se vinculam às diferentes práticas de letramento e essas podem ser associadas à perspectiva bakhtiniana de linguagem, na qual “cada esfera da atividade humana – que constitui um conjunto de atividades – produz tipos relativamente estáveis de enunciados/textos, que são os gêneros do discurso”. Ainda, destaca que, em cada esfera, o uso da linguagem assume suas próprias formas, dependendo das necessidades geradas pelas interações sociais. Mas quando essas interações envolvem a leitura e a escrita – eventos de letramento – pode-se observar quais atribuições de valores e de funções foram reconhecidas na escrita e pela escrita.

Com isso, as formas de leitura e/ou de escrita que os sujeitos aprendem e fazem uso nos contextos estão associadas a determinada(s) identidade(s) e também aos papéis que desempenham ou pretendem desempenhar nas esferas sociais. Os sujeitos estão sempre envolvidos em situações contextuais diferentes e, com isso, suas identidades são negociadas de formas diferenciadas assim como suas habilidades. Em outras palavras, os sujeitos se envolvem na cultura da escrita distintamente, emoldurando suas falas e as suas participações aos diferentes contextos – fazendo uso dos gêneros do discurso⁵.

Entretanto, nos limites de uma sociedade, nas esferas sociais, há hierarquizações e, com isso, o letramento pode ser visto como “uma credencial para o sucesso nas várias formas de ação na comunidade através da linguagem e, por conseguinte, nas várias formas ‘civilizadas’, ou legítimas, de exercício de poder e de controle sobre situações e indivíduos” (SIGNORINI, 1995, p. 161-162). Dessa forma, o letramento social envolve interações entre os agentes inseridos em uma sociedade, compreendendo relações de poder, de pensamentos e de significados.

Na seção seguinte, destaco os dois modelos de letramento que serão essenciais para esta pesquisa: o autônomo e o ideológico. Destaco também como eles se situam quanto a essas relações.

⁵O conceito de gêneros do discurso e outros relacionados a ele serão discutidos no capítulo II.

1.1.2 Os modelos de letramento autônomo e ideológico: usos e práticas nas esferas sociais

Street (1994), teórico que é um dos principais proponentes da perspectiva denominada de “Novos Estudos sobre Letramento”, traz nos textos que compõem suas obras discussões e reflexões a respeito do conceito de letramento.

Um objeto de disputa, tanto seus significados como suas práticas. Por esta razão, visões particulares de letramento são sempre ‘ideológicas’, elas estão sempre enraizadas em uma dada visão de mundo e em um desejo de que aquela visão de letramento domine e marginalize outras (STREET, 2013, p. 54).

Deste modo, os sujeitos representam os usos e os significados da leitura e da escrita nas mais diferenciadas esferas sociais. Street, com base em diversos estudos sobre o conceito discutido, aborda dois modelos: o *letramento autônomo* e o *letramento ideológico*, considerando que este envolve os múltiplos letramentos e o “significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos; e que essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia, não são simplesmente tecnologias neutras” (STREET, 2007, p. 466).

Sobre o *letramento autônomo*, o autor supracitado o considera como sendo direcionado para a aquisição de habilidades de leitura e de escrita, entendidas como codificação e decodificação do sistema alfabético, atribuídos à escolarização, sempre de forma descontextualizada. Há uma divisão entre ambas, que são tratadas de maneira técnica, independentemente das esferas sociais. A escrita nesse letramento é considerada como um produto neutro, que se completa em si mesma, em seu funcionamento lógico, sem vínculo com o contexto da interpretação. Assim, o sujeito inserido na escola adquire habilidades de escrita e de leitura que são carregadas de regras, conceitualizações e classificações. Kleiman (2008, p. 44) destaca que tais habilidades, nessa esfera, visam o domínio da escrita como forma de produzir um texto – por exemplo, expositivo e abstrato– “internamente consistente, pressupondo uma separação polarizada entre a oralidade e a escrita”. Sobre isso, Street menciona que:

A perspectiva padrão em muitos campos, da escolarização a programas de desenvolvimento, trabalha com a suposição de que o letramento por si só – autonomamente – terá efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas. Introduzir o letramento para as crianças na escola, para pessoas ‘iletradas’ em vilarejos e para jovens pobres em áreas urbanas, entre outros, teria o efeito de intensificar suas habilidades cognitivas, melhorar suas perspectivas econômicas, torná-los cidadãos melhores, independentemente das condições sociais e econômicas que respondem pelo seu ‘iletrismo’, em primeiro lugar (STREET, 2013, p. 53).

Esse mesmo autor considera as práticas de letramento intrinsecamente relacionadas às estruturas/esferas sociais e ideológicas. Entretanto, Street destaca que as habilidades técnicas e os elementos cognitivos constituem, de certo modo, o modelo autônomo, sendo que o modelo ideológico o engloba, no que diz respeito aos aspectos socioculturais e cognitivos que permeiam as práticas de letramento. Assim, para Street (2013), o modelo de *letramento ideológico* envolve, como o próprio nome diz, ideologias, crenças, relações de poder e resulta na importância que os sujeitos atribuem às relações de leitura e escrita e como essas relações são direcionadas para as questões de identidade.

O modelo diz respeito ao conhecimento: as formas como as pessoas se relacionam com a leitura e a escrita estão, elas mesmas, enraizadas em concepções de conhecimento, identidade, ser. Está sempre incorporado em práticas sociais, tais como as de um mercado de trabalho ou de um contexto educacional específico, e os efeitos da aprendizagem daquele letramento em particular dependerão daqueles contextos específicos (STREET, 2013, p. 53-54).

Ainda, esse mesmo autor enfatiza que o modelo de letramento ideológico está incorporado nas práticas sociais, “tais como as de um mercado de trabalho ou de um contexto educacional específico, e os efeitos da aprendizagem daquele letramento em particular dependerão daqueles contextos específicos” (STREET, 2013, p. 53-54). Sendo assim, é nas esferas sociais, nos contextos culturais e nos eventos de letramento que o sujeito interage socialmente.

Assim, considerando que este trabalho adota os conceitos de letramento mencionado nos estudos de Street, os quais dialogam com as práticas escritas dos alunos, é necessário discutir sobre conceitos de práticas e eventos de letramento, uma vez que há uma “ponte” entre ambos e estes influenciam, também, nas (re)negociações de identidades dos sujeitos. Destaco que parto do amplo (práticas e eventos de letramento – das observações) para o interno (as negociações de identidades nas produções textuais).

1.1.3 Os eventos e as práticas de letramento nas esferas sociais

Nesse viés, o modelo de letramento ideológico se relaciona com as práticas de letramento social e culturalmente determinados, pois a escrita e a leitura assumem papéis e significados em determinados grupos sociais, nos contextos e nas instituições em que ambas são adquiridas e praticadas. “O conceito de práticas de letramento se coloca num nível mais alto de abstração e se refere igualmente ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita” (STREET, 2014, p. 18). Para Jung e Saleh (2011), as práticas de letramento correspondem a aspectos relacionados à cultura e às estruturas de poder. No letramento ideológico, as práticas sociais, as agências de letramentos e os contextos multiculturais se correlacionam com os sujeitos sociais, como traz Jung (2007):

As práticas de letramento (no plural) seriam social e culturalmente determinadas, o que equivale a dizer que os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e das instituições em que ela é adquirida e praticada. Assim, as práticas de letramento são aspectos da cultura e das estruturas de poder. É preciso observar, então, o processo de socialização das pessoas na construção de significado pelos participantes (JUNG, 2007, p. 85).

Os eventos de letramentos são eventos comunicativos mediados e organizados por textos escritos, por sua compreensão, envolvendo mais de um participante/falante/sujeito com saberes diferenciados, sendo considerados eventos colaborativos (KLEIMAN, 2005; 2008). São atividades em que a escrita tem o seu papel e são diferenciadas conforme o contexto social, a sua finalidade, por exemplo, rezar, escrever cartazes, assinar cheques, ler uma notícia e comentá-la com o outro, participar de palestras, de apresentações acadêmicas, de seminários em salas de aulas, de sermões religiosos. Através deles se pode descrever, segundo Street (2007, p. 38), os “textos, objetos, falas sobre escrita, aprendizagem. Pode haver muitos eventos que valem a pena ser chamados de eventos de letramento; eles não estão soltos no mundo”.

É por não estarem soltos no mundo que os eventos de letramento são concretos e observáveis. Inúmeras são as exemplificações de eventos de letramento, pois são momentos em que o texto escrito está/se faz presente nas interações reais, dinâmicas, é a regularidade de uma prática que faz uso/referência(s) a texto(s)

escrito(s). Para Barton (1994 apud JUNG, 2009), os eventos de letramento são atividades particulares em que o letramento tem o seu papel, em que há, por trás das falas/das oralidades, um ou mais textos escritos.

A partir dessas afirmações, destaco alguns exemplos de eventos de letramento:

- a) Contação de uma história: quando um adulto lê uma fábula ou um conto à noite para uma criança;
- b) Quando uma pessoa lê uma notícia e discute com a família, com os amigos;
- c) Quando alguém faz um ligação telefônica e a outra pessoa anota o recado ou
- d) Um exemplo próximo a esta pesquisa seria a professora de uma das turmas participantes realizar a leitura de uma notícia e levá-la para uma possível discussão em sala de aula.

Em todos esses eventos de letramento, nessas atividades cotidianas, há um texto escrito, pois são ações sequencializadas, as quais são desenvolvidas em torno de texto(s) escrito(s). Dessa forma, é nos eventos de letramento que se pode perceber os padrões adotados em relação à escrita, bem como, as valorações e as funções atribuídas à mesma, conforme destaca Kleiman (2005):

Um evento de letramento inclui atividades que têm as características de outras atividades da vida social: envolve mais de um participante e os envolvidos têm diferentes saberes, que são mobilizados na medida adequada, no momento necessário, em prol de interesses, intenções e objetivos individuais e de metas comuns (KLEIMAN, 2005, p. 23).

Com isso, retomando a ideia mencionada anteriormente de que os eventos de letramento não estão soltos no mundo e são considerados atividades em que o “letramento tem um papel comum” (TORQUATO, 2016, p. 149), que esta autora menciona em seu artigo os estudos de Barton e Hamilton (1998), os quais discutem que nos eventos de letramento há um texto escrito, podendo este ser central e haver “falas” sobre esse, pois sempre estarão presentes nos contextos sociais. Para esses autores, os eventos de letramento se constituem como atividades sociais. Para Barton (1994, p. 37), citado nos estudos de Jung (2009), letramento é uma atividade social, a qual é descrita em termos de práticas e eventos sociais.

Como prática de letramento, ele define os padrões culturais de uso da leitura e da escrita em uma situação particular, isto é, as pessoas trazem seu conhecimento cultural para uma atividade de leitura e de escrita, definindo os caminhos para utilizar o texto escrito em eventos de letramento. Os eventos, por sua vez, são as atividades particulares nas quais o texto escrito tem um papel. Essas atividades podem ter certa regularidade (JUNG, 2009, p. 87).

De certo modo, os eventos de letramento se correlacionam com as negociações de identidades dos sujeitos, potencializando seu empoderamento diante das situações, dos contextos, das culturas. Entretanto, nos eventos as pessoas contestam relações de poder e problematizam quais letramento são dominantes e quais são marginalizados. Mas quando os eventos de letramento se repetem, possuem determinados padrões de interação que se constituem práticas de letramento.

Sobre práticas de letramento, Kleiman (2005) as conceitua como sendo um conjunto de atividades que envolve a língua escrita em determinadas situações, que pode estar associado aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para a sua realização em seus contextos. Em relação às práticas de letramento, Jung (2009, p. 47) destaca que “são aspectos da cultura e das estruturas de poder”, sendo marcadas também por valores, por atitudes, por construções e discursos sociais. Os discursos sociais envolvem construtos sociais e se associam ao letramento ideológico e aos gêneros do discurso.

Para Barton (1994, p. 37 apud JUNG, 2009, p. 49), as práticas de letramento são definidas como padrões culturais de uso da escrita em determinada(s) situação(ões) particular(es), ou seja, “as pessoas trazem seu conhecimento cultural para uma atividade de leitura e escrita, definindo os caminhos para utilizar o letramento em eventos de letramento”. Porém, as práticas e eventos de letramento são passíveis de mudanças, pois podem (ou não) ser afetados pelas transições históricas de uma sociedade, pelas mudanças tecnológicas, como também, pelas econômicas, sociais e culturais, pois todas “caminham” juntas. Isto é o reflexo da(s) necessidade(s) de uma sociedade no seu coletivo ou individual.

Para Street (2013, p. 55), “as práticas de letramento, então, se referem ao conceito cultural mais amplo de formas particulares de se pensar sobre e realizar a leitura e a escrita em contextos culturais”. Segundo Torquato (2016) destaca, citando os estudos de Barton e Hamilton (1998), é por meio das práticas de letramento que

os agentes sociais desenvolvem e utilizam a língua escrita, envolvendo valores, crenças, atitudes, sentimentos e as suas relações sociais.

De forma resumida, os eventos de letramento envolvem atividades em que há textos escritos (lido ou discutidos/falados), ou seja, são eventos mediados por texto(s) escrito(s). Já as práticas de letramento “(...) dizem respeito aos modos culturais gerais que as pessoas utilizam em um evento de letramento; são modelos que construímos a partir dos usos culturais da leitura e da escrita” (CHAGURI; JUNG, 2013, p. 931). Assim, é por meio das práticas e dos eventos de letramento, os quais mudam conforme os contextos, que o sujeito se insere na sociedade, colocando-se como agente social, envolvendo-se nas atividades práticas de leitura, de escrita e oralidade nos mais diversificados contextos. É por meio dessas atividades, utilizando a linguagem, que os agentes sociais constroem padrões culturais de interação com o texto nas mais diferentes comunidades e grupos sociais, pois há textos e estes se fazem presentes.

Os modos de ler e escrever – bem como os valores, as atitudes e os sentimentos relacionados com as ações em que se fazem presentes a leitura e a escrita de um texto – são caracterizados pela situação social, histórica e cultural em que ocorrem essas ações; são caracterizados também pelos papéis sociais desempenhados pelos indivíduos nas relações sociais das quais esses sujeitos participam (TORQUATO, 2016, p. 149).

Entretanto, na perspectiva dos estudos de Bakhtin (2011), todo agente social desenvolve uma atividade humana por meio de enunciados, nas esferas sociais⁶, os quais são organizados pelos gêneros do discurso. Dessa forma, há uma interação entre os agentes, há comunicação, que envolve ideologias, crenças, atitudes e tonalidades valorativas. É através dos diferentes letramentos, os quais se relacionam com as diferentes esferas sociais, que ocorrem diferentes usos da linguagem, resultando em variados e diversificados gêneros do discurso/gêneros discursivos.

Em cada esfera, portanto, os usos da linguagem assumem formas próprias, dependendo das necessidades geradas pela interação social nessas esferas. Os gêneros do discurso, a depender das características e das necessidades das esferas sociais, são linguisticamente materializados na oralidade ou na escrita, de modo que os enunciados são relativamente estáveis, como

⁶ Cabe salientar que as esferas sociais não são estanques, isoladas. Elas são configuradas pela posição em que os agentes sociais se encontram, pelos valores que priorizam e por suas imposições ideológicas, por exemplo, esfera literária, familiar, religiosa, escolar, jurídica, acadêmica, jornalística, política, cotidiana, publicitária, artística, entre outras. Em cada uma dessas esferas haverá uma necessidade, uma maneira de comunicar-se específica e cada uma terá um tipo de enunciado, único.

também são relativamente estáveis os padrões de interação social nas diferentes esferas (TORQUATO, 2016, p. 151).

Faz sentido afirmar que os textos constituem parte dos eventos de letramento, ou dos gêneros do discurso, pois todo texto tem um interlocutor (quem fala, quem escreve), tem um destinatário (para quem se fala, para quem se escreve), é composto por uma situação (contexto), tem uma finalidade e/ou intenção (o querer dizer) e é, também, constituído por uma organização composta por recursos linguísticos em sua composição. Além disso, envolve, de certo modo, os papéis sociais que os agentes desempenham nas situações contextuais que desenvolvem, seja no seu papel de mãe, de filho, de aluno, de médico, de paciente, entre outros.

Por conseguinte, todos esses papéis sociais são constituídos nas interações sociais, por temas a serem definidos e desenvolvidos em determinados contextos, os quais podem ser denominados de contextos de interação – que “orientam a estrutura do texto a ser produzido nessa situação, como uma conversa entre membros da família em casa; a escrita de uma carta de um filho que mora longe” (TORQUATO, 2016, p. 152) entre outros – carregados de ideologias, valores, crenças, que possuem determinadas finalidades, determinadas intenções. O sujeito desempenha certos papéis sociais, (re)negociando-os ou modificando-os conforme os contextos, a(s) situação(ões) ou até mesmo, algumas fases da vida.

Essas afirmações corroboram o que Jung (2009) salienta em seus estudos:

Um exemplo pode ser o papel do homem e da mulher em eventos de letramento em casa, onde pode caber à mulher escrever cartões de aniversário e de Natal e, ao homem, resolver problemas de orçamento doméstico. Essa divisão dos papéis sociais não é óbvia, pois os papéis são negociados, o que pode, eventualmente, envolver conflitos, como por exemplo, quando uma pessoa tem um certo domínio de leitura e de escrita, mas o seu papel social exige outro letramento. Além disso, os papéis sociais das pessoas podem mudar, o que significa que em algumas fases da vida a pessoa pode participar de eventos de letramento com maior frequência do que em outras (JUNG, 2009, p. 51).

Assim, contextos sociais, interlocutores – e os papéis sociais que desempenham –, as finalidades/intenções, os gêneros do discurso, ideologias, crenças e valores, todos esses elementos se inter-relacionam e guiam as escolhas das palavras, como as orações serão formuladas e reformuladas, se serão utilizadas para se dizer ou escrever algo agradável, desagradável, suavizador, enfático,

desafiador, entre outros. Ou seja, as escolhas subjacentes à elaboração do texto/enunciado vão além das relações gramaticais (BAKHTIN, 2011).

É nesse viés que o letramento ideológico se insere e se constitui. É a partir das interações sociais, da utilização dos gêneros dos discursos orais ou escritos, que os agentes sociais se comunicam, se envolvem e desenvolvem suas práticas de letramento. A partir dessas práticas, há a geração de novos textos, que interagem com outros – que podem estar distantes em relação ao tempo e ao espaço – e, assim, constantemente, formando uma cadeia textual. Essas relações podem ser compartilhadas pelos agentes sociais em suas interações, em suas práticas sociais. Assim, “os gêneros [...] conformam as práticas sociais de usos da linguagem e, portanto, as práticas de letramento” (TORQUATO, 2016, p. 153). Sendo assim, os sujeitos se comunicam e interagem por meio da linguagem, inseridos nos mais variados contextos sociais, desempenhando papéis sociais que naquele determinado momento lhes são cabíveis. É por meio das práticas e eventos de letramento que os sujeitos se inserem culturalmente e socialmente nas esferas das quais participam.

Por fim, práticas e eventos de letramento se realizam em vários contextos, em várias esferas sociais, inclusive na escola – a qual é considerada a maior agência de letramento – que possibilita diferentes letramentos aos sujeitos que nela estão inseridos, “(...) ao mesmo tempo em que os próprios sujeitos interferem em novos eventos e práticas de letramento” (CHAGURI; JUNG, 2013, p. 931).

Destarte, neste momento, direciono as discussões para os conceitos e reflexões que se relacionam à prática da escrita na esfera escolar.

2 PRÁTICAS ESCRITAS: UMA BREVE DISCUSSÃO NA ESFERA ESCOLAR

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem.
(BAKHTIN, 2011, p. 261)

Todos os sujeitos se comunicam por meio da linguagem, utilizando-se de palavras, de enunciados e esses elementos são carregados de resquícios de dizeres alheios, como também, compõem novos dizeres. Conforme destaca Bakhtin (2011), os enunciados são constituídos por características determinadas por serem elaborados em esferas específicas de emprego da língua, sendo denominados de gêneros do discurso, os quais estão ligados e relacionados diretamente às múltiplas atividades da vida social do sujeito e, por isso, se desenvolvem nas práticas humanas, sendo, pois, inúmeros. Assim, cada esfera humana “comporta um repertório de gêneros do discurso que vai se diferenciando e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1997, p. 280).

Destarte, apoiando-me nos estudos bakhtinianos, neste capítulo discuto questões que norteiam a prática da produção escrita nas aulas de Língua Portuguesa/Produção Textual do 5º ano, questões estas que envolvem as práticas de letramento dos alunos e as negociações de suas identidades em suas produções. As discussões serão ordenadas da seguinte maneira: começo conceituando gêneros do discurso, texto, enunciado e discurso, para então discutir questões que partem do extraverbal para o verbal, retomando os referidos conceitos em relação à esfera escolar, por meio da prática da escrita.

2.1 CONCEITUANDO TEXTO E GÊNEROS DO DISCURSO

Antes de iniciar a discussão sobre gêneros do discurso e as práticas de letramento na escola, acredito ser de suma importância discutir a noção de “texto” na perspectiva bakhtiniana.

Brait (2016), a partir dos estudos bakhtinianos, enfatiza que o termo *texto* foi substituído por *enunciado* e *enunciação*, pois o enunciado vai além do individual, é comunicação, é interação, é composto, é constituído e constitui outros enunciados. Dessa forma, o enunciado se constitui na linguagem, a qual é concebida por Bakhtin

como sendo algo que se concretiza e se organiza historicamente, cultural e socialmente e que possui como resultado final a compreensão, a comunicação. Assim,

Todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. É a posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido. Por isso cada enunciado caracteriza-se, antes de tudo, por um determinado conteúdo semântico-objetual. A escolha dos meios linguísticos e dos gêneros de discurso é determinada, antes de tudo, pelas tarefas (pela ideia) do sujeito do discurso (ou autor) centradas no objeto e no sentido (BAKHTIN, 2011, p. 289).

Desta forma, destaco que, na perspectiva bakhtiniana, é por meio do uso da língua, da palavra, dos enunciados (textos) que os sujeitos interagem. Os enunciados não são repetíveis, são eventos únicos e unidades reais de comunicação e são conceituados como *relações dialógicas*, pois o dizer dos interlocutores é uma reação-resposta a outros enunciados. Assim, para Bakhtin (2011, p. 348), “a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar dos diálogos: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc.”. As relações/interações dialógicas, entretanto, não correspondem somente aos eventos face a face entre os sujeitos, mas também às relações mais complexas, mais amplas, situadas no espaço e temporalmente. Qualquer enunciado colocado lado a lado, estabelece uma relação dialógica. Mas para que haja relações/interações dialógicas é necessário que:

Qualquer material linguístico (ou de qualquer outra materialidade semiótica) tenha entrado na esfera do discurso, tenha sido transformado num enunciado, tenha fixado a posição de um sujeito social. Só assim, é possível responder (em sentido amplo e não apenas empírico do termo), isto é, fazer réplicas ao dito, confrontar posições, dar acolhida fervorosa à palavra do outro, confirmá-la ou rejeitá-la, buscar-lhe um sentido profundo, ampliá-la. Em suma, estabelecer com a palavra de outrem relações de sentido de determinada espécie, isto é, relações que geram significação responsivamente a partir do encontro de posições avaliativas (FARACO, 2009, p. 66).

Assim, as relações/interações dialógicas constituem de forma inerente o enunciado, porém não como unidade de língua e, sim, como unidade de interação social e, também, como “um complexo de relações entre pessoas socialmente organizadas” (FARACO, 2009, p. 66). Por fim, tais relações podem ser possíveis entre os dialetos sociais, entre os estilos de língua. Destarte, para Bakhtin, é por intermédio da língua que o sujeito pode construir suas inúmeras visões de mundo, dependendo do contexto sócio-histórico em que se encontre.

No processo de interação verbal, no uso dos enunciados, as palavras se constituem por outros enunciados e são remetidas a eles. Como já antecipado, as palavras não são neutras, elas são carregadas de ideologias, de tonalidades valorativas, de afirmações e reafirmações, de negociações das identidades dos sujeitos. As interações verbais sociais, segundo Bakhtin/Volochinov (1997), constituem a realidade da língua e a sua existência se desenvolve na comunicação discursiva concreta (nas situações familiares, escolares, científicas, entre outras) e se vinculam às esferas e situações sociais amplas e imediatas. Língua e discurso se voltam para a mesma direção. Enfim, a língua inserida no discurso não pode ser dissociada dos interlocutores, de suas falas e de seus atos, das esferas sociais das quais os sujeitos fazem parte/transitam e de seus valores ideológicos.

Assim, toda a enunciação é o próprio processo de interação no contexto social em que o sujeito, o agente social, está inserido; é socialmente dirigida. Nos estudos bakhtinianos, o enunciado e a enunciação não se encontram como “produto(s) acabado(s)” em determinadas obras, mas “o sentido e as particularidades vão sendo construídos ao longo do conjunto de obras, indissociavelmente implicados em outras noções também, paulatinamente construídas”, conforme destacam Brait e Melo (2008, p. 65). Ou seja, o sentido do texto se constrói de maneira gradativa, inserindo-se nos contextos dos quais os sujeitos fazem parte e/ou transitam.

Mediante os estudos bakhtinianos, o texto é sempre composto por dialogismo(s) e todo enunciado é necessariamente ideológico, pois os sujeitos os constituem pelas palavras alheias – “processo” que ocorre mutuamente – as quais são constituídas e carregadas por tonalidades valorativas, por crenças, por ideologias, pelas esferas sociais. “Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos” (BAKHTIN, 2011, p. 295). Todo enunciado, todo discurso é carregado da palavra do outro, por valores, por crenças, por atitudes, por tonalidades valorativas, por produção(ões) de sentidos; é um acontecimento da vida da linguagem, é comunicação ativa e efetiva nos contextos, numa sociedade, dentro das culturas. É por meio do texto que a linguagem se materializa, que se faz presente nas cadeias históricos-discursivas e das relações dialógicas, pois é “como evento, como acontecimento da vida da linguagem”, segundo Brait (2016, p. 14). A linguagem é essencialmente dialógica e, sendo assim, ela pode ser constituída por alteridade, por cultura, por valores. Linguagem é interação.

Enfim, texto nos estudos bakhtinianos se constitui pelos elementos extraverbais e se vincula a outros enunciados; é considerado como um fenômeno sociodiscursivo e tem destaque nas condições concretas, nas relações, nas interações e nas inter-relações. Sendo assim, com base nos estudos do Círculo de Bakhtin, Rodrigues (2005, p. 158) afirma que “o texto visto como enunciado tem uma função ideológica particular, autor e destinatário, mantém as relações dialógicas com outros textos (textos enunciados), isto é, tem as mesmas características do enunciado, pois é concebido como tal”.

Sendo assim, conforme o texto é trabalhado na esfera escolar, ele reflete nas práticas de letramentos sociais dos alunos, ou seja, nos contextos em que eles se fazem presentes. É através dos possíveis encontros, entrecruzamento de diálogos, das possíveis vozes que os textos trazem e/ou induzem, que os alunos constituem e orientam seus enunciados – a linguagem é constitutivamente dialógica, produzindo assim, sentido(s), resposta(s) e outro(s) enunciado(s). “O enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas” (BAKHTIN, 2011, p. 300). Ou seja, essas ressonâncias dialógicas correspondem a respostas diretas, as quais ressoam ao longo do tempo com outras propostas de diálogos e os seus contatos se darão, necessariamente, num determinado contexto.

Com isso, o texto é considerado uma dimensão linguística que, conseqüentemente, é atualizado por um agente social no coletivo ou no individual, e essa dimensão se caracteriza como sendo um enunciado concreto. Para Bakhtin/Volochinov (1997), o texto nasce, vive e morre no processo da interação social entre os agentes sociais (os participantes da enunciação). As suas formas e seus significados são determinados pela(s) forma(s) e pelo caráter da(s) interação(ões). Enunciado concreto, dentro dos estudos do autor, é sinônimo de texto. Entretanto, para se chegar em um enunciado concreto, se faz necessário considerar os vários textos, observando o conjunto discursivo concretizado, ou seja, é preciso reconhecer os vários textos para se produzir sentido. Sobre isso, Brait (2016) menciona que:

(...) a ideia do enunciado concreto ajuda a implicar mais de um texto na produção de sentidos. E ajuda a entender a ideia fundamental, para a perspectiva dialógica, de que existem, sempre, aos menos duas consciências em jogo, em disputa, em interação que pode ser harmoniosa, mas que, em

geral, para produzir conhecimento se realiza como embate dialógico (e mesmo ideológico...) (BRAIT, 2016, p. 19).

Enfim, um texto dialoga, além de outros textos, com os conhecimentos prévios dos seus interlocutores, dos leitores, com suas opiniões e com o que eles acreditam e, a partir disso, os interlocutores respondem de maneira ativa. A esse respeito, Brait destaca que:

(...) a ideia de diálogo leitor/texto/interlocutores implica não a estrutura de perguntas e respostas, mas o *dialogismo* no sentido de linguagem em uso e seu constitutivo movimento de tensão entre identidade/alteridade, eu/outro, dado/criado, elementos necessariamente envolvidos na comunicação, na produção de conhecimentos e na produção de sentidos (BRAIT, 2016, p. 20).

Assim, todo texto pertence a um contexto, a uma cultura, e se relaciona com outros interlocutores por meio de diálogos inseridos no presente, no passado ou no futuro. É um construto histórico e social, constituído por suas complexidades e múltiplas faces, sendo que estas precisam ser desvendadas e interpretadas com o intuito de desenvolver a interação por meio da linguagem. Essas construções e constituições acontecem por meio das tonalidades dialógicas que os enunciados carregam, pela alteridade que há nessas construções e nas interações. Esse “processo” se dá por meio do(s) enunciado(s), o(s) qual(is) não se repete(m), sendo evento(s) único(s), individual(is), que sempre apresentará(ão) formas características de se organizar(em) e suas fronteiras serão determinadas pela alternância dos interlocutores. Assim, “o enunciado só se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência, é criado. O papel dos *outros*, para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande como já sabemos”, conforme destaca Bakhtin (2011, p. 301). O enunciado é carregado de atitudes responsivas e ressonâncias dialógicas. Dessa forma, o enunciado será realizado “antes de tudo na escolha de um certo gênero do discurso” (BAKHTIN, 2011, p. 282).

Assim, adotar a denominação gênero do discurso é indicar que o foco da investigação está na significação dos enunciados, na acentuação valorativa, no tema, nas marcas linguísticas, no estilo e na forma composicional dos textos. É partir do extraverbal (das esferas sociais) para o verbal (o texto), conforme destacam os estudos bakhtinianos. Rojo (2005, p. 185), sobre os gêneros do discurso, destaca que são “situações de produção dos enunciados ou textos em seus aspectos socio-históricos”.

Dessa forma, os estudos bakhtinianos (BAKHTIN, 2011) põem em relevo três elementos/dimensões internas fundamentais na constituição do gênero do discurso, mas que se relacionam com o externo, já que há elementos extraverbais que dão sustentação ao verbal. São eles:

- a) Conteúdo temático: que consiste no objeto do discurso expresso por palavras através do gênero, isto é, são os conteúdos ideologicamente conformados, os quais se tornam dizíveis por meio dos gêneros;
- b) Estilo: corresponde à seleção de recursos gramaticais, do léxico, fraseológico, as marcas linguísticas, constituído por traços da posição enunciativa do locutor e,
- c) Construção composicional: diz respeito aos procedimentos organizacionais que são observados na estrutura dos textos pertencentes a um determinado gênero.

Esses três elementos/dimensões, descritos/as acima, são ligados/as de maneira indissolúvel aos enunciados e são determinados/as pelas especificidades estabelecidas por um campo da comunicação e pelas esferas sociais. As dimensões dos gêneros do discurso são designadas pelos critérios de produção dos enunciados, pela apreciação valorativa de quem produz o texto (o locutor) a respeito do tema e para quem se produz (o interlocutor). O locutor e o interlocutor – situados socialmente – são essenciais para determinarem os gêneros do discurso, pois ambos estabelecem as condições reais das enunciações, conforme destaca Rojo (2005), com seus estudos baseados na perspectiva bakhtiniana. Assim, para essa autora, os gêneros do discurso:

São elementos essenciais desta situação social mais imediata, os parceiros da interlocução: o locutor e seu interlocutor, ou horizonte/auditório social, a que a palavra do locutor se dirige. São as relações sociais, institucionais e interpessoais desta parceria, vistas a partir do foco da *apreciação valorativa* do locutor, que determinam muitos aspectos temáticos, composicionais e estilísticos do texto ou do discurso (ROJO, 2005, p. 197).

Mas, ao tratar de gêneros do discurso, ressalto que é necessário considerar as circunstâncias temporais, espaciais e ideológicas, as quais os orientam e os constituem. Não se pode estudar gêneros do discurso sem observar, pensar ou direcioná-los para as esferas de atividades dos sujeitos (fatores socio-históricos), para as dimensões extraverbais (produção, circulação e recepção), pois cada uma delas

produz o gênero necessário para determinada atividade. Assim, retomando os estudos bakhtinianos, gênero também comporta autor e interlocutor, tema, composição, estilo e as entonações expressivas em contextos sociocultural específico.

As Diretrizes Curriculares do Paraná (DCE, 2008) reafirmam os conceitos explanados pelos estudos bakhtinianos e, a partir disso, destacam que para cada esfera há um conjunto de gêneros do discurso próprio. O Quadro 1 traz alguns exemplos mencionados por esses documentos:

ESFERA	GÊNERO DO DISCURSO
Jornalística	Notícia, reportagem, editorial, classificados.
Televisiva	Novela, telejornais, entrevistas, programas televisivos.
Digital	E-mail, bate-papo virtual, lista de discussão.

QUADRO 1 – Exemplos de esferas e gêneros do discurso.
Fonte: Elaborado com base nos estudos dos PCN (PARANÁ, 2008, p. 52).

Com isso há uma heterogeneidade de gêneros do discurso, conforme os contextos, conforme as esferas sociais. Para Bakhtin (2011),

(...) a extrema heterogeneidade dos gêneros do discursos (orais e escritos), nos quais devemos incluir as breves réplicas do diálogo do cotidiano (saliente-se que a diversidade das modalidades de diálogo cotidiano é extraordinariamente grande em função do seu tema, as situação e da composição dos participantes), o relato do dia-a-dia, a carta (em todas as suas diversas formas), o comando militar lacônico padronizado, a ordem desdobrada e detalhada, o repertório bastante vário (padronizado na maioria dos casos) dos documentos oficiais e o diversificado universo das manifestações publicísticas (no amplo sentido do termo: sociais, políticas); mas aí também devemos incluir as variadas formas das manifestações científicas e todos os gêneros literários (do provérbio ao romance de muitos volumes) (BAKHTIN, 2011, p. 301).

Essa heterogeneidade dos gêneros do discurso é dividida em duas classificações nos estudos bakhtinianos (BAKHTIN, 2011): gêneros primários e gêneros secundários. Os gêneros primários fazem parte da esfera cotidiana e são caracterizados como “simples”, pois se constituem na condição de comunicação momentânea, instantânea. Os secundários, classificados como “ideológicos”, são

mais complexos, desenvolvidos e, conseqüentemente, organizados por estarem inseridos em um contexto cultural mais complexo ou científico. Essas duas classificações dos gêneros são interdependentes. Os gêneros primários são incorporados e reelaborados pelos gêneros secundários e estes, quando vinculados com a realidade, adquirem um caráter especial, único, próprio. Ressalto que os gêneros do discurso não apenas resultam em primários ou secundários, e como já mencionado anteriormente, são inúmeros, uma vez que toda manifestação comunicativa requer a escolha de um determinado gênero para que a comunicação seja efetiva. São organizados pelas esferas sociais e pelas situações sociais da produção dos enunciados.

Sobre isso, Bakhtin/Volochinov (1997) traz que é no interior das esferas sociais que a interação verbal acontece. Os autores designam as esferas sociais como sendo comunicativas e as dividem em dois grandes estratos: *as esferas do cotidiano*, que se referem à família, aos amigos, à comunidade, entre outras; e *as esferas dos sistemas ideológicos constituídos* que se referem às esferas da ciência, da arte, da política, entre outras. Em cada esfera comunicativa, os sujeitos podem ocupar determinados lugares sociais, determinadas relações hierárquicas e interpessoais, bem como determinadas finalidades ou intenções comunicativas. Assim, conforme os estudos bakhtinianos (BAKHTIN, 2011), inseridos nas esferas sociais, os gêneros do discurso organizam e moldam os discursos, como também, a maneira como os sujeitos os coordenam e se posicionam.

Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala (BAKHTIN, 2011, p. 283)

Para o autor supracitado, se os gêneros do discurso não existissem e os sujeitos não os dominassem, se tivessem que criá-los, construí-los toda vez que fossem fazer uso do enunciado, não teria possibilidade da comunicação discursiva, pois “cada gênero do discurso em cada campo da comunicação discursiva tem a sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero” (BAKHTIN, 2011, p. 301) e, sendo assim, o extraverbal dá forma ao verbal. Enfim, todo gênero é moldado conforme o enunciado, conforme as esferas e as interações sociais.

Sendo assim, na perspectiva bakhtiniana, os gêneros do discurso,

Organizam nossa fala da mesma maneira que organizam as formas gramaticais (sintáticas). Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações. Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível (BAKHTIN, 2011, p. 302).

Tendo como base os gêneros do discurso e direcionando a discussão desta pesquisa para a esfera escolar, destaco que, em alguns momentos, esta ainda trabalha com a concepção de gênero textual⁷, ou seja, com o foco na materialidade linguística (textual). Sobre gêneros textuais, Marcuschi (2005) os define como sendo fenômenos históricos, que estão interligados à vida cultural e social do sujeito, frutos de um trabalho coletivo, contribuindo para ordenar e organizar as atividades humanas. Entretanto, esse mesmo autor destaca que são instrumentos que surgem das necessidades e atividades socioculturais, concentrados, na maioria das vezes, apenas na escola. Este autor ainda afirma que os gêneros textuais são definidos pelos seus aspectos sociocomunicativos e funcionais, sendo que a forma determina o gênero. A respeito disso, Rojo (2005), referindo-se aos estudos de Marcuschi (2005), traz que, esse autor ao trabalhar com a perspectiva dos gêneros textuais, destaca que estes realizam linguisticamente determinados objetivos em determinadas situações sociais particulares, em contraponto com gêneros orais.

É necessário, entretanto, ressaltar que, ao se trabalhar com a concepção de gênero textual, é extremamente importante ter a consciência de que se trabalha do texto para as relações sociais. Alguns professores, na esfera escolar, trabalham a concepção de texto a partir desse conceito, ou seja, trazem modelos de textos para que os alunos produzam outros textos, por exemplo, trabalha-se o gênero textual fábula para produzir uma outra fábula. Geralmente, esses professores trazem vários exemplos desse gênero para trabalhá-lo em sala de aula.

Sendo assim, a esfera escolar, avançaria se inserisse em suas concepções o trabalho com o texto do social para o textual, ou seja, se partisse da concepção de

⁷Essa classificação consta nos PCN e nas DCE.

gênero do discurso para as produções textuais, considerando que os textos estabelecem uma relação dialógica entre si. Destarte, professores podem inserir na esfera escolar gêneros do discurso que circulam em outras esferas, debatendo-os, instigando os alunos a discutirem sobre os conteúdos deles, seus estilos, sobre seus enunciados. Se os alunos tiverem esse contato na escola, certamente terão conhecimento das três dimensões internas – já citadas e que os estudos bakhtinianos abordam – e saberão como desenvolvê-las e aplicá-las nos mais diferenciados contextos.

A respeito disso, Rodrigues (2005) destaca que:

(...) em função da crítica às práticas escolarizadas da produção textual e da leitura, ganhou força a concepção de que o ensino/aprendizagem dessas práticas como interação verbal social tenha os gêneros do discurso como objeto de ensino, abre-se um novo diálogo, agora tendo como foco, além das noções de interação verbal e dialogismo, a dos gêneros do discurso (RODRIGUES, 2005, p. 153).

Mas para discutir sobre gêneros do discurso existe a necessidade de considerar o texto (enunciado) e o próprio discurso, pois ambos os compõem, uma vez que todo processo de interação social é composto e mediado por textos (ou enunciados). Sendo assim, segundo Torquato (2016), os alunos produzem a escrita dentro e fora desse ambiente. A produção escrita é um processo complexo de construção que envolve fatores socioculturais, históricos e o conhecimento do aluno – o agente social – que possui as suas experiências cotidianas, suas crenças e suas ideologias⁸. As produções escritas, os enunciados que os alunos produzem, conforme destaca Bakhtin (2011), são sempre relacionados a outros enunciados; a construção de novos enunciados sofre influência, são auxiliados e construídos por outros enunciados, uma vez que, cada um deles “é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados”, conforme menciona Bakhtin (2011, p. 292).

Para tanto, é importante trazer essas considerações para o contexto escolar, ter claro que, por meio dos gêneros do discurso, o aluno pode fazer escolhas que resultem em sua relação comunicativa com o mundo de maneira satisfatória. Assim, saber diferenciar os gêneros na esfera escolar também fará sentido se o aluno for

⁸ Na perspectiva dos estudos do Círculo de Bakhtin, ideologia não possui nenhum sentido restrito e/ou negativo, mas deve adequar-se ao contexto em que está sendo utilizada. “Ideologia é o nome que o Círculo costuma dar, então, para o universo que engloba a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a ética, a política, ou seja, todas as manifestações superestruturais (para usar certa terminologia da tradição marxista)” (FARACO, 2009, p. 47).

capaz também de diferenciá-los em outros contextos. Um exemplo disso seria na vida cotidiana, ou seja, o aluno saber o que é um anúncio, uma receita médica, um artigo de jornal, catálogos (roupas, acessórios, automóveis, imóveis, móveis) e quais funções têm nos contextos, pois o extraverbal orienta o verbal.

A diversidade desses gêneros é determinada pelo fato de que eles são diferentes em função da situação, da posição social e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação: há formas elevadas, rigorosamente oficiais e respeitadas desses gêneros, paralelamente a formas familiares, e além disso de diversos graus de familiaridade, e formas íntimas (estas são diferentes das familiares) (BAKHTIN, 2011, p. 284).

Nessas relações entre gêneros do discurso, o sujeito e os contextos se voltam para a língua, para a sua utilização nas esferas sociais. Bakhtin (2011) enfatiza que todas as esferas sociais, as esferas de atividades humanas, por mais variadas que sejam e se classifiquem, se relacionam com a língua. É a linguagem que nos organiza, que nos efetiva, efetiva o sujeito nas práticas sociais, e a sua concretização se dá por meio dos gêneros do discurso, os quais são constituídos de e por enunciados – são constituídos socio-historicamente, se relacionam às diferentes situações sociais, determinando suas características temáticas, suas composições e estilo – podendo sofrer mudanças e transformações sociais.

Quando o agente social, o aluno, emprega a linguagem no(s) contexto(s) do(s) qual(is) participa – seja na escola ou fora dela – ele emprega a linguagem de uma maneira dialógica, prevendo a participação e a recepção dela, como também, os diálogos que precedem os enunciados. Todo esse “processo”, todo este “ato dinâmico” faz com que o agente social, o sujeito, por meio dos gêneros do discurso, (re)negocie suas identidades. Assim, os gêneros do discurso se correlacionam às esferas das atividades e da comunicação humana, às interações correspondentes a determinadas esferas sociais. É somente nas situações de interação que os sujeitos aprendem e compreendem como se constituem e funcionam os gêneros.

Rodrigues (2005) menciona em seus estudos, de maneira sintetizada, que:

Os gêneros correspondem a situações de interação verbal *típicas* (mais ou menos estabilizadas e normativas): cada gênero está vinculado a uma situação social de interação, dentro de uma esfera social; tem sua finalidade discursiva, sua própria concepção de autor e destinatário (RODRIGUES, 2005, p. 165).

Assim, é fazendo uso dos gêneros do discurso que os sujeitos interagem, se comunicam. As comunicações não ocorrem somente por meio do signo, da palavra, mas por meio da língua, da linguagem – é necessário entender a língua, a linguagem para entender as questões sociais. Esses elementos carregam mudanças sociais, mudanças ideológicas, constituindo, mutuamente, a esfera e o contexto. Segundo Bakhtin/Volochinov (1997), a língua é uma prática viva da comunicação social, a qual se realiza no contexto histórico real, pois seu sentido é totalmente determinado pelo contexto. Para esse mesmo autor, “a língua é deduzida da necessidade do homem de autoexpressar-se, de objetivar-se” (BAKHTIN, 2011, p. 270). Em outras palavras, língua é ideologia, é uma ponte entre eu e o outro, uma relação entre os sujeitos. A língua é social e não individual.

Não tomamos a língua como um sistema de categorias gramaticais abstratas; tomamos a língua ideologicamente preenchida, a língua enquanto cosmovisão e até como uma opinião concreta que assegura um *maximum* de compreensão mútua em todos os campos da vida ideológica (BAKHTIN, 2015, p. 40).

Assim, é pela linguagem que a palavra se concretiza, se torna ideológica. A palavra possui tonalidades que se inserem nos contextos sócio-históricos,

Todas as palavras exalam uma profissão, um gênero, uma corrente, um partido, uma determinada obra, uma determinada pessoa, uma geração, uma idade, um dia e uma hora. Cada palavra exala um contexto e os contextos em que leva sua vida socialmente tensa; todas as palavras são povoadas de intenções (BAKHTIN, 2015, p. 69).

Em relação ao signo, os estudos bakhtinianos ressaltam o seu caráter ideológico, pois sem “signo não existe ideologia” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1997, p. 31). O signo recupera o que é exterior para o interior, a sua compreensão só se manifesta por meio de um material semiótico, aproximando-o de outros signos já conhecidos, ou seja, o signo é uma compreensão de uma resposta a outro signo através de signos. E é por meio dessa cadeia, classificada pelos estudos bakhtinianos como ideológica, que o sujeito interage e a comunicação se concretiza.

Dessa forma, na esfera escolar, ao trabalhar o conceito de gênero do discurso, “será necessário ampliar e democratizar tanto as práticas e eventos de letramento que têm lugar na escola como o universo e a natureza dos textos que nela circulam”

(ROJO, 2009, p. 108). É necessário observar e destacar as relações de interação verbal entre os interlocutores, conforme destaca Rodrigues (2005):

Para o falante, os gêneros constituem-se como 'índices' sociais para a construção do enunciado (quem sou eu, quem é o meu interlocutor, como este me vê, o que quer dizer, como dizer, para que, etc.). Para o interlocutor, os gêneros funcionam como um horizonte de expectativas (de significação), indicando, por exemplo, a extensão aproximada da totalidade discursiva, sua determinada composição, bem como os aspectos da expressividade do gênero e do enunciado. Ao se relacionar com o discurso alheio, o interlocutor, desde o início, infere o gênero do enunciado e, dessa forma, as propriedades genéricas em questão já constituem índices indispensáveis à constituição do sentido do enunciado (RODRIGUES, 2005, p. 167).

Mas, se um aluno tem contato e pratica apenas os gêneros escolares, como poderá conhecer e praticar outros gêneros? Na esfera escolar, o gêneros do discurso são recontextualizados. Isso é uma consequência das variedades de textos que são inseridas nessa esferas e as atribuições de sentidos que irão ter.

Assim,

É tarefa da escola possibilitar que seus alunos participem de diferentes práticas sociais que utilizem a leitura, a escrita e a oralidade, com a finalidade de inseri-los nas diversas esferas de interação. Se a escola desconsiderar esse papel, o sujeito ficará à margem dos novos letramentos, não conseguindo se constituir no âmbito de uma sociedade letrada (PARANÁ, 2008, p. 48).

O documento acima mencionado ainda traz que a escola precisa promover por meio de uma variedade textual – os quais devem ser constituídos por diferentes funções sociais – o letramento e não letramentos do aluno. É nas esferas sociais, utilizando os gêneros do discurso, que os agentes sociais observam e desempenham os seus papéis sociais. E isso reflete nas práticas e nos eventos de letramento na esfera escolar.

Levando em consideração essa perspectiva, cabe à escola destacar e reconhecer outros letramentos e não somente o escolar, o qual visa competências e habilidades técnicas em relação ao uso da escrita e da oralidade, uma vez que isso pode criar um distanciamento entre a língua e os alunos, como se esta fosse algo externo a esses sujeitos, composta por qualidades autônomas e não sociais, que se impusesse aos seus usuários (STREET, 2014). Este mesmo autor menciona um exemplo sobre esse distanciamento:

Escrever é um modo de criar essa distância – colocar a língua na lousa serve como uma técnica que permite às crianças ver e objetificar esse processo de aprendizagem. Uma vez na lousa, na folha de exercícios, no livro, etc., a língua se torna um problema à parte sobre o qual professora e alunos trabalham em conjunto (STREET, 2014, p. 131).

Ainda, é necessário desenvolver um trabalho priorizando os gêneros do discurso, que se observem os possíveis diálogos que permeiam os textos, as possíveis interações entre os enunciados, as práticas e os eventos de letramento, das quais os alunos participam e desenvolvem, inseridos no letramento escolar. É por meio dos letramentos inseridos no contexto escolar que será possível formar um aluno, um cidadão crítico, reflexivo e democrático. É essencial que a escola potencialize “o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica” (ROJO, 2009, p. 115), não apenas escolarizando os gêneros, mas observando os processos de escolarização e recontextualização dos textos.

Assim, quando a escola se interessa pelas culturas locais, pelas culturas em que professores e alunos estão inseridos, pelos papéis sociais que desempenham fora e dentro dos muros escolares, as práticas de letramento fora da esfera escolar, segundo Kleiman (2005), se tornam relevantes para os agentes sociais, para os alunos participantes das situações. Para tanto, os textos que circulam dentro e fora da esfera escolar já possuem sentido para os alunos

Quando uma diversidade de textos circulam dentro e fora da esfera escolar, eles possuem sentido para o aluno nas mais diversificadas esferas pelas quais ele circula. Dessa forma, a escola não deve separar as práticas letradas, isto é, as práticas literárias, científicas e jornalísticas, trabalhando-as de maneira descontextualizada. Cada vez que a escola toma como modelos os textos comuns, sobre assuntos do cotidiano do aluno – textos que circulam no ambiente escolar, no ambiente religioso, nas relações entre amigos, entre outros –, ela relaciona o seu trabalho com as relações da vida social do aluno, com os possíveis papéis que este possui na sociedade, nos contextos dos quais participa.

Para tanto, essa prática desenvolverá e resultará na inserção do aluno nas diferentes esferas sociais, possibilitando a ele fazer uso da escrita e da leitura socialmente, observando as exigências sociais, demarcando a sua voz perante a

sociedade, perante as diversas esferas em que circula e negocia suas identidades – conceito este que será discutido no terceiro capítulo deste trabalho.

Neste momento, direciono minhas discussões para as práticas escolares de letramento e de produção textual.

2.2 PRÁTICAS ESCOLARES DE LETRAMENTO E A PRODUÇÃO TEXTUAL

A esfera escolar é um universo influenciado por uma infinidade de letramentos, que, segundo Rojo (2009), é:

Um universo onde convivem letramentos múltiplos e muito diferenciados, cotidianos e institucionais, valorizados e não valorizados, locais, globais e universais, vernaculares e autônomos, sempre em contato e em conflito, sendo alguns rejeitados ou ignorados e apagados e outros constantemente enfatizados (ROJO, 2009, p. 107).

Sendo assim, nessa esfera – e nas outras pelas quais circulam – os alunos desenvolvem os “possíveis” letramentos que a constituem e constituem uma sociedade, pois participam de diferentes conjuntos de atividades humanas, as quais estão vinculadas a diferentes práticas de letramento(s). E, inseridos nessa esfera, professores e alunos desempenham papéis sociais que exigirão determinados letramentos, pois “não são apenas as crianças que aprendem, tampouco a escola é o único local onde se aprende. Qualquer evento de letramento envolve aprendizagem” (JUNG, 2007, p. 88). Dessa forma, para interagir nas esferas sociais, não somente na escolar, o aluno precisa participar e aprender a participar de práticas e eventos de letramento proporcionados e desenvolvidos por estas.

A respeito disso, os próprios documentos oficiais, neste caso, os PCN do Ensino Fundamental I (BRASIL, 1998), ressaltam que a escola deve promover o conhecimento de maneira diversificada, com o intuito de que o aluno seja capaz de interpretar os mais diversos gêneros do discurso que circulam na sociedade, bem como assumir-se como cidadão por meio da linguagem.

A linguagem é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história. Dessa forma, se produz linguagem tanto numa conversa de bar, entre amigos, quanto ao escrever uma lista de compras, ou ao redigir uma carta — diferentes práticas sociais das quais se pode participar (BRASIL, 1998, p. 22).

O aluno tem o contato⁹ com a linguagem muito antes de ingressar na esfera escolar. Ele conversa com seus familiares (oralidade), tem contato com rótulos de produtos que transitam na esfera familiar (escrita) – ou em outras esferas com que tem contato/transita – e até mesmo participa de algumas leituras, como ouvinte, por exemplo, de histórias infantis. Esse sujeito/aluno adentra ao mundo da escrita por diversos caminhos, independentemente da autonomia que tem em relação a ela ou em relação à leitura. Destacando a escrita – foco da pesquisa –, um exemplo da sua inserção na vida de uma criança pode ser quando um adulto lê um conto ou uma história em quadrinhos para ela ou quando a professora, na escola, faz a leitura de um livro para a turma toda, lendo e mostrando as figuras para que os alunos se situem e se insiram naquela narrativa.

Outro exemplo seria quando a criança começa a conhecer as palavras, querendo “ler” tudo ou pedindo para que um adulto ou outra criança, que já tem um conhecimento maior sobre o código, leia para ela. Dessa forma, a prática da escrita media situações entre interlocutores nas mais diversificadas esferas de participação social, seja em situações em que a escrita é direcionada para a construção e a sistematização do conhecimento científico, seja em situações voltadas para a autoavaliação e expressões do “eu” (sentimentos bons ou ruins, angústias, os desejos) ou em situações em que o sujeito monitora suas próprias ações, organizando sua rotina, seu cotidiano.

Assim, a escrita faz parte das mais variadas situações e contextos resultando em objetivos e efeitos diferentes. E, é fazendo uso da escrita que os sujeitos interagem, se comunicam, negociam suas identidades nos contextos extraverbais. A respeito disso, Antunes (2009) destaca que:

Com efeito, escrever é, simultaneamente, inserir-se num contexto qualquer de atuação social e pontuar nesse contexto uma forma particular de interação verbal. Daí, que, além das determinações do sistema linguístico, a interação verbal por meio da escrita sujeita também as determinações dos contextos socioculturais em que essa atividade acontece (ANTUNES, 2009, p. 209).

⁹Alguns alunos irão aprender o código somente na escola, outros o farão em casa. Essas ações dependerão do grau de escolaridade, do interesse e da disponibilidade dos pais e/ou responsáveis, pois são estes que em geral introduzem a escrita no mundo da criança. Não necessariamente os pais irão ensinar o sistema alfabético, por exemplo, mas a escrita pode ganhar sentido para a criança por meio de leituras de livros ou pelo simples fato de estar presente nos rótulos de embalagens ou nas placas de trânsito.

Tendo um determinado conhecimento sobre a escrita em contextos extraverbais– contextos sócio-históricos, os quais condicionam as interações sociais, econômicas e ideológicas –, a criança, ao ingressar na escola, terá contato com um letramento classificado como escolar. Esse letramento é direcionado para as competências e habilidades da leitura e da escrita de textos considerados escolares, como os resumos, os questionários, as narrações, os relatos, as anotações, entre outros. Entretanto, o trabalho com a escrita e com a leitura deverá ser ampliado e democratizado, “[...] tanto as práticas e eventos de letramento que têm lugar na escola como o universo e a natureza dos textos que nela circulam”, conforme afirma Rojo (2009, p. 108). Bakhtin (2011) salienta em seus estudos dois pontos essenciais em relação às práticas que envolvem os gêneros do discurso, que poderiam ser observados pelas práticas escolares: a esfera de atividade ou de circulação de discursos e os gêneros do discurso.

As esferas de atividades ou de circulação de discursos não são classificadas como estanques ou constituídas de forma separadas, mas, conforme destaca Rojo (2009), penetram constantemente na vida cotidiana dos sujeitos, organizando suas posições, seus direitos, seus deveres e os seus discursos. Bakhtin/Volochinov (1997) menciona que cada esfera é constituída por uma diversidade de textos e se referem aos espaços sociais das atividades humanas. O aluno, quando circula pelas mais variadas esferas sociais, tem contato com uma diversidade de gêneros do discurso e estes atendem às práticas sociais. São essas esferas sociais, esferas de comunicação ou comunicativas que atendem às necessidades comunicativas dos agentes sociais: interagir, comunicar-se, expressar-se, entender-se a si e ao outro, replicar, como já mencionado anteriormente.

É nas esferas sociais, por meio dos gêneros do discurso (orais e/ou escritos), que o enunciado e as interações dialógicas têm sentido, se concretizam, que os agentes sociais desempenham os seus papéis, destacam os seus lugares sociais e produzem discursos. “Os gêneros discursivos são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2011 p. 268). Sintetizando o que já mencionei, os gêneros do discurso/gêneros discursivos se vinculam às interações sociais, estão inseridos em situações de interação (nas esferas sociais) e possuem finalidades discursivas (interlocutor e destinatário).

Retomando a discussão sobre a prática da escrita na esfera escolar, as Diretrizes Curriculares do Paraná (PARANÁ, 2008) destacam que o texto é um elo de

interação social e, em consequência disso, os gêneros – nomeados por esse documento como textuais – são considerados como construções coletivas. “Assim, entende-se o texto como uma forma de atuar, de agir no mundo. Escreve-se e fala-se para convencer, vender, negar, instruir”, entre outros (PARANÁ, 2008, p. 68).

Mas quando se fala de escrita no ambiente escolar, ela é avaliada de forma diferente por alguns – muitos, talvez – professores e alunos. Os primeiros a classificam como uma das competências a ser desenvolvida, a ser administrada pedagogicamente, ou também, apenas direcionada para vestibulares, para o melhor desempenho em provas municipais, federais (as quais observam o índice de aprendizagem); os seguintes, como uma “obrigação”, atividade com atribuição de nota.

As Diretrizes Municipais (PONTA GROSSA, 2015) destacam o trabalho com a escrita, considerando que o aluno seja capaz de:

- a) “Escrever textos com ortografia e pontuação convencional utilizando recursos do sistema de pontuação para dividir o texto em frases” (p. 40), contendo coesão, coerência, ajustando-os a objetivos e determinados leitores;
- b) Produzir textos escritos, considerando características do gênero proposto;
- c) Revisar suas produções escritas com o objetivo de aprimorá-los, redigindo outras versões até considerá-lo “suficientemente bem escrito para o momento” (p. 37).

Mas, nem sempre o desenvolvimento da prática da escrita na escola é focalizada para o exercício da cidadania, para seus usos em contextos determinados. Os próprios PCN do Ensino Fundamental I discutem isso, afirmando que:

Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais – que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão (BRASIL, 1998, p. 25).

Sendo o texto uma atividade discursiva oral ou escrita, é por meio dessa(s) atividade(s) que os alunos desenvolvem, linguisticamente, seus papéis sociais. É por meio das atividades diárias, dos contextos em que os alunos atuam ou de que fazem parte, que os textos favorecem a criticidade, a reflexão, o exercício do pensamento, a imaginação – elementos estes que fazem com que os agentes sociais participem de uma sociedade “letrada”.

Nos PCN do Ensino Fundamental I, a abordagem da prática da escrita (produção) é bem objetiva e enfática em relação à prática docente, pois traz em suas linhas que o professor deve trabalhar com a produção textual tendo, como objetivo, a finalidade de formar alunos que sejam escritores competentes. Em outras palavras, que sejam capazes de produzir textos com coerência, com coesão e que sejam eficazes¹⁰ para os possíveis leitores. A prática da escrita que algumas escolas enfocam e objetivam é aquela em que só se precisa escrever um texto escolar com o intuito de formar “escritores competentes”. Entretanto esse documento menciona que é através dos textos que o aluno se manifesta linguisticamente, considerando-os também como uma atividade discursiva oral ou escrita com significado, independentemente de sua extensão.

Assim, na escola, nas aulas de Língua Portuguesa¹¹, a prática da escrita (pode) se concretiza(r). Nessas aulas, o professor deve priorizar essa prática, fazendo uso da análise linguística para aprimoramento da produção escrita, mas também, conforme destaca Antunes (2003, p. 62-63), “corresponder àquilo que, na verdade, se escreve fora da escola – e, assim, sejam textos de gêneros que têm uma função social determinada, conforme as práticas vigentes na sociedade”.

Não obstante, a prática da escrita na esfera escolar nem sempre tem o interlocutor, ou seja, para quem se dizer – saliento que o(a) único(a) destinatário(a) é o(a) professor(a). Sobre isso, Antunes (2003) salienta em seus estudos que, quando escrevemos sem saber quem será nosso destinatário, essa tarefa se torna difícil, dolorosa, improfícua, pois falta a referência do outro. É para esse “outro” que o texto deve se dirigir e deve ser adequado.

Como saber se dissemos de mais ou de menos? Como avaliar se fomos precisos, se fomos relevantes, se dissemos ‘com a palavra certa’ aquilo que tínhamos a dizer? Sem o outro, do outro lado da linha, não há linguagem. Pode haver o treinamento mecânico e aleatório de emitir sinais o que, na verdade, fora de certas situações escolares, ninguém faz (ANTUNES, 2003, p. 46-47).

Assim, os textos produzem sentido dentro e fora da esfera escolar, como também as produções escritas que os alunos desenvolvem nas mais diversas esferas,

¹⁰Essa visão de texto se relaciona com os estudos de Marcuschi (2005), mas se distancia dos estudos bakhtinianos (BAKHTIN, 2011).

¹¹Fala-se das aulas de Língua Portuguesa, mas as práticas da escrita não acontecem apenas nessa disciplina, podem ocorrer nas outras também.

e deve ter sentido e “vida” em outros contextos sociais. Ou seja, os textos são recontextualizados nas esferas em que estão sendo inseridos e/ou desenvolvidos.

Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modelizador, servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual. A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno (BRASIL, 1998, p. 28).

Cabe ressaltar que as práticas de letramento escolar são passíveis de mudanças, pois existe a necessidade de se pensar no letramento como ideológico e não apenas como autônomo, num letramento que não se direcione apenas para desenvolvimento de habilidades neutras, mas que tenha em vista que alunos interajam socialmente, que possam negociar identidades, formar cidadãos. Assim, por meio das práticas e dos eventos de letramento que constituem as aulas de Língua Portuguesa/Produção Textual dos 5^{os} anos e das possíveis esferas de que os alunos participam – os quais pressupõem determinados gêneros do discurso – que eles negociam suas identidades sociais nas produções textuais. Sobre os conceitos que envolvem identidades, discutirei no capítulo seguinte.

3 SOBRE AS POSSÍVEIS IDENTIDADES DOS SUJEITOS

Assim como identidades sociais são historicamente determinadas, os modos de fazer uso da leitura e da escrita também são historicamente construídos.

(JUNG, 2009, p. 52)

Para dar conta do objetivo desta pesquisa, que é investigar como alunos de dois 5^{os} anos negociam identidades sociais em suas produções escritas a partir das práticas e dos eventos de letramentos desenvolvidos nas aulas de Língua Portuguesa/Produção Textual, é primordial, neste momento, discutir conceitos de identidade.

Quando se fala em identidade, geralmente, as pessoas pensam em “identificação” (seus nomes, os nomes dos outros), em quem são e como são (suas características), em afirmar-se perante o outro, perante a sociedade (seus estilos, suas posições). Entretanto, identidade vai além dessas simples suposições; ela conceitua, diferencia, assemelha, agrupa, afirma, representa, refere-se ao que os sujeitos são. Estes as negociam pelas semelhanças, e também pelas diferenças.

Dessa forma, o presente capítulo tem o intuito de apresentar e discutir conceitualizações de identidade, as questões que norteiam o conceito de sujeito, alteridade e discurso. Ressalto que os conceitos de identidades abordados neste capítulo, por autores como Hall (2000, 2006), Moita Lopes (2002, 2003) e Silva (2000) não se inserem na perspectiva que construo para a pesquisa, já que me apoio na perspectiva bakhtiniana em que o sujeito constrói e negocia sua(s) identidade(s) a partir de sua(s) interação(ões) sociais, por meio de relações dialógicas. Mesmo assim, dialogo com esses autores com o objetivo de, apoiada em seus estudos, ressaltar o conceito de identidade que a referida pesquisa busca.

3.1 NEGOCIANDO IDENTIDADES: CONCEITO(S)

Como mencionado anteriormente, identidade é aquilo que somos, que afirmamos ser e o que nos representa. Os sujeitos negociam suas identidades por meio das práticas discursivas, das interações e atividades sociais que acontecem através das semelhanças e das diferenças.

Para Silva (2000), identidade era vista no passado como algo fixo, único, permanente, coerente, homogêneo, concreto, idêntico ou transcendental, instável,

contraditório, inacabado, inconsciente, não sendo classificada como essência, algo pertencente à cultura ou à natureza. O autor a classifica como uma construção, um processo de relação, de representação, relacionando-a com questões e situações de poder. Essa visão de identidade se distancia daquela que a considera como algo objetivo, direto, como destaca Silva (2000):

A identidade é simplesmente aquilo que se é: 'sou brasileiro', 'sou negro', 'sou heterossexual', 'sou jovem', 'sou homem'. A identidade assim concebida parece ser uma positividade ('aquilo que sou'), uma característica independente, um 'fato' autônomo. Nessa perspectiva, a identidade só tem como referência a si própria: ela é autocontida e autossuficiente (SILVA, 2000, p. 74).

Para o autor, identidade se constrói nas diferenças, no que o outro é, por exemplo, eu sou brasileira, ela é portuguesa; eu sou mulher, ele é homem; eu sou professora, ela é enfermeira; eu sou heterossexual, ela é homossexual; eu me digo espírita, ela se diz católica. Essas afirmações de quem *sou eu e/ou de quem o outro* é são necessárias em situações nas quais os sujeitos (eu, você, ele, nós) precisam afirmar sobre quem são. Entretanto, no mesmo instante em que o sujeito está afirmando sua identidade, ele também está negando a(s) outra(s) identidade(s), à(s) qual(is) não pertence.

Assim, as afirmações e as negações imbricadas na(s) identidade(s) constituem os sujeitos e, como resultado, as suas diferenças e semelhanças; e, com isso, os sujeitos se afirmam ou se negam por meio da sua linguagem. Silva (2000) enfatiza o uso da língua e menciona que seria complicado para o sujeito pronunciar enunciados negativos em todos os momentos que declarasse sua identidade.

Conforme Silva (2000), as negações e afirmações das identidades também se relacionam com as questões sociais. A sociedade está se estruturando e fragmentando os conceitos de classe, de gênero, de sexualidade, de etnia, de raça e de nacionalidade. Todas essas fragmentações refletem nas identidades dos sujeitos, os quais deixam de ser integrados, instáveis, únicos e passam a ter incertezas, dúvidas, observando e se inserindo em suas e nas experiências do(s) outro(s). Todos estes fatores possibilitam aos sujeitos opções de identidades, pela subjetividade que esta(s) pode(m) desempenhar nos contextos e em determinadas esferas sociais.

Mas as identidades, similarmente, podem alterar conforme a época, os espaços, os sujeitos e também pela modernidade. Moita Lopes (2003) menciona que

a (pós)modernidade é a que mais influenciou as identidades, uma vez que por meio dela surgem novos estilos, novos costumes de vida e novas organizações sociais. Assim, a partir do surgimento desses elementos, os sujeitos começam a questionar suas práticas cotidianas, seus modos de viver e esses fatores influenciam suas compreensões no que diz respeito à “classe social, do gênero, da sexualidade, da idade, da raça, da nacionalidade, etc.” (MOITA LOPES, 2003, p. 15). Agregados a tais fatores está a globalização, a multiculturalidade, a multidiversidade, a heterogeneidade e as possíveis identidades que a mídia impõe/influencia, de certo modo, aos sujeitos.

A mídia faz com que os sujeitos repensem sobre suas vidas sociais, sobre suas identidades a todo instante, que acreditem em “possíveis verdades”, em mitos, em dizeres que são impostos com propriedade em questão de segundos. Esses fatores influenciam direta e/ou indiretamente nas identidades, nos posicionamentos sociais, uma vez que muitos sujeitos têm acesso à tecnologia, acesso às identidades transglobais. Como consequência, o sujeito questiona as relações de poder social, mas também inclui e se exclui das denominadas camadas sociais, pois “[...] as camadas excluídas têm acesso às identidades locais enquanto as elites têm acesso às identidades transglobais” (MOITA LOPES, 2003, p. 18).

A exclusão e a inclusão se associam às relações de poder, com as classificações¹², com as demarcações de fronteiras, com as disputas e imposições que os sujeitos fazem/realizam (as relações entre identidade e diferença). Como já dito anteriormente, entre identidade e diferença há a exclusão e a inclusão, a afirmação do que somos e do que não somos, como aborda Silva (2000):

A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre ‘nós’ e ‘eles’. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder. ‘Nós’ e ‘eles’ não são, neste caso, simples distinções gramaticais. Os pronomes ‘nós’ e ‘eles’ não são, aqui, simples categorias gramaticais, mas evidentes indicadores de posições-de-sujeito fortemente marcadas por relações de poder (SILVA, 2000, p. 82).

¹²As classificações se centram a partir do ponto de vista que a identidade (re)produz e isso pode resultar na hierarquização, pois quando o sujeito classifica, ele separa, ele hegemoniza algumas identidades. “Deter o privilégio de classificar significa também deter o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos assim classificados” (SILVA, 2000, p. 82).

São essas relações de poder que envolvem as identidades e que se entrelaçam ao mundo contemporâneo, também conceituado como uma modernidade tardia – que corresponde aos modos do sujeito vivenciar as experiências e as identidades sociais¹³. Hall (2006) menciona que na “pós-modernidade” o sujeito perde o sentido de si, se desloca, se descentraliza do seu mundo social, cultural e de si mesmo. Tudo isso, para o autor, constitui a chamada “crise de identidade” – a identidade somente se tornará uma questão quando se encontra em crise, quando algo fixo, coerente e estável se desloca para a experiência da dúvida, da incerteza.

Para Woodward (2000), as identidades são adquiridas através da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais são representadas, e essas representações atuam de maneira simbólica para classificar o mundo e as relações externas existentes. Esse mesmo autor destaca que a identidade é marcada pela diferença, pois se constitui no outro e pelas diferenças que o outro representa, pelos símbolos que o outro traz (linguístico, objetos), pela cultura, pela etnia, pelos grupos sociais e até mesmo pela (re)descoberta do passado.

Woodward (2000) destaca que identidade e diferença são produzidas cultural e socialmente e se correlacionam com as relações de poder, pois identidade não é unificada, e sim fragmentada. A diferença só terá sentido se for assimilada juntamente com identidade, dado que a primeira depende das declarações/afirmações negativas sobre a segunda – já mencionado anteriormente.

Identidade e diferença são inerentes, são dependentes, são consequências do mundo cultural e do mundo social, são desenvolvidas, firmadas e negadas conforme os contextos culturais e sociais em que estão inseridas. Conforme destaca Silva (2000, p. 76), “a identidade e a diferença são criações sociais e culturais” e ambas também envolvem e são ordenadas por posições binárias como, por exemplo, masculino e feminino, e também por significação¹⁴. Ambas são construídas na

¹³ As identidades sociais descritas nesse trabalho se referem às identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade. Para Moita Lopes (2002, p. 36-37), “as identidades sociais de classe social, gênero, sexualidade, raça, idade, profissão etc. são simultaneamente exercidas pelas mesmas pessoas em práticas discursivas diferentes. Uma pessoa pobre não é só pobre, mas também é uma mulher ou um homem, heterossexual ou gay/lésbica, preto ou branco, jovem ou velho, deficiente físico ou não, norte-americano ou sul-americano, falante de uma variante hegemônica ou não, professor ou aluno etc”.

¹⁴ “A identidade é um significado – cultural e socialmente atribuído. A teoria cultural recente expressa essa mesma ideia por meio do conceito de representação. Para a teoria cultural contemporânea, a identidade e a diferença estão estreitamente associadas a sistemas de representação” (SILVA, 2000, p. 89). Ou seja, a identidade e a diferença dependem da representação e é por meio desta que ambas

multiplicidade, por meio dos discursos sociais, das práticas de letramento e das posições que os sujeitos ocupam nas esferas sociais. Resultam, além de todos os fatores já discutidos, de atos de criação linguística, os quais se originam por meio dos atos de linguagem, uma vez que o sujeito nomeia quem ele é, quem ele não é, se constituindo em termos identitários. Os atos de linguagem são marcados por indeterminações e por instabilidade; para terem sentido precisam estar relacionados, interligados e/ou serem resultado de uma relação com uma cadeia de significados¹⁵.

Essa cadeia de significados pode se cruzar, conforme enfatiza Silva (2008), ou ser antagônica. Neste mesmo sentido, Hall (2000) menciona que:

[...] as identidades são construídas dentro e não fora do discurso (...) elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída, de uma "identidade" em seu significado tradicional – isto é, uma mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costurar, inteiriça, sem diferenciação interna (HALL, 2000, p. 109).

Para refletir sobre identidade é imprescindível, nos Estudos Culturais, relacioná-la ao conceito de discurso e de alteridade, elementos estes que estão agregados à (re)construção dos sujeitos. Sendo assim, identidade e discurso se relacionam à linguagem, à construção do sujeito, às suas visões de mundo e ao seu posicionamento nas esferas sociais. Nesse viés, Moita Lopes (2002) explica que:

O discurso como uma construção social é, portanto, percebido como uma forma de ação no mundo. Investigar o discurso a partir dessa perspectiva é analisar como os participantes envolvidos na construção do significado estão agindo no mundo por meio da linguagem e estão, desse modo, construindo a sua realidade social e a si mesmos [...] (MOITA LOPES, 2002, p. 31).

Imersos às interações sociais por meio dos discursos, os sujeitos negociam, agem e dão forma às suas identidades. Ressalto, assim, que todo discurso cita outro discurso, sucessivamente, e interage por meio das palavras, as quais têm o intuito da significação – a comunicação se dá através dos enunciados que fazem uso de palavras, resultando em um acontecimento novo envolvendo outros sujeitos, outros enunciados. Os sujeitos são constituídos constantemente por discursos sociais, os

têm sentido e existem. A partir desses fatores a identidade se concretiza, liga-se aos sistemas de poder, com o mundo social, com as disputas e com as lutas.

¹⁵ Se sou brasileira, por exemplo, me afirmo diante das situações, de outros sujeitos por meio da linguagem, por meio dos meus discursos.

quais advêm de uma cadeia de enunciados (cadeia discursiva) de uma determinada esfera, Bakhtin (2011) afirma que:

O enunciados não são indiferentes uns aos outros nem são autossuficientes, conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente. (...) O enunciado está repleto de ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera (BAKHTIN, 2011. p. 36).

Por meio das interações sociais, interações verbais, o discurso “[...] está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa não pode existir” (BAKHTIN, 2011, p. 274), ou seja, toda linguagem é encaminhada a alguém, tem sentido e se concretiza na relação com o outro. Ela é carregada das vozes do outro, de palavras alheias (o que se refere às relações dialógicas). Dessa forma, é nas relações/ interações dialógicas¹⁶ que os discursos se constituem, se entrecruzam, emanam respostas do outro e, assim, há um encontro de enunciados. Para o Círculo de Bakhtin, as relações dialógicas são “como espaços de tensão entre enunciados” (FARACO, 2009, p.69), ou seja,

Mesmo a responsividade caracterizada pela adesão incondicional ao dizer de outrem se faz no ponto de tensão deste dizer como outros dizeres (outras vozes sociais): aceitar incondicionalmente um enunciado (e sua respectiva voz social) recusar outros enunciados (outras vozes sociais) que podem se opor dialogicamente a ela (FARACO, 2009, p. 69).

Sendo assim, nos estudos bakhtinianos, os enunciados não são individuais, são relações de sentido estabelecidas entre enunciados na comunicação verbal, por isso dois enunciados, quando justapostos no plano de sentido, efetuarão uma relação dialógica.

Dessa forma, todo discurso envolve sujeitos (locutores e interlocutores) conscientes da existência do outro, das diferenças e semelhanças que ambos trazem consigo. Esse processo resulta nas identidades ditas como sociais, as quais se constroem através das práticas discursivas das quais os sujeitos participam. A negociação das identidades sociais – por meio dos discursos – ocorre a partir das interpretações que os sujeitos fazem em determinados contextos, situações, nas múltiplas perspectivas que eles produzem ao “tentarem” compreender o mundo.

¹⁶ Já conceituado no terceiro capítulo.

Diante disso, os sujeitos podem, a qualquer momento, reposicionar, questionar e negociar suas identidades. E é por meio dos discursos que os sujeitos representam sua vida social e seus atos sociais, que as identidades são negociadas e construídas.

Mas, para que as identidades sociais tenham sentido, elas também precisam do contexto. Apoiando-me na perspectiva bakhtiniana, considero que é no contexto que os sujeitos dialogam e, por isso, não pode haver discurso sem contexto.

Moita Lopes (2002) traz em seus estudos a respeito do contexto, mencionando que o mesmo vai além de uma categorização de espaço em que os sujeitos se comunicam. O contexto é constituído pela alteridade, pelas diferenças e semelhanças que o outro possui e apresenta, pois o sujeito sozinho é parcial e, sendo assim, precisa do outro para completar-se, para agir, para desenvolver suas práticas de letramento, para negociar suas identidades.

É impossível pensar o discurso sem focalizar os sujeitos envolvidos em um contexto de produção: todo discurso provém de alguém que tem suas marcas identitárias específicas que o localizam na vida social e que o posicionam no discurso de um modo singular assim como seus interlocutores (MOITA LOPES, 2003, p. 19).

Os sujeitos interagem por meio da linguagem, por meio das práticas discursivas, e os seus posicionamentos interacionais, seus papéis são postos de acordo com suas identidades, conforme suas marcas sócio-históricas e a partir de suas posições sociais: homens, mulheres, branco, afrodescendente, heterossexuais, homossexuais, jovem, idoso, professor(a), mãe, pai, aluno(a), filho(a), entre outros (gênero, raça, sexualidade, idade e profissão, por exemplo). E as situações históricas, sociais e culturais compõem os discursos pelos quais os sujeitos circulam, refletindo assim, em suas ações, em suas identidades e em seus corpos (MOITA LOPES, 2003).

Uma exemplificação concreta dessa afirmação, em relação às identidades sociais, seria eu, autora deste trabalho, ou seja, *(Mirely) sou mulher, branca, professora, casada, filha, hetero, aluna do Mestrado, motociclista por opção. A partir das esferas das quais participo, ativamente, me (re)construo como sujeito social. Sou (re)construída por traços identitários, por outros discursos, por práticas discursivas que, muitas vezes, são antagônicas e/ou contraditórias. E, também (re)negocio minhas identidades pelas semelhanças e diferenças que o outro e os contextos me apresentam.*

Dessa forma, as identidades sociais dos sujeitos se definem por meio de seus discursos, se constituem nos discursos pelos quais eles circulam e se envolvem. Moita Lopes (2003) conceitua identidade como sendo um construto social (político) e assume que as identidades sociais são compreendidas e construídas por meio das práticas discursivas. Para esse mesmo autor, as identidades sociais devem ser entendidas como “feixes de traços identitários que coexistem, às vezes de forma contraditória, na construção das diferenças que somos feitos” (MOITA, LOPES, 2000, p. 28) e são construídas pelos discursos – situados historicamente, culturalmente e institucionalmente.

É por meio dos discursos, da linguagem, que “nos fazemos à luz dos olhos da alteridade” (FERREIRA, 2012, p. 10). É pela alteridade que o sujeito também se constitui, entende as diferenças e as semelhanças, negocia sua identidade, pois ele se vê através dos olhos do outro, ou seja, ele se constrói por meio das concepções que o outro tem dele, enfim, pela alteridade. A alteridade é um processo dialógico em que o sujeito a constrói por meio dos discursos, os quais são constituídos por enunciados e estes quando utilizados pelos sujeitos – como já mencionado em outra passagem deste trabalho – trazem consigo suas expressões, os seus tons valorativos e, a partir disso, essas palavras são assimiladas, reelaboradas e reacentuadas (BAKHTIN, 2011). Alteridade e discurso compõem os sujeitos e se interligam pelas palavras que estes utilizam, pelas cargas ideológicas e tonalidades valorativas que estas possuem e, também, pelas relações sócio-históricas que as e os constituem. É uma cadeia mútua, constante, infinita e contínua.

Sendo assim, os sujeitos estão constantemente se relacionando com o outro e nessas relações há o envolvimento de implicações, de uma visão de mundo (dialogismo) sobre o outro (alteridade), como as tonalidades valorativas, as ideologias e os signos que são utilizados em seus enunciados, em seus discursos. Sobre a alteridade, esta ocupa uma posição significativa nas relações sociais, nas interações entre os sujeitos, influencia na negociação das identidades, nas relações entre o *eu* e o *outro*. Essas relações constroem uma concepção de sujeito destacada nos estudos bakhtinianos como um sujeito que é histórico, social e interativo.

Ao se analisar questões de identidade e diferença, é necessário observar as relações entre representação, cultura e significado. Quando identidade e diferença se correlacionam nas questões acima descritas, resultam no que Woodward (2000)

classifica como “posições-de-sujeito”, ou seja, é quando os sujeitos compreendem seus posicionamentos sociais e seus posicionamentos interiores.

Sendo assim, para poder entender como os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental negociam suas identidades sociais nos textos que produzem nas aulas de Língua Portuguesa/Produção Textual, a partir das práticas e dos eventos de letramento – desenvolvidas nessas aulas – é necessário destacar como os autores discutem os conceitos acerca da constituição dos sujeitos nas esferas sociais, como (re)negociam suas identidades, como inserem suas identidades sociais nos textos. A respeito dessa afirmação, Geraldi (2010), baseado nos estudos bakhtinianos, destaca que os sujeitos se constituem pelo(s) outro(s) em diversas esferas e, assim, acontece nos enunciados. Nenhum leitor desenvolve o ato da leitura sem colocar-se no texto, sem fazer uso de suas contrapalavras.

Essas conceitualizações a respeito dos sujeitos serão melhor desenvolvidas no tópico a seguir.

3.2 CONCEITOS ACERCA DOS SUJEITOS

Como mencionado anteriormente, para dialogar a respeito dos sujeitos que compõem esta pesquisa, é necessário observar os conceitos acerca destes. Dessa forma, destaco – de maneira sucinta – conceitos de sujeitos que Geraldi (2010) traz em seus estudos, apoiando-se na perspectiva de Bakhtin/Volochinov (1997).

O primeiro, o *sujeito responsável*, como a própria denominação diz, é responsável por seus atos, mas é atraído pelas experiências e é constituído de consciência real. Entretanto, nos estudos bakhtinianos, este sujeito não pode ser expresso em teorias, mas sim “descrito e participativamente experimentado” (GERALDI, 2010, p. 282). Este sujeito participa consigo mesmo, é um Ser que se constitui em um pensamento participativo e,

A participação de cada um no Ser único é singular e insubstituível. Nossos atos concretos realizam (não concretizam) o Ser único da humanidade de que participo e pelo qual sou responsável, porque o Ser único está sempre a ser alcançado; não está pronto, determinado para que cada eu fosse uma realização concreta deste Ser, mas cada um, vivendo, infalivelmente e obrigatoriamente o constitui, isto porque também o eu mesmo nunca está pronto e acabado (GERALDI, 2010, p. 282).

O segundo sujeito apontado pelo autor é o *sujeito consciente*; este é socialmente construído e tem discernimento do que faz. Porém, as relações existentes entre o “eu e o outro”, as relações de alteridade, estabelecem o Ser, denominado nos estudos bakhtinianos como “Ser-evento único” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1997). Nas relações deste sujeito, a sua consciência é vivenciada por meio da palavra, a qual é constituída pelas esferas em que os sujeitos estão inseridos, ou seja, sua consciência é sociológica e faz parte das relações sociais. “A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria e seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1997, p. 35-36).

Assim, as relações sociais desse sujeito se constroem na língua e, a respeito disso, Geraldi (2010, p. 284) destaca que “a língua penetra na vida e a vida penetra na língua e esta se faz a matéria da consciência de cada um”. Em outras palavras, a ação consciente se faz por meio da língua, a qual está inserida no sujeito pelos processos de suas vivências (de suas práticas sociais concretas, em suas relações com o outro).

Um outro sujeito, o *sujeito respondente*, traz a noção de que todo sujeito é um respondente em maior ou em menor grau e, também, que todo sujeito é responsável pela compreensão e respostas que dá ao outro.

Ao agirmos com base na compreensão de algo que antecede a nossa própria ação, somos responsáveis pela compreensão construída que passa a ser o sentido do evento. Somos responsáveis por isso, e duplamente responsáveis porque as ações que nosso ato desencadear no futuro (ações de outros ou minhas) resultarão, por seu turno, de uma compreensão que não remete mais somente ao meu ato, mas também ao ato de que meu ato foi resposta. Em outros termos, a responsabilidade “responsiva” tem dupla direção, tanto para o passado quanto para o futuro, ainda que concretamente ela seja sempre realizada no presente (GERALDI, 2010, p. 285).

Essas ações constituem o sujeito socialmente, suas correspondências com o outro e suas ações individuais, não o tornando passivo, mas sim contínuo em sua constituição.

O *sujeito incompleto, inconcluso e insolúvel* se volta para o encadeamento existente entre autor e personagem. É classificado nos estudos bakhtinianos como sendo o acabamento do herói, nas relações de atividade estética, inserido no mundo ético e não no mundo da vida. Nessas relações estéticas, ou melhor, nas relações

estéticas tal como vistas por Bakhtin/Volochinov (1997), encontram-se os conceitos de excedente de visão, exotopia e acabamento, os quais são traçados nessa concepção em elos paralelos entre o mundo estético, o mundo ético e o mundo do conhecimento. O sujeito ocupa lugar exotópico em relação ao outro e com isso, pode produzir um acabamento momentâneo do outro – ele cria um distanciamento em relação ao outro.

Esse acabamento tem relação com a alteridade, pois a partir da visão do outro, da existência do outro, o sujeito cria sua individualidade. Dessa forma, os três conceitos: excedente de visão, exotopia¹⁷ e acabamento constituem, nos estudos bakhtinianos, um sujeito de uma incompletude infundante, pois é a alteridade que lhe dá existência, que lhe completa os movimentos e as ações em direção ao outro e conseqüentemente, produzirão soluções e novos acabamentos. É um movimento contínuo do sujeito em relação ao outro, entre o *eu* e o *outro*, o sujeito vivencia sua vida nas relações do outro, na vida do outro, se infere dos acabamentos e/ou nas identidades alheias, nas multiplicidades existentes no tempo e no espaço.

Outro sujeito conceituado nos estudos bakhtinianos, o *sujeito datado*, se relaciona à temporalidade (passado, presente, futuro) que também se correlaciona com a alteridade, pois o tempo define e distingue as possibilidades das interações entre os sujeitos. Ainda, essas relações/interações no tempo presente precisam ser pensadas e relacionadas ao passado e ao futuro, em virtude de estarem em constante evolução e transformação. Assim, o sujeito datado é constituído pelo passado, pelo presente e pelo futuro e se realiza, se concretiza em um espaço que é historicizado pelo tempo. Participa da construção da humanidade porque deixa resquícios de sua história no passado, as quais serão observadas no futuro – os atos do sujeito são justificados no futuro, mas voltando sempre ao passado.

Por último, o *sujeito fora comando* é um sujeito que se constitui historicamente nas memórias do outro. Constrói e se reconstrói nas interações sociais, pelas palavras alheias.

Sendo assim, todas essas conceitualizações sobre sujeito são direcionadas para as questões de como estes constroem e se reconstroem diante das interações

¹⁷ É o distanciar-se e aproximar-se do outro. Envolve as relações humanas, pois o sujeito se coloca no lugar do outro, a partir de sua visão de mundo e com isso, retorna e observa a sua posição, observando as suas experiências e a do outro – sendo que esta ele não vê. Dessa forma, o outro não tem uma visão de si, mas “eu” acrescento a ele a minha visão acabada e o outro também pode me dar o acabamento, fazer com que “eu” me situe no mundo por meio de trocas recíprocas.

sociais, por meio da alteridade, como afirmam e negociam suas identidades perante a sociedade, por meio dos discursos que produzem e dos quais participam.

Assim, nesse viés, este trabalho se direciona para uma discussão voltada para a relação entre identidade e a sala de aula, pois foi a partir de ambas que se pensou a presente pesquisa.

3.3 A NEGOCIAÇÃO DAS IDENTIDADES NA ESFERA ESCOLAR

A escola é uma esfera em que há uma diversidade de identidades e também, segundo os estudos de Ferreira (2012, p. 9), “é um espaço fundamental de construção de vida social”. Nessa esfera, professor e aluno não estão somente envolvidos por questões escolares como, por exemplo, conteúdos, notas, atividades, mas também, por práticas discursivas, por enunciados em que negociam suas identidades sociais – professor(es)(a)(as), aluno(s), funcionários estão inseridos em um mundo social, o qual possui esferas diferenciadas.

Essas inserções refletem nos conhecimentos (re)construídos, negociados, compartilhados, questionados e firmados, incessantemente, nesse ambiente. Segundo Moita Lopes (2003, p. 38), “pode-se argumentar que os significados gerados em sala de aula têm mais crédito do que em outros contextos, particularmente, devido ao papel de autoridade que os professores desempenham na construção de significados”. Sendo assim, o professor precisa desvincular-se das construções e reconstruções de conceitos que não são condizentes com a diversidade cultural presente na sociedade atual. Conceitos que, provavelmente, fazem parte de visões de mundo tradicionalistas.

Para Dutra (2003), os professores devem orientar os alunos a participarem em sala de aula por meio de discussões, relatos de experiências, promovendo, assim, a negociação de seus próprios significados, de suas próprias ideias, observando as relações entre si e o outro, como também, observando as relações existentes no mundo no qual estão inseridos.

As salas de aula, especialmente as práticas de letramento escolar que aí se desenvolvem, constituem-se em espaços singulares para que tais significados possam ser negociados, contestados e (re)construídos pelos(as) alunos(as) em suas práticas discursivas, ou seja, as práticas discursivas das quais os(as) alunos(as) participam em sala de aula podem também contribuir no processo de (re)construção das identidades [...] (DUTRA, 2003, p. 135).

É irrelevante reprimir a respeito do tempo que os alunos passam no ambiente escolar desde seu ingresso até a sua provável inserção no mercado de trabalho ou, infelizmente, em alguns casos, até a sua desistência. Todo o tempo em que estão inseridos nesse contexto, os alunos negociam suas identidades por meio das diferenças e das semelhanças, como também, através das práticas discursivas que compartilham, as quais se desenvolvem mútua e constantemente.

No ambiente escolar as identidades sociais são construídas, negociadas e refletem de maneira significativa na vida dos alunos e em suas práticas sociais. AS possíveis identidades sociais construídas na escola tendem a exercer papéis de extrema importância na vida dos alunos, pois estes irão se defrontar com práticas discursivas em que as suas identidades serão expostas, negociadas questionadas, reposicionadas, ou até mesmo, reexperienciadas. E, a partir dessas renegociações, os alunos adquirem conhecimento de mundo, constroem suas ideologias, seus conceitos, seu “eu” por meio de seus discursos e dos discursos alheios. Ou seja, os alunos atuam nas esferas sociais se (re)construindo e (re) construindo o outro por meio dos discursos, estabelecendo, mantendo e transformando as relações sociais e, possivelmente, as identidades sociais.

Sobre as identidades, a escola também é uma esfera em que as identidades se confrontam de maneira direta com as diferenças e com as semelhanças. Os alunos cotidianamente interagem entre si e com os outros sujeitos que também fazem parte dessa esfera – professores/as, funcionários. A diferença se torna algo constante, pois nesse universo há conflitos, confrontos, hostilidades. As semelhanças e as diferenças também estão imbricadas nessa esfera. Esse universo também é constituído pela diversidade cultural de gênero e uma diversidade social: brancos, negros, meninas, meninos, classe baixa, classe média baixa, filhos de professores, de enfermeiros, de fisioterapeutas, de mecânico, de recicladores, de donas de casa, de faxineiras, de casais homossexuais ou heterossexuais, descendentes de holandeses, de japoneses, enfim, uma multiplicidade de identidades sociais.

Neste sentido, tendo como base nos estudos de Silva (2000), a multiplicidade das identidades estimulam a diferença e a semelhança. É por meio dessa multiplicidade que o aluno tem contato com outras identidades diferentes da sua, diferente daquelas com as quais convive em sua casa ou com seus amigos, mas, também, se depara com as semelhanças que existem. Esses contatos se fazem de duas maneiras, a direta e a indireta. A primeira é o contato com o outro como, por

exemplo, com o colega de classe, com o(s) professor(es), com os funcionários da escola, palestrantes. A segunda, é através de leituras, estudos de textos em que há discussões sobre as possíveis identidades pertencentes ao aluno, sobre questões que se relacionam com as visões de mundo, com as experiências que esses alunos compartilham.

E é a partir dessas discussões que na esfera escolar o aluno pode e deve ser inserido no mundo da(s) diferença(s), pois “educar significa introduzir a cunha da diferença em um mundo que sem ela se limitaria a reproduzir o mesmo e o idêntico, um mundo parado, um mundo morto”, como menciona Silva (2000, p. 101).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais mencionam que na esfera escolar¹⁸ o trabalho com a identidade deve abordar questões de semelhanças e diferenças, como também, questões sobre identidades sociais.

[...] é importante a compreensão do ‘eu’ e a percepção do ‘outro’, do estranho, que se apresenta como alguém diferente. Para existir a compreensão do ‘outro’, os estudos devem permitir a identificação das diferenças no próprio grupo de convívio, considerando os jovens e os velhos, os homens e as mulheres, as crianças e os adultos, e o “outro” exterior, o ‘forasteiro’, aquele que vive em outro local. Para existir a compreensão do ‘nós’, é importante a identificação de elementos culturais comuns no grupo local e comum a toda a população nacional e, ainda, a percepção de que outros grupos e povos, próximos ou distantes no tempo e no espaço, constroem modos de vida diferenciados (BRASIL, 1998, p. 26-27).

Todas essas construções, questionamentos e afirmações sobre si e sobre o outro na esfera escolar conduzem o aluno a possíveis reflexões, a entender as questões que envolvem a negociação das identidades.

Embora essas afirmações estejam inseridas culturalmente na disciplina de História – como o próprio documento citado acima traz em seu texto –, a disciplina de Língua Portuguesa pode discuti-las de maneira significativa e promover reflexões que envolvam as suas negociações. Esse trabalho pode ser desenvolvido por meio de

¹⁸ Lamentavelmente, nesses documentos, o “ensinar”, o discutir sobre identidade é mencionado apenas como atribuição à disciplina de História, como se nas outras disciplinas não houvesse a possibilidade de instigar os alunos a refletirem sobre esse conceito. É como se a abordagem dos conceitos que envolvem identidade fossem relevantes apenas no que diz respeito a questões históricas. Entretanto, essa afirmação também é perceptível nas DCE Municipais quando menciona a questão da identidade também, voltada para a Disciplina de História: “Ensinar história hoje é um grande desafio de estimular os alunos a fazerem descobertas, desenvolverem o senso crítico-analítico e serem sujeitos da história, refletindo sobre sua identidade cultural e reconhecendo-se em outras culturas e percebendo-se parte da coletividade” (PONTA GROSSA, 2015, p. 63).

discussões envolvendo os gêneros do discurso/gêneros discursivos que estão inseridos na esfera escolar, através de produções textuais em que os alunos narram ou discutem sobre identidade, sobre a constituição de um povo, sobre as diferenças sociais, étnicas, de raça, sexuais e de gênero que existem na sociedade.

No capítulo seguinte, passo a discutir sobre questões metodológicas que nortearam e auxiliaram a coleta e a geração dos dados obtidos para a presente pesquisa.

4 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

“O pesquisador do campo das ciências humanas está, portanto, transitando no terreno das descobertas, das revelações, das tomadas de conhecimento, das comunicações, das produções de sentido entre o eu e o outro”.

(SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p. 109)

Apoiando-me na epígrafe inicial, como pesquisadora, escolhi situar o meu estudo na esfera escolar por acreditar que ela apresenta elementos¹⁹ pertinentes em relação a questões que envolvem conceitos de letramento e identidade. Entretanto, essa esfera não deve ser explorada apenas para obtenção de dados com intuito de gerar titulação acadêmica, mas, sim, por meio de dados gerados, o/a pesquisador/a deve, a partir do que presenciou, contribuir com descobertas, novos conhecimentos²⁰ a fim de melhorá-la nos seus mais diversificados aspectos.

Com isso, espera-se que uma pesquisa na esfera escolar traga reflexões a serem discutidas, problematize situações que gerem pontos positivos e significativos ao ensino, como também novos questionamentos. No caso desta pesquisa, o que pretendo é, a partir dos eventos de letramento – e, de certo modo, das práticas de letramento – discutir como negociações de identidades estão presentes/inseridas nas produções textuais dos alunos do 5º ano, desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa/Produção Textual.

Como forma de atingir os objetivos desta pesquisa, os instrumentos geradores de dados, as observações e as produções textuais, serão de extrema importância. Ressalto que as produções textuais são o foco para verificar as negociações das identidades, pois, segundo Bakhtin (2011, p. 308), “independentemente de quais sejam os objetivos de uma pesquisa, só o texto pode ser o ponto de partida”. Ainda sobre as produções textuais, o autor supracitado destaca que:

(...) por trás de cada texto está o sistema de linguagem. A esse sistema corresponde no texto tudo o que é repetido e reproduzido e tudo que pode ser reproduzido, tudo o que pode ser dado fora de tal texto (o dado). Concomitantemente, porém, cada texto (como enunciado) é algo individual, único, singular, e nisso reside todo o seu sentido (sua intenção em prol da

¹⁹Elementos a que me refiro são: os alunos, o trabalho com os gêneros do discurso. O universo escolar de modo geral.

²⁰ Esta pesquisa poderá contribuir para que docentes e pesquisadores observem/percebam que alunos do 5º Ano podem trazer questões de identidades para dentro do texto, não considerando a estrutura, mas o que se diz.

qual ele foi criado). É aquilo que nele tem relação com a verdade, com a bondade, com a beleza, com a história. Em relação a esse elemento, tudo o que é suscetível de repetição e reprodução vem a ser material e meio (BAKHTIN, 2011, p. 310).

Tendo como referência essa citação, destaco que todo texto, todo enunciado, é composto por relações dialógicas, pois o sujeito se reconhece nos discursos e, com isso, dá respostas. Em outras palavras, é por meio do encontro dos discursos, dos enunciados, que os sujeitos se reconhecem e reconhecem o outro, se refletem e refletem o outro; dialogam por meio dos enunciados. Enfim, sendo os enunciados elos na cadeia verbal, de certo modo, por meio deles negociam as identidades dos sujeitos, uma vez que há autonomia nos enunciados e o extraverbal dá sustentação ao verbal – são os sujeitos sociais que dão sustentação ao verbal.

Sendo assim, através das relações dialógicas e tendo como objeto de estudo o texto, busco, como pesquisadora, observar questões de alteridade, de dialogismo, de ideologias, de negociações de identidade, inserindo-me na esfera escolar. Acredito que a pesquisa possibilita ao/a investigador/a romper com as barreiras existentes entre a prática e a teoria nos campos em que se insere; o pesquisador, por sua vez, se deixa afetar pelas relações e informações que obtém, constrói suas perspectivas teóricas, mas também constrói o conhecimento do outro; indaga-se “sobre a especificidade do conhecimento que é produzido de forma compartilhada, na tensão entre o *eu* e o *outro*, por meio de uma cumplicidade consentida entre ambos” (SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p. 111-112). Souza e Albuquerque (2012) destacam que é no campo da pesquisa que o/a pesquisador/a, pelo que o outro lhe traz, pode produzir textos que apresentem compreensões sobre determinados assuntos, mesmo que sejam provisórias. Essas compreensões podem dar sentido aos acontecimentos de suas vidas, como também, à do outro.

Sobre os acontecimentos da vida, os estudos bakhtinianos destacam dois mundos: o da vida e o da cultura, ambos pertinentes às pesquisas. O primeiro se refere ao mundo que os sujeitos criam, conhecem, suas vivências, a vida de maneira experimentada. O segundo, às representações de suas vidas, suas atividades objetivadas ou representadas. Dessa forma, as esferas que são investigadas são espaços singulares, “onde as trocas entre o pesquisador e seu outro se realizam de maneira ímpar e irrepetível” (SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p. 118).

Partindo do que foi exposto acima, este capítulo apresenta a metodologia deste trabalho e os instrumentos utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa. Início-o com uma breve discussão sobre a ética na pesquisa, uma vez que todo e qualquer pesquisador/a que se apropria do que o outro possui tem o dever de saber o que ética representa para si e para o participante. Em seguida, trago conceitos e discussões sobre a pesquisa etnográfica e sobre os instrumentos geradores de dados (observação, diário de campo e as produções textuais).

4.1 ÉTICA NA PESQUISA: PENSANDO NO DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO

Segundo Telles (2002, p. 92), a universidade bate à porta das escolas em dois momentos: “um como pedinte faminto: o estágio dos nossos alunos da graduação e a realização de uma pesquisa sobre a escola, a sala de aula ou a prática pedagógica de um professor”.

Bati à porta da escola pública, solicitei sua autorização, bem como a de seus participantes; tenho desenvolvido minha pesquisa com cautela, profissionalismo e (re)pensando nos sujeitos participantes. Meu percurso tem sido guiado pela ética, e destaco que a minha “fome” é voltada a uma investigação que contribua para a esfera escolar, para os sujeitos nela inseridos.

Assim, falar em ética na pesquisa é voltar-se para a responsabilidade do pesquisador/a, pois a pesquisa é entendida como algo único, que parte do ato singular existente entre pesquisador/a e o/a outro/a, e suas experiências se consolidam no ato da escrita do texto, conforme destacam as autoras Souza e Albuquerque (2012). Ainda, remetendo aos estudos destas autoras, o que está em jogo nessa relação é o processo de escrita do/a pesquisador/a, pois este é responsável pelo que diz, pelo que mostra – a partir de suas pesquisas – ao mundo.

Sendo responsável pelo meu dizer e pelo que mostro ao mundo, por meio de minhas inserções no campo da pesquisa, neste momento, trago como exemplo a academia. Quando um acadêmico ou mestrando sai da sua esfera e adentra a escolar em busca de informações para o desenvolvimento de pesquisas pertinentes à educação brasileira, ele pode encontrar algumas barreiras nas escolas municipais, ou, também, nas escolas estaduais. Isso acontece porque, como afirma Telles (2002), na maioria das vezes, a academia busca a escola apenas para desenvolver seus estágios obrigatórios ou para a geração de dados com fins de pesquisas e, quando os

consegue, nunca mais retorna para mostrar ou discutir os possíveis resultados encontrados. Segundo Telles (2002):

Alguns pesquisadores da educação que invadem as salas de aulas com a parafernália de suas câmeras de vídeo, microfones, gravadores, questionários, tabelas de observação e tentam estudar o professor, seus alunos e suas didáticas, 'pensando' que coletam dados válidos a respeito da prática pedagógica do professor. Em seguida, saem para escrever suas dissertações de Mestrado ou teses de Doutorado sem retornarem à instituição escolar para partilharem os resultados do estudo com aqueles outros profissionais que contribuíram para sua realização (TELLES, 2002, p. 93).

A partir das práticas citadas acima, cria-se um distanciamento entre a escola e a academia e ambas se tornam rivais, deixando em segundo plano algo comum entre as duas: o conhecimento. O conhecimento enriquece tanto a escola quanto a academia. Portanto, por isso esse distanciamento deve ser amenizado. Dessa forma, antes de iniciar a pesquisa, o/a pesquisador/a precisa ter conhecimento e observar os elementos que a norteiam, assegurando, informando e esclarecendo seus participantes, de maneira clara e objetiva, como se dará a sua participação. Sobre isso, Celani (2005) destaca:

Esse diálogo possibilitará ao pesquisador certificar-se de que os participantes entenderam os objetivos da pesquisa, seu papel como participantes, ao mesmo tempo que deixa clara a esses a liberdade que têm de desistir de sua participação a qualquer momento. A preocupação do pesquisador deve ser sempre a de evitar danos e prejuízos a todos os participantes a todo custo, salvaguardando direitos, interesses e suscetibilidades (CELANI, 2005, p. 110).

Com a consciência de que o/a pesquisador/a precisa assumir uma conduta qualificada, preservando seus participantes, bem como criando um ambiente de respeito mútuo e de apoio – que favoreça a aprendizagem, livre de humilhações e ataques pessoais – procuro, a seguir, situar os aspectos metodológicos desta pesquisa.

À luz do conceito de ética na pesquisa e tendo o conhecimento de que os participantes precisavam ser preservados, primeiramente, houve o planejamento das etapas de desenvolvimento da pesquisa, como autorizações e submissão do Projeto de Pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Ponta Grossa, juntamente com todos os Termos de Consentimento Livre: de alunos (Anexo A), dos pais/responsáveis (Anexo B) e das Professoras (Anexo C). Ressalto

que o referido projeto de pesquisa teve parecer favorável em relação a sua execução (Anexo D – Parecer sob nº 1.652.565). Assim, todos esses termos mencionados são de extrema importância para os participantes da pesquisa por garantirem a preservação e a integridade de suas imagens, seus nomes, como também, o direito de desistência a qualquer momento.

Dessa forma, para preservar os participantes, eles terão seus nomes substituídos por pseudônimos – escolhidos por eles. A maioria dos alunos escolheu pseudônimos relacionados a personagens do cinema, de histórias em quadrinhos e de videogames. Os alunos da turma A (TA) escolheram os seguintes nomes: Tempestade, Cebolinha, Homem de Ferro, Valente, Mulher-Maravilha, Magali, Wolverine, Batman, Mulher Gato, Rosinha, Mulher Invisível, Mística, Vampira, Thor e Cascão. Os alunos da turma B (TB) escolheram: Lanterna Verde, Tocha Humana, Senhor Fantástico, Arlequina, Viúva-Negra, Elektra, Superman, Batgirl, June Moone e Katana.

As professoras, em conjunto, preferiram escolher nomes de flores, sendo que a Professora da turma A será a Lírio e a Professora da turma B, Magnólia. As turmas serão nomeadas da seguinte maneira: Turma A = TA e Turma B = TB.

Essas substituições têm como objetivo preservar as imagens dos participantes durante as análises. Assim, todos os textos dos alunos, quando anexados ao trabalho, terão os nomes deles suprimidos e substituídos, como, também, nas informações que dizem respeito às professoras.

4.2 A ESCOLA E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A escola pertence à Rede Municipal de Ensino, da cidade de Ponta Grossa/PR, sendo classificada como de médio porte, localizada em um bairro não muito próximo da região central, atendendo alunos de seu entorno, e até mesmo de bairros mais distantes. A instituição funciona em período integral, com aproximadamente 380 alunos, divididos em aproximadamente 13 turmas (da Educação Infantil ao 5º Ano do Ensino Fundamental I), tendo 15 professores, 1 coordenadora pedagógica e uma diretora.

Em relação às características socioeconômicas, a escola recebe verba mensalmente de Planos do Governo Federal e do Governo Municipal. Também, durante o ano letivo, arrecada um montante por meio da APM (Associação de Pais e

Mestres) em que os pais dos alunos contribuem voluntariamente com a quantia que lhe é possível. A maioria dos pais dos alunos são participativos em relação a isso e todo o dinheiro arrecadado por meio da APM é voltado à confecção de algum presente para os alunos e pais em datas comemorativas.

Os participantes da pesquisa são alunos do 5º Ano, com idade em torno de 10 a 11 anos. A maioria deles vive com os pais, alguns somente com as mães e outros com as avós. Esses alunos, conforme informações disponibilizadas pela escola, pertencem entre classe média baixa e baixa, sendo a maioria das famílias detentoras de rendas entre 1 a 3 salários mínimos.

Sobre os dados, esses foram gerados entre os meses de agosto a dezembro de 2016. Para tanto, após todas as autorizações, conversei com as professoras, esclarecendo que suas participações, assim como as dos alunos, seriam importantes e que seus nomes seriam preservados. Também lhes apresentei os objetivos da pesquisa, enfatizando que o intuito do trabalho não era julgar suas práticas pedagógicas, e sim observar suas aulas tendo como foco os alunos.

Em seguida, conversei com os alunos, apresentando de maneira objetiva o foco da pesquisa e mencionando sobre a importância de suas participações. Dos 66 alunos pertencentes às duas turmas, apenas 22 participaram voluntariamente, sendo 13 alunos da Turma A e apenas 9 alunos da Turma B. Os outros 44 alunos não manifestaram interesse e também não autorizaram suas participações. Dessa forma, nas observações, infelizmente, a participação desses alunos não puderam ser consideradas. Apesar do esclarecimento sobre a participação de um número relativamente pequeno de alunos, ressalto que esta pesquisa não é de natureza quantitativa, e sim qualitativa interpretativa.

4.3 A PESQUISA QUALITATIVA INTERPRETATIVA

A minha opção pela metodologia de pesquisa qualitativa interpretativa é motivada pelo fato de que, através desta, o/a pesquisador/a pode obter informações subjetivas que o auxiliam na compreensão das possíveis respostas geradas pelos instrumentos adotados.

As pesquisas qualitativas, segundo André (2007), ganharam força em meados dos anos 1980 e 1990 com as mudanças nas abordagens metodológicas. O estudo qualitativo engloba um conjunto heterogêneo de métodos, de técnicas, de análises

que, segundo a autora, partem dos estudos antropológicos e etnográficos das pesquisas participantes, dos estudos de caso, e chegam à pesquisa-ação, às análises de discursos, de narrativas e, até mesmo, às histórias de vida. Sendo assim, Lüdke e André (1986) enfatizam em suas pesquisas que o estudo qualitativo se desenvolve numa situação natural, contém dados descritivos ricos, um plano aberto e flexível, mas objetiva focalizar a realidade de maneira complexa e contextualizada.

Para Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa pode ser muitas coisas ao mesmo tempo, como, por exemplo, campo interdisciplinar, transdisciplinar e até mesmo, contradisciplinar, atravessando as humanidades e as ciências físicas e sociais. Também tem um foco multiparadigmático e “seus participantes são suscetíveis ao valor da abordagem de múltiplos métodos, tendo um compromisso com a perspectiva naturalista e a compreensão interpretativa da experiência humana” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 390). Concluindo essa afirmação, esses dois autores ressaltam que a pesquisa qualitativa se trata de um campo ligado politicamente e influenciado por várias lealdades éticas e políticas.

Sendo assim, a pesquisa qualitativa é direcionada a entender e a interpretar fenômenos sociais que estejam inseridos em um contexto, envolvendo a coleta e geração de materiais empíricos, podendo ser: o estudo de caso; a experiência pessoal; as histórias de vida que os sujeitos inseridos na pesquisa apresentam; as produções textuais. Todos esses instrumentos “descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Dessa forma, o/a pesquisador/a que direciona a sua pesquisa à abordagem qualitativa poderá ter informações de maneira diversas, as quais poderão o/a fazer compreender de uma forma significativa (apoiando-se na subjetividade que essas interpretações podem resultar) o(s) seu(s) foco (s) de pesquisa e de análise. Estes dois autores destacam que a pesquisa qualitativa pode assumir significados diferentes em contextos diversificados. Com isso, a pesquisa qualitativa interpretativa direcionada para o contexto da área educacional tem como espaços privilegiados as salas de aulas e, através delas, o pesquisador pode obter informações construídas com base no interpretativismo²¹ (BORTONI-RICARDO, 2008).

²¹Para Bortoni-Ricardo (2008), interpretativismo é uma boa denominação geral porque todos os métodos e práticas de pesquisa empregados na pesquisa qualitativa (pesquisa etnográfica, observação participante, estudo de caso, interacionismo simbólico, pesquisa fenomenológica e pesquisa construtivista, entre outros) têm em comum um compromisso com a interpretação de ações voltadas para o social.

Destarte, Telles (2002) destaca que optar pelas pesquisas qualitativas:

(...) de investigação tem sido cada vez mais frequente na pesquisa em educação, visto que os educadores e os professores têm se interessado pelas qualidades dos fenômenos educacionais em detrimento de números que muitas vezes escondem a dimensão humana, pluralidade e interdependência dos fenômenos educacionais na escola (TELLES, 2002, p. 102).

Para Bortoni-Ricardo (2008, p. 42), “é tarefa da pesquisa qualitativa de sala de aula construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é o contexto por excelência para a aprendizagem dos educandos”.

Tendo a sala de aula como campo da minha pesquisa – mas não no papel de professora regente, e sim como pesquisadora de outras práticas, de outros conhecimentos – obtive informações a partir da geração de dados, observações e análises das produções escritas dos alunos; produzi novos conhecimentos e, também, como sou professora, do 5º Ano, melhorar a minha prática, além de auxiliar outros professores e/ou futuros professores. Sendo assim, apoio-me na pesquisa etnográfica – a qual descrevo na subseção seguinte –, pois me inseri no contexto das duas salas, nas aulas de Língua Portuguesa/Produção Textual, com o intuito de descrever e interpretar as informações obtidas, além de observar de uma maneira mais próxima outro contexto, outra prática.

4.4 A PESQUISA ETNOGRÁFICA

Apoiando-me na pesquisa etnográfica – a qual tem como objetivo compreender os comportamentos e as relações existentes nos mais variados grupos sociais ou em contextos sociais específicos, sejam eles nas escolas, nos ambientes familiares, nas rodas de conversas, entre outros –, que adentrei na esfera escolar como pesquisadora. Assim, para André (1995, p. 41), a pesquisa etnográfica “se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do/da pesquisador/a com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária”.

Para Mattos (2001), a etnografia é também conceituada como sendo uma:

Pesquisa social, observação participante, pesquisa interpretativa, pesquisa analítica e pesquisa hermenêutica. Compreende o estudo, pela observação, direta e por um período de tempo, das formas costumeiras, de viver de um grupo particular de pessoas: um grupo de pessoas associadas de alguma maneira, uma unidade social representativa para estudo, seja ela formada por poucos ou muitos elementos (MATTOS, 2001, p. 2).

Complementando, Telles (2002) menciona que a pesquisa etnográfica tem o propósito de descrever e interpretar a cultura e o comportamento cultural dos grupos sociais.

Para Mattos (2001), a etnografia se preocupa em obter uma descrição densa²², uma descrição que seja a mais completa possível a respeito do que um grupo, do que os participantes fazem e quais os significados que eles atribuem às suas perspectivas. Essa mesma autora enfatiza que a etnografia descreve o visível, mas a descrição etnográfica vai depender significativamente do/da pesquisador/a, o qual deve considerar e atentar-se para as qualidades de suas observações, ter sensibilidade com os participantes, conhecer o contexto que estudará, possuir inteligência e imaginação científica.

Assim, a pesquisa etnográfica, desperta, descobre, descreve o que estava invisível aos olhos dos participantes. Na esfera escolar essa invisibilidade pode ser justificada pelo fato de os professores e os alunos estarem acostumados com determinadas rotinas, como Bortoni-Ricardo (2008) enfatiza.

Os atores acostumam-se tanto às suas rotinas que têm dificuldade de perceber os padrões estruturais sobre os quais essas rotinas e práticas se assentam ou – o que é mais sério – têm dificuldade em identificar os significados dessas rotinas e a forma como se encaixam em uma matriz social mais ampla, matriz essa que as condiciona, mas também por elas condicionadas (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 49).

A partir desses conceitos, eu, como pesquisadora, justifico minha escolha pela pesquisa etnográfica. Destaco que a pesquisa etnográfica permite que eu observe e analise de maneira mais ampla, e próxima, a esfera escolar, com olhar de pesquisadora e não somente de professora, pois adentrar em outro universo docente, ter contato com outros alunos, com outras produções textuais, explorar outras práticas de letramento, verificar a questão das negociações das identidades nesta esfera, fez com que eu repensasse conceitos.

²²André (2007, p. 125) também enfatiza em relação à etnografia a expressão “densa descrição”, direcionada a pesquisa para as questões culturais.

Neste momento, as palavras de André (1995) resumem a minha escolha pela pesquisa etnográfica, pois esse tipo de pesquisa visa a interpretar o que se obteve do real, de maneira subjetiva, percebendo a relação que existe e se estabelece entre o/a pesquisador/a e os participantes.

No tópico seguinte, destaco os instrumentos geradores de dados.

4.5 INSTRUMENTOS GERADORES DE DADOS

Em uma pesquisa de pós-graduação, mais precisamente de mestrado, em que o tempo é curto, o/ pesquisador/a precisa ser extremamente cuidadoso no que diz respeito ao processo de instrumentos geradores de dados²³, determinando de maneira clara e objetiva o seu foco investigativo.

Assim, serão apresentados, a seguir, os elementos de geração de dados para o desenvolvimento da pesquisa. Desde já justifico que não utilizei gravação de áudio ou de vídeo para que não houvesse a dispersão da atenção dos alunos em relação às suas participações nas aulas de Língua Portuguesa/Produção Textual, como também para que os mesmos estivessem à vontade nesse contexto, como se eu não estivesse ali, naquele momento.

4.5.1 Observação

As observações em sala de aula – o primeiro instrumento que auxiliou na geração dos dados – fazem parte dos elementos essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa e, também, segundo Lüdke e André (1986), criam uma aproximação entre o/a pesquisador/a e o que está sendo pesquisado. No caso desta pesquisa, entre eu (no papel de pesquisadora) e o ambiente escolar.

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da 'perspectiva dos sujeitos', um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26).

²³A expressão "geradores de dados" é utilizada neste trabalho inserida na perspectiva que a pesquisa qualitativa interpretativa destaca, ou seja, direciona para uma pesquisa subjetiva. Em outras palavras, o pesquisador precisará analisar/interpretar (subjetividade) os dados, pois os mesmos nunca estarão prontos e acabados, mas são construídos no decorrer da pesquisa.

Dessa forma, na observação, o/a pesquisador/a se insere no campo da pesquisa como participante assumindo o “[...] papel de membro do grupo” (GIL, 2008, p. 113). Para o autor supracitado, essa inserção resulta na observação participante, a qual facilita que o/a pesquisador/a tenha acesso a dados e informações de maneira mais precisa e, também, traz possibilidades de captar “palavras” que possam esclarecer o comportamento dos participantes. Assim, para Bakhtin (2011, p. 330), “toda observação viva, competente e imparcial feita de qualquer posição e de qualquer ponto de vista sempre conserva o seu valor e o seu significado”. Dessa forma, as observações nas duas turmas ocorreram nas aulas de LP e todas as informações foram geradas e registradas em um diário de campo.

A inserção no campo da pesquisa ocorreu uma vez na semana, durante os meses de agosto a novembro de 2016, em duas turmas do 5º ano. Ressalto que as duas turmas apresentam perfis distintos; a turma A (TA) é muito ativa e participativa, enquanto a turma B (TB) é um pouco mais quieta (desta poucos participam das interações orais desenvolvidas pela professora). As professoras²⁴ não solicitavam aos alunos as produções textuais em todas as aulas, pois além da disciplina de Língua Portuguesa elas também lecionam Matemática.

Assim, sobre as observações, de maneira distinta, retratarei cada turma por vez. A TA é, como mencionado anteriormente, uma turma agitada e mais participativa, com alunos entre as idades de 9 a 11 anos, classificada pela professora como “madura”. A Professora Lírio (TA) mencionou em uma de nossas conversas informais²⁵ que os alunos desta turma a acompanham desde o 4º ano (2015) e que quando ingressaram no 2º ciclo tinham aprendizagem baixa. Com o passar das aulas, do trabalho desenvolvido por ela e dos esforços desempenhados por eles, a maioria conseguiu melhorar o desempenho de suas aprendizagens.

Em relação aos planejamentos de suas aulas, a Professora Lírio (TA) destacou que os organiza, priorizando questões gramaticais, conceituando-as e, a partir disso, parte para as análises linguísticas. Sempre busca trazer textos (notícias, fábulas, contos, letras de músicas, poemas) que despertem a curiosidade dos alunos,

²⁴ A Professora Lírio (TA) tem formação em Magistério (1992), Licenciatura em Português/Espanhol (2008) e Especialização em Literatura Infantojuvenil e Contação de Histórias (2013). A Professora Magnólia (TB) tem formação em Pedagogia (1999) e Especialização em Psicopedagogia (2000).

²⁵ Neste trabalho, as conversas informais são classificadas dessa maneira, pois ocorreram nos momentos em que as professoras estavam em seus planejamentos ou no recreio dos alunos.

que os levem a pensar, a refletir, a questionar e que, de certo modo, possibilitem que os alunos observem outras realidades além das suas, que transitem por outras esferas, que possam observar a si e ao outro. Assim, toda essa prática faz com que o conhecimento seja construído, conforme destaca Moita Lopes (2002, p. 64), sobre a vida social e que seja marcado pela ação de atores sociais “nas histórias que vivemos, ouvimos e contamos”.

Já a TB é uma turma mais apática, poucos interagem e são classificados pela professora regente como imaturos. Nas aulas expositivas, em alguns momentos, a Professora Magnólia (TB) instiga-os, questiona-os, mas poucos respondem. Percebi que com a minha presença eles se calaram mais, mesmo já tendo contato comigo em situações anteriores. Em poucas situações eles participavam mais ativamente, mas isso era raro.

A respeito do planejamento da Professora Magnólia (TB), ela mencionou que sempre busca aumentar o nível de dificuldade em relação aos conteúdos desenvolvidos em suas aulas, com o intuito de aprimorar o conhecimento linguístico dos alunos. Ao trabalhar com textos, procura selecionar os que sejam de fácil compreensão e sempre direcionados para a interpretação textual, mas também para a produção textual (em alguns casos). Dessa forma, primeiramente, solicita que os alunos realizem uma leitura silenciosa como forma de (re)conhecer o texto. Ela destaca que, em seguida, realiza a leitura para que todos possam perceber as palavras e as entonações presentes no texto. A partir disso, os alunos realizam a leitura oral e partem para as interpretações textuais.

Dessa forma, antes de conceituar o segundo instrumento de pesquisa, ressalto que dois fatores foram considerados, também, nas observações:

- a) como as duas professoras conduziam e desenvolviam o trabalho com o letramento (eventos) em sala de aula, e, conseqüentemente, como as professoras respondiam aos documentos que norteiam esse nível de ensino;
- b) como os alunos se comportavam nos eventos de letramento desenvolvidas em sala (se conheciam os gêneros do discurso/gêneros discursivos trabalhados nessas aulas, opinavam em relação a estes, se traziam outras informações complementando ou contrariando os textos), e como se engajavam nas discussões desenvolvidas em sala de aula.

Todas as informações obtidas nas observações foram anotadas em um caderno, nomeado de diário de campo, para que nenhuma informação se perdesse ao longo das observações.

4.5.2 Diário de campo

O segundo instrumento gerador de dados para esta pesquisa foi o diário de campo²⁶, através do qual foram registradas importantes informações para o desenvolvimento desta.

Bortoni-Ricardo (2008, p. 47) destaca que este instrumento de pesquisa é “muito familiar aos professores e é possível fazer anotações entre uma atividade e outra, sem que isso tome muito tempo”. A autora enfatiza que o uso do diário de campo permite descrever as experiências observadas, ou seja, as narrativas das atividades desenvolvidas, as descrições dos eventos, as reproduções de diálogos, os gestos, entonação da voz e as expressões faciais dos participantes do estudo.

Segundo Lüdke e André (1986, p.33), registrar todas as informações coletadas no diário de campo facilita a memória do/da pesquisador/a, bem como auxilia na organização e nas análises dos dados, “tarefa extremamente trabalhosa e estafante”.

Sendo assim, a partir dos instrumentos que o/a pesquisador/a escolhe para a geração de dados provavelmente terá resultados que permitem relatar como se procedeu a pesquisa. Dessa forma, apropriei-me do diário de campo e este me permitiu anotar acontecimentos – comandos das professoras, falas nas aulas, registro de textos, atitudes de docentes e discentes – considerados de suma importância para o desenvolvimento desta pesquisa.

4.5.3 Produções textuais dos alunos

Os dados principais do *corpus* desta pesquisa são as produções textuais – o quarto instrumento gerador de dados. Por meio das produções realizadas pelos alunos, em relação com os outros instrumentos, pude analisar como estes negociam

²⁶Bortoni-Ricardo (2008) traz a expressão “diário de pesquisa”.

suas identidades nas produções textuais. Dessa forma, quando é utilizado texto nas pesquisas, ou melhor,

(...) quando estudamos o homem, procuramos e encontramos signos em toda parte e nos empenhamos em interpretar o seu significado. Estamos interessados primordialmente nas formas concretas dos textos e nas condições concretas da vida dos textos, na sua inter-relação e interação (BAKHTIN, 2011, p. 319).

Por meio dos textos, das produções textuais dos alunos, é possível investigar as subjetividades deles, as relações dialógicas, as alteridades e as negociações das identidades, uma vez que um texto é o reflexo de outro(s), segundo os estudos bakhtinianos. Assim, para organizar a análise de uma maneira didática e de fácil compreensão aos leitores, abaixo os Quadros 2 e 3 destacam as temáticas que originaram as produções escritas dos alunos, no decorrer da geração de dados.

TURMA	GÊNERO TEXTUAL	TEMÁTICA	PROPOSTAS DAS PRODUÇÕES	OBJETIVO
TA	Reportagem	“Do candomblé ao budismo, crianças falam como é o Natal em diferentes religiões”.	Produção de um texto comentando a respeito das religiões.	Análise linguística e estrutura do texto.

QUADRO 2 - Temáticas das produções escritas da Turma A (TA).
Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

TURMA	GÊNERO TEXTUAL	TEMÁTICA	PROPOSTAS DAS PRODUÇÕES	OBJETIVO
TB	Diário	Relatos do cotidiano.	Produção de um texto descrevendo fatos do cotidiano.	Análise linguística e estrutura do texto.
TB	Autobiografia	Relato autobiográfico	Produção de um texto abordando uma profissão que despertasse a atenção ou que desejaria ser na fase adulta.	Análise linguística e estrutura do texto.

QUADRO 3 - Temáticas das produções escritas da Turma B (TB).
Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

É necessário destacar que as produções não eram realizadas todas as semanas, em função da necessidade de cumprimento de conteúdos e de outros fatores (pessoais, climáticos, administrativos, feriados, recessos).

Todos os elementos apresentados e discutidos foram de suma importância para a geração dos dados, pois permitiram observar como as práticas e eventos de letramento se desenvolviam nas aulas de Língua Portuguesa/Produção Textual – e, possivelmente fora dela, mesmo de maneira limitada – e como as negociações das identidades estão inseridas nas produções textuais dos alunos.

No capítulo seguinte, discuto e analiso os dados gerados pelos instrumentos aqui descritos.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS: AS RELAÇÕES DIALÓGICAS E IDENTITÁRIAS NAS PRODUÇÕES DE ALUNOS DO 5º ANO

A escolha de nossas múltiplas identidades não depende de nossa vontade, mas é determinada pelas práticas discursivas, impregnadas pelo poder, nas quais agimos embora possamos resistir a essas práticas.

(MOITA LOPES, 2002, p. 37)

Acredito que até aqui as discussões teóricas, que permeiam a presente pesquisa, permitiram construir uma compreensão acerca de conceitos e questões que envolvem letramento e identidade, como também fornecem as bases para analisar os enunciados (orais e escritos) produzidos em sala de aula, como os alunos negociam suas identidades sociais em suas produções textuais. É necessário destacar que as relações dialógicas e questões de alteridade permeiam as análises e discussões, pois envolvem as posições dos alunos como sujeitos, por meio de enunciados, de seus discursos. Os discursos são vistos e definidos por Moita Lopes (2002) como sendo uma construção social, pois através desses, os sujeitos interagem no mundo. Assim, por meio dos enunciados, dos discursos, do uso da linguagem dos alunos/dos sujeitos, é possível depreender seus envolvimento no mundo, suas ações, como constroem sua realidade, negociam suas identidades – ditas como sociais – e a(s) do(s) outro(s).

Dessa forma, o presente capítulo traz, primeiramente, uma discussão e reflexão sobre as observações realizadas em sala de aula. Em seguida, sobre os textos produzidos, retomando o objetivo que norteia este estudo: investigar como os alunos do 5º ano negociam suas identidades sociais em suas produções escritas a partir das práticas e dos eventos de letramento desenvolvidos nas aulas de Língua Portuguesa/Produção Textual. Ressalto a opção por analisar as produções escritas e a justifico pelo fato de que é um objeto de análise que permite, de maneira minuciosa e detalhada, neste trabalho, observar as questões que cercam os conceitos de identidade.

Assim, como ponto de partida e com base em uma pré-análise que foi sendo construída desde a geração de dados até a qualificação deste trabalho, estabeleço as categorias a serem desenvolvidas neste estudo:

1ª categoria: *o posicionamento das vozes dos(as) alunos(as) de das professoras nos eventos letrados nas aulas de Língua Portuguesa/Produção Textual;*

2ª categoria: *o posicionamento das identidades sociais (de gênero e religiosa) dos alunos nas produções textuais.*

Essas categorias são de extrema importância para as discussões.

5.1 O POSICIONAMENTO E O ENGAJAMENTO DAS VOZES DOS ALUNOS E DAS PROFESSORAS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA/PRODUÇÃO TEXTUAL

Primeiramente, ressalto que este capítulo traz informações a respeito das práticas metodológicas desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa/Produção Textual pelas professoras participantes desta pesquisa. Entretanto, em relação a essas informações, pretendo construir um caminho, observando os eventos de letramento desenvolvidas nessas aulas com o intuito de verificar as negociações de identidades nas produções escritas. Em momento algum é meu objetivo questionar ou levantar hipóteses que sejam contrárias às práticas das professoras participantes, pois ambas se prontificaram a auxiliar no que fosse pertinente para o desenvolvimento deste estudo.

Como abordei no capítulo anterior, nem sempre as pesquisas a serem desenvolvidas em sala de aula são permitidas por professoras e professores. Passei por essa experiência quando recebi uma resposta negativa²⁷ ao procurar uma escola para fazer uma “simples” observação em cumprimento de carga-horária na Disciplina de Estágio Obrigatório durante a graduação. Sendo assim, enfatizo que respeito as práticas das professoras participantes desta pesquisa, pois tenho a consciência de que são desenvolvidas conforme o contexto em que estão inseridas e que sempre buscam ensinar e aprimorar o conhecimento dos alunos, nunca os desmerecendo ou até mesmo os criticando. Ainda destaco que o trabalho de ambas as professoras é apoiado em suas formações acadêmicas, bem como em suas experiências

²⁷ “Quando era graduanda, precisei realizar observações para cumprimento de carga-horária da Disciplina de Estágio Obrigatório. Prontamente procurei o colégio estadual em que estudei do 5º ao 3º Ano do Ensino Médio. A diretora, na época, havia sido minha professora da Língua Portuguesa no 6º e 7º Ano. Num primeiro momento, solicitei o agendamento de um horário para formalizar o pedido de estágio, o qual não foi possível, pois a própria diretora se dirigiu a mim dizendo que os alunos da universidade somente vão à escola para dizer o que os professores fazem de errado. Fiquei muito desapontada, pois procurei uma escola que fez parte de minha formação educacional”.

construídas ao longo do tempo em sala de aula e, também, nas orientações pedagógicas estabelecidas pelo município e pela coordenação.

Sendo assim, nas observações, sempre que os alunos solicitavam a palavra, a Professora Lírio (TA) e a Professora Magnólia (TB) voltam prontamente suas atenções a fim de que o aluno pudesse apresentar suas contribuições. Pude perceber que as duas profissionais primam por acolher a “voz” do aluno nas interações orais, instigam os que não participam, sempre com o objetivo de acrescentar e compartilhar o conhecimento – mas elas também trazem as suas vozes para as aulas. Com isso, além de (co)construir o conhecimento, conforme apontam os PCN do Ensino Fundamental I, favorecem o desenvolvimento do domínio do diálogo, do dizer, do colocar-se nas situações e isso é “fundamental na aprendizagem da cooperação e no desenvolvimento de atitude de autoconfiança, de capacidade para interagir e de respeito ao outro” (BRASIL, 1998, p. 37). Ainda de acordo com esse documento, é preciso que a escola e as aulas de Língua Portuguesa/Produção Textual²⁸ desenvolvam ações de intervenção para que os alunos participem e se desenvolvam como sujeitos ativos de uma sociedade.

Destarte, partindo dessas reflexões, retomo as discussões do trabalho e início as análises partindo das observações realizadas nas aulas de Língua Portuguesa/Produção Textual até chegar ao foco que são as produções textuais. Cabe ressaltar que esse percurso é necessário, pois parto de práticas situadas, ou seja, do amplo (observações) para o mais imediato (as produções escritas); todo um percurso de práticas e eventos de letramento se faz necessário para a negociação de identidades presentes nos textos dos alunos.

Sendo assim, as análises foram iniciadas destacando a primeira categoria: *o posicionamento das vozes dos(as) alunos(as) e das professoras em eventos letrados nas aulas de Língua Portuguesa/Produção Textual*, durante as quais os dados foram gerados com base na etnografia.

Durante minhas observações, percebi que ambas as professoras mencionaram por diversas vezes que os alunos precisam e devem realizar a leitura silenciosa para (re)conhecimento do texto, observando como as palavras são grafadas e qual assunto é abordado. A Professora Magnólia (TB) mencionou, ainda, que se eles realizassem mais leituras, entenderiam o que leram e conseguiriam

²⁸ Contexto da pesquisa.

repassar para o outro, essa prática irá auxiliá-los na comunicação oral, ou seja, na utilização da linguagem oral de maneira eficaz, como também, nas produções textuais. Em outras palavras seria a leitura como “fonte” para a produção oral e/ou escrita. A respeito dessa prática, os PCNs do Ensino Fundamental I trazem em suas alíneas que existe a necessidade de:

Utilizar a linguagem oral com eficácia, começando a adequá-la a intenções e situações comunicativas que requeiram o domínio de registros formais, o planejamento prévio do discurso, a coerência na defesa de pontos de vista e na apresentação de argumentos e o uso de procedimentos de negociação de acordos necessários ou possíveis (BRASIL, 1998, p. 83).

Contudo, contrariando de certo modo as falas das duas professoras, esse documento, em relação à prática da leitura, ressalta constantemente e enfaticamente que, mesmo quem lê muito, não é automaticamente um sujeito que escreve bem, embora haja uma ampla possibilidade disso se concretizar. Possivelmente, pelos anos de experiência profissional, pelas esferas sociais que essas duas professoras circulam e até mesmo pelas cadeias discursivas que interagem em seus enunciados, as professoras atribuíram à leitura o valor de fazer com que o leitor escreva mais e melhor. Por meio de determinadas relações dialógicas essas duas profissionais construíram um significado de como “produzir bem”.

Quanto aos eventos de letramento desenvolvidos nas aulas de Língua Portuguesa/Produção Textual, abordo de maneira separada as turmas e, em seguida, faço considerações gerais.

Ressalto que, para se falar das práticas de letramento, é necessário conhecer e descrever os eventos de letramento dos alunos nas aulas mencionadas (JUNG, 2009). Dessa forma, destaco inicialmente as observações na perspectiva do evento de letramento²⁹, uma vez que as aulas partem de um texto escrito com uma determinada função – mesmo que em alguns casos o texto seja utilizado como pretexto para análise gramatical –, o qual é “fundamental tanto para a natureza da interação entre os participantes como para seus processos de interpretação” (TORQUATO, 2016, p. 149).

Chamo a atenção também para o fato de que é necessário considerar o lugar de que os sujeitos falam, uma vez que, professoras e alunos falam a partir da sua

²⁹ Também, porque um evento de letramento pode ser registrado, fotografado, enquanto uma prática letrada não.

participação na esfera escolar – a qual é constituída por inúmeros conjuntos de valores –, falam a partir das esferas em que transitam e também das posições de poder que ocupam nas esferas sociais. Ainda, que estes sujeitos estão imersos em convenções, em “práticas sociais concretas em que diversas ideologias e relações de poder atuam em determinadas condições, especialmente se levarmos em consideração as culturas locais, questões de identidades e as relações entre os grupos sociais” (STREET, 2014, p. 9).

Assim, nas observações, na TA, sempre que a Professora Lírio (TA) abordava um assunto inserido em um texto para as leituras, os alunos discutiam e traziam outras falas, outros dizeres para complementação. Em minhas observações, anotei algumas “falas” deles como, por exemplo, *“Eu vi isso na televisão, professora.”*, *“Gente, vocês viram que as menina tavam escondidas na casa do (fulano)? E as mãe procurando as duas. A polícia chegô lá cedo!”*, *“A professora assistiu a novela ontem, o que achou?”* ou *“Professora, a senhora viu que tá tendo a Lava Jato?”*.³⁰ Alguns alunos replicavam o enunciado do outro dizendo *“A profê nem tem tempo de ver novela!”*. Essas colocações e respostas vão ao encontro dos estudos bakhtinianos, ou seja, são indicativos de que os enunciados são elos na cadeia discursiva e se inserem em contextos distintos (BAKHTIN, 2011).

É de extrema importância destacar que os discursos que os alunos trazem para as aulas de Língua Portuguesa/Produção Textual não são apenas palavras que ouvem e/ou pronunciam, mas “verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1997, p. 95). Todas essas palavras, conforme os estudos desses autores, são carregadas de sentidos ideológicos e/ou vivenciais, isto é, possuem sentidos para determinadas esferas, porém podem refletir em outras também. Assim, no contexto da pesquisa, os alunos só reagem às palavras que despertem/am neles ressonâncias dialógicas ou que fazem parte das interações nas esferas pelas quais transitam.

Sendo assim, os enunciados se alternam conforme os sujeitos, conforme os contextos extralinguísticos; não são indiferentes entre si, mas relacionam-se entre si. “Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011, p. 297). De forma resumida, esses enunciados são respostas a outros enunciados que

³⁰ Reprodução da fala do aluno.

por meio da palavra trazem traços dos contextos extraverbais, das esferas sociais. É por intermédio da palavra que os interlocutores expõem seus pensamentos, suas ideologias, suas crenças, enfim, seu modo de pensar, de se expressar, seu modo de se definir. A palavra, segundo os estudos bakhtinianos, possui duas faces, pois ela procede de alguém e se direciona, se dirige para o outro – é a interação entre os interlocutores. Ainda, por meio da palavra, o sujeito se define em relação ao outro, pois a mesma é “o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1997, p. 113).

Para tanto, os alunos dessa turma trazem a(s) palavra(s) em um sentido “totalmente determinado por seu contexto” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1997, p. 106), ou seja, eles a(s) traz(em) para essa esfera com o intuito de discuti-la(s) com os outros colegas e inconscientemente dando outros sentidos e significados a ela(s). Essas posições, que os alunos trazem para as aulas, são construídas a partir das relações dialógicas oriundas das cadeias discursivas e dos contextos socioculturais dos quais participam. A partir da leitura dos textos de Bakhtin, pode-se inferir que é por meio das cadeias discursivas que os alunos inserem valorações aos seus enunciados elogiando, questionando, duvidando, aprovando, insultando, afirmando algo.

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena que se atualiza na subsequente resposta em voz real alta (BAKHTIN, 2011, p. 271).

Assim, o que verifiquei nas aulas é que há “falas vivas”, há colocações reais em voz alta, há compreensão e resposta e, por meio disso, os alunos se (re)constituem como falantes, trazem para essa esfera o seu enunciado carregado de enunciados do outro, o qual também influenciará e acarretará sentidos e significados aos enunciados alheios. As relações dialógicas presentes nas cadeias discursivas desses alunos são caracterizadas pelos discursos sociais que estes trazem consigo, pelas palavras que utilizam, pois “toda palavra acompanha e comenta todo ato ideológico” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1997, p. 37), sendo ela presente em todos os atos de interação verbal e de interpretações. Com isso, destaco que todo e qualquer texto discutido em sala de aula precisa considerar os contextos extraverbais históricos e sociais pelos quais os alunos transitam e dos quais participam. Ressalto que nas

discussões os alunos apresentam “resquícios” – colocam em cena, mobilizam na interação marcas – das suas participações em outras esferas, outros contextos e isso reflete em suas falas, em seus posicionamentos como sujeitos.

Esses resquícios foram visíveis nas discussões que antecederam as produções textuais – destaco que essas discussões foram anotadas no diário de campo. Um exemplo disso – e o mais marcante, em minha opinião – foi quando a Professora Lírio (TA) trouxe o texto “*Do candomblé ao budismo, crianças falam como é o Natal em diferentes religiões*”³¹, inserido no livro didático. Ao iniciar as discussões, a professora comentou com eles que cada religião, assim como cada pessoa, possui uma maneira diferente de comemorar o Natal:

Professora Lírio (TA): Cada religião tem um jeito de comemorar o Natal. As pessoas têm maneiras diferentes de comemorarem o Natal. Na minha família, por exemplo, nós sempre nos reunimos para ceirmos. Acreditamos que o Natal é união, é comunhão e comemoramos o nascimento do menino Jesus. Em nossa família, a grande maioria, é da religião Católica.

Contrapondo as palavras da professora, a aluna Magali (TA) disse que a sua religião era a evangélica – afirmando-a, portanto – e que a sua família costumava ir ao culto na véspera de Natal:

Aluna Magali (TA): A gente não se reúne com os nossos parentes na noite de Natal. Vamos apenas no outro dia para o almoço. Minha mãe gosta que a gente vá na igreja porque *somos evangélicos* (grifo meu).

Outro aluno que pediu a palavra, colocando-se nas discussões foi o aluno Batman (TA). Ele disse que a Igreja Católica sempre menciona que no dia 25 de dezembro se comemora o nascimento de Jesus:

Aluno Batman (TA): O padre sempre fala e a gente aprende na catequese que no dia 25 de dezembro se comemora o nascimento do menino Jesus. Na minha casa, a minha mãe faz a ceia, a gente se reúne com nossos parentes. Antes da ceia a gente reza o Pai Nosso. *Só tem uma tia minha que não participa da ceia porque ela é evangélica e minha mãe disse que ela gosta de ir na igreja nesse dia* (grifo meu).

³¹ Anexo E. Retomarei esse texto nas análises das produções textuais.

Percebi que a partir dessa discussão, das falas desses dois alunos, os outros da turma se calaram e ficaram pensativos em relação às suas religiões. Entretanto, a aluna Super Girl (TA), posicionou-se na discussão:

Aluna Super Girl (TA): Eu penso que cada religião tem a sua crença. *Eu sou evangélica, a Vampira é católica, mas nem vai na igreja. Independente da religião, Deus é um só e todos devem se respeitar (grifo meu).*

A partir dessas falas é perceptível uma negociação de identidades entre alunos(as) e professoras, entre os próprios alunos, os quais respondem ao enunciado alheio, terminam o seu enunciado, passam a palavra para o outro e, assim, constroem suas “compreensões ativamente responsivas” (BAKHTIN, 2011, p. 275), trazendo suas vozes para a esfera escolar e, se posicionando como sujeitos. Dessa forma, é pela construção de suas identidades em outras esferas, que eles se colocam e se afirmam como sujeitos nessa discussão, mostram suas vozes, têm conhecimento e mencionam as diferenças daquilo que são e do que não são, por meio de suas representações religiosas. Confirmam, então, que “é por meio da representação, assim compreendida, que a identidade e a diferença adquirem sentido. É por meio da representação que, por assim dizer, a identidade e a diferença passam a existir” (SILVA, 2000, p. 91). Esses alunos dialogam com as representações religiosas, das quais têm conhecimento, para então se posicionarem e se afirmarem perante o outro, definindo-se como cristãos: “sou católico”, “sou evangélico”. E, por meio de suas afirmações, eles enaltecem suas religiões, mas silenciam as outras. O silenciamento pode aparecer quando fiéis dessas religiões não tomam somente Deus como centro da religiosidade, mas também, outras figuras religiosas. Assim, é preciso considerar a partir de que lugar esses sujeitos falam.

Todas essas palavras que os alunos usam são carregadas de valores sociais, religiosos, morais, pois a “palavra é a arena onde se confrontam os valores sociais” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1997, p. 17). Assim, verifiquei que os enunciados trazidos pelos alunos para a aula, as suas respostas, dialogam com as diferentes posições e vozes sociais que circulam num dado tempo e espaço social. Os meninos se posicionam diferentemente de meninas e vice-versa, mas ambos trazem consigo as relações dialógicas, as visões de mundo que os constituem sócio-historicamente e que por eles são tidas como importantes. Nessas suas afirmações e negações, as

suas identidades são expostas e colocadas em confronto com a(s) outra(s), por meio de cadeias discursivas.

A respeito das cadeias discursivas presentes nas aulas, a Professora Lírio (TA) sempre dava atenção aos alunos que traziam essas discussões para a sala de aula, explicando, complementando e até mesmo trazendo outras e novas informações e lançando outros questionamentos. Essa professora sempre questionava qual era a fonte da informação, se os alunos ouviram em rádio, em telejornais, de conversas entre pessoas ou nas redes sociais. Nessa turma, todo e qualquer assunto era motivo para debates e discussões. O que se percebeu, na referida turma, é que a maioria desses alunos possuía o conhecimento de assuntos – como política, religião, esporte, entretenimento, música, conteúdos abordados em outras disciplinas e até mesmo “fococas” ou algo semelhante que acontecia/aconteceu na comunidade – que não eram abordados na esfera escolar, então, certamente ouviram alguém comentado ou até mesmo leram nas redes sociais. Sobre essas interações, é possível afirmar:

Quanto mais a escola se aproxima das práticas sociais em outras instituições, mais o aluno poderá trazer conhecimentos relevantes das práticas que já conhece, e mais fáceis serão as adequações, adaptações e transferências que ele virá a fazer para outras situações da vida real (KLEIMAN, 2005, p. 23).

Tomando a discussão de Kleiman (2005) e relacionando-a com as análises acima descritas, na TA pude observar que esses alunos transitavam por outras esferas sociais fora da esfera escolar e as traziam para as aulas de Língua Portuguesa/Produção Textual. Também, a Professora Lírio (TA) sempre dava continuidade aos assuntos, discutindo-os e instigando os alunos ao diálogo. Assim, a maior parte dos assuntos abordados em sala de aula eram discutidos, questionados e tinham como ponto de partida um texto escrito, envolviam a escrita e a leitura (eventos de letramento), as relações dialógicas (os enunciados que os constituem), questões de alteridade (as relações com o outro), as outras identidades (as que possivelmente constituem os textos, destacando-se as dos alunos e da/s professora/s), as réplicas (as atitudes responsivas por parte dos alunos e da professora).

O que foi perceptível por meio das observações é que esses alunos circulam por outras esferas e, de certo modo, as trazem para a esfera escolar, para essas aulas, mesmo estando envolvidos em situações diferenciadas, mesmo com a

singularidade de suas identidades e envolvidos em relações sociais distintas (STREET, 2011). É cabível mencionar que a Professora Lírio (TA) também instiga essa inserção, por meio das discussões de que os alunos participam, fazendo com que questionem, pensem e repensem sobre suas atuações na sociedade, sobre os seus papéis de sujeitos. Essas relações de respostas ao outro são as atitudes responsivas e, conforme a síntese de Bakhtin (2011):

O outro, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (totalmente ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante (BAKHTIN, 2011, p. 271).

Assim, é por meio dessas atitudes responsivas que os alunos – a professora valendo-se do discurso – interagem nessas aulas e participam dos eventos de letramento. Negociam, afirmam suas crenças, suas opiniões e oposições, têm conhecimento das diferenças que cercam as esferas sociais das quais participam.

Em relação às observações realizadas na TB, a Professora Magnólia (TB) faz primeiramente a leitura do texto para todos os alunos, como mencionado anteriormente, para depois propor uma discussão entre eles. Nessa turma, o que observei é que eles não gostam muito de se expor oralmente, uma minoria comentava o que a professora questiona, mas sempre de maneira sucinta, direta e objetiva.

Sobre as discussões, essa professora também as instiga, faz questionamentos, mas como os alunos são pouco participativos, geralmente é ela quem traz mais informações para as aulas, outras “falas”, alguma notícia que leu ou ouviu para relacionar ao texto abordado. Assim, nessa turma, os eventos de letramento são distintos por uma hierarquização, pois “os sujeitos envolvidos desempenham determinados papéis sociais e há distribuição de poder diferenciada entre esses indivíduos” (TORQUATO, 2016, p. 149). Mas, mesmo não sendo tão participativos como a TA, os alunos da TB se manifestaram em uma das discussões que a Professora Magnólia (TB) propôs ao trabalhar com o gênero do discurso /gênero discursivo diário:

Professora Magnólia (TB): Pessoal, vocês lembram o que é um diário? Ano passado já trabalhamos esse gênero. Mas se não tem o diário para quem

vocês contam suas angústias, suas tristezas, alegrias, vitórias ou algo que tenha acontecido?

O aluno Senhor Fantástico (TB) falou para a professora que não tinha diário, pois isso era coisa de menina e ele, como menino, não poderia ter:

Senhor Fantástico (TB): *Isso é coisa de menina, profê! Menino não tem essas coisa (grifo meu).*

O que esse menino traz em sua fala é algo, que certamente circula nas esferas sociais pelas quais ele transita, em enunciados cujos sentidos, dialogicamente construídos, sustentam que “coisas de meninos” são diferentes de “coisas de meninas”. Segundo essa separação, implicada nas relações de poder e de caráter sexista, meninas não podem adentrar no universo masculino e vice-versa. A representação presente nesse enunciado liga-se à identidade, às diferenças que a esta dizem respeito, em que menino não pode ter um diário, pois isso pertence, representa o universo feminino. O diário como representação feminina é “uma forma de atribuição de sentido” (SILVA, 2000, p. 91) àquilo que se é: menino é menino e deve ter coisas que representem esse universo, bem como, menina é menina e deve ter coisas que também representem esse universo.

A voz desse menino é representada pelas relações dialógicas que constituem o seu enunciado, pelo mínimo comum compartilhado, podendo refletir na consciência do que a sua fala pode representar para ele, do lugar que fala, dos possíveis embasamentos sociais a respeito disso. O mais interessante foi que a professora imediatamente interveio e se colocou, se empoderou, trazendo sua voz para a discussão:

Professora Magnólia (TB): *Um diário pode ser escrito tanto por homem quanto por mulher. Não vejo mal nenhum um menino escrever um diário, há tantos escritores famosos por terem publicado seus diários (grifo meu).*

Pela forma como a professora traz o seu enunciado, carregado de valores, de crenças e ideologias, é possível perceber que ela tenta trazer a sua voz para dentro da sua aula – ou para aquela aula – com a intenção de atingir, de chegar ao outro (no aluno), fazer com que ele pense e repense sobre questões sociais e, portanto, que não há maldade em um menino escrever um diário. As suas palavras representam poder, representam o que ela acreditar ser o correto e que naquele momento, poderia

ser cabível à situação. Mas essas suas palavras, certamente, não impedem essa discussão em aula e ainda mantêm, mesmo que implicitamente, as diferenças existentes entre meninos e meninas, ainda que ela tente desmitificar a representação que o diário possui para aquele menino, mas também para as meninas, pois algumas ou até mesmo a maioria, pode tê-lo como “coisa de menina”, vinculado à identidade, à representação de menina.

A identidade e a diferença entre menino(s) e menina(s), conforme os estudos de Silva (2000, p. 76), são criadas pelos próprios sujeitos, pelo mundo cultural e social do qual fazem parte, pois “somos nós que a fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais”. Essa discussão face a face faz com que os sujeitos negociem suas identidades sociais, neste caso, a de gênero, constantemente adotando ou (re)afirmando sua identidade perante o outro por meio de seu(s) enunciado(s).

Um outro momento chamou minha atenção nas observações em sala de aula, em uma pequena discussão que a Professora Magnólia (TB) promoveu antes de iniciar outra produção textual:

Professora Magnólia (TB): Pessoal, vocês já pensaram o que querem ser quando crescerem? Uma profissão que almejam ou que são influenciados pelos pais?

A aluna Katana (TB) era a mais participativa nessa turma, sempre estava pronta para responder aos questionamentos da professora, bem como indagá-la quando se fizesse necessário. Dessa forma, a aluna posicionou-se:

Aluna Katana (TB): *Eu sempre sonhei em ser advogada, professora! Minha tia, irmã do meu pai, estuda direito, ela tem 21 anos e somos muito amigas. Ela me disse que um advogado tem muitas audiências, precisa resolver casos de famílias, de trabalho. Depois que ela começou a frequentar a UEPG, conversamos muito sobre o seu curso (grifo meu).*

Na fala da aluna, o seu posicionamento em relação ao que almeja como profissão é marcado pelos enunciados que ela constrói a partir de suas conversas com a tia e das esferas em que ambas transitam. Nitidamente, a representação simbólica “*ser advogada*” faz parte da negociação da identidade da referida aluna, uma vez que, como fora mencionado por Hall (2000), as identidades se constroem nos discursos, nos locais históricos e institucionais específicos pelos quais os sujeitos

transitam, mas também nas formações e práticas discursivas, pelas estratégias e pelas iniciativas que são formuladas. Por outro lado, considerando o contexto socioeconômico da turma, as palavras “*querer ser advogada*”, podem representar, também, para os outros alunos, uma identidade fora de suas possibilidades ou, até mesmo, algo que pode ser alcançado, mas a longo prazo.

Sendo assim, o enunciado que a aluna Katana (TB) produz emerge como resposta ativa ao diálogo social, a uma multidão de vozes interiorizadas, em sua heterogeneidade (FARACO, 2009). Assim, é constituído pelas interações que mantém com as vozes sociais inseridas e pertencentes às esferas pelas quais transita. Toda essa (re)negociação de sua identidade é construída pelos enunciados dos outros, da professora e dos colegas. Destaco que, infelizmente, somente ela se posicionou na discussão que antecedeu a esta produção escrita.

Cabe ressaltar, neste momento, que todo o trabalho desenvolvido pelas professoras visa a desenvolver as habilidades de leitura, oralidade e escrita nas aulas de LP, conforme as orientações estabelecidas e anteriormente mencionadas, pelas Diretrizes Curriculares do Município de Ponta Grossa (PONTA GROSSA, 2015). Ou melhor, as duas professoras tentam desenvolver um trabalho que vá além dessas diretrizes, com o objetivo de tornar os alunos cientes e conscientes de seus papéis na sociedade nas esferas em que circulam.

Assim, a partir de todo esse percurso inicial, constatei que em um primeiro momento, a partir dos textos escolhidos e trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa/Produção Textual, os alunos manifestam suas vozes, negociam e renegociam suas identidades perante o outro em algumas discussões estabelecidas pelas professoras. As vozes desses alunos são representadas pelos papéis de sujeitos que possuem nas mais diversas esferas sociais, constituídas por enunciados plenos de ecos e ressonâncias de outros enunciados (BAKHTIN, 2011). Mas, também observei que os textos trabalhados nessas aulas, em alguns momentos específicos como, por exemplo, em atividades de escrita, eram direcionados para as análises gramaticais (aspectos internos e normativos da língua).

Os textos eram tomados como pontos de partida, em grande parte, com o intuito de desenvolver e aprimorar o processo de ensino-aprendizagem em cumprimento da grade curricular imposta pelo município. Em outros momentos, esses materiais eram direcionados pelas professoras como pontos de partida para as produções escritas. Essas ações realizadas por ambas as professoras apoiam-se nas

Diretrizes Curriculares do Município de Ponta Grossa. Esse documento menciona, que ao trabalhar com o texto, o aluno deve ser capaz de:

- Compreender o sentido nas mensagens orais e escritas de que é destinatário direto e indireto, desenvolvendo sensibilidade para reconhecer a intencionalidade implícita e conteúdos discriminatórios ou persuasivos, especialmente, nas mensagens veiculadas pelos meios de comunicação;
- Ler com autonomia diferentes textos dos gêneros previstos para o ciclo, sabendo identificar aqueles que respondem as necessidades imediatas e selecionar estratégias adequadas para abordá-los;
- Produzir textos escritos, coesos e coerentes, ajustados a objetivos e leitores determinados;
- Escrever textos com domínio da separação em palavras, domínio da ortografia regular e de irregularidades mais frequentes na escrita, e utilização de recursos do sistema de pontuação para dividir o texto em frases;
- Revisar seus próprios textos a partir de uma primeira versão e, com ajuda, redigir versões necessárias até considerá-lo suficientemente bem escrito para o momento (PONTA GROSSA, 2015, p. 40).

Essa Diretriz também menciona que um escritor competente – um aluno competente – é alguém que planeja a escrita do seu texto, visando seus possíveis leitores, sendo “capaz de olhar para o próprio texto como um objeto, e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto. Ou seja: é capaz de revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório para o momento (PONTA GROSSA, 2015, p. 32), a partir do seu ponto de vista. Essas informações que o referido documento menciona são direcionados apenas para a produção de texto, observando os aspectos internos e normativos da língua e não analisar questões de identidades nas produções textuais.

Desse modo, sobre a categoria inicial: *o posicionamento das vozes dos alunos e das professoras nas práticas letradas nas aulas de Língua Portuguesa/Produção Textual*, por intermédio das minhas observações, percebi que as professoras participantes desta pesquisa não se detêm somente às questões gramaticais. As duas professores questionam seus alunos, fazem com que eles pensem e repensem questões abordadas em sala de aula, se coloquem e se mostrem como sujeitos atuantes nas esferas sociais.

Cabe pontuar que, a partir de textos escritos, as professoras trabalham questões relacionadas a valores, a atitudes, a sentimentos, elementos estes que envolvem e são caracterizados pelos papéis sociais que os alunos desempenham nos contextos extraverbais dos quais participam (TORQUATO, 2016). Sendo assim, há um posicionamento de alunos e professoras em relação aos textos estudados nas

aulas de Língua Portuguesa/Produção Textual, aos comandos estabelecidos pelas regentes. Há embates de ideias, empoderamento de identidades sociais e religiosas, posicionamento quanto ao que os alunos acham, afirmam, ou consideram ser relevantes para determinadas situações e para determinados textos.

Com isso, a partir dos objetivos e comandos direcionados pelas regentes e das atribuições valorativas à leitura e à escrita, produzem textos³². Essa afirmação se relaciona aos PCN do Ensino Fundamental I, quando enfatizam que os discursos não acontecem no vazio, ao contrário, se relacionam com outros que já foram produzidos. Assim como vimos anteriormente, nos estudos bakhtinianos isso é denominado dialogismo ou de relações dialógicas. “Nesse sentido, os textos, como resultantes da atividade discursiva, estão em constante e contínua relação uns com os outros” (BRASIL, 1998, p. 23).

Assim, num primeiro momento, os dados gerados nos indicam a informação de que nas aulas de Língua Portuguesa/Produção Textual, de ambas as professoras, ocorrem eventos de letramento de preparação para a escrita, os alunos atribuem significados aos textos, aos enunciados. Isto é, há relações dialógicas sendo concretizadas. Para tanto, retomando os enunciados de Bakhtin, mesmo os alunos apresentando idades entre 9 a 11 anos, eles conseguem, por meio de suas palavras e de seus enunciados, se expressar, ouvir e comparar a manifestação do pensamento do outro durante essas aulas e a partir disso, eles as assimilam, as reelaboram e as (re)acentuam (BAKHTIN, 2011).

Após as análises dos eventos de letramento, enfatizando o posicionamento das vozes dos(as) alunos(as) e das professoras nos eventos de letramento que ocorreram durante as aulas de LP, trato no tópico seguinte a segunda categoria: *o posicionamento das identidades sociais dos alunos nas produções escritas*. Dessa forma, nesse momento passo a analisar as produções textuais dos alunos, observando suas negociações de identidades.

³² Segundo Brait (2016), o texto é concebido nos estudos de Bakhtin (2003) como sendo passível de coerência. Ainda, essa autora e os demais pensadores da perspectiva dialógica destacam que alguns fatores como conceitos, categorias e noções, configuram “um texto e que todos esses elementos estão em interação no momento de sua existência” (BRAIT, 2016, p. 15).

5.2 O POSICIONAMENTO DAS IDENTIDADES SOCIAIS DOS(AS) ALUNOS(AS) NAS PRODUÇÕES ESCRITAS

Neste momento destaco e direciono as análises e discussões para as produções escritas desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa/Produção Textual, com o intuito de verificar como os/as alunos/as do 5º Ano negociam suas identidades sociais nos eventos de letramento que ocorreram durante essas aulas. Diante disso, as análises e discussões iniciais neste tópico serão organizadas sucessivamente por turma e conjunto. Para as análises textuais foram selecionados alguns textos dos dois grupos, os quais acredito serem os mais relevantes para as discussões e reflexões.

Assim, considerando que a categoria a ser analisada é *o posicionamento das identidades sociais dos/as alunos/as nas produções textuais*, ressalto que para as análises, recorto as identidades sociais: identidade de gênero e religiosa. Assim, trago como geradores de dados os textos produzidos pelos/as alunos/as da Professora Magnólia (TB), destacando dois gêneros do discurso: o diário e a autobiografia. Ressalto que esses dois gêneros, trabalhados em sala de aula, tinham como objetivo para a professora observar a produção escrita (estrutura do texto) e a análise linguística.

Primeiramente, tendo como referência o estudo do texto “Querido diário”³³ (Anexo F), a Professora Magnólia (TB) solicitou que os/as alunos/as o lessem de forma silenciosa (para reconhecimento) e, em seguida, orientou a leitura coletiva. Num primeiro momento, a professora conversou com os/as alunos/as sobre as utilidades de um diário (gênero que tem como objetivo relatar o cotidiano), mencionando que esse “objeto” pode ser usado para descrever as alegrias, para desabafar e também para descrever como foi o nosso dia de trabalho, de estudo ou até mesmo sobre um passeio. Após esse estudo, a professora solicitou aos/as alunos/as que relatassem algo do seu cotidiano (do presente ou do passado). Para isso, o comando da professora foi:

Professora Magnólia (TB): Em uma folha, descrevam algo do seu cotidiano. Pode ser alguma coisa que aconteceu em algum dia, ontem ou algo que aconteceu hoje.

³³ Sem menção de autor.

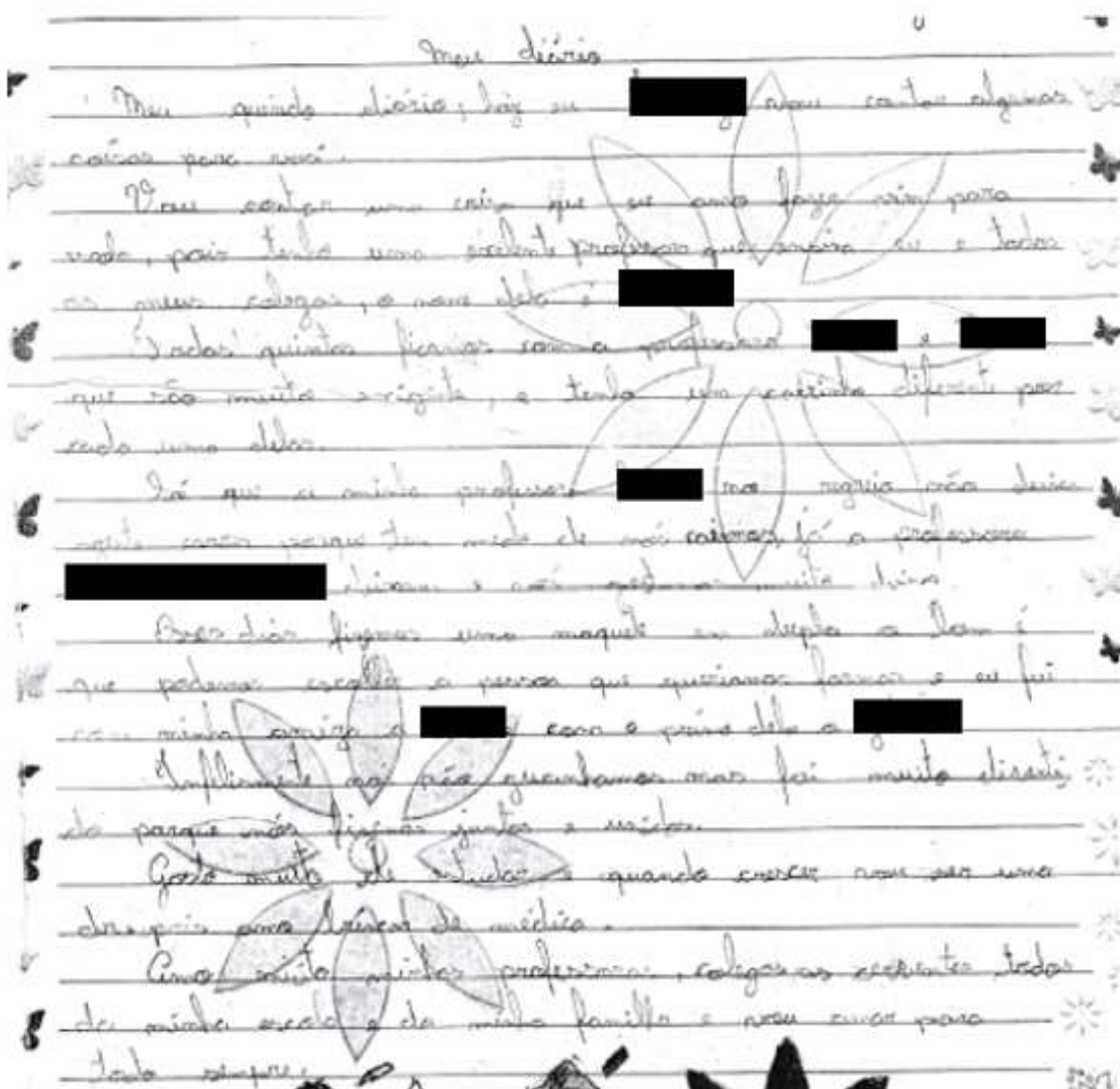
Sobre a maneira como a Professora Magnólia (TB) conduziu essa aula e por intermédio de seu comando, percebi que ela tem um conhecimento em relação aos gêneros do discurso e gêneros textuais, não de forma teórico-científica, mas, talvez, pelos anos de experiências que possui e até mesmo pelas leituras/estudos que tem sobre ambos os conceitos. Isso é visível quando a referida professora responde ao seguinte questionamento: *“Quais são os gêneros do discurso/gêneros textuais que você costuma trabalhar em sala de aula e como você os direciona para o trabalho com a produção escrita?”*:

Professora Magnólia (TB): Poesia, música, reportagem, histórias em quadrinhos, receitas, etc.

Tendo como base a sua resposta, é possível deduzir que a Professora Magnólia (TB) possui conhecimento em relação aos gêneros (do discurso e/ou textuais), e não os classifica como narrativos ou dissertativos (tipos textuais). Em sua aula, ela mostrou aos/as alunos/as como o gênero diário era constituído, suas características, sua estrutura e a sua função. Apoiando-me nos estudos bakhtinianos, destaco que o gênero diário se constitui como sendo um gênero primário (simples), o qual relata e se relaciona à esfera do cotidiano, mas também pode circular na esfera escolar (BAKHTIN, 2011). Ou seja, dentro da esfera escolar são recontextualizados, são tomados e direcionados conforme a(s) necessidade(s) dela.

Assim, com o texto da aluna Viúva Negra (TB), representado pela Figura 1, dou início às análises dos dados que fazem parte dessa categoria.

FIGURA 1 – Meu diário – Texto da aluna Viúva Negra (TB)



Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Meu diário

Meu querido diário, hoje eu (nome) vou contar algumas coisas para você.

Vou contar que eu amo fazer vim para a escola, pois tenho uma excelente professora que ensina eu e todos os meus colegas, o nome dela é (nome).

Todas quintas ficamos com a professora (nome) e (nome) que são muito exigente, e tenho um carrinho diferente por cada uma delas.

Só que a minha professora (nome) no recreio não deixa agente correr porque tem medo de nós cairmos, já a professora (nome) e (nome) deixam e nós gostamos muito disso.

Esses dias fizemos uma maquete em dupla o bom é que podemos escolher a pessoa que queríamos formar e eu fui com minha amiga a (nome) e com o primo dela o (nome).

Infelizmente nós não ganhamos mas foi muito divertido porque nós fizemos juntos e unidos.

Gosto muito de estudar e quando crescer vou ser uma dra por amo brincar de médica.

Amo muito minhas professoras, colegas cerventes todos da minha escola e da minha familia e vou amar para todo sempre.

(Transcrição do texto da aluna Viúva Negra – TB – grifos meus).

Em seu texto, a aluna Viúva Negra (TB) negocia primeiramente a sua identidade com a professora, quando menciona “(...) *pois tenho uma excelente professora que ensina eu e todos os meus colegas*”. Seu enunciado é repleto de carinho pela professora, é construído pelos enunciados e atitudes que essa professora representa para Viúva Negra (TB).

E, a aluna menciona o sonho de ser médica, pois ama brincar dessa profissão. O anúncio desse sonho é carregado de ideologias, de crenças, de tonalidades valorativas. Percebe-se que os enunciados da referida aluna são, em sua produção, constituídos de “elementos extralinguísticos (diálogos)” (BAKHTIN, 2011, p. 313), os quais possivelmente a levaram a “sonhar” com a profissão de ser médica. Sendo assim, quando a aluna traz esse “desejo/sonho” para sua escrita, certamente ela está negociando a sua identidade social na esfera escolar.

Sintetizando esse entendimento, Moita Lopes (2002, p. 38) destaca em seus estudos que “as identidades sociais construídas na escola podem desempenhar um papel importante na vida dos indivíduos quando se depararem com outras práticas discursivas, nas quais suas identidades são reexperienciadas ou reposicionadas”. A esfera escolar certamente tem um papel importante na construção das identidades sociais, onde estas são experienciadas e “reexperienciadas”, como menciona o autor acima citado.

Por meio das relações dialógicas, a aluna Viúva Negra (TB) imagina – e, talvez construa – uma identidade (neste caso, uma profissão) que pretende futuramente seguir. As esferas pelas quais transita, certamente, contribuem para sua posição – mesmo que, talvez, esta seja provisória. A sua identidade é construída por meio das relações com o outro, pois conforme destaca Bakhtin (2011, p. 300), o enunciado não se volta apenas para o objeto, “mas também para os discursos do outro sobre ele”. Assim, todo enunciado é construído a partir das relações com o outro, em acordo ou desacordo com algo ou com alguém. Ou seja, o(s) enunciado(s) da aluna Viúva Negra também sofre(m) influência(s) da professora em relação a sua identidade de aluna, de forma direta em seu texto, mas é perceptível quando a aluna destaca: “(...) *tenho uma excelente professora que ensina eu e todos os meus colegas (...)*”. A aluna negocia a sua identidade de aluna na relação com a professora.

Dessa forma, ao se afirmar por meio dos seus discursos, a aluna Viúva Negra (TB) assume a sua identidade de “menina”, trazendo todo um sentimento amoroso para o seu texto, manifestando a sua subjetividade no texto do gênero trabalhado em sala, como se fosse mais que uma simples atividade. Ela se posiciona de uma maneira firme (afirmando quem é) e constrói sua identidade socialmente (sou menina, quero ser médica quando crescer) por meio de suas palavras, tornando-se consciente disso e, portanto, também a partir de suas relações com o outro e com as esferas extraverbais.

Nos enunciados que compõem o seu texto, a aluna Viúva Negra (TB) se auto afirma e os constrói por meio dos discursos alheios, negociando assim, sua identidade social. Ela dialoga com as esferas de que participa, com os sujeitos com que interage, com os gêneros do discurso que circulam e com os quais tem contato tanto na escola como fora dela. Também, suas produções textuais são compostas por enunciados, que destacam questões de alteridade, pois em virtude de transitar por determinados contextos e interagir constantemente com o outro, a aluna molda o seu dizer, percebendo-se como sujeito/agente atuante em uma sociedade, à luz do que o outro representa para ela. Assim, suas vivências são “de sua prática social concreta convvida com outros” (GERALDI, 2010, p. 284), uma vez que essa aluna transita por outras esferas, as quais possuem ideologias e crenças diferentes das que ela vivencia também na escola. De alguma forma, o “sonho” de ser médica está direta ou indiretamente relacionado a estas vivências.

Nos estudos bakhtinianos (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1997), as relações de alteridade, postas em destaque pela filosofia da linguagem, trazem que é por meio das relações sociais e das manifestações da linguagem (re)produzidas nas esferas sociais, que a multiplicidade de vozes se concretizam. Desse modo, é possível perceber que a aluna Viúva Negra (TB), ao transitar ou participar desse evento, construiu o seu enunciado, o seu discurso envolvendo as relações de alteridade. Na alteridade, as multiplicidades de vozes entrelaçam os discursos. Com isso, essa aluna constrói/negocia a sua identidade social (menina/feminino) por intermédio de suas relações discursivas com o outro. “O que somos, nossas identidades sociais, portanto, são construídas por meio de nossas práticas discursivas com o outro” (MOITA LOPES, 2002, p. 32).

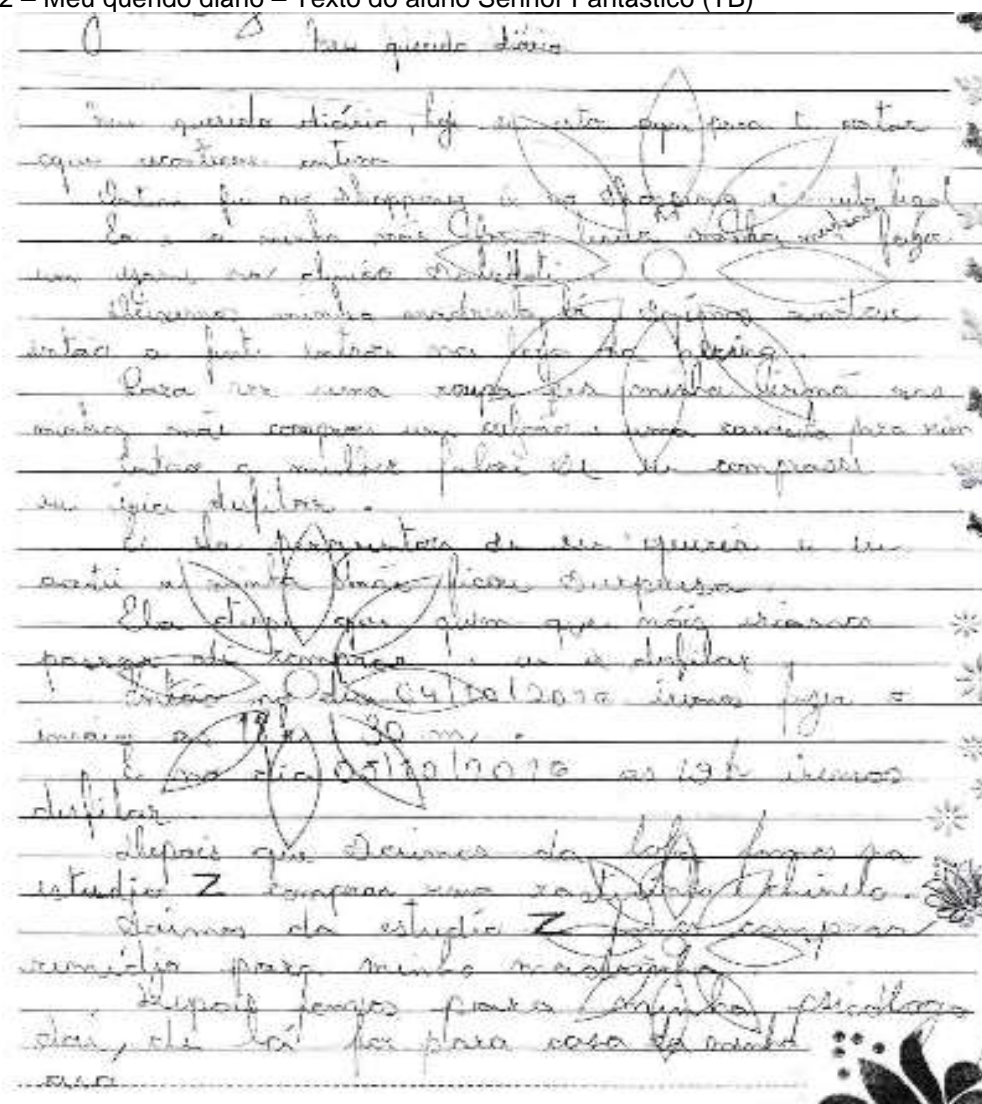
Assim, em seu texto ela ocupa a posição de um sujeito consciente, que segundo Geraldi (2010) baseando-se nos estudos bakhtinianos corresponde a um

sujeito socialmente construído. Ou seja, ela negocia a sua identidade de gênero no texto, pela maneira como dita seu enunciado e pela consciência que possui em relação à linguagem utilizada, destacando o gênero social, por exemplo, quando ela opta/sonha em ser.

Como a consciência torna-se uma força real capaz mesmo de exercer e retornar ações sobre as bases econômicas da vida social, então o ato consciente realizado pelo sujeito é fundado na sua relação com a linguagem. A língua penetra na vida e a vida penetra na língua e esta se faz a matéria da consciência de cada um (GERALDI, 2010, p. 284).

Outro texto que trago para a análise é o texto do aluno Senhor Fantástico (TB), representado pela Figura 2.

FIGURA 2 – Meu querido diário – Texto do aluno Senhor Fantástico (TB)



Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Meu querido diário

Meu querido diário, hoje estou aqui para te contar o que aconteceu ontem

Ontem fui ao shopping ir ao shopping é muito legal

Eu e a minha mãe fomos levar minha madrinha fazer um exame na clinica (nome).

Deixemos minha madrinha lá, saímos andar então a fente entrou na loja da (nome).

Para ver uma roupa pra minha irmã mas minha mãe comprou um calção e uma camiseta para mim

Então a mulher falou se eu comprasse eu iria desfilar.

E ela perguntou se eu queria e eu aceitei a minha mãe ficou surpresa.

Ela disse que quem que nós iríamos passar ali comprar e eu ir desfilar

Então no dia 04/10/2016 iremos fazer o insaio as 18h e 30 m.

E no dia 05/10/2016 as 19h iremos desfilar.

Depois que saímos da loja fomos na (nome) comprar uma rasteirinha e chinelo.

Saímos da (nome) fomos comprar remédio para minha madrinha.

Depois fomos para minha psicóloga Saí, de lá foi para casa da minha avó

(Transcrição do texto do aluno Senhor Fantástico – TB – grifos meus).

O primeiro aspecto a ser notado no texto do Senhor Fantástico (TB) é a diferença entre o que aluno menciona nas discussões orais e o que ele traz em seu enunciado. Primeiramente, nas discussões, ele disse à professora que diário era coisa de menina, mas, quando inicia seu texto, traz, bem no início, *“Meu querido diário”*. Senhor Fantástico (TB) negocia a sua identidade perante as discussões orais, e diante da tarefa de produzir um texto do gênero diário, ele não só assume a posição de quem dialoga com o diário, mas, ao dizer *“Meu querido diário”*, mais uma vez ele negocia com a professora a sua identidade, em direção ao que ele espera, uma vez que se dirige de forma afetiva ao seu interlocutor, o diário. Ou seja, nesse momento, ele assume que diário não é “coisa” de menina. Esse movimento do aluno Senhor Fantástico (TB) vai em direção ao que Bakhtin/Volochinov (1997) afirmam, isto é, as palavras reagem nos sujeitos despertando-lhes ressonâncias ideológicas ou que tocam, interessam e/ou se relacionam com suas vivências.

A identidade tida como masculina é explicitada mais à frente, quando o aluno Senhor Fantástico (TB), por meio de seu enunciado, constrói uma representação dessa identidade por intermédio da referência a peças de vestuário, especialmente ao *calção*: *“(…) minha mãe comprou calção e uma camiseta para mim”*. Assim, é por meio das representações simbólicas que as identidades são negociadas, são inseridas e excluídas de determinadas esferas sociais. Destarte, as palavras *calção* e *camiseta*

não são simplesmente a denominação de peças de roupa que se vestem em momentos de descontração e/ou atividades esportivas, ao contrário, inseridas nesse enunciado são carregadas “de um conteúdo ideológico ou vivencial” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1997, p. 95).

Certamente, no momento em que estava vivenciando a compra das roupas e a vendedora falou, que, se ele comprasse roupas, iria desfilas – “(...) *a mulher falou se eu comprasse eu iria desfilas*” – as palavras que compõem o enunciado em questão despertaram ressonâncias dialógicas que o levaram a se representar não só como menino, mas como um menino que poderia participar de um desfile.

Assim, o que se percebe nesses dois textos, no gênero do discurso diário é que a aluna Viúva Negra (TB) e o aluno Senhor Fantástico (TB) dialogam com as esferas sociais em que participam – escolar, midiática, familiar, entre outras – negociando suas identidades sociais, suas identidades de gênero. Dessa forma, quando negociam suas identidades de sociais, agem no mundo, mas sempre inseridos nas condições sócio-históricas e as relações de poder. Há empoderamento em seus enunciados por intermédio das representações que trazem ao (re)negociaram suas identidades de gênero.

Após a análise desses dois textos do gênero diário, destaco, neste momento, um outro gênero do discurso, a autobiografia, trabalhado na aula da Professora Magnólia (TB). Esse gênero também serve de referência para as análises e discussões sobre as identidades sociais (identidades de gênero e identidades religiosas).

Em uma outra aula, a Professora Magnólia (TB), ao chegar à sala, informou aos/as alunos/as que iria trabalhar com a produção textual, mas de uma forma diferenciada. A docente pediu aos/as alunos/as que pensassem em uma profissão que despertasse a sua atenção ou que gostariam de exercer na fase adulta. Disse aos/as alunos/as que eles deveriam colocar-se no texto, como se fosse um “relato” sobre a sua vida, de forma fictícia. A instrução foi a seguinte:

Professora Magnólia (TB): Vamos pensar e repensar quem somos nós. Vocês já pensaram sobre o que querem ser quando crescerem? Com qual profissão querem trabalhar? Então, neste momento, em uma folha, pode ser com lápis mesmo, elaborem um texto contando qual profissão gostariam de ser na fase adulta. Se coloquem no texto como personagens.

Instigada com a instrução da Professora Magnólia (TB), a questioneei – após a aula – sobre o referido gênero do discurso desenvolvido. Ela declarou que já havia trabalhado com a autobiografia em algumas aulas no 1º semestre e, dessa forma, os/as alunos/as já sabiam como deveriam produzi-lo.

A partir do texto do aluno Senhor Fantástico (TB), representado pela Figura 3, inicio as análises e reflexões dos dados que se inserem nesta categoria – o *posicionamento das identidades sociais dos/as alunos/as nas produções textuais*.

FIGURA 3 – Agronomia – Texto do aluno Senhor Fantástico (TB)

Agronomia

Eu tenho 25 anos sou formado em agronomia todo dia saio de casa ás 7:30 da manhã para ir as fazendas eu trabalho segunda, quarta e sexta porque tenho a minha fazenda dai a cada 3 meses eu planto as terça feira e as quinta-feira eu molho as minhas sojas, feijão, arroz e milho.

Eu gosto muito de agronomia eu tenho dois primos que são agronomos na minha fazenda eu tenho muitos animais gosto também de muitos animais.

No dia 23 de março de 2013 deu um calorão e não chovia fiquei até junho sem chover e eu levei um prejuizo de 50 mil reais porque não chovia não chovia eu fiquei quase loco porque eu não chover não brata minha filha, eu e minha mulher exigimos exigimos.

Até que no dia 15 junho chover e dia 27 de julho a minha soja já tinha bratado então no dia 28 eu colti a soja com a minha colhedora todas nós ficaram felizes e exigimos a noite agradecendo a Deus por fazer com que chovesse.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Agronomia

Eu tenho 25 anos sou formado em agronomia todo dia saio de casa ás 7:30 da manhã para ir as fazenda eu trabalho segunda, quarta e Sexta porque tenho a minha fazenda dai a cada 3 meses eu planto as terça feira e as quinta-feira eu molho as minhas sojas, feijão, arroz e milho.

Eu gosto muito de Agronomia *eu tenho dois primos que as agronomos* na minha fazenda eu tenho muitos animais gosto também de muitos animais.

No dia 23 de março de 2013 deu um calorão e não chovia ficou até junho sem shover e eu levei um prejuízo de 30 mil Reais porque não chovia não chovia eu fiquei quase loco porque se não chove não brota minha filha, eu e minha mulher rezemos, rezemos.

Até que no dia 15 junho choveu e dia 27 de julho a minha soja já tinha brotado então no dia 28 que colhi a soja com a minha colheitadeira todos nós ficemos felizes e rezemos a noite agradecendo a Deus por fazer com que chovesse.

(Transcrição do texto do aluno Senhor Fantástico – TB – grifos meus).

O aluno Senhor Fantástico (TB), em seu texto, se coloca, se imagina como um homem de 25 anos, formado em agronomia e descreve como é conduzida a sua rotina na suposta fazenda. A identidade que esse aluno destaca é voltada para a identidade de gênero masculina local, uma vez que em seus enunciados ele expõe atitudes, atividades desenvolvidas por um homem agrônomo – ou até mesmo agricultor –: dirigir uma colheitadeira, o ato de plantar, e o papel de “pai de família” ao mencionar em seu texto a filha, a mulher e o prejuízo financeiro que teve por não ter chovido. Ações, atitudes não somente de homens, mas que se direcionam para o universo masculino local. Ele já inicia seu enunciado afirmando essa identidade social e no parágrafo seguinte, reafirma isso quando menciona que tem dois primos (homens) que são agrônomos. Provavelmente, talvez esse aluno não tenha de fato dois primos agrônomos, mas ao construir um relato no qual o narrador e dois primos exercem essa profissão, ele dá destaque à representação da identidade masculina de prestígio localmente, a qual é o reflexo das relações dialógicas que o constituem como sujeito, pois quando olha para o outro, ele se constrói. Por essa razão, é possível afirmar que esse relato é constituído de subjetividade, pois é:

O texto como reflexo subjetivo do mundo objetivo, o texto como expressão da consciência que reflete algo. Quando o texto se torna do nosso conhecimento podemos falar de reflexo do reflexo. A compreensão de um texto sempre é um correto reflexo do reflexo. Um reflexo através do outro no sentido do objeto refletido (BAKHTIN, 2011, p. 318-319).

Assim, é relevante destacar que os enunciados construídos nessa produção envolvem os discursos que foram (re)produzidos no seu trânsito e inserção em variadas esferas extraverbais, como também por meio das práticas e dos eventos de letramento de que o aluno Senhor Fantástico (TB) participou nessas esferas. Dessa forma, pelas interações sociais, pelas relações dialógicas, esse aluno, por meio da profissão que atribui aos personagens que criou, afirma-se e insere-se na identidade

masculina – que se desdobra – várias, múltiplas identidades sociais: menino, filho, estudante, neto, amigo, afilhado. Enfim, seu enunciado não é construído na individualidade, mas, sim, nas interações sociais.

Destaco outro texto para a análise, observando também a identidade de gênero, o texto da aluna Katana (TB), representado pela Figura 4.

FIGURA 4 – Direito – Texto da aluna Katana (TB)

Direito

Minha profissão é Advogada
Estudei direito na universidade, UE PG, e
me formei com 22 anos.

Eu levanto às 7:30 da manhã, tomo meu
café, saio de casa às 8:00 e chego às 8:15.

Chegando na minha advocacia, vou a
minha sala, e pesquiso as audiências do
dia. Minha rotina é defender vários tipos de
casos, como, separação, problemas de família,
guarda de crianças, etc.

Nesse mesmo dia eu tenho uma audiência
para a guarda de crianças. Meu trabalho é
defender o meu cliente, fazendo perguntas para
a vítima, quem presenciou o acontecimento e
pode testemunhar sobre ele. Nessa etapa é sempre
prezados.

Após isso vou para meu escritório
verificar se tem mais alguma audiência no
dia, se tiver vou correndo para o tribunal defen-
der a causa, se não vou direto para a casa
lá por 19:30 da noite.

Ao chegar em casa, tomo um banho,
como algo, vou para minha cama ligo o
as audiências e clientes do dia, pesquiso no
computador, e lá pelas 22:30 da noite vou dormir.

Essa é a vida de uma advogada, uma
vida bem corrida, não é?

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Direito

Minha profissão é, Advogada

Estudei direito na universidade, UEPG, e me formei com 22 anos.

Eu levanto 7:30 da manhã, tomo meu café, saio de casa as 8:00 e chego as 8:15.

Chegando na minha advocacia, vou a minha sala, e pesquiso as audiências do dia. Minha rotina é defender varios tipos de casos, como separação, problemas de familia, guarda de crianças, etc.

Nesse mesmo dia eu tenho uma audiencia para a guarda de crianças. Meu trabalho é defender o meu cliente, fazendo perguntas para a vitima, quem presenciou o acontecimento pode testemunhar sobre ele. Nossa meta e sempre ganhar.

Após isso vou para meu escritório verificar se tem maus alguma audiência no dia, se tiver vou correndo para o tribunal defender a causa, se não vou direto para a casa lá por 19:30 da noite.

Ao chegar em casa, tomo um banho, como algo, vou para minha cama ler, vejo as audiências, e lá pelas 22:30 da noite vou dormir

E essa é a vida e uma advogada, uma vida bem corrida, não e?

(Transcrição do texto da aluna Katana – TB – grifos meus).

Nessa produção textual, a aluna Katana (TB) traz o seguinte enunciado: *“Minha profissão é, Advogada. Estudei direito na universidade, UEPG, e me formei com 22 anos”*. Ela menciona, de maneira específica, o local onde a personagem que a representa estudou e a sua idade, mas utiliza a palavra advogada com a inicial maiúscula, se empoderando por meio de um detalhe gráfico³⁴, na denominação da profissão da personagem, a qual faz parte de uma esfera em que, aos poucos, mulheres estão se inserindo. A aluna construiu seu enunciado por meio de discursos alheios, do olhar do outro, inclusive de alguém bem próximo a ela, que tem como referência a tia que faz Direito na UEPG, o que foi mencionado durante as discussões, nas vozes dos/as alunos/as. Em outras palavras, ela dialoga com as esferas sociais por meio do discurso alheio, ou seja, o sujeito se constrói na presença do outro (MOITA LOPES, 2002) e também, porque os enunciados são carregados da palavra do outro (BAKHTIN, 2011).

³⁴ Complementando essa ideia, o recurso gráfico – **A** maiúsculo ao invés de **a** minúsculo, na referência da palavra advogada – é uma escolha da aluna, mas não dissociada da relação com seus destinatários (alunos e/ou professoras) e com outros textos reflete não de forma isolada em seu enunciado, mas como um todo, pois “todo texto verdadeiramente criador é sempre, em certa medida, uma relação do indivíduo livre, e não predeterminada pela necessidade empírica” (BAKHTIN, 2011 p. 311). A partir das relações dialógicas que a referida aluna estabelece, mesmo participando de enunciados que possivelmente os classifique como “velhos”, todos são novos, todos tem um objetivo diferente, uma ressonância dialógica distinta.

Direcionando o olhar para esse texto, acredito ser de extrema relevância destacar que ele é constituído por relações dialógicas, como também pelas práticas e eventos de letramento pelas quais a referida aluna transita e das quais participa. Possivelmente, essa discente ouviu, leu ou participou de algum evento de letramento em que as informações inseridas em seu texto estavam presentes ou as ouviu da tia. Considerando que essas informações foram “captadas” por meio de sua participação em eventos de letramento, vale relacionar essa afirmação com os estudos de Kleiman (2005), pois os sujeitos discutem assuntos de seus interesses, interagem com intenções e objetivos ao mesmo tempo singulares e plurais. Nessas ações os sujeitos envolvem identidades e por meio delas negociam suas identidades, como Woodward menciona:

A subjetividade envolve nossos sentimentos e pensamentos mais pessoais. Entretanto, nós vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual nós adotamos uma identidade (WOODWARD, 2000, p. 55).

Nesse sentido, a subjetividade presente nesse texto envolve as experiências que a aluna Katana (TB) vivenciou e ganham novos sentidos em seus relatos, os quais são compostos por suas palavras e valorações que vêm das palavras do outro. Tomando como referência essa afirmação, destaco que as palavras são emolduradas pelos contextos dialógicos de que o sujeito participa, pois:

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (BAKHTIN, 2011, p. 248).

Assim, a identidade social (profissional) configurada nessa produção textual, pela aluna, pode ser conceituada como em processo, segundo Moita Lopes (2002, p. 34), “pois é dependente da realização discursiva em circunstâncias particulares”, ou seja, a aluna dá um significado a ela por meio dos discursos de que participa e nos quais está engajada. É através das relações dialógicas, da sua inserção e participação nos discursos que a aluna constrói a sua própria identidade social.

Considerando os estudos de Geraldi (2010) e relacionando-os aos enunciados que compõem o texto da aluna Katana (TB), é possível dizer que a mesma

se coloca como um sujeito respondente, pois é responsável pela compreensão e pelas respostas que apresenta em seus enunciados. Isso é indicado nos seguintes enunciados: *“Minha rotina é defender vários tipos de casos, como separação, problemas de família, guarda de crianças, etc.”*. Ela negocia uma identidade feminina ao trazer enunciados que são relacionados à esfera familiar, a posicionamentos e atitudes de mulheres.

Dessa forma, seus enunciados são respostas a outros enunciados, nos quais se constrói como advogada, cujo perfil não foi criado de maneira isolada – uma invenção constituída por valores fictícios, do nada –, essa construção, que se dá ao longo de toda a sua narrativa, é discursiva, baseada em compreensões que ela construiu por meio de relações dialógicas, por meio de sua(s) participação(ões) em interações situadas. A aluna Katana (TB) dialoga com as visões de mundo que construiu a partir de sua relação com a tia e isso é perceptível em sua produção escrita.

Destarte, nesse momento, ainda tendo como foco a segunda categoria – o *posicionamento das identidades sociais dos/as alunos/as nas produções textuais* – direciono as análises e discussões observando a (re)negociação de identidade/s religiosa/s nas produções escritas. Assim, as análises são direcionadas para a TA, da Professora Lírio (TA).

A Professora Lírio (TA) trabalhou em uma de suas aulas o texto da reportagem³⁵ inserida no livro didático³⁶, intitulado *“Do candomblé ao budismo, crianças falam como é o Natal em diferentes religiões”* (Fonte: *Folhinha – Folha de São Paulo – Anexo E*). O referido texto pertence ao gênero jornalístico reportagem, o qual é constituído por características específicas, como manchete, linha-fina e informações detalhadas.

À luz dos estudos bakhtinianos, esse gênero é composto por respostas a outros enunciados e também intenciona produzir novos enunciados, réplicas sobre o assunto que aborda (BAKHTIN, 2011). A reportagem descreve o significado do dia 25 de dezembro para meninos e meninas que seguem diferentes religiões, como candomblé, budismo, judaísmo e islamismo.

³⁵ Um gênero textual é recontextualizado quando inserido na esfera escolar.

³⁶ PASSOS, Célia Maria Costa; SILVA, Zeneide Albuquerque Inocêncio da. **Língua Portuguesa, 5º ano**: ensino fundamental. 5 ed. São Paulo: IBEP, 2014.

De forma sintetizada, a reportagem destaca a concepção dos budistas em relação a essa data, a qual tem enfoque diferente daquele para os cristãos, e por isso é comemorado também de forma diferente. Sobre o candomblé, a reportagem menciona os orixás e que nessa cultura religiosa cada um tem o seu. Em relação ao Natal, comemoram trocando presentes e fazendo a ceia, mas não tendo nenhuma denotação religiosa. A reportagem também aborda o preconceito por parte de algumas pessoas que não conhecem o candomblé. Para os seguidores do islamismo, 25 de dezembro é uma data como qualquer outra. A última religião abordada pela reportagem é a dos judeus. Para eles, não há comemoração do Natal, mas sim, de uma festa chamada de Hanukah³⁷. Nessa festa, as crianças costumam ganhar dinheiro.

Em relação ao trabalho com esse texto na aula, após as leituras individuais, a Professora Lírio (TA) pediu aos/as alunos/as que realizassem a leitura coletiva, sendo um por vez. Em seguida, os/as próprios/as alunos/as iniciaram as discussões, destacando partes importantes do texto e expondo suas opiniões. A referida professora solicitou aos/as alunos/as que produzissem um texto comentando sobre as religiões e expondo suas opiniões – eles poderiam considerar todas as informações expostas nas discussões realizadas. A solicitação feita pela professora teve como objetivo os/as alunos/as desenvolverem a prática da escrita, para que ela observasse/realizasse a análise linguística – um dos objetivos de sua aula – embasada nas Diretrizes Municipais (PONTA GROSSA, 2015). Cabe ressaltar que a única leitora dessas produções foi a Professora Lírio (TA).

Essa solicitação, ou comando, foi realizado de maneira oral da seguinte forma:

Professora Lírio (TA): Pessoal, em uma folha, coloquem nome, data e turma. Não esqueçam de colocar título no texto. Escrevam colocando suas ideias sobre o que vocês acham a respeito de como as religiões comemoram o Natal. Pensem no texto que lemos e discutimos. Caprichem!

Antes de partir para a análise dos textos desse gênero do discurso, considero importante destacar que o comando da professora foi direcionado aos/as alunos/as para que estes produzissem um texto colocando as suas ideias. A Professora Lírio (TA) deixa definido o conteúdo temático, mas não define a estrutura composicional

³⁷ Esta festa comemora a vitória dos judeus sobre os gregos, os quais queriam impor a sua religião a este povo. A cerimônia é conhecida como “Festa das luzes”.

(produção textual = dissertação), ou seja, foi trabalho uma reportagem na aula, mas a orientação não foi para se fazer uma reportagem e sim, um texto.

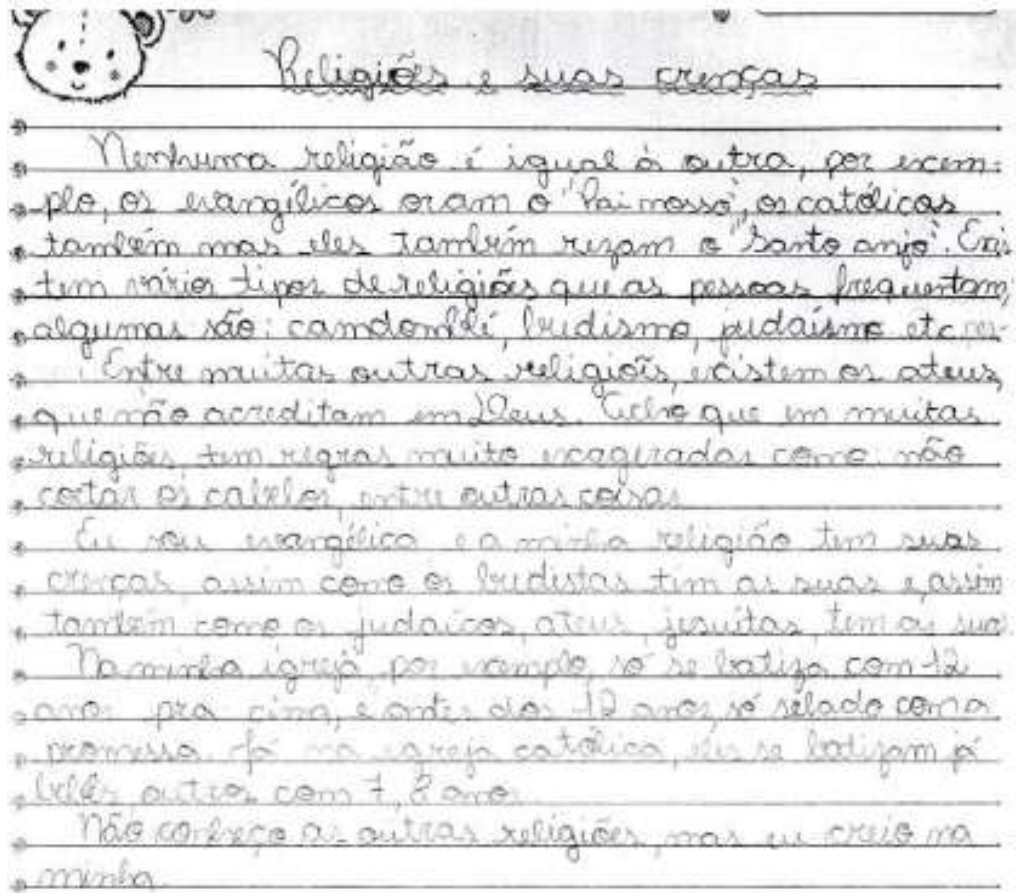
Certamente, esse comando, que classifico como direto, seja constituído pela formação acadêmica que a referida professora possui, pelas esferas escolares pelas quais transita/ou, pela identidade acadêmica e profissional que ela possui. A Professora Lírio (TA) declarou – através de uma conversa informal durante as aulas – que não estudou na época de sua graduação o conceito de gênero textual ou gênero do discurso. Acredita que dissertação e narração são gêneros textuais e sempre solicita aos/as alunos/as que produzam um dos dois. E quando solicita a produção escrita, é com o intuito de que os/as alunos/as construam um texto coeso, coerente, com pontuação adequada e inserido no tema proposto, com base nas Diretrizes Curriculares Municipais.

Assim, destaco que, para a Professora Lírio (TA) gênero textual e tipo textual coincidem, pois não foram assuntos abordados de forma significativa quando era graduanda. Com isso, o seu comando é muito vago para o aluno, não lhe fornecendo condições de produção que compõem os gêneros textuais, isto é, não orienta para o gênero a ser trabalhado (reportagem), informando-lhe como é constituído – conforme os estudos bakhtinianos conceituam os gêneros do discurso (BAKHTIN, 2011).

Além disso, não foram trabalhados outros exemplos do gênero antes de solicitá-los ao(s) aluno(s). Assim, percebe-se que a noção de gênero do discurso ainda não foi inserida nessa turma (TA) “(...) como um objeto discursivo ou enunciativo” (ROJO, 2005, p. 186), mas sim como sendo uma forma ou tipo (textual). Se algum aluno produzir um outro tipo de texto que não seja o que a professora solicitou – ou o que não atinja o objetivo por ela proposto – muito provavelmente, é porque não compreendeu o comando recebido ou até mesmo (também) por não ter sido trabalhado o gênero como tal.

O texto da aluna Magali (TA), representado pela Figura 5, é o primeiro a ser focado nessa análise.

FIGURA 5 – Religiões e suas crenças – Texto da aluna Magali (TA)



Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Religiões e suas crenças

Nenhuma religião é igual à outra, por exemplo, os evangélicos oram o "Pai Nosso", os católicos também mas eles também rezam o "Santo anjo". *Existem vários tipos de religiões que as pessoas frequentam, algumas são: camdomblé, budismo, judaísmo etc.*

Entre muitas outras religiões, existem os ateus que não acreditam em Deus. Acho que em muitas religiões, tem regras muito exageradas como: não cortar os cabelos, entre outras coisas.

Eu sou evangélica, e a minha religião tem suas crenças, assim como os budistas tem as suas e, assim também como os judaicos, ateus, jesuítas, tem as suas.

Na minha igreja, por exemplo, só se batiza com 12 anos pra cima, e antes dos 12 anos, só selado com a promessa. Já na igreja católica, eles se batizam já bebês, outros com 7, 8 anos.

Não conheço as outras religiões, mas eu creio na minha (Transcrição do texto da aluna Magali – TA – grifos meus).

Nesse texto, a aluna Magali (TA) dialoga nos dois primeiros parágrafos com discurso escolar, com a visão de mundo construída pelo texto de apoio, bem como, pelas discussões estabelecidas na aula. Nos dois últimos parágrafos, ela traz a sua contrapalavra, pois destaca as outras religiões, mas defende e afirma a sua: "Eu sou

evangélica (...)”. Quando essa aluna insere essas palavras em seu texto, junto delas vem uma “multidão de fios ideológicos” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1997, p. 41). Isto é, nas esferas religiosas a palavra “evangélica” terá inúmeras significações, conforme as ideologias e as crenças pertencentes aos seus participantes. Isso também é observável quando Magali (TA) diz: “(...) e a *minha religião tem suas crenças (...)*”. Ela afirma a sua religião e ainda destaca que as outras possuem suas próprias crenças.

Destaco, ainda, que a aluna Magali (TA), no último parágrafo, continua a dialogar com as demais religiões e, mais uma vez enfatiza a sua – “*Não conheço as outras religiões, mas eu creio na minha*” – indicando o seu pertencimento, que é aquilo que Silva (2000) menciona em seu estudos: aquilo que somos e o que não somos. Com isso, ela reafirma a sua identidade, situando-a na diferença que é explicitada na nomeação aos participantes de outras religiões, mas também àqueles que não a possuem: “(...) *assim como os budistas tem as suas e, assim também como os judaicos, ateus, jesuítas, tem as suas*” (aquilo que não sou, mas aquilo que o outro é).

Considerando sua inserção em um determinado contexto religioso, é possível perceber que Magali (TA) traz suas práticas de letramento de fora da esfera escolar para a sua produção textual. Assim, essas palavras (“sou evangélica”) têm significado ideológico para a discente e constituem sua identidade religiosa, uma vez que compõem a sua vida por meio dos discursos alheios e da esfera religiosa da qual ela participa, e esses discursos, enunciados, também passam a ser dela.

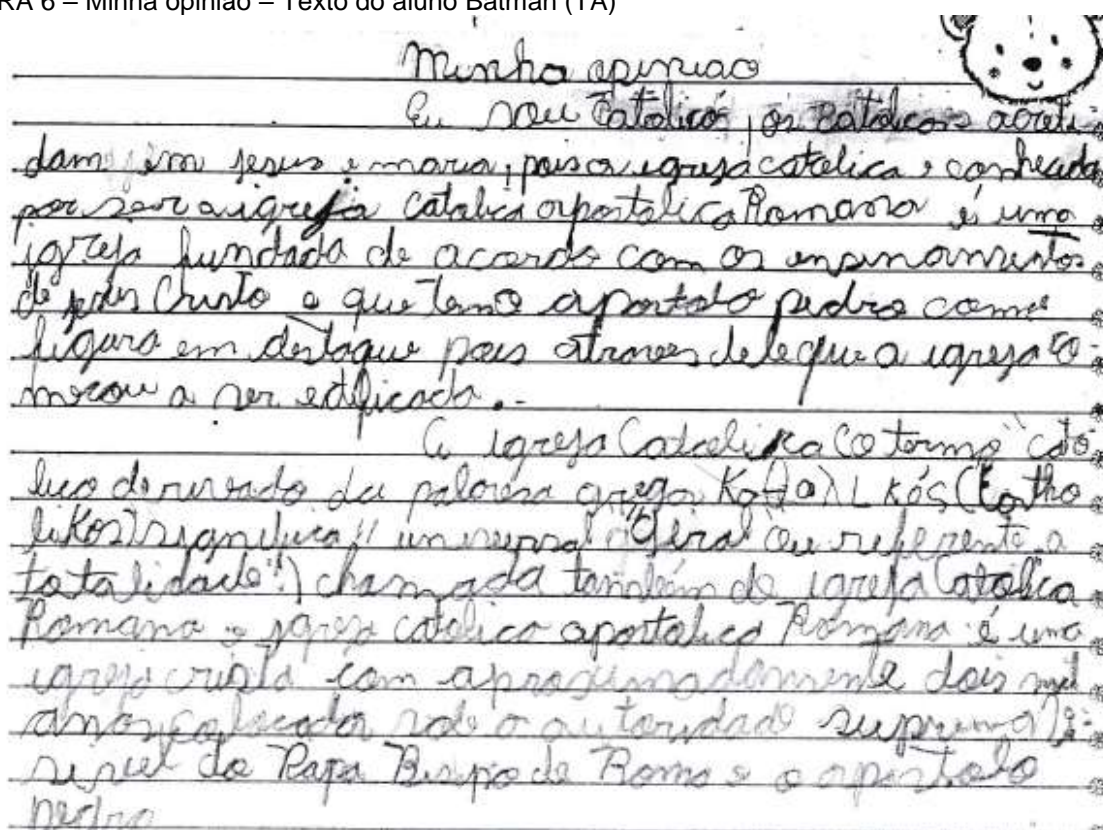
A respeito disso, Bakhtin (2011) argumenta que toda palavra é minha, é sua, é nossa, toda palavra é a palavra do outro. “Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada), e começa pela assimilação delas (no processo de domínio inicial do discurso) (BAKHTIN, 2011, p. 379). Ou seja, as palavras sempre existirão e terão sentido no enunciado do outro, na compreensão que o outro tem delas.

Sendo assim, os enunciados que compõem o texto da aluna Magali (TA) dialogam com os enunciados inseridos e proferidos na esfera religiosa pela qual ela transita e com vozes do texto de apoio, uma vez que o seu texto expõe enunciados, palavras imbuídas de relações de poder. Palavras que nessa esfera são persuasivas. Isso é perceptível no enunciado: “*Não conheço as outras religiões, mas eu creio na minha*”. Dessa forma, é por meio da diversidade de vozes e das relações dialógicas que a referida aluna construiu seu enunciado, afirmando sua identidade perante os

colegas e a Professora Lírio (TA), pois “é da imensa diversidade de vozes e de suas relações dialógicas que emerge como possível a singularidade que se constituirá explorando o espaço infindo da tensão dialógica das vozes sociais” (FARACO, 2009, p. 87).

A afirmação da identidade religiosa também é perceptível no texto do aluno Batman (TA), representado pela Figura 6, mas não a evangélica, e sim a católica. Essa afirmação é possível, uma vez que as relações dialógicas que permeiam a produção escrita desse aluno são diferentes das que permeiam/permearam nos enunciados da aluna Magali (TA).

FIGURA 6 – Minha opinião – Texto do aluno Batman (TA)



Minha opinião

Eu sou Católico, os católicos acreditam em Jesus e Maria, pois a igreja católica é conhecida por ser a igreja Católica apostólica Romana e é uma igreja fundada de acordo com os ensinamentos de Jesus Cristo e que tem o apóstolo Pedro como figura em destaque pois através dele que a igreja começou a ser edificada.

A igreja Católica o termo "católico" derivado da palavra grega (illegível) (Catholikos) significa "universo geral ou referente a totalidade" chamada também de igreja Católica Romana, igreja católica apostólica Romana é uma igreja cristã com aproximadamente dois mil anos, colocada sob a autoridade suprema do papa Bispo de Roma e o apóstolo Pedro.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Minha opinião

Eu sou Católico, os católicos acreditam em Jesus e Maria, pois a igreja católica é conhecida por ser a igreja Católica apostólica Romana e é uma igreja fundada de acordo com os ensinamentos de Jesus Cristo e que tem o apóstolo Pedro como figura em destaque pois através dele que a igreja começou a ser edificada.

A igreja Católica o termo "católico" derivado da palavra grega (illegível) (Catholikos) significa "universo geral ou referente a totalidade) chamada também de igreja Católica Romana, igreja católica apostólica Romana é uma igreja cristã com aproximadamente dois mil anos, colocada sob a autoridade

suprema e (segmento ilegível) do Papa Bispo de Roma e o apóstolo Pedro (Transcrição do texto do aluno Batman – TA – grifo meu).

Ao mencionar em seu texto que “(...) *a igreja Católica Apostólica Romana é uma igreja fundada de acordo com os ensinamentos de Jesus Cristo*”, acredito que esse aluno trouxe um pensamento que está inserido em suas vivências, pertencente às suas orientações sociais e é também expressão de seu próprio pensamento (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1997). Ainda, é possível identificar representações simbólicas quando esse aluno menciona que a Igreja Católica é “(...) uma igreja fundada de acordo com os ensinamentos de Jesus Cristo o que tem o apóstolo Pedro como figura em destaque pois através dele que a igreja começou a ser edificada”.

Esse enunciado é carregado de símbolos³⁸ que identificam a religião católica e na sua produção textual mostram o seu pertencimento à comunidade católica. “É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentidos à nossa experiência e àquilo que somos” (WOODWARD, 2000, p. 17).

Dessa forma, o referido aluno construiu seus enunciados e afirmou a sua identidade religiosa por meio das “estruturas discursivas e narrativas” (SILVA, 2000, p. 97), que a esfera religiosa – pela qual transita – o levaram a construir por meio das relações dialógicas existentes. Assim, o enunciado, as afirmações em relação a sua identidade religiosa são construídas no interior do discurso (re)produzidos em esferas religiosas específicas (nesse caso, a católica), bem como, possivelmente, na esfera familiar.

Sendo assim, considerando o recorte desta análise, as relações que são destacadas nos textos de Magali (TA) e Batman (TA) apresentam, em ambos, concepções a respeito de suas religiões, mas ao mesmo tempo silenciam as alheias. Em outras palavras, afirmam suas identidades religiosas e estas “adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas” (WOODWARD, 2000, p. 8), mas fazem com que as outras não tenham “importância”, naquele momento.

Entretanto, não apenas a identidade religiosa afirmada difere, mas também a forma como Magali (TA) e Batman (TA) constroem a interlocução. Ou seja, as representações simbólicas que estes trazem em seus textos representam identidades suas, pelo motivo de que ambos circulam por contextos distintos e suas identidades

³⁸ Destacados no exemplo.

religiosas são construídas tanto de forma simbólica como social. Também, porque respondem ao comando da Professora Lírio (TA) de uma maneira diferente, conforme suas atitudes responsivas em relação a ele. Esses/as alunos/as dialogam com o universo religioso de que participam, em que estão inseridos e seus enunciados são carregados de crenças, ideologias e empoderamento.

Nessas duas produções textuais, as representações simbólicas presentes são afirmadas por esses dois alunos quando ambos se posicionam como sujeitos respondentes, pois, por meio de suas compreensões de mundo e das esferas religiosas das quais participam, compreendem a identidade do outro, suas afirmações e negações. Assim, se tornam responsáveis pelas compreensões que trazem em seus textos e, conseqüentemente, pelas respostas que dão a elas, dialogando com suas crenças e, ao mesmo tempo, silenciando as demais religiões.

Deste modo, a palavra religião para os dois alunos, tem sentido diferenciado, representação simbólica e acentuação valorativa distintas, pois para a aluna Magali (TA), o sentido de religião passa pela sua condição de evangélica e para o aluno Batman (TB) a de católico, considerando que:

(...) os contextos possíveis de uma única e mesma palavra são frequentemente opostos. As réplicas de um diálogo são um exemplo clássico disso. Ali, uma única e mesma palavra pode figurar em dois contextos mutuamente conflitantes. É evidente que o diálogo constitui um caso particularmente evidente e ostensivo de contextos diversamente orientados. Pode-se, no entanto, dizer que toda enunciação efetiva, seja qual for a sua forma, contém sempre, com maior ou menor nitidez, a indicação de um acordo ou de um desacordo. Os contextos não estão simplesmente justapostos, como se fossem indiferentes uns aos outros; encontram-se numa situação de interação e de conflito tenso e ininterrupto (BAKHTIN, 1997, p. 111).

É por esses motivos que ambos os alunos posicionam-se de formas distintas, negociam suas identidades religiosas de maneiras diferenciadas, mas silenciam outras. A aluna Magali (TA) silencia as religiões alheias em relação à sua em sua produção textual, ela traz as outras religiões, descreve-as replicando enunciados que fazem parte dos seus próprios enunciados. Ela não deixa de se afirmar evangélica, cristã, trazendo isso em seu enunciado de maneira empoderada: “(...) *creio na minha*”.

Já o aluno Batman (TA) silencia as outras religiões de uma maneira diferente da aluna acima mencionada. Ele não as menciona em seu texto, apenas descreve de forma significativa e afirmativa o contexto de sua religião que, de certo modo, é uma

replicação de outros enunciados. O aluno Batman (TA) afirma a sua identidade religiosa e silencia as alheias.

Assim, em seus dizeres, podemos ressaltar o que já foi discutido no terceiro capítulo: é por meio das diferenças que nos posicionamos, afirmamos e conseqüentemente somos levados, por intermédio de relações dialógicas, de cadeias discursivas, a atitudes, a respostas e a conceitos semelhantes. Cada identidade religiosa é distinta, singular, única, com suas crenças e tonalidades valorativas particulares, pois:

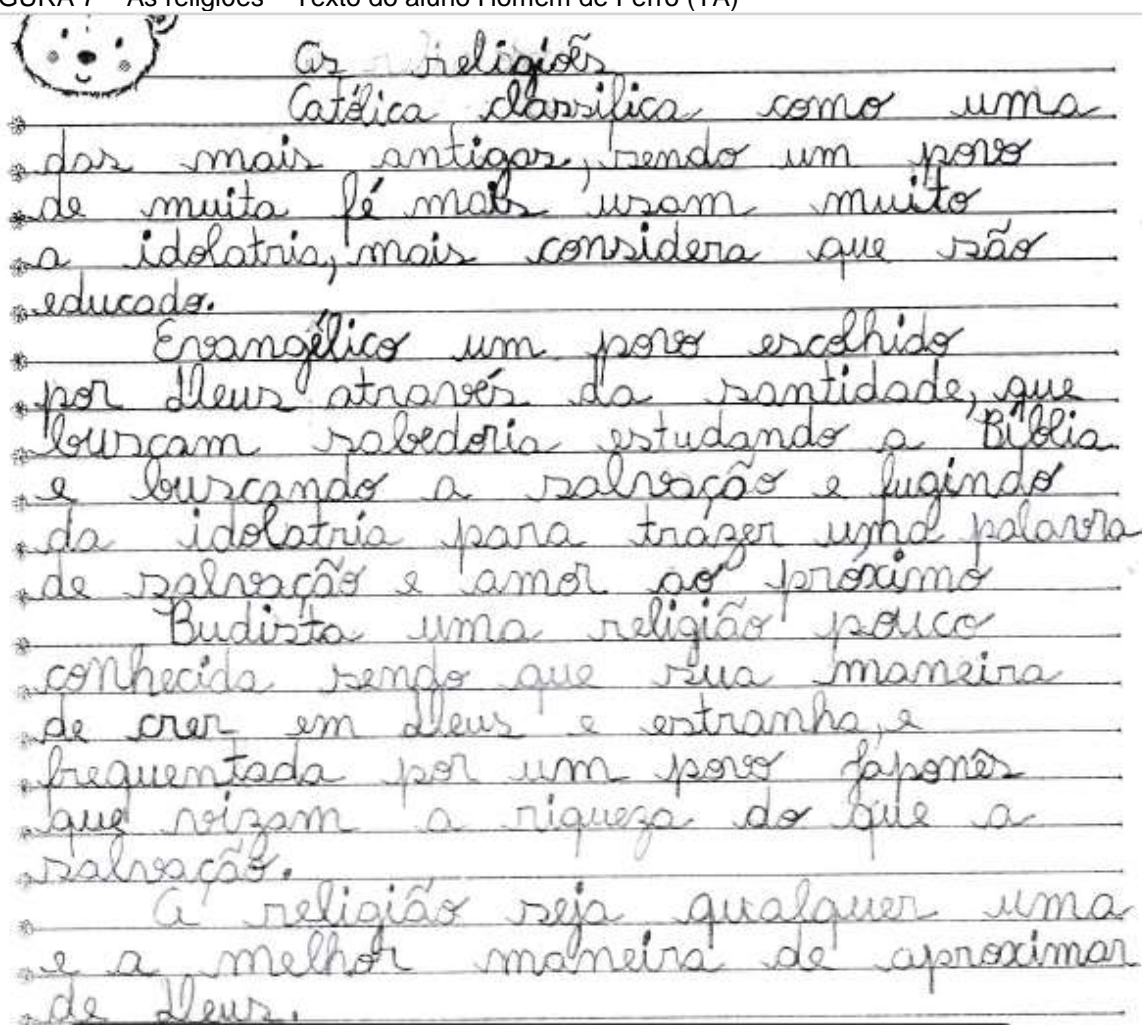
Identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsciente, inacabada, a identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder (SILVA, 2000, 96-97).

Cabe ressaltar que diferenças e semelhanças são inseridas nas produções desses alunos por meio dos enunciados, das palavras que utilizam, implicando na negociação de suas identidades. Dessa forma, ao usarem palavras como *católico* e *evangélico*, afirmam suas opiniões, trazem os discursos que permeiam suas afirmações, suas identidades que ao mesmo tempo implicam alteridade. As relações entre o eu e o outro, entre os contextos religiosos pelos quais transitam constroem seus discursos, suas afirmações, sua subjetividade e sua consciência humana permeiam sua produção textual. Certamente, utilizaram os enunciados (de maneira inconsciente) para que o(s) seu(s) leitor(es) – professora e/ou colegas – percebesse(m) suas “opiniões”, suas relações com a carga ideológica que trazem.

Mesmo assim, apesar de falarem de lugares diferentes, de construírem seus enunciados a partir das esferas religiosas de que fazem parte, ambos silenciam as religiões alheias, de maneiras distintas, mas silenciam, mesmo a aluna Magali (TA) mencionado as outras religiões em sua produção.

Já o aluno Homem de Ferro (TA) classifica cada religião em seu texto, representado pela Figura 7, e menciona, que independente de qual seja, todas são iguais.

FIGURA 7 – As religiões – Texto do aluno Homem de Ferro (TA)



Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

As religiões

Católica classifica como uma das mais antigas, sendo um povo de muita fé, mas usam muito a idolatria, mais considera que são educado.

Evangélico um povo escolhido por Deus através da santidade, que buscam sabedoria estudando a Bíblia e buscando a salvação e fugindo da idolatria para trazer uma palavra de salvação e amor ao próximo

Budista uma religião pouco conhecida sendo que sua maneira de crer em Deus é estranha, e frequentada por um povo Japonês que vizam a riqueza do que salvação.

A religião seja qualquer uma e a melhor maneira de aproximar de Deus. (Transcrição do texto do aluno Homem de Ferro – TA – grifos meus).

Ao construir seu(s) enunciado(s), o aluno Homem de Ferro (TA) utilizou de palavras que ganham a sua significação a partir de outros enunciados, tais como: católica(o), evangélico, budista. Dessa forma, “todavia, as palavras podem entrar no nosso discurso a partir de enunciações individuais alheias, mantendo em menor ou

maior grau os tons e os ecos dessas enunciações individuais” (BAKHTIN, 2011, p. 293).

Pelas palavras, esse aluno revela traços de sua identidade, a qual – como não poderia deixar de ser – é construída pelas relações dialógicas. Assim, o referido aluno conceitua as religiões, menciona símbolos que as representam, mas também posiciona fortemente a sua religião sem afirmá-la de forma objetiva, direta. É perceptível que a sua religião é a evangélica, pois o seu enunciado é permeado por representações simbólicas pertencentes à mesma, considerando que o “enunciado é um conjunto de sentidos” (BAKHTIN, 2011, p. 329).

Ressalto que o aluno Homem de Ferro (TA) também dialoga com a esfera religiosa de que participa, pois através de sua inserção e participação nela, ele construiu seu enunciado e negocia sua identidade religiosa. Dessa forma, em sua produção, esse aluno manifesta o duplo estranhamento, pois menciona que independente da religião, qualquer aproxima o sujeito de Deus: *“A religião seja qualquer uma e a melhor maneira de se aproximar de Deus”*. Ainda, ele faz uma separação entre as religiões e, ao mencionar a crença dos japoneses, nitidamente, destaca uma diferença entre “nós e o outro(s)” – nós = a minha religião; outros = a(s) religião(ões) alheia(s) –, considerando que essas palavras são “indicadores de posições-de-sujeito fortemente marcadas pelas relação de poder” (SILVA, 2000, p. 82) e que, classificam as sociedades em grupos e classes sociais.

Destarte, o aluno Homem de Ferro (TA) classifica as religiões e, ao fazê-la, atribui diferentes valores a elas, ou seja, ele relaciona a religião Católica à idolatria, a Evangélica aos escolhidos por Deus, a Budista como uma religião estranha e que visa a riqueza e a salvação. Assim, por meio do seu enunciado, ele negocia a sua identidade e afirma a alheia, mas atribuindo uma valoração negativa ao Budismo, uma vez que a destaca como sendo uma religião, na qual os seus frequentadores a buscam apenas visando riquezas. Dessa forma, esse aluno negocia as identidades sociais – que neste caso são as religiosas – em seus enunciados, os quais são determinados pelas práticas discursivas, que são imbuídas pelo poder (MOITA LOPES, 2002).

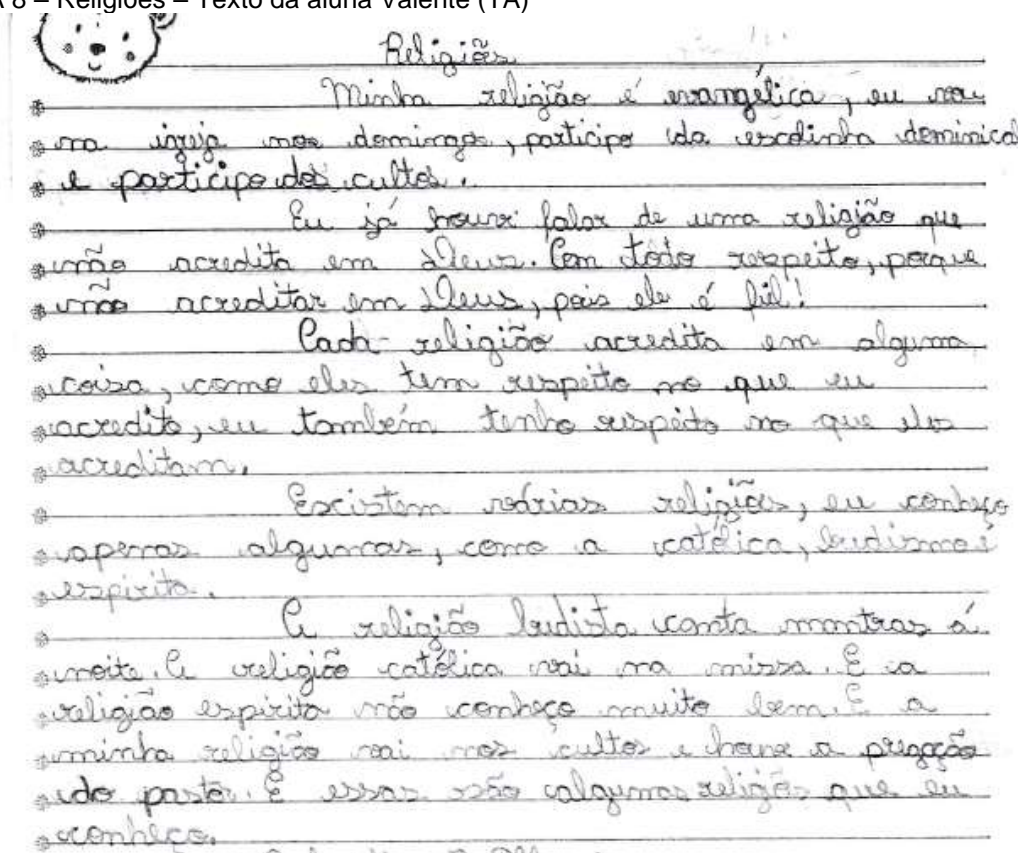
Também, pelas diferenças inseridas em suas palavras, o aluno traz um discurso de semelhança ao mencionar que, independentemente da religião, todas aproximam os sujeitos de Deus. Certamente, esse enunciado não foi apenas produzido de maneira objetiva, mas sim subjetiva, direcionado a alguém – possivelmente aos praticantes de outras religiões, dos próprios colegas de outras

religiões e à professora – , partindo do pressuposto de que ele já foi ouvido, discutido, replicado em outras ocasiões, em outras situações contextuais, em outras esferas, pois “toda informação semelhante dirige-se a alguém, é suscitada por alguma coisa, tem algum objetivo, ou seja, é um elo real na cadeia da comunicação discursiva em determinado campo da atividade humana ou da vida” (BAKHTIN, 2011, p. 288).

O que posso também destacar nesse texto, é que o aluno Homem de Ferro (TA) dialoga com o enunciado da reportagem que foi trabalhada na aula, pois ele apresenta em sua produção a religião budista, a religião japonesa. Ele responde ao texto de apoio, trazendo em seu enunciado informações, por exemplo, sobre a visão da religião para o povo japonês, a maneira como os budistas creem em Deus – ou seja, ele retoma a reportagem trabalhada na aula de Língua Portuguesa/Produção Textual.

O último texto selecionado para as discussões dessa categoria é o da aluna Valente (TA), representado pela Figura 8.

FIGURA 8 – Religiões – Texto da aluna Valente (TA)



Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Religiões

Minha religião é evangélica, eu vou na igreja nos domingos, participo da escolinha dominical e participo dos cultos.

Eu já houví falar de uma religião que não acredita em Deus. Com todo o respeito, porque não acreditar em Deus, pois ele é fiel!

Cada religião acredita em alguma coisa, como eles tem respeito no que e acredito, eu também tenho respeito no que eles acreditam.

Existem várias religiões, eu conheço apenas algumas, como a católica, budismo e espírita.

A religião budista canta mantras á noite. A religião católica vai na missa. E a religião espírita não conheço muito bem. E a minha religião vai nos cultos e houve a pregação do pastor. E essas são algumas religiões que eu conheço. (Transcrição do texto da aluna Valente – TA – grifos meus).

Em seu texto, inicialmente a aluna Valente (TA) declara a sua identidade religiosa, *“Minha religião é evangélica”*, demonstra toda a sua crença por meio de representação simbólica: *“Com todo o respeito, porque não acreditar em Deus, pois ele é fiel!”*. No parágrafo seguinte, a referida aluna menciona, que *“Cada religião acredita em alguma coisa, como eles tem respeito no que eu acredito, eu também tenho respeito no que eles acreditam”*. Assim, ela reforça um discurso de respeito, ou seja, o outro precisa respeitá-la para que ela também o respeite. De acordo com Silva (2000, p. 82), isso se classifica como sendo o senso comum da diferença – no qual “a afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir”, demarcar fronteiras, distinguindo quem se insere e quem é excluído, o que implica classificação.

Os dizeres, que Valente (TA) expõe em seu texto, dialogam e estão plenos de tonalidades valorativas, de crenças, de ideologias, uma vez que dialogam com outros enunciados construídos na esfera religiosa da qual a referida aluna participa. Cabe ressaltar que o(s) enunciado(s) dessa aluna ocupam “uma posição definida de uma dada esfera da comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto”, sendo, portanto, “(...) plenos de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011, p. 297). As palavras são “multimoduladas”, pois “sempre carregam ecos de outros significados que elas colocam em movimento, apesar de nossos melhores esforços para cerrar o significado” (HALL, 2006, p. 41). Assim, ela introduz outros enunciados para o seu texto, (re)negociando a sua identidade, mas ao mesmo tempo atendeu ao comando proposto pela professora.

Os textos analisados nessa categoria – *o posicionamento das identidades sociais dos/as alunos/as nas produções escritas*, observando a identidade de gênero e a religiosa – partem da discussão do texto de apoio (do livro didático) e dos gêneros do discurso recontextualizados para a esfera escolar (autobiografia e diário), processo que inclui os comandos que as professoras deram aos/as alunos/as. Cada aluno produziu e respondeu a proposta de uma maneira diferente, conforme suas concepções e inserções nas esferas religiosas. Responderam de formas diferenciadas ao comando, contribuíram com informações novas, replicaram o assunto abordado por meio de suas produções, através de suas compreensões responsivas em relação ao texto de apoio.

Portanto, por intermédio dessas análises, destaco que todo texto produzido está, conforme destaca Bakhtin (2011, p. 300), “ressalvado, contestado, elucidado e avaliado de diferentes pontos de vista, visões de mundo, correntes”. Ou seja, as produções acima analisadas estão carregadas de cadeias discursivas pelas quais esses/as alunos/as transitam, e nas quais estão inseridos e por meio dessas inserções, conseguem trazer outros enunciados para suas produções.

Sendo assim, os/as alunos/as, por meio dos enunciados com os quais compõem as produções solicitadas pela Professora Lírio (TA), negociam suas identidades religiosas de maneira significativa e empoderada. Cada um, a sua maneira, trouxe para essas produções, para a proposta estabelecida pela professora, as atitudes responsivas em relação ao assunto abordado, bem como, as relações dialógicas que permeiam/permearam todos os seus enunciados, sempre afirmando quem são, quem não são, quem o outro é e não é. Negociam suas identidades religiosas através das esferas religiosas que participam e também por meio das diferentes práticas e eventos de letramento desenvolvidos nessas esferas (canções, estudos bíblicos, discussões, pregações, cultos).

A maneira como utilizam a palavra “**não**” (grifo meu) implica o que esses/as alunos/as podem almejar, o que podem desejar para o mundo ao seu redor, incluindo e excluindo coisas, pessoas ou até mesmo atitudes boas ou ruins. Em seus enunciados, como afirma Woodward (2000, p. 18) trazem “relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído”. É nessas relações de inclusão e de exclusão que as identidades se moldam, dando sentidos às experiências e às subjetividades.

Por fim, por meio das análises aqui discutidas, destaco que os textos produzidos pelos/as alunos/as trazem marcas de suas identidades. Ressalto que os gêneros do discurso explorados, como forma de produção textual pelas professoras participantes da pesquisa, têm suas funções e características distintas, mas na esfera escolar são (re)contextualizados, ou seja, são direcionados para o letramento escolar, com o intuito de se viabilizar a aprendizagem de questões que envolvem a língua na sua forma de análise (leitura, oralidade, interpretação textual e produção escrita), conforme as Diretrizes Curriculares do Município de Ponta Grossa (2015).

A partir dos eventos de letramentos situados nessas aulas de Língua Portuguesa/Produção Textual, os/as alunos/as desenvolveram gêneros do discurso recontextualizados para a esfera escolar, ou seja, por meio destes que os/as alunos/as discutiram e produziram seus textos. Os gêneros reportagem, diário e autobiografia foram recontextualizados para a esfera escolar dialogando com os textos de apoio, respondendo a eles de alguma maneira. Assim, a escola é uma esfera que recontextualiza os inúmeros gêneros do discurso por meio das práticas e eventos de letramento situados.

Também destaco que todos os/as alunos/as, de formas diferentes, atenderam aos comandos das professoras, negociando distintamente suas identidades de gênero e religiosa e silenciando as outras identidades. Essas negociações foram perceptíveis nas discussões e nas produções escritas, pois construíram, segundo os estudos bakhtinianos, atitudes responsivas, uma vez que, ao compreenderem os significados dos assuntos abordados – seja pela reportagem, pelo diário ou pela autobiografia – inseriram suas “possíveis” respostas que ecoaram outros enunciados que também são elos “na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 272).

Sendo assim, a investigação desses textos, ao tomá-los como forma de investigar as negociações de identidades, não priorizou questões gramaticais, mas sim, como os/as alunos/as se colocam como sujeitos em suas produções textuais. Para isso, nas análises procurei observar, todo o seu contexto: as aulas e suas discussões (práticas e eventos de letramento) e suas produções escritas; analisando como negociavam suas possíveis identidades sociais (de gênero e religiosa).

O olhar para as identidades religiosas mostra que os/as alunos/as participantes desta pesquisa as constroem nas relações recíprocas por meio das práticas discursivas específicas (religiosas) e, assim, falam de lugares a que

pertencem, que participam. Com isso, em alguns momentos, eles excluem o outro, as outras religiões.

Quando tratei das identidades de gênero, menino e menina, salientei que os participantes do presente estudo não trouxeram essas duas palavras para suas produções, mas as negociaram e as afirmaram, por meio de palavras, de representações simbólicas que confirmam isso. Assim, esses/as alunos/as, sujeitos atuantes e participantes das esferas sociais, negociam suas identidades por intermédio das relações dialógicas, das visões de mundo que constroem a partir do lugar de que falam e pelo olhar do outro. Afirmam quem são sempre a partir das experiências que já vivenciaram, da simbologia que atribuem a certos contextos, aos significados que as determinadas esferas sociais que possuem e na contrapalavra em relação aos significados ou identidades trazidas pelo texto de apoio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos palavra “reposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo, os leva em conta. Porque o enunciado ocupa uma posição definida em uma da esfera da comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto, etc. É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva.

(BAKHTIN, 2011, p. 297)

Por intermédio dos enunciados, o sujeito pode (re)negociar sua identidade e a do outro. Todo enunciado, conforme os estudos bakhtinianos, é repleto de atitudes responsivas a outros enunciados e isso faz com que o sujeito – neste caso, o aluno – afirme e reafirme quem ele é ou não nas esferas sociais. Assim, por meio dos enunciados os sujeitos (re)negociam as suas identidades, afirmam quem são, quem não são, incluem o outro que esteja mais próximo a sua identidade, mas também excluem quem não pertence a ela.

Partindo dessa visão, nesta pesquisa direcionei minha atenção para investigar como alunos/as do 5º Ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, localizada na cidade de Ponta Grossa/PR, negociam suas identidades sociais nas aulas de produção textual – Língua Portuguesa –, apoiando-me principalmente nos estudos bakhtinianos e em autores como Stuart Hall e Moita Lopes. As reflexões teóricas realizadas neste estudo contribuíram para as análises dos dados gerados, pois parti do amplo (das observações) para o imediato (as produções textuais), apoiando-me na pesquisa de perspectiva etnográfica. Ainda, parti das práticas e eventos de letramento desenvolvidas nas aulas, com o intuito de verificar as (re)negociações das identidades sociais (de gênero e religiosa) nas produções escritas.

Assim, no primeiro capítulo destaquei conceitos que elucidam letramento(S), enfatizando as diferenças existentes entre esse conceito e alfabetização. No percurso realizado, a partir dos estudos de Street (1994, 2007), ressaltei os conceitos de *letramento autônomo* e *ideológico*, considerando que o primeiro conceito é direcionado para as habilidades de leitura e de escrita, da codificação e decodificação do sistema alfabético, os quais estão relacionados ao papel da esfera escolar. Já a

orientação do segundo conceito voltada para questões ideológicas, se relaciona à modos culturais de uso da escrita. Essas relações resultam na importância que os sujeitos atribuem, conforme destaca Street (2013), às relações entre a leitura e a escrita. Sendo assim, esse letramento está diretamente relacionado às práticas sociais.

Na sequência, discuti conceitos de eventos e práticas de letramento nas esferas sociais, enfatizando que eventos de letramento são ações desenvolvidas a partir de textos escritos (KLEIMAN, 2005), podendo ser considerados como uma prática social (JUNG, 2007) e o sujeito envolvido nesses eventos pode contestar as relações de poder e (re)negociar sua identidade. Quanto às práticas de letramento, estas se “referem ao conceito cultural mais amplo de formas particulares” (STREET, 2013, p. 55) no que diz respeito ao pensar e desenvolver a escrita e a leitura nas esferas sociais. Nas palavras de Torquato (2016):

(...) podem ser compreendidas como ações de atividades de linguagem do cotidiano dos indivíduos, das comunidades, dos diferentes grupos sociais; nessas ações, que são realizadas por e entre os indivíduos, estão presentes textos escritos a serem lidos ou há produção de textos escritos (TORQUATO, 2016, p. 149).

Tendo como referência a citação acima, os sujeitos se inserem nas esferas sociais quando se envolvem nas práticas e eventos de letramento, por meio da linguagem, fazendo uso de textos orais ou escritos. Assim, assumi que os sujeitos, a partir das práticas e eventos de letramento, ao se inserirem nas esferas sociais e a partir de seus posicionamentos, (re)negociam suas identidades, afirmando seus papéis sociais.

Em seguida, direcionando os conceitos e as reflexões para o Capítulo 2, tratei da prática da escrita voltando o meu olhar para a esfera escolar e para os letramentos escolares. A partir dos estudos de Bakhtin (2011), destaquei os conceitos acerca de enunciado e gênero do discurso, sendo ambos fundamentais e essenciais para o presente estudo, uma vez que se concretizam nas relações dialógicas e nas interações verbais e sociais. O enunciado é, considerado nos estudos bakhtinianos, como um elo na cadeia discursiva da comunicação; ele é ideológico, pois os sujeitos o constituem pelas palavras do(s) outro(s) e essas palavras trazem consigo expressões e tons valorativos que esses sujeitos assimilam, reelaboram e (re)acentuam nas esferas sociais (BAKHTIN, 2011). A palavra não é neutra, ela é

constituída por ideologias, por tonalidades valorativas, por (re)afirmações e até mesmo pelas (re)negociações das identidades dos sujeitos. Cabe ressaltar que o enunciado é carregado de atitudes responsivas e de ressonâncias dialógicas e, é por meio dele que, o sujeito (re)negocia a sua identidade.

Assim, o enunciado faz parte da heterogeneidade de gêneros do discurso e são organizados pelas esferas sociais e pelas situações sociais de suas produções. Entretanto, na esfera escolar, os gêneros do discurso foram recontextualizados, ou seja, dentro da esfera escolar eles tomaram outras “identidades”, outros significados, os quais foram direcionados para o desenvolvimento de discussões e após, para as produções escritas.

Destarte, a partir das relações com os gêneros do discurso na esfera escolar, o aluno pode interagir verbalmente em outras esferas sociais de maneira significativa, considerando que os gêneros estão vinculados às situações sociais de interação com finalidades discursivas próprias segundo os estudos de Rodrigues (2005). Sendo assim, a partir dessas relações, os PCN do Ensino Fundamental I, (BRASIL, 1998), mencionam que a escola precisa possibilitar ao aluno o conhecimento da variedade dos gêneros do discurso, para que ele possa interpretá-los. Para Faraco (2009, p. 84), é a partir da heterogeneidade dos gêneros do discurso que o sujeito pode se constituir discursivamente, “(...) assimilando vozes sociais e, ao mesmo tempo, suas inter-relações dialógicas”. Assim, retomo o que anteriormente destaquei: os gêneros dos discurso dentro da esfera escolar são recontextualizados de acordo com as necessidades dessa esfera.

Por fim, seguindo esse pensamento, finalizei o capítulo destacando a escrita na esfera escolar, tendo como base as Diretrizes Municipais do Município de Ponta Grossa (PONTA GROSSA, 2015). Este documento direciona a escrita para a análise linguística, considerando habilidades semânticas e estruturais da escrita e não como uma atividade que possa contemplar a afirmação dos papéis sociais que os/as alunos/as possuem. Ressalto que, através da escrita, pode-se garantir que os/as alunos/as exerçam sua cidadania, desenvolvam sua criticidade, para que possam participar ativamente de uma sociedade considerada letrada. Assim, os textos devem produzir sentido não somente na esfera escolar, mas também fora dela, nas práticas sociais.

No terceiro capítulo, mobilizei os estudos acerca dos conceitos que norteiam os estudos de identidade, com o intuito de destacar que os sujeitos se constroem nas

diferenças, nas semelhanças, por meio de representações simbólicas (SILVA, 2000), por intermédio dos novos estilos, da influência das mídias e, também, por meio das novas organizações que surgem conforme a sociedade evolui (MOITA LOPES, 2003). Assim, observei que esses “elementos”, de certo modo, podem incluir e excluir os sujeitos das esferas sociais, das interações sociais, como também, através deles podem afirmar-se, negar-se a si e/ou ao outro utilizando da linguagem. É utilizando da linguagem que os sujeitos afirmam ou negam as relações de poder fazendo uso dos enunciados, dos discursos – e dos sistemas simbólicos, conforme ressalta Woodward (2000). Assim, os sujeitos (re)negociam suas identidades culturalmente, socialmente e historicamente.

À luz dos estudos bakhtinianos, cabe ressaltar que em todas essas relações de afirmação e negação há visões de mundo (dialogismo) e alteridade (o outro), tonalidades valorativas, ideologias, crenças, os quais constroem concepções de sujeitos históricos, sociais, interagindo por meio dos enunciados, dos discursos, nas relações sociais. Por fim, no terceiro capítulo observei por meio dos teóricos, que as negociações das identidades na esfera escolar também desempenham outros papéis na construção/negociação das identidades sociais dos/as alunos/as nas esferas sociais, das quais eles participam (MOITA, LOPES, 2003).

Dessa forma, após as observações nas aulas de Língua Portuguesa/Produção Textual, ressalto que não foi uma tarefa fácil selecionar as produções textuais dos/as alunos/as e interligá-los às observações e aos conceitos que nortearam todo o estudo. Foi um processo bastante árduo, considerando que na seleção dessas produções escritas, eu, como pesquisadora, tinha como tarefa não deixar de fora aquelas mais importantes e essenciais para as discussões. Acredito que os textos selecionados atenderam a essa expectativa, pois contêm elementos significativos para uma reflexão sobre as (re)negociações das identidades sociais dos/as alunos/as participantes, a partir dos gêneros do discurso trabalhados nas aulas pelas professoras participantes.

Assim, no capítulo em que trouxe as discussões sobre os dados gerados, destaquei, inicialmente, as observações nas aulas de Língua Portuguesa/Produção Textual, as quais me permitiram confirmar que os/as alunos/as constroem os seus enunciados orais por meio do(s) enunciado(s) alheio(s) as esferas sociais que transitam e pelas visões de mundo que possuem.

Na turma A (TA), os/as alunos/as se posicionaram de forma que classifico como afirmativa, uma vez que ao seu modo participaram das discussões propostas pela Professora Lírio (TA), a partir do gênero do discurso reportagem, atribuindo significados às palavras usadas – “sou católico”, “minha religião”, “sou evangélico”. Para tanto, mesmo trazendo palavras conhecidas de todos, estas foram inseridas e construíram novos enunciados, ganhando novos significados, considerando que “nenhuma oração, mesmo a de uma só palavra, jamais pode repetir-se: é sempre um novo enunciado (ainda que seja uma citação)” (BAKHTIN, 2011, p. 313).

Ainda, tomando como referência Bakhtin (2011), as palavras mencionadas pelos/as alunos/as foram expostas aos outros como se estivessem em uma arena de confronto social, uma vez que elas são constituídas por atitudes responsivas e, como destaca Silva (2000), incluem e excluem. Isso acontece porque as palavras estão envolvidas em relações sociais distintas. Para tanto, por meio desses enunciados, procurei mostrar que, participando de diferentes esferas religiosas, esses/as alunos/as construíram suas identidades religiosas de maneiras diferentes. Mesmo os que tinham a mesma religião se posicionaram de formas distintas. Considero, então, que os/as alunos/as participantes da pesquisa se posicionaram de formas diferenciadas, sempre falando a partir das esferas sociais situadas, pelas quais transitam, negociando suas identidades e seus enunciados a partir das visões de mundo que possuem, das relações dialógicas que os constituem social, histórica e culturalmente. Porém, ao mesmo tempo que esses/as alunos/as se posicionam, eles/as silenciam as outras identidades.

Em relação à professora da turma, essa sempre se posicionou, instigou os/as alunos/as conforme os textos trabalhados em suas aulas. Dessa forma, como os enunciados dos/as alunos/as, os seus eram também repletos de outros enunciados, plenos de ecos e ressonâncias de enunciados alheios (BAKHTIN, 2011).

Na turma B (TB), poucos/as alunos/as se posicionaram de forma efetiva, a partir do gênero do discurso diário, sendo que um aluno trouxe a questão do gênero, já que para ele o diário seria um símbolo feminino. As representações simbólicas inseridas no enunciado, na voz desse aluno, despertaram afirmações, negociações e diferenças que as constituem. Ressalto que, quando o enunciado desse aluno ressoou nos enunciados e nas visões de mundo da professora, ela trouxe para a aula a sua voz, o seu enunciado carregado de valores, de crenças e de ideologias que contestaram o enunciado do aluno.

Assim, os posicionamentos das vozes dos/as alunos/as e das professoras de ambas as turmas, nas práticas letradas nas aulas de LP mostram que houve engajamento por parte desses sujeitos. Ambos (re)negociaram as suas identidades e as identidades alheias por meio de seus enunciados, trouxeram suas visões de mundo e as do(s) outro(s).

A respeito das produções textuais, na turma A (TA), o mesmo gênero destacado na pesquisa – reportagem – foi utilizado para as produções dos/as alunos/as, com o intuito, por parte da professora e tendo como base as Diretrizes Municipais (PONTA GROSSA, 2015), de investigar e analisar questões linguísticas. De um modo geral, os/as alunos/as dessa turma também trouxeram para os seus textos às suas identidades sociais, isto é, suas identidades religiosas, afirmando-as e excluindo as outras, por meio das palavras que compunham seus enunciados. Essas palavras eram carregadas de atos ideológicos (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1997), de visões de mundo e de alteridade constituídas pelas esferas religiosas, pelas quais transitam e das quais fazem parte.

Na turma B (TB), tendo como referência o gênero do discurso autobiografia, as produções textuais selecionadas trouxeram identidades alheias, mas que de certo modo, constituíram, constituem e constituirão as identidades sociais desses/as alunos/as – nesse caso, a de gênero – e, possivelmente, a de outro(s) que faz(em) parte de suas esferas sociais. Seus enunciados foram empoderados em relação às suas identidades sociais femininas e masculinas.

Portanto, concluo que tanto os/as alunos/as da Turma B (TB) quanto os/as alunos/as da Turma A (TA) posicionam suas identidades sociais a partir dos enunciados alheios. Identidades essas que são construídas constantemente dentro dos discursos, marcadas pelas diferenças e pelas semelhanças (HALL, 2000). Por fim, por intermédio dos papéis que possuem e desempenham nas esferas sociais, das diversificadas identidades sociais que possuem, dos enunciados e das vozes que trazem para a esfera escolar, os/as alunos/as e também as professoras participantes desta pesquisa, continuamente negociam suas identidades.

Para finalizar as discussões propostas para esse trabalho, retomo os objetivos específicos como forma de, resumidamente, respondê-los. Sendo assim, destaco em relação ao primeiro objetivo proposto: verificar de que forma os alunos posicionam suas vozes nos eventos de letramento desenvolvidos nas aulas de Língua Portuguesa/Produção Textual e em suas produções escritas escolares. Assim,

verifiquei que alunos/as e professoras posicionaram suas vozes de maneira distinta, seja nas discussões, sejam nas produções escritas. Os/as alunos/as trouxeram suas identidades, colocando-se em relação ao(s) outro(s) e à professora de forma situada, mas também, em alguns momentos, silenciavam ao(s) outro(s).

Em relação ao segundo objetivo, que era observar como alunos e professores se engajam nos eventos propostos para as produções escritas escolares, acredito que os/as alunos/as se engajaram nas discussões, trazendo em seus enunciados, réplicas de outros, os quais são constitutivamente constituídos por resquícios de enunciados das esferas sociais pelas quais transitam. Enfim, sobre o terceiro objetivo proposto – analisar como as identidades sociais são enfatizadas/posicionadas em relação ao outro em suas produções escritas – destaco que as identidades sociais nas produções escritas foram posicionadas em relação ao outro (colegas, professoras e até mesmo possíveis interlocutores) de maneira distinta, sempre trazendo quem são, mas ao mesmo tempo, silenciando o(s) outro(s).

Assim, diante do que discuti, acredito que este trabalho pode contribuir tanto para as discussões acerca das práticas letradas desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa/Produção Textual, envolvendo negociações de identidades, como para a formação de professores. Poderá despertar outras reflexões que deem continuidade e ampliem este estudo ou que sejam voltadas a outras esferas sociais, outros sujeitos, observando outros gêneros do discurso, mas que possam colaborar para práticas letradas de professores que tenham como foco as negociações de identidades.

Os resultados alcançados, guiados pelos objetivos perseguidos ao longo desta investigação – que se relacionam aos posicionamentos das vozes de alunos e de professoras nas aulas, bem como o dos alunos nas produções escritas, considerando as negociações de suas identidades – não se finalizam. Acredito que as reflexões que norteiam este estudo, ainda podem ecoar em novas investigações, as quais podem indicar convergências ou até mesmo divergências a respeito de como encaminhei as análises. Enfim, como não poderia deixar de ser, este trabalho está aberto à contrapalavra.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ANDRÉ, Marli. Questões sobre os fins e os métodos de pesquisa em Educação. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCAR, v.1, n.1, p. 119-131, set. 2007. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em: 10 ago./2016.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BARTON, D. Literay: an introduction to the ecology of written language. Oxford: Blackwell, 1994. In: JUNG, Neiva Maria. **A (re)produção de identidades sociais: na comunidade e na escola**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2009.

_____. HAMILTON, Mary. Local Literacies: Reading and Writing in One Community. London and New York: Routledge, 1998. In: TORQUATO, Cloris Porto. Letramentos. 2013. In: COSTA, Iara Bemquerer. FOLTRAN, Maria José. (Org.) **A tessitura da escrita**. São Paulo: Editora Contexto, 2016. p.144 - 173.

_____; HAMILTON, Mary. Literacies practices. 2000. In: JUNG, Neiva Maria. **A (re)produção de identidades sociais: na comunidade e na escola**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2009.

BAKHTIN, M./ VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1997.

_____. **Estética da criação verbal**. 6 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

_____. **Teoria do romance I: a estilística**. São Paulo: Editora 34, 2015.

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. Enunciado/ enunciado concreto/ enunciação. In: BRATI, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. O texto nas reflexões de Bakhtin e do Círculo. In: BATISTA, Ronaldo de Oliveira (Org.). **O texto e seus conceitos**. São Paulo: Parábola Editora: 2016.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais Curriculares:** língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Questões de ética a pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem Ensino**, Vol. 8, Nº. 1, p. 101-122, 2005. Disponível em: <<http://pessoal.educacional.com.br/up/50280001/2902237/Quest%C3%B5es%20de%20%C3%A8tica%20na%20Pesquisa%20em%20Ling%C3%BC%C3%ADstica%20Aplicada.pdf>>. Acesso em: 17 abr./ 2017.

CHAGURY, Jonathas de Paula; JUNG, Neiva Maria. Letramento no ensino fundamental de nove anos no Brasil. **Revista Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 927-942, out./dez.2013. Acesso em: 02 fev./2018.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna. **O planejamento da Pesquisa Qualitativa:** Teorias e abordagens. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

DUTRA, Flávia Silveira. Letramento e identidade: (re)construção das identidades sociais de gênero. 2003. In: MOITA LOPES, Luiz Paula da. **Discursos de identidades:** discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagens e diálogos:** as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. (Org.) **Identidades sociais de raça, etnia e sexualidade.** Práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

GERALDI, João Wanderley. Sobre a questão do sujeito. In: PAULA, Luciane de; STAFUZZA, Gremissa. (orgs). **Círculo de Bakhtin:** teoria inclassificável. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 279-292.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6ª Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HALL, Stuart. Quem precisa de Identidade. 2000. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença:** perspectiva dos estudos culturais. Tomaz Tadeu da Silva (Org.), Stuart Hall, Kathryn Woodward. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p.103-133.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JUNG, Neiva Maria. Letramento: uma concepção de leitura e escrita. In: BAGNO, Marcos (Org.) **Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, Pr: UEPG, 2007.

_____. **A (re)produção de identidades sociais: na comunidade e na escola**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2009.

_____; SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira. Letramentos: Concepções de escrita e pontuação. 2011. **Revista Línguas e Letras**. v. 12, n. 23, 2º semestre de 2011.

KLEIMAN, Angela. B. **Preciso “ensinar” o letramento?**. Não basta ensinar a ler e a escrever? Ministério da Educação. Cefiel/IEL/Unicamp: 2005.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p.1-25, dez. 2007. Disponível em: file:///C:/Users/PC/Downloads/242-704-1-PB%20(1).pdf. Acesso em: 15 ago. 2017.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. 2005. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.) **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. **A abordagem etnográfica na investigação científica**. UERJ, 2001. Disponível em: <http://www.ines.org.br/paginas/revista/A%20abordag%20_etnogra_para%20Monica.htm>. Acesso em: 09 set./2016.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

_____. **Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Gêneros textuais e letramento. **Anais do V SIGET - Simpósio Internacional de estudos de gêneros textuais**. Caxias do Sul, Agosto/2009. Disponível em:

http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_autor/arquivos/generos_textuais_e_letramento.pdf. Acesso em: 17 jun./2017.

PASSOS, Célia Maria Costa; SILVA, Zeneide Albuquerque Inocêncio da. **Língua Portuguesa, 5º ano**: ensino fundamental. 5 ed. São Paulo: IBEP, 2014.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares Estaduais**: Língua Portuguesa. Secretaria de Educação: MEC/SEF, 2008.

PONTA GROSSA. **Diretrizes Curriculares**: ensino fundamental. Prefeitura Municipal de Ponta Grossa. Secretaria Municipal de Educação. Ponta Grossa, 2015.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem. 2005. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOITA-ROTH, D. (Org.) **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. 2005. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOITA-ROTH, D. (Org.) **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SIGNORINI, Inês. Letramento e (in)flexibilidade comunicativa. In: KLEIMAN, Ângela, R. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e diferença. In: SILVA, In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: perspectiva dos estudos culturais. Tomaz Tadeu da Silva (Org.), Stuart Hall, Kathryn Woodward. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SOUZA, Solange Jobim e; ALBUQUERQUE, Elaine Deccache Porto e. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. **Revista Bakhtiniana**, São Paulo, 7 (2): 109-122, Jul;/Dez, 2012.

STREET, Brian. V. **Perspectivas interculturais sobre o letramento**. 1994. Disponível em: <<http://dlcv.fflch.usp.br/sites/dlcv.fflch.usp.br/files/Street.pdf>>. Acesso em: 23 mar./2017.

_____. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. 2007. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. **Cultura, escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

_____. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51 – 71, jan-abr. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v33n89/a04v33n89.pdf>>. Acesso em: 21 jan./2017.

_____. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Brian V. Street; tradução Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TELLES, João A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem Ensino**, Vol. 5, Nº. 2, p.91-116, 2002. Disponível em: <http://rle.ucpel.edu.br/index.php/rle/article/viewFile/238/205>. Acesso em: 14 abr./2017.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TORQUATO, Cloris Porto. Letramentos. 2016. In: COSTA, Iara Bemquerer. FOLTRAN, Maria José. (Org.) **A tessitura da escrita**. São Paulo: Editora Contexto, 2016. p.144 - 173.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. 2000. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença:** perspectiva dos estudos culturais. Tomaz Tadeu da Silva (Org.), Stuart Hall, Kathryn Woodward. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ANEXOS

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (alunos)



Universidade Estadual de Ponta Grossa **Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação**

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS

Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900 Bloco M, Sala 100

Campus Uvaranas Ponta Grossa Fone: (42) 3220.3108 e-mail: seccoep@uegp.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada para participar do estudo provisoriamente intitulado **Negociação das identidades: a escrita nas práticas sociais de alunos do 5º ano do 2º Ciclo do Ensino Fundamental I**, tendo como pesquisadora responsável **Mirely Christina Dimbarre**, sob orientação da professora **Drª Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh**, da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Seus pais permitiram que você participe. As crianças que irão participar dessa pesquisa têm de **9 a 11 anos de idade**.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir. A pesquisa será feita na escola, onde as crianças participarão como produtoras dos textos solicitados pela professora regente de classe os quais serão analisados pela pesquisadora, sem divulgação dos nomes dos alunos. Ainda, as respostas inseridas no questionário respondidos pelos alunos terão voltadas questionamentos sobre produção textual em sala de aula e também, não terão divulgação de seus nomes. O uso dos materiais são considerados seguros, pois serão apenas analisadas as produções que os mesmos realizarão em sala de aula e o questionário também respondido em aula. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelo telefone (42) 9941.4977 da pesquisadora Mirely Christina Dimbarre. Essa pesquisa trará benefícios para os alunos e para escolar, como verificar como as práticas de letramento acontecem em sala de aula e como podem contribuir para a formação dos alunos, analisando as suas produções textuais.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram da pesquisa. Quando a pesquisa terminar, os resultados serão divulgados em uma reunião juntamente com os pais e os alunos que contribuíram para a pesquisa. Se você tiver alguma dúvida, você pode perguntar a mim, Mirely. Eu escrevi os telefones na parte de cima desse texto.

Eu, _____, aceito participar da pesquisa **Negociação das identidades: a escrita nas práticas sociais de alunos do 5º ano do 2º Ciclo do Ensino Fundamental I**. O objetivo geral da pesquisa é investigar como a produção/prática da escrita (letramento) é desenvolvida, direcionada e trabalhada utilizando os gêneros discursivos nas aulas de Língua Portuguesa, verificando suas influências atribuições, valores e sentidos na (re)construção das identidades dos alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental I. (Os objetivos específicos não serão informados, a fim de minimizar a influência deste documento no encaminhamento do trabalho pedagógico a ser investigado. São eles: observar com que frequência os alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental desenvolvem a escrita dentro da sala de aula; analisar como as

produções/práticas da escrita são conduzidas pela professora regente de classe; verificar quais leituras são realizadas e quais gêneros do discurso são desenvolvidos em sala, para que esses alunos possam desenvolver a prática da escrita; averiguar se essas produções/práticas escritas são direcionadas para as práticas sociais não escolares desses alunos e no que interferem na (re)construção de suas identidades; elaborar estratégias de ensino para o trabalho dos professores da Disciplina de Língua Portuguesa em relação à escrita como prática social e (re)construção de identidade). Entendi as coisas ruins e boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar furioso. A pesquisadora irá tirar as minhas dúvidas e conversar com os meus responsáveis.

Ponta Grossa, _____ de _____ de 2016.

Assinatura do menor

Assinatura da pesquisadora

ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (responsáveis)

Universidade Estadual de Ponta Grossa
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS

Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900 Bloco M, Sala 100

Campus Uvaranas Ponta Grossa Fone: (42) 3220.3108 e-mail: seccoep@uegp.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____, autorizo a participação de meu (minha) filho (a) _____ na realização da pesquisa provisoriamente intitulada **Negociação das identidades: a escrita nas práticas sociais de alunos do 5º ano do 2º Ciclo do Ensino Fundamental I, desenvolvida pela mestrandia Mirely Christina Dimbarre**, sob orientação da professora **Drª Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh**, da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Tenho conhecimento de que o material coletado (textos escritos produzidos durante as aulas de Língua Portuguesa e respostas a um questionário sobre práticas de escrita realizadas pelo aluno) será utilizado apenas para fins de pesquisa acadêmica, visando à análise e ao debate sobre práticas de escrita que ocorrem nas aulas de Língua Portuguesa e sua relação com a (re)construção das identidades dos alunos. Estou ciente, portanto, de que este material fará parte da análise de uma dissertação de mestrado e futuramente poderá vir a ser utilizado em outras publicações científicas. Estou ciente também de que será garantido sigilo sobre os participantes, por isso não serão divulgadas informações a respeito do meu filho, como seu nome ou nome da escola, ou quaisquer outras informações que possam levar a sua identificação.

Também tenho ciência de que a participação de meu(minha) filho(a) neste processo de pesquisa é voluntária. Portanto, não há recompensa ou gratificação pela sua participação e nem estou fazendo alguma espécie de pagamento para que ele seja um participante. Estou ciente de que posso entrar em contato com a pesquisadora responsável para obter acesso a todas as informações e esclarecimento de dúvidas sobre o estudo e que meu (minha)filho (a) pode deixar de participar dele a qualquer momento, sem apresentar justificativas. Para isso, basta que eu a contacte.

Ponta Grossa, ____ de _____ de 2016.

_____ Assinatura
 pesquisador responsável Assinatura do responsável

Nome da pesquisadora: Mirely Christina Dimbarre - Telefone: (42) 9941.4977

Comitê de Ética em Pesquisa

UEPG Campus Uvaranas, Bloco M, sala 100

Telefone: (42) 3220-3108.

ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (professoras)



Universidade Estadual de Ponta Grossa **Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação**

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS

Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900 Bloco M, Sala 100

Campus Uvaranas Ponta Grossa Fone: (42) 3220.3108 e-mail: seccoep@uegp.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você _____, está sendo convidada para participar do estudo provisoriamente intitulado **Negociação das identidades: a escrita nas práticas sociais de alunos do 5º ano do 2º Ciclo do Ensino Fundamental I**, tendo como pesquisadora responsável **Mirely Christina Dimbarre**, sob orientação da professora **Drª Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh**, da Universidade Estadual de Ponta Grossa. O objetivo geral da pesquisa é investigar como a produção/prática da escrita (letramento) é desenvolvida, direcionada e trabalhada utilizando os gêneros discursivos nas aulas de Língua Portuguesa, verificando suas influências atribuições, valores e sentidos na (re)construção das identidades dos alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental I. (Os objetivos específicos não serão informados, a fim de minimizar a influência deste documento no encaminhamento do trabalho pedagógico a ser investigado. São eles: observar com que frequência os alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental desenvolvem a escrita dentro da sala de aula; analisar como as produções/práticas da escrita são conduzidas pela professora regente de classe; verificar quais leituras são realizadas e quais gêneros do discurso são desenvolvidos em sala, para que esses alunos possam desenvolver a prática da escrita; averiguar se essas produções/práticas escritas são direcionadas para as práticas sociais não escolares desses alunos e no que interferem na (re)construção de suas identidades; elaborar estratégias de ensino para o trabalho dos professores da Disciplina de Língua Portuguesa em relação à escrita como prática social e (re)construção de identidade).

A sua participação na pesquisa será respondendo a um questionário com questões relacionadas ao desenvolvimento das suas aulas de Língua Portuguesa, cedendo espaço em suas aulas para observações e cópia das atividades propostas aos alunos. Enquanto pesquisadora, me comprometo a não identificá-la, se esse for o seu desejo. Todos os dados coletados serão usados para uma análise, que faz parte de uma dissertação de mestrado e também poderão ser utilizados em futuras publicações. Após a análise, você será informada dos resultados obtidos com esta pesquisa, da qual participará.

Assinatura do convidado para a pesquisa

Sua participação neste processo de pesquisa é voluntária, portanto não receberá recompensa ou gratificação nem pagará para participar. Cabe ressaltar que será garantido o seu livre acesso a

todas as informações e retirada de dúvidas sobre o estudo e que você pode deixar de participar dele a qualquer momento, sem apresentar justificativas e, também, sem prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido. Em caso de dúvidas, para esclarecê-las, você poderá entrar em contato comigo, responsável pela pesquisa, ou com algum dos membros da Comissão de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG.

Nome da pesquisadora: Mirely Christina Dimbarre

Endereço: Rua Baltazar Lisboa, 597, Ponta Grossa/Pr. CEP: 84.051-090.

Telefone: (42) 9941.4977

Comitê de Ética em Pesquisa

UEPG campus Uvaranas, Bloco M, sala 100

Telefone: (42) 3220-3108.

Assinatura do convidado para a pesquisa

Assinatura pesquisador responsável

Ponta Grossa, ____ de _____ de 2016.

ANEXO D – Parecer Consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: (Re) construção das identidades: a escrita nas práticas sociais de alunos do 5º ano do 2º Ciclo do Ensino Fundamental I

Pesquisador: Mirely Christina Dimbarre

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 58116216.8.0000.0105

Instituição Proponente: NÚCLEO DE ESTUDOS DE SAÚDE PÚBLICA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.652.565

Apresentação do Projeto:

(Re) construção das identidades: a escrita nas práticas sociais de alunos do 5º ano do 2º Ciclo do Ensino Fundamental I

Objetivo da Pesquisa:

Investigar como a produção/prática da escrita (letramento) é desenvolvida, direcionada e trabalhada utilizando os gêneros discursivos nas aulas de

Língua Portuguesa, verificando suas influências, atribuição de valores e sentidos na (re)construção das identidades dos alunos do 5º ano do Ensino

Fundamental I

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos não há.

Benefícios:

O desenvolvimento da presente pesquisa trará informações que contribuirão a respeito da escrita e das práticas de letramento, voltadas para a

construção das identidades dos alunos inseridos no 2º Ciclo do Ensino Fundamental I, para docentes, coordenadores pedagógicos e também para

os próprios e futuros alunos.

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748, UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 100

Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900

UF: PR **Município:** PONTA GROSSA

telefone: (42)3220-3108

e-mail: ceep@uepg.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG**



Continuação do Parecer: 1.652.565

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

pesquisa coerente.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Corretos.

Recomendações:

Aprovação

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_763161.pdf	25/07/2016 20:47:38		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_PROFESSOR.pdf	25/07/2016 20:46:55	Mirely Christina Dimbarre	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_ALUNOS_RESPONSAVEL.pdf	25/07/2016 20:46:38	Mirely Christina Dimbarre	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_ALUNO_MENOR.pdf	25/07/2016 20:46:17	Mirely Christina Dimbarre	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_MIRELY.pdf	21/07/2016 16:06:02	Mirely Christina Dimbarre	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_MESTRADO_MIRELY.pdf	21/07/2016 16:04:57	Mirely Christina Dimbarre	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 1.692.593

PONTA GROSSA, 28 de Julho de 2016

Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador)

ANEXO E – Texto: “Do candomblé ao budismo, crianças falam como é o Natal em diferentes religiões”

Do candomblé ao budismo, crianças falam como é o Natal em diferentes religiões

Como é o Natal de crianças que não seguem o cristianismo? A “Folhinha” de 22 de dezembro de 2001 entrevistou meninos e meninas que seguem diferentes religiões: candomblé, budismo, judaísmo e islamismo. E perguntou o que o dia 25 de dezembro representa para elas. Leia abaixo a íntegra da reportagem.

Você imagina que o Natal é comemorado apenas do jeito que você conhece? Saiba que há quem comemore de forma diferente. Muita gente, aliás, nem comemora essa data natalina, que é uma festa cristã, pois marca o nascimento de Jesus Cristo.

A **Folhinha** conversou com crianças praticantes de diferentes religiões para saber como elas passam o dia 25 e como vivenciam os diversos aspectos de suas religiões.

BUDISTA CANTA MANTRAS À NOITE

Os budistas entrevistados pela **Folhinha** até comemoram o Natal, “mas com outro enfoque”, conta a mãe de Arthur Silva, 5. Ambos são praticantes do budismo tibetano.

Porém o professor de budismo Roque Severino diz que isso não acontece em países em que essa religião é mais difundida, como a China e a Índia.

“O budismo está no nosso coração”, diz Arthur, segurando o colar com a imagem de Buda que nunca tira do pescoço. “É para me dar proteção”, explica.

Embora ainda não saiba escrever, ele fez *ma sádana* (livro de mantras), em que “escreveu” os mantras (canções religiosas) e desenhou uma imagem de Buda.

Beatriz Fragata, 4, sabe alguns mantras de cor e os entoa antes de dormir. “Eu comecei a cantá-los para ela ficar tranquila e não ter pesadelos”, diz a mãe da menina.



Crianças oram diante do altar em centro budista de São Paulo, 2001.

ORIXÁS REPRESENTAM AS FORÇAS DA NATUREZA

Iemanjá, Xangô, Iansã e Oxalá são alguns dos orixás (deuses) cultuados pelos adeptos do candomblé.

Provavelmente você já ouviu falar de alguns deles, mas já sabe o que eles significam? “No candomblé, os orixás são a própria natureza”, explica Péricles Egydio, 10.

Ele é filho de Oxalá (pai de todos os orixás). No candomblé, todas as pessoas têm um orixá, para o qual fazem orações e oferendas. Quando são iniciadas, as pessoas incorporam seus orixás nos rituais que acontecem nos terreiros.

Mãe Sílvia, ialorixá do terreiro Axé Ilê Obá, em São Paulo, fala que eles fazem a ceia e trocam presentes de Natal. Mas a festa não tem nenhum significado religioso para os adeptos do candomblé. Péricles confirma: “Não dá para misturar as coisas, os cristãos têm suas crenças e nós, as nossas”.

Marco Antônio Donesi, 11, diz que fica chateado com o preconceito. “Tenho um professor que discriminou um aluno por causa da religião (o garoto era praticante do candomblé), e eu fui falar com a diretora”. Péricles não se incomoda e diz: “tenho orgulho em ser 100% negrão”.

Eles participam de todas as cerimônias do terreiro e incorporam os orixás – 16 no total. “Cada um tem sua dança e uma saudação”, explica Péricles. Para Amanda Reis, 9, que é filha da orixá Nanã, todos eles têm a mesma importância. “Eles são a nossa vida; eles fizeram o mundo.”

UM DIA COMO OUTRO QUALQUER

Na mesquita de São Bernardo do Campo, o garoto muçulmano Mouhamed Hassan, 12, deu um lenço à repórter da **Folhinha** e comentou: "Você não pode ficar aqui desse jeito, vista isso". Só depois de cobrir a cabeça e os braços e de tirar os sapatos é que começamos a entrevista.

Os seguidores do islamismo não comemoram o dia 25 de dezembro que, para eles, é um dia normal. "As pessoas até me falam 'Feliz Natal', mas eu não ligo. A gente esquece, pensa em outras coisas", diz Carima El Orra, 8.

Neste mês, enquanto os católicos esperam o Natal com árvores, perus e presépios, os muçulmanos passaram pelo Ramadã (nono mês do calendário islâmico, em que são celebradas datas importantes da religião) e jejuaram desde o nascer até o pôr do sol.

Os muçulmanos acreditam que, com isso, a alma se purifica. "Quando nós jejuamos, o legal é sentir o que os pobres sentem", fala Carima, que assim como algumas crianças da mesquita, fala árabe.

A amiga dela, Leila Ali Abdouni, 8, conta que algumas meninas oferecem o lanche de propósito quando elas estão em jejum. "Nós ficamos com vontade, mas deixamos para depois", diz. Algumas crianças já

quebraram o jejum, mas isso só deve ocorrer em situações extremas, como quando bate aquela dor de estômago.

Quando questionado sobre os atentados de 11 de setembro, o garoto Ahmad Amame, 9, diz: "O presidente Bush (EUA) não tinha provas e já saiu matando civis inocentes. Acho que Osama não foi o culpado. A minha religião não mente". Depois de dizer essa frase, o menino Ahmad saiu **esbaforido** pela porta da mesquita.



Leila e Carima, meninas muçulmanas, em mesquita, São Bernardo do Campo, São Paulo, 2001.

HANUKAH OCORRE PERTO DO NATAL

Os judeus não comemoram o Natal, mas têm uma festa que geralmente acontece neste mês, o Hanukah (pronuncia-se ranucá).

A data do Hanukah muda, pois o calendário dos judeus é lunar. Os meses são diferentes e, a cada três anos em média, eles têm um ano de 13 meses.

Em vez de presentes, as crianças judias costumam ganhar dinheiro durante o chanuká. "Eu gosto do dinheiro e de comer os sonhos", diz Thales Aronis, 12. "Gosto de acender as velas", diz Liat Baroukh, 8. "E eu, de brincar de *sevivon* (espécie de pão)", completa Liat Wolff, 8.

Esses são alguns dos elementos

típicos da festa. O Hanukah comemora a vitória dos judeus sobre os gregos, que queriam impor a sua religião àquele povo. O símbolo é o *hanukiah* (espécie de candelabro de nove velas). Por isso, a cerimônia é conhecida como "festa das luzes".

Assim como o Hanukah, outras festas do calendário judeu acontecem em datas próximas às das comemorações cristãs. "Eu gosto do Purim porque é uma festa alegre e eu me fantasio", fala Karen Rosemberg, 7. O Purim acontece perto do Carnaval.

Fonte: *Folha de S. Paulo*, *Folhinha*.
Disponível em: <<http://goo.gl/vqjtpB>>.
Acesso em: 28 mar. 2013.

ANEXO F – Texto: “Querido diário”

Querido diário,

Mamãe deu aquela ordem de novo: “Já pra cama, mocinha. Desliga a televisão!” Eu não concordo com essa mania dos pais de quererem comandar os horários dos filhos dormirem. Ela diz que é porque eu estudo cedo e, se for dormir tarde, posso perder a hora. Conversa de mãe!

Eu NUNCA cheguei atrasada na escola. Além disso, sou muito responsável e não é todo dia que eu quero dormir tarde. Mas minha mãe é dura na queda! Ela tem argumentos pra tudo. Diz que quando eu durmo tarde acordo mal-humorada, tomo café correndo e acabo ficando com sono na escola. E tem mais: diz que toda criança tem necessidade de pelo menos oito horas de sono para recuperar o corpo e crescer. E ainda fala: “Dormir bem é bom para a memória!”.

Queridíssimo diário, eu tenho culpa se passa um montão de programas legais depois das 10? Na minha opinião, os pais deveriam deixar os filhos se responsabilizarem mais pelas suas vidas. Seria bom se eles parassem de pensar que a gente é grande pra umas coisas e pequena para outras.

Boa noite!