

3

Conceituações teórico-metodológicas: práticas de letramento e gêneros textuais em sala de aula

O presente capítulo tem por objetivo abordar outras conceituações teórico-metodológicas que nortearam a minha pesquisa, já que desejo sustentar a posição de que questões de ensino de LE e questões de letramento estão intimamente relacionadas.

Primeiramente, iniciarei fazendo uma breve distinção entre alfabetização e letramento, tendo como base os estudos de Soares (2001) e Rojo (2009) e discutirei a respeito de como ambos têm sido grandes desafios para a educação brasileira.

Em seguida, mencionarei os levantamentos estatísticos sobre tais questões no Brasil, baseando-me em dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (doravante, IBGE), do Instituto Paulo Montenegro e alinhando-me com as pesquisas de Ferraro (2002) e Ribeiro (1997) sobre esse assunto.

Neste capítulo também haverá espaço para uma breve abordagem acerca dos exames de avaliação de letramento e de admissão ao ensino superior que são aplicados aos estudantes brasileiros (SAEB, Pisa e ENEM, respectivamente).

Discutirei, através da perspectiva de Rojo (2009), sobre como a escola pode contribuir para que seus aprendizes se tornem cidadãos com amplas habilidades de leitura e sobre o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (doravante, TIC's) para essa finalidade.

Por fim, serão abordados os conceitos de gêneros textuais como formas de vida e ações sociais (Miller, 1984 e Bazerman: 1997; 2004; 2006), multimodalidade (Kress & van Leeuwen, 1996; Dondis, 1997) e o Sistema de Avaliatividade (Martin & White, 2005).

3.1

Alfabetização x letramento: problemas na educação brasileira

Letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social (Soares, 2001, p. 72).

A citação que inicia este capítulo busca fazer uma distinção sucinta entre alfabetização e letramento. A primeira refere-se à simples decodificação de letras e o segundo, às práticas sociais de leitura, em diversos contextos cotidianos. O desempenho igualmente fraco em matemática e em ciências no Pisa e em outros exames, tais como o ENEM, refletem essa ausência de práticas sociais de leitura. O que acontece de fato é que o aprendiz pode até conhecer as fórmulas, os conteúdos de tal disciplina e saber ler o que está escrito na prova, mas se não for capaz de compreender os enunciados das questões, de nada adianta, pois não saberá o que a questão está pedindo.

Ferraro (2002, p. 27) discorre que, em um passado recente, a população brasileira era, em sua grande maioria, analfabeta absoluta, ou seja, não sabia ler nem escrever nada. O autor ainda cita que, em 1890, o Brasil possuía 82,63% de sua população analfabeta e que no país, ainda imperava o pensamento de que ser analfabeto era sinônimo de marginalidade, periculosidade e risco de subversão. O pesquisador explica ainda que:

O analfabetismo, portanto, emergiu no Brasil como uma questão política, não como uma questão econômica (...). O analfabetismo constituiu-se na grande vergonha nacional (...), o voto foi repetidamente negado aos analfabetos sob o argumento principalmente de sua incapacidade (Ferraro, 2002, p. 28).

Entretanto, no final do século XX, houve a ampliação da oferta do Ensino Fundamental no país: a quantidade de escolas e vagas e muitas redes públicas aumentou e, além disso, tais instituições passaram a fornecer materiais, uniformes e alimentação, facilitando, desse modo, o acesso da camada mais pobre da população ao ensino formal. Consequentemente, a questão do analfabetismo foi, aos poucos, sendo minimizada e a sociedade foi tornando-se cada vez mais grafocêntrica. A partir de então, o mero ato de decodificar letras deixou de ser o suficiente para um indivíduo “funcionar”

adequadamente em seu contexto social: seria preciso usar tais habilidades funcionalmente, para atender às exigências sociais (Soares, 2001, p. 74).

O grande problema é que há, atualmente, um enorme grupo de pessoas alfabetizadas, ou seja, que aprenderam a ler e a escrever, mas não incorporaram a prática da leitura e da escrita nem são capazes de usá-las plenamente: não possuem o hábito de ler jornais, revistas, livros nem *sites*, não conseguem preencher formulários, escrever simples bilhetes ou *e-mails*, têm dificuldades em encontrar informações específicas em uma bula de remédio, entre outras situações. Em outras palavras, isso significa que nem todos os alfabetizados sejam letrados. Esses indivíduos são geralmente chamados de **analfabetos funcionais**:

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (Soares, 2001, p. 39-40).

A expressão **alfabetismo funcional** foi cunhada nos Estados Unidos na década de 1930 e utilizada pelo exército norte-americano durante a Segunda Guerra, indicando a capacidade de compreender instruções escritas necessárias para a realização de tarefas militares (Ribeiro, 1997, p. 145). Desde então, tal expressão também passou a ser utilizada para designar a capacidade de utilizar a leitura e a escrita em contextos cotidianos, domésticos ou de trabalho.

Segundo Ribeiro (1997, p. 146), o termo “analfabetismo funcional” também chegou a ser empregado com fins de buscar estabelecer uma distinção entre o analfabetismo absoluto e o domínio pleno da leitura e da escrita, ou um nível de habilidades restrito às tarefas mais rudimentares referentes à “sobrevivência” nas sociedades industriais.

Já a palavra “letramento” veio da tradução do inglês para o português da palavra *literacy*, isto é, a **condição de ser letrado**. Em outras palavras, ser alguém que não apenas sabe ler e escrever, mas também domina com competência e versatilidade as práticas sociais da leitura e da escrita (Soares, 2001, p. 36). Consequentemente, um indivíduo letrado acaba por distinguir-se do analfabeto absoluto e do rudimentarmente alfabetizado, pois aprender a ler e a escrever e saber utilizar com destreza ambas as habilidades, transformam um indivíduo social, cultural e cognitivamente:

A pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural- não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu *lugar* social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura- sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente (Soares, 2001, p. 37).

Com o passar dos anos, venho notando que os estudantes em geral, mas principalmente os do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, apresentam cada vez mais dificuldades em leitura, tanto em LM como em LE. Mesmo sendo já alfabetizados e sendo assim, capazes de ler o que está escrito em um livro, em um enunciado, em um texto de rede social, por exemplo, ainda pedem para que o professor explique “o que está escrito”, já que apresentam dificuldade para compreender o que leem. Ou seja, os aprendizes têm um letramento incipiente.

Como é possível verificar na prova abaixo, a questão pedia para que o aprendiz marcasse um “X” na *WH-word*¹ correta, mas ele fez uma correlação entre as perguntas e as alternativas. Em uma de minhas seis turmas de 1º ano do Ensino Médio no “BM”, cerca de 20 alunos responderam essa questão de maneira similar a da foto, o que me preocupou bastante, já que as respostas indicam uma falta de entendimento do que era para ser feito ou que o aprendiz não leu o enunciado da questão.

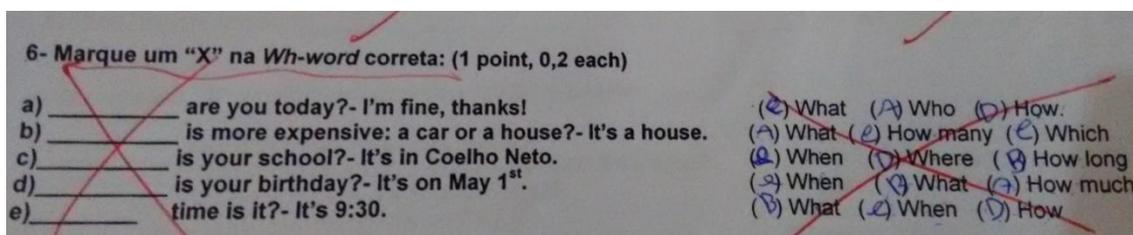


Figura 2: Trecho da prova que apliquei no 2º bimestre de 2017 para as minhas turmas de 1º ano do Ensino Médio.

Após uma conversa com a turma, com o objetivo de apontar tal falta de entendimento, a resposta que obtive foram apenas risos, seguidos de silêncio, o que me fez inferir que, na verdade, nem eles sabem, talvez, que possuam tamanha dificuldade com o seu próprio idioma. Situações semelhantes não ocorrem somente nas aulas de LE e de LM. Colegas que lecionam Química, Física, Biologia, História, Geografia, etc., comentam durante as reuniões pedagógicas que “os alunos foram mal nas provas porque não compreenderam o que era para fazer nas questões”.

¹ Como o gênero textual estudado no referido bimestre foi a entrevista, ensinei aos alunos palavras interrogativas, assim como as perguntas que utilizam palavras interrogativas e as perguntas cujas respostas são sempre “sim” ou “não”.

As redes sociais também funcionam como uma espécie de espelho para que se possa comprovar como a situação de muitos brasileiros com relação à leitura e compreensão de textos se encontra atualmente. Não raro, vejo que muitos internautas comentam notícias com discursos sem quaisquer sentido ou coerência, demonstrando não terem compreendido o que leram. Vejo também muitas postagens no *Facebook* divulgando a venda de algum produto ou serviço, por exemplo. Mesmo contendo informações tais como: local, preço, telefone de contato, página virtual, etc., há quem ainda pergunte por elas novamente, tornando-se, inclusive, assunto para mêmés², como esse a seguir:



Figura 3: meme- interpretação de texto nos dias de hoje

O que, a princípio, pode vir a soar cômico, na verdade é muito preocupante. Embora o foco dessa dissertação seja o Ensino Médio, considero importante destacar esta notícia, que foi publicada no *site* da *Revista Carta Capital*, na qual verifica-se que a questão do analfabetismo funcional (ou do baixo nível de letramento) também chegou ao ensino superior, mestrados e doutorados:

Colegas professores, com atuação em administração de empresas, frequentemente reclamam de pupilos incapazes de criar parágrafos coerentes e expressar suas ideias com clareza. A dificuldade afeta alunos de MBA's, mestrados e mesmo doutorandos. Editores de periódicos científicos da mesma área frequentemente deploram a enorme quantidade de manuscritos vazios, herméticos e incoerentes recebidos para publicação. E frequentemente seus autores são pós-doutores! (Revista Carta Capital, 24/07/2013).

² Disponível em <https://www.brazilfw.com.br/forum/viewtopic.php?f=14&t=93536> (Acessado em 15/08/2017)

Os prejuízos que o analfabetismo funcional vem trazendo para o Brasil são trágicos, pois ele reduz a empregabilidade e as oportunidades de inclusão social, principalmente entre os menos favorecidos economicamente. Trata-se de um problema que causa forte impacto na produtividade e na competitividade nacional. Segundo matéria publicada no *Portal Aprendiz Uol* (28/08/2016), em pesquisa realizada por um doutorando da USP, no ano passado, calculou-se em US\$ 6 bilhões anuais a queda de produtividade nas empresas, provocada pelas deficiências básicas dos empregados. A reportagem ainda cita um caso ocorrido em uma montadora de automóveis em São Bernardo do Campo, SP: simples manuais de instruções de equipamentos ou comunicados do departamento de Recursos Humanos tornam-se enigmas indecifráveis para 78,5% dos funcionários de um setor da produção.

Além disso, o analfabetismo funcional interfere no cotidiano dos indivíduos: dificuldade em escrever/compreender simples bilhetes, *e-mails*, de se comunicar com serviços de atendimento ao cliente para resolver problemas, de ler enunciados, comentar em redes sociais, etc.

Em suma, trata-se de um desafio hercúleo um indivíduo poder viver adequadamente em seu contexto social, sem dominar a leitura e a escrita de seu idioma pátrio.

No próximo tópico, discutirei como os censos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (doravante, IBGE), do Índice de Alfabetismo Funcional (doravante, INAF), além de exames de avaliação de proficiência, tais como o PISA, o ENEM e o SAEB avaliam o alfabetismo e o letramento.

3.2

Censos, INAF e exames de proficiência: o que eles dizem?

O conceito de analfabetismo vem passando por diversas mudanças nas últimas décadas. No ano de 1958, a Unesco classificava como alfabetizada uma pessoa que fosse capaz de ler ou escrever um enunciado simples, relacionado a sua vida diária. Já em 1978, a Unesco adota o termo **alfabetismo funcional**. Um indivíduo funcionalmente alfabetizado é aquele que é capaz de utilizar a leitura e escrita para fazer frente às

demandas de seu contexto social e de usar essas habilidades para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida (Ribeiro, 1997, p. 144).

No Brasil, os censos do IBGE, assim como o INAF, o SAEB e o PISA (este é um exame internacional) buscam mapear a questão da alfabetização e do letramento. Cada um possui critérios distintos para aferir as estatísticas.

O IBGE realizou seu primeiro censo demográfico em 1872. Um dos itens que se buscou mapear era o **número de analfabetos absolutos no Brasil**. O critério adotado até os dias de hoje é perguntar para o indivíduo se ele sabe ler e escrever um bilhete simples (Ferraro, 2002, p. 37). Esse critério, a meu ver, traz muitos problemas, visto que uma pessoa pode falar que sabe ler e escrever um bilhete simples em seu idioma próprio, mas na verdade não é capaz de fazê-lo.

O IBGE também averigua os **“anos de estudo” da população**: avaliar o número e a porcentagem de crianças, adolescentes e jovens que conseguiram atingir cada um dos níveis dentro da idade “própria”, isto é, que já tivessem concluído a 1ª, a 4ª e a 8ª séries do ensino fundamental e a última da educação média, respectivamente aos 8 anos, aos 11 anos, aos 15 anos e aos 18 anos de idade. Ferraro (2002, p. 37), então, propôs a classificação da população em três níveis de alfabetização, construídos com base na informação censitária “anos de estudo concluídos com aprovação”, mas desta vez, com um objetivo distinto: determinar o número e o percentual de brasileiros das diferentes idades que atingiram cada um dos diferentes níveis de escolaridade, medidos em termos de anos de estudo concluídos. O pesquisador explica, pois, que esse critério possibilitaria que se começasse a constituir alguns níveis de letramento, já que a preocupação até então se concentrava apenas na alfabetização:

(...) pode-se considerar que todas as pessoas que apresentem pelo menos 1 ano de estudo concluído compõem um total próximo do número de alfabetizados apurado pelo critério ler e escrever um bilhete simples (Ferraro, 2002, p. 38)

A tabela a seguir traz as descrições, com base em Ferraro (2002, p. 39-40), de cada um dos níveis de letramento por ele propostos:

Nível 1	Nível 2	Nível 3
<p>Compreende todos aqueles que informaram ter um a três anos de estudo concluídos. De um lado, ele sinaliza a ultrapassagem da barreira que se interpõe entre o analfabetismo na sua forma mais cabal e o que se poderia chamar de mínimo dos mínimos em termos de alfabetização e letramento, que coincidiria aproximadamente tanto com a conclusão da 1ª série fundamental (um ano de estudo) quanto com o conceito “ler e escrever um bilhete simples”.</p>	<p>Compreende todos aqueles que tenham concluído pelo menos a 4ª série e que não tenham ido além da 7ª série do fundamental. A definição desse nível se apoia na suposição de que a conclusão da 4ª série representa o alcance do domínio mínimo da leitura, da escrita e do cálculo, que permite à pessoa valer-se no dia-a-dia de tais técnicas e conhecimentos, e a partir do qual se tornaria improvável o retorno ao analfabetismo. Esse nível foi também denominado “alfabetização funcional”, como o fazem, por exemplo, Carvalho, Kappel e Alves (In: IBGE, 1995, p. 284).</p>	<p>Compreende todos aqueles que tivessem oito anos de estudo concluídos, isto é, fundamental completo, mais médio incompleto (nove a dez anos de estudo). Ele significaria a realização do mínimo constitucional, mas não ainda a conclusão da educação básica. Mantém seu corte inferior na conclusão da 8ª série da educação fundamental, eliminando-se, porém, qualquer corte a partir daí. Ele representa a realização do mínimo estabelecido pela Constituição de 1988.</p>

Figura 4: Níveis de letramento propostos por Ferraro (2002, p. 39-40).

A seguir, explicarei brevemente alguns exames/testes de avaliação de níveis de alfabetismo e letramento existentes no Brasil.

3.2.1

Índice de Alfabetismo Funcional

A proposta do INAF é justamente a que começou a se buscar a partir do item “Anos de estudo” do IBGE. Criado pelo Instituto Paulo Montenegro e pela organização não governamental Ação Educativa em 2001, o objetivo desse indicador é gerar informações que ajudem a dimensionar e compreender os níveis de alfabetismo funcional no país, a fim de que se possa fomentar o debate público e a formulação de políticas educacionais e propostas pedagógicas. As perguntas a seguir são norteadoras para se buscar as respostas: Quais são as habilidades de leitura e escrita dos brasileiros? Quantos anos de escolaridade e que tipo de ação educacional garantem níveis

satisfatórios de alfabetismo? Que outras condições favorecem o desenvolvimento de tais habilidades ao longo da vida?

A fim de buscar respostas às perguntas tais como essas supracitadas, o INAF aplica anualmente testes de habilidades por amostragens de duas mil pessoas cujas idades variam entre 15 e 64 anos, além de questionários que apuram a bagagem educacional dos participantes, seus hábitos e práticas de leitura e escrita em diversos contextos de vivência. Em 2001, 2003 e 2005, o foco foi nas habilidades de leitura e escrita; em 2002 e 2004, passou a ser as habilidades matemáticas, já que o conceito de alfabetismo compreende também a capacidade de processar informações numéricas presentes no dia-a-dia, no comércio, no trabalho ou nas páginas dos jornais. Já em 2016, o foco foi o alfabetismo e o mundo do trabalho.

O quadro abaixo é um resumo dos três níveis de habilidades na população alfabetizada propostos pelo INAF: o nível rudimentar, o básico e o pleno. Ainda que os três níveis tenham algum grau de funcionalidade, ou seja, correspondam a habilidades que as pessoas podem aplicar em determinados contextos, somente o nível pleno pode ser considerado como satisfatório, aquele que permite que a pessoa possa utilizar com autonomia a leitura e a matemática como meios de informação e aprendizagem.

	Leitura	Habilidades Matemáticas
Analfabetismo	Não domina as habilidades medidas.	Não domina as habilidades medidas.
Alfabetismo Nível Rudimentar	Localiza uma informação simples em enunciados de uma só frase, um anúncio ou chamada de capa de revista, por exemplo.	Lê e escreve números de uso freqüente: preços, horários, números de telefone. Mede um comprimento com fita métrica, consulta um calendário.
Alfabetismo Nível Básico	Localiza uma informação em textos curtos ou médios (uma carta ou notícia, por exemplo), mesmo que seja necessário realizar inferências simples.	Lê números maiores, compara preços, conta dinheiro e faz troco. Resolve problemas envolvendo uma operação.
Alfabetismo Nível Pleno	Localiza mais de um item de informação em textos mais longos, compara informação contida em diferentes textos, estabelece relações entre as informações (causa/efeito, regra geral/caso, opinião/fato). Reconhece a informação textual mesmo que contradiga o senso comum.	Consegue resolver problemas que envolvem seqüências de operações, por exemplo cálculo de proporção ou percentual de desconto. Interpreta informação oferecida em gráficos, tabelas e mapas.

Figura 5: três níveis de habilidades na população alfabetizada propostos pelo INAF.

Os levantamentos feitos pelo Inaf (2016, p. 10) concluíram o seguinte:

Tabela 1 – Distribuição da população pesquisada por grupo de alfabetismo

Grupo	%	N ^o de respondentes
Analfabeto	4%	88
Rudimentar	23%	457
Elementar	42%	843
Intermediário	23%	453
Proficiente	8%	161
Total	100%	2002
Analfabeto + rudimentar: analfabetos funcionais	27%	545
Elementar, intermediário e proficiente: alfabetizados funcionalmente	73%	1.457

Fonte: Elaboração própria.

Figura 6: Distribuição da população pesquisada por grupo de alfabetismo.

- 27% das pessoas foram classificadas como analfabetas funcionais, sendo apenas 4% correspondente ao grupo de pessoas consideradas analfabetas, já que não conseguem realizar tarefas simples que envolvam leitura de palavras e frases.
- A maior parte dos participantes, 42%, foi classificada no grupo elementar, no qual, realizam a leitura de uma ou mais unidades de informação em textos diversos de extensão média realizando pequenas inferências e resolvem problemas envolvendo operações básicas com exigência de algum grau de planejamento e controle.
- Cerca de um quarto do total (23%) estava na condição Intermediário/básico, revelando habilidades de leitura, escrita e resolução de problemas condizentes com a localização de múltiplas informações, a resolução de problemas matemáticos complexos e com capacidade de sintetizar ideias centrais de textos e captar efeitos de sentido.
- Apenas 8% dos respondentes estão no último grupo de alfabetismo, revelando domínio de habilidades que praticamente não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais e resolvem problemas envolvendo múltiplas etapas, operações e informações. (Inaf 2016, p. 10-11).

3.2.2

Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (doravante, SAEB), possui, conforme explica Rojo (2009, p. 31) “uma concepção discursiva de leitura, na medida em que incorporam descritores ou habilidades e competências que dizem respeito não somente ao conteúdo e à materialidade linguística dos textos, mas também a sua situação de produção”³. No último exame, aplicado no ano de 2015⁴, a proficiência média nacional dos alunos do 3º ano do Ensino Médio em língua portuguesa foi de 267,1 pontos. Ao analisarmos a escala de competências e proficiência do SAEB, é possível verificar que tal pontuação se enquadra no nível 2 (de 250 a 275 pontos), isto é, nesse nível, o estudante pode ser capaz de reconhecer a ideia comum entre textos de gêneros diferentes e a ironia em tirinhas; reconhecer relações de sentido estabelecidas por conjunções ou locuções conjuntivas em letras de música e crônicas; reconhecer o uso de expressões características da linguagem (científica, profissional etc.) e a relação entre pronome e seu referente em artigos e reportagens; inferir o efeito de sentido da linguagem verbal e não verbal em notícias e charges. Trata-se de uma competência bem elementar e de um nível bem abaixo do esperado, já que as competências do SAEB se classificam em um total de 8 níveis. INEP (2004, p. 10) apud Rojo (2009, p. 35) classifica tal desempenho como “muito crítico”, pois esses estudantes não são bons leitores, nem desenvolveram habilidades de leitura compatíveis com as séries anteriores.

³ Em **Anexo 8.1**, se encontra a escala de níveis de competência e proficiência do SAEB, voltada para o 3º ano do Ensino Médio em Língua Portuguesa.

⁴ O SAEB é aplicado a cada dois anos, para estudantes das séries finais de cada segmento: 5º ano do Fundamental I, 9º ano do Fundamental II e 3º ano do Ensino Médio. São realizados exames de língua portuguesa e de matemática.

3.2.3

Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)

O ENEM é voltado para os estudantes concluintes ou que já concluíram o Ensino Médio e gostariam de ingressar em uma universidade. Além disso, o exame possibilita uma referência para a autoavaliação, a partir das competências e habilidades que o estruturam. São realizadas provas de todas as disciplinas que compreendem o currículo do Ensino Médio brasileiro. Faz-se importante ressaltar que, ao contrário da maioria dos processos avaliativos tradicionais, o ENEM é interdisciplinar e contextualizado, ou seja, coloca o estudante diante de situações-problema e o exige que, mais do que saber conceitos, que ela saiba aplicá-los.

Levando-se em conta que a pontuação máxima do ENEM é de 1000 pontos, em 2016, a média geral na área de linguagens, códigos e suas tecnologias⁵ foi de 533,5 pontos e em redação, a nota média ficou entre 501 e 600 pontos e só 77 participantes conseguiram tirar nota máxima (1.000). Foram anuladas ou obtiveram nota zero em redação 291.806 provas. Ou seja, boa parte dos estudantes que realizaram o ENEM demonstrou, desse modo, que não conseguem aplicar plenamente os conceitos que supostamente aprenderam na escola.

3.2.4

Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)

Aplicado a cada três anos, o Pisa, conforme explica Rojo (2009, p. 31), tem uma característica cognitiva de leitura como extração de informação e relação entre informações extraídas de textos em diferentes gêneros e linguagens, como por exemplo, gráficos, mapas, folhetos, diagramas. O exame compreende as capacidades de localização, identificação e recuperação de informação, interpretação e reflexão. Estas

⁵ Área que compreende língua portuguesa e estrangeira.

se subdividem em 7 níveis de proficiência⁶, exigidas na leitura e compreensão de uma diversidade de gêneros. Participam desse sistema de avaliação os estudantes que têm 15 anos de idade, independentemente da série que estejam cursando. Além dos exames de leitura, são realizados exames de matemática e de ciências.

De acordo com o Portal do Pisa, o desempenho do Brasil em leitura no exame de 2015 está abaixo da média dos alunos em países da OCDE⁷ em leitura (407 pontos, comparados à média de 493 pontos). Tal pontuação se enquadra no nível 2 da escala de proficiência do Pisa, ou seja, nesse nível, algumas tarefas requerem que o leitor localize um ou mais fragmentos de informação, que podem ter de ser inferidos ou satisfazer diversas condições. Outras exigem o reconhecimento da ideia principal em um texto, o entendimento de relações ou a construção de significado dentro de uma parte específica dele quando a informação não é proeminente e o leitor deve fazer inferências de nível baixo. Tarefas nesse nível podem envolver comparação ou contraste com base em uma característica única do texto. Tarefas típicas de reflexão exigem que o leitor faça uma comparação ou diversas correlações entre o texto e o conhecimento externo, explorando sua experiência e atitudes pessoais.

Diante de todos esses dados, considero que ainda há um longo caminho a se percorrer até que a maioria da população brasileira faça parte do grupo de pessoas plenamente alfabetizadas. Logo, os estudos do INAF e os resultados do SAEB e do Pisa refletem o que vejo diariamente em minha sala de aula, assim como nas redes sociais em geral: o Brasil precisa de um projeto sério de letramento. E o que a escola pode fazer para que isto seja posto em prática? É o que será discutido no próximo tópico.

3.3.

O papel da escola no fomento do letramento

A escola deve “ampliar o leque” dos aprendizes através de letramentos múltiplos (Rojo, 2009; 2013; Soares 2001), ou seja, possibilitar que os aprendizes participem de diversas práticas sociais que lidem com leitura e escrita. Rojo (2009, p.107-108),

⁶ Em **Anexo 8.2**, se encontra disponível um quadro com a descrição de cada um dos 7 níveis de proficiência do PISA.

⁷ Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico.

então, esclarece que, para ter uma educação linguística diversificada, objetivando incluir socialmente o indivíduo e fazendo-o com que seja capaz de ler, compreender e produzir diversos textuais, as escolas devem oferecer **multiletramentos** ou **letramentos múltiplos**, sem se esquecerem dos letramentos das culturas locais, mas sempre colocando-os em contato com os letramentos socialmente valorizados universais e institucionais, ou seja, promovendo um letramento cosmopolita; **letramentos multissemióticos**, os quais são exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando o letramento para além do texto escrito e abarcando também o visual e a música:

O conhecimento e as capacidades relativas a outros meios semióticos estão ficando cada vez mais necessários no uso da linguagem, tendo em vista os avanços tecnológicos: as cores, as imagens, os sons, o design etc., que estão disponíveis na tela do computador e em muitos materiais impressos que têm transformado o letramento tradicional (da letra/livro) em um tipo de letramento insuficiente para dar conta dos letramentos necessários para agir na vida contemporânea (Rojo, 2009, p.107).

As OCEM (2006, p. 112-113) também revelam certa preocupação com a questão do letramento em LE, ao discutirem sobre a importância das concepções de leitura propostas pelas teorias de letramento. No texto, os autores defendem que tais teorias devem servir como bases epistemológicas e educacionais, a fim de ampliar a visão de mundo dos alunos, para trabalhar o senso de cidadania, desenvolver a capacidade crítica e construir conhecimento. O texto ainda diz que:

O conhecimento deve ser integrador, reconhecendo as linguagens e os fenômenos multidimensionais; ser compreendido das partes para o todo e do todo para as partes; reconhecer a realidade como conflituosa, antagônica, ambígua, o que requer a habilidade de construir e reconstruir sentidos; reconhecer a diversidade e reinterpretar a unicidade.

Rojo (2009, p. 108) também destaca a relevância dos **letramentos críticos e protagonistas**, mostrando que os textos não podem ser lidos de maneira amorfa, alienada, pois eles não ocorrem em um vácuo social, sendo os seus significados contextualizados. Nesse sentido, as OCEM (2006, p. 114-116), sugerem atividades de leitura, tendo como base o letramento crítico.

Com o propósito de uniformizar os conteúdos das disciplinas⁸, a Secretaria do Estado de Educação do Rio de Janeiro (doravante, SEEDUC-RJ), propôs, no início de

⁸ Antes, cada docente ensinava os conteúdos de sua preferência. Se o aluno se transferisse de escola ou até mesmo, de turma em uma mesma escola, ele estudaria conteúdos completamente diferentes. Não havia uma sequência linear.

2011, a elaboração de um currículo básico⁹ para todas as disciplinas, do 6º ano do Ensino Fundamental II ao 3º ano do Ensino Médio e, no mesmo ano, tal currículo foi implantado na rede. Em relação ao currículo básico de LE, como professora desta rede, vejo que sua criação foi um grande avanço, visto que, a cada bimestre, os alunos têm contato com um gênero textual diferente e assim, há o desenvolvimento de letramentos múltiplos. No caso do 1º ano do Ensino Médio, a série escolar analisada nessa dissertação, no 1º bimestre, os alunos entram em contato com o gênero notícia; no 2º bimestre, com o gênero entrevista; no 3º bimestre, cartas do leitor¹⁰ e por fim, no 4º bimestre, os gêneros publicidade e propaganda. Entretanto, o fato de existir um currículo básico, não se torna um empecilho para que o professor vá além do que foi proposto. O docente tem plena liberdade de trabalhar outros gêneros textuais em um mesmo bimestre ou até mesmo, se achar por bem, substituir os gêneros propostos no currículo por outros que julgar serem mais apropriados para o perfil de cada turma.

Em relação ao letramento multissemiótico atrelado ao uso das novas tecnologias (Internet, dispositivos móveis, como celulares e *tablets*), tão importantes nos dias de hoje, Rojo (2013, p. 184-185) critica a resistência que muitos “educadores” (sic.) têm em relação ao uso de TIC’s em sala de aula:

(...) Temos também a resistência dos “educadores” às novas tecnologias- que “requerem cuidado”, que não devem suplantam o livro impresso (...) Crianças devem manter o hábito de ir às bibliotecas tradicionais; os pais não devem ler para crianças em *tablets*; os livros digitais interativos causam danos à criatividade e à imaginação e- pecado máximo- aproximam-se da linguagem dos games, da TV e do cinema (diversões, brincadeiras) e afastam a criança do que é sério- a leitura de impressos (...). Os “educadores” buscam a preservação das tecnologias dos séculos XVII a XIX (...).

Sobre o papel das TIC’s nas escolas, Rojo (2013, p. 186) vai além:

(...) A presença de TIC’s em sala de aula têm efeitos de alcance mais amplo, como, por exemplo, poder acessar outras amostras e acervos que não somente aqueles valorizados e selecionados por autores e editores de impressos, tais como, amostras e acervos de diferentes culturas e variedades do português do Brasil (...) e textos de diferentes culturais e de diferentes variedades do inglês (...).

⁹ O Currículo Básico de Línguas estrangeiras, previsto para o Ensino Fundamental II e para o Ensino Médio, se encontra disponível em: <http://www.conexaoescola.rj.gov.br/curriculo-basico/lingua-estrangeira>

¹⁰ Dados os avanços tecnológicos, ao trabalhar tal gênero, incluo e-mails e comentários em redes sociais em que o leitor interage com uma revista, jornal, portal de notícias, rádio, etc.

Há escolas em que o professor é, até mesmo, desencorajado a utilizar as TIC's. Um exemplo disso é quando a escola possui internet sem fio (*Wi-Fi*), mas a direção não fornece a senha de acesso aos professores, pois acham que eles vão ficar o tempo todo conectados, sem produzir algo de útil. Há também aquelas situações em que os colegas vão contra o professor adepto das TIC's. Eles o veem como um “professor que deixa o aluno fazer o que quer” ou que dá “mole para o azar”¹¹.

Em relação às situações supracitadas, posso afirmar que vivencio ambas. A escola onde leciono não fornece aos professores a senha de acesso à Internet sem fio. Portanto, como a maioria dos meus alunos tem, ao menos, um plano de dados básicos, passo atividades de gêneros textuais no celular: escrevo o link de um texto no quadro, eles acessam e depois, fazem as atividades em seus cadernos. Essa também foi a estratégia que encontrei para resolver outro problema: a carência de xerox. A escola só tira cópias de provas e nem todos os textos do livro didático são adequados para as minhas turmas; por esse motivo, faz-se necessário buscar outras fontes. Os colegas acham que “dou muita liberdade aos alunos” devido ao fato de eles lerem textos em seus celulares e utilizarem dicionários e gramáticas online.

O que muitos professores não conseguem vislumbrar **é que usar as TIC's em sala de aula também é fomentar o letramento** e isso vale para todas as disciplinas, pois não é somente papel dos professores de línguas (portuguesa e estrangeira) desenvolverem o letramento nos aprendizes. A maioria dos meus alunos, por exemplo, achava que a Internet se resumia apenas às redes sociais. Nas minhas aulas, quando eles leem uma notícia no site da *BBC* ou leem uma entrevista com o jogador Lionel Messi no *Yahoo! Sports*, um “novo mundo” se abre para eles! De repente, aquele “mundo fechado do *Facebook*, do *Instagram* e do *Whatsapp*” se converte em um “mundo de informações” para além das redes sociais. Os alunos passam, então, a conhecer sites, ferramentas de busca, de localização, descobrir que podem baixar livros, revistas, ler jornais de outros países, etc. Ou seja, o uso das TIC's promove uma aprendizagem significativa e desenvolve o letramento digital, ao passo que o professor o instrui a utilizar a Internet, o computador e os dispositivos móveis de forma a ampliar os horizontes dos discentes. Dionísio (2012, p. 125-136) explica que são os avanços tecnológicos os responsáveis por gerar novas formas de interação, implicando, assim, na

¹¹ Ou seja, que o aluno não vai estudar e vai ficar mexendo no celular, navegando por redes sociais e aplicativos de mensagens.

necessidade de ampliar as práticas pedagógicas de letramento. Atualmente, as ferramentas de comunicação mais usadas são o *WhatsApp*, *Facebook*. No entanto, não basta apenas saber ler e escrever: é necessário saber utilizar, de modo adequado, tais ferramentas. E a escola é sim um lugar apropriado para o fomento do letramento digital, embora muitos professores ainda fechem seus olhos para esta nova realidade.

Um sério projeto de letramento escolar deve se alinhar com a proposta de inclusão digital e social, com a finalidade de atender a um propósito educacional. Com isso, o aprendiz terá a possibilidade de desenvolver seu senso de cidadania. Tal projeto deve contemplar tanto a LM como uma LE, desenvolvendo os modos culturais de ver, descrever, explicar, contemplando suas várias modalidades: a visual (mídia, cinema), a informática (digital), a multicultural e a crítica (presente em todas as modalidades).

A escola deve ter como objetivo primordial formar um leitor que seja capaz de entender que aquilo que lê é uma representação textual, como aquele que, diante do que lê, assume uma posição ou relação epistemológica no que concerne a valores, ideologias, discursos, visão de mundo. (OCEM, 2006, p. 98)

3.4

Gêneros textuais: o que são?

Gêneros moldam os pensamentos que nós formamos e as comunicações pelas quais interagimos. Gêneros são espaços familiares nos quais criamos ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são guias que usamos para explorar o não familiar (Bazerman, 1997, p.14).

São vários os autores, tanto brasileiros como estrangeiros, que se dedicaram a estudar e buscaram explicar o que são gêneros textuais. Um deles é Marcuschi (2002). O autor se refere aos gêneros textuais como fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Para o autor, eles são fruto de trabalho coletivo, contribuindo para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. O autor ainda afirma que os gêneros:

São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, (...) os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita (...). Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sócio-pragmáticos caracterizados como práticas sócio-discursivas (Marcuschi, 2002, p. 1).

Em virtude das inovações tecnológicas, os gêneros se modificam constantemente, sendo, dessa forma, fenômenos plásticos e dinâmicos. Um exemplo disso são as cartas. Se outrora as pessoas costumavam escrever cartas para amigos e familiares, atualmente se comunicam através de e-mails ou mensagens em redes sociais. Entretanto, as funções comunicativas, tanto da carta como do e-mail e das mensagens via *Facebook* ou *WhatsApp*, são as mesmas. Isso significa que a carta, na verdade, não desapareceu: ela tomou outros rumos e adquiriu novas feições.

Na perspectiva de Bakhtin, observa-se que o caráter social dos fatos da linguagem define o texto como um produto da interação social, no qual as palavras são entendidas como produtos de trocas sociais, ligadas a uma situação material concreta, que define as condições de vida de uma comunidade linguística. Assim, cada esfera de uso da língua utiliza-se de tipos relativamente estáveis, ou seja, o uso da língua se dá através de enunciados orais e escritos, que surgem dos integrantes de cada contexto social e atividade humana (Bakhtin, 2003, p. 280).

Para o autor, o gênero discursivo (ou textual) são os enunciados, que são constituídos de conteúdo temático, estilo verbal (seleção ordenada nos recursos da língua) e construção composicional. O gênero é composto por uma relação entre esses aspectos que se realiza a cada situação comunicativa, mas que, por ocorrência, mantém certa estabilidade, sendo considerados, então, relativamente estáveis. Tal expressão significa que os gêneros discursivos se realizam em situações habituais de comunicação culturalmente estabelecidas, compartilhadas por toda a comunidade, de forma que se reconheça imediatamente o gênero após sua manifestação.

Em minha tentativa de entender minha sala de aula e promover letramentos múltiplos para meus alunos, penso que a perspectiva de gêneros textuais como formas de vida e ação social (Miller, 1984; Bazerman, 2006) seja a mais adequada, pois articula

o conhecimento de vida, a vivência em si do aprendiz, com o conhecimento formal, adquirido na escola. Creio que, deste modo, o engajamento dos jovens com as atividades propostas com base em tal perspectiva seja maior, pois ele verá a utilidade, a relevância de sua aprendizagem.

3.4.1.

Gêneros como formas de vida e ações sociais

Formada por um grupo de estudiosos americanos com influência de antropólogos e sociólogos e também do teórico russo Bakhtin, a perspectiva sociorretórica / sócio-histórica e cultural centra-se nos conceitos de atividade, fatos sociais e tipificação e desenvolve o conceito de gêneros como formas de vida (Bazerman, 2006). Para tais teóricos, os gêneros pertencem às atividades humanas e as refletem. Ou seja, conforme a linguagem muda, os gêneros se modificam também, ou dão origem a novos gêneros, refletindo, assim, a dinâmica social, conforme mencionado nos parágrafos anteriores dessa seção.

Bazerman vê os gêneros como tipos de enunciados que estão associados a uma determinada situação retórica, isto é, com os tipos de atividades que as pessoas dizem, fazem e pensam e entende o gênero como uma construção psicossocial, que é acionada pelo sujeito para reconhecimento e construção de ações tipificadas em situações retóricas recorrentes e não como uma categoria linguística moldada por certas características textuais.

Por serem formas de vida, Bazerman (1997, p.19 apud Dionísio, 2012, p. 140) afirma que “um escritor pode “jogar” com uma variedade de formas em diferentes situações sociais e com diferentes objetivos.” Em outras palavras, o autor parte do pressuposto de que são as regularidades, as situações recorrentes e as intenções, sob a perspectiva dos usuários da língua, que caracterizam um determinado gênero. Ao elaborar o conceito de tipificação, Bazerman recorre aos conceitos de “fato social” e de “atos de fala”.

Os fatos sociais advêm de uma crença coletiva na legitimidade desse fato e de sua propagação. Refere-se ao que uma dada comunidade de fala acredita ser verdadeiro. Já os atos de fala são sentenças que possuem traços de verdade, reconhecidos por uma determinada comunidade de fala. Cada vez que um fato social é repetido, ele se legitima. Bazerman (2004, p. 25) explica que muitos deles dependem de atos de fala, de formulações verbais adequadas e apropriadas. Isto é, a partir da recorrência, da consolidação de uma dada construção textual e social, atinge-se a convergência entre o que se pretende que o ouvinte/receptor reconheça e o efeito real da mensagem transmitida. Estabelecida a tipificação, através da recorrência de formas, situações, estratégias e conteúdos, surgem os gêneros (Bazerman, 2004, p. 29).

Alinhada com o pensamento de Bazerman, Miller (1984, p. 51) desenvolveu a noção de gênero como “ação social”, tornando-o dependente da estrutura e complexidade de cada sociedade. Em sua teoria, trata de dois aspectos relevantes para a nova visão do gênero: a noção de situação retórica recorrente, entendida como tipificação e a fusão entre forma, substância e situação. A estudiosa afirma que os gêneros podem nos ajudar a explicar como encontramos, interpretamos, reagimos e criamos certos textos, já que os textos orais e escritos orientam nossas práticas cotidianas, nossa forma de agir no mundo, uma vez que podem nos esclarecer, ensinar, guiar em meio à quantidade de saberes que dispomos. O gênero espelha a experiência, por meio da ação ali levada a cabo, de sua forma e sua substância. Nossas práticas sociais são permeadas pelas práticas de letramento, de forma que não há como realizar ações sem que alguma forma de linguagem esteja envolvida.

É por meio do processo de tipificação que criamos recorrência, analogias, similaridades. O que ocorre não é uma situação material (um evento real, objetivo, verdadeiro), mas nosso construto de um tipo. A situação tipificada, incluindo tipificações de participantes, sustenta a tipificação em retórica. A comunicação bem-sucedida requer que os participantes compartilhem tipos comuns; isso é possível na medida em que os tipos são socialmente criados (ou biologicamente inatos). (Miller, 1984, p. 157).

Faz-se importante ressaltar que os gêneros não são formas prontas, acabadas, mas são categorias operativas, instrumentos de ação social e cognitiva. Segundo Miller (1994, p. 71) apud Dionísio (2012, p. 23):

É importante que se veja o gênero como um constituinte específico e importante da sociedade, um aspecto maior de sua estrutura comunicativa, uma de suas estruturas de poder que as instituições controlam. Podemos entender gênero especificamente como aquele aspecto da comunicação situada que é capaz de reprodução que pode se manifestar em mais de uma situação e mais de um espaço-tempo concreto.

Anos mais tarde, Devitt (2004) revisita a noção de gênero proposto por Miller e passa a incluir outros elementos: a cultura, a situação e outros gêneros. A partir de então, a pesquisadora concluiu que um gênero não é uma resposta a uma situação recorrente, mas sim um elo entre ações de um indivíduo e um contexto socialmente definido, numa dinâmica recíproca em que as ações dos indivíduos são construídas pelo contexto de uma situação. Devitt percebe o gênero como espaço para reafirmação de padrões, mas que também possibilita as inovações, sendo ao mesmo tempo o propiciador e o limitador da criatividade individual (Devitt, 2004, p. 4).

Em relação a uma pedagogia que contemple os gêneros como formas de vida, Dias (2012, p. 298), afirma que, sendo dirigida ao ensino de LE, deve-se incluir gêneros diversificados, inclusive os digitais, a fim de serem trabalhados ao longo das aulas, objetivando fomentar a competência dos alunos para ler, escrever, falar e ouvir no idioma estrangeiro em questão. São os gêneros textuais os meios pelos quais o aluno tem a oportunidade de vivenciar situações reais de comunicação no âmbito da sala de aula e fora dela, tornando-o, desse modo, um agente da própria escrita (Bazerman, 2006), isto é, habilitando-o a usar a escrita com criatividade e descobrir que ela é uma forma de poder, já que as intenções de um autor possuem o objetivo de causar o efeito desejado no interlocutor.

Ao ensinar a LM ou uma LE através de gêneros textuais, o professor deve, previamente, analisar o contexto em que cada gênero será trabalhado, quais são as capacidades que os alunos dominam e quais precisam ser desenvolvidas. Aguiar (2012, p. 39) explica que, ao transferir um gênero textual para o contexto de ensino-aprendizagem, ele não pode perder a sua identidade. Sendo assim, todas as suas características textuais devem ser analisadas, fazendo com que os aprendizes sejam capazes de não somente compreender tal gênero, mas também serem capazes de produzi-lo. A sala de aula precisa ser um lugar para se recriar situações reais, auxiliando os alunos a utilizarem adequadamente a linguagem em uma situação real de comunicação.

Partindo do pressuposto de que as ações sociais são fenômenos multimodais, conseqüentemente, os gêneros orais e escritos também são multimodais, pois quando se fala e se escreve, utiliza-se, no mínimo, dois modos de representação: palavras, gestos, textos escritos, textos visuais, etc. (Dionísio, 2012, p. 139). No caso da publicidade e da

propaganda, temos o texto escrito, que serve para trazer breves informações sobre o texto visual, geralmente a fotografia de um produto, por exemplo, que nunca está ali como mero enfeite anexo ao texto escrito. É justamente por isso que tais gêneros são considerados multimodais. Portanto, o trabalho com tais gêneros textuais ancorado na perspectiva dos gêneros como forma de vida, também deve abarcar o conceito de multimodalidade. Na próxima sessão, abordarei este conceito.

3.5

Multimodalidade: a publicidade e a propaganda

A linguagem é simplesmente um recurso de comunicação próprio do homem que evoluiu desde sua forma auditiva, pura e primitiva, até a capacidade de ler e escrever, e agora o leitor deverá evoluir no letramento visual para acompanhar a tendência da multimodalidade. (Dondis, 1997, p. 2)

O uso de fotografias, pinturas, desenhos, gráficos, etc. nas práticas de escrita assim como os efeitos de diagramação, formatação e organização do texto desenvolveram transformações nas características dos textos, evidenciando os textos multimodais, ou seja, aqueles que empregam duas ou mais modalidades semióticas em sua composição (palavras e imagens, por exemplo). Como consequência, um novo olhar para a análise e recepção de textos surgiu: a multimodalidade.

O conceito de multimodalidade, no que tange aos gêneros textuais, foi proposto por Kress & van Leeuwen (1996) com o objetivo de evidenciar todos os modos de representação contidos em um dado texto. Conforme citado na seção anterior, em nosso cotidiano, fazemos uso de, ao menos, dois modos de representação: o verbal e o visual. Sendo assim, é possível definir que a multimodalidade é a junção das múltiplas linguagens que utilizamos em práticas sociais comunicativas. Entretanto, destaca-se que não é somente a utilização da linguagem visual juntamente com a escrita que tornam um texto multimodal, mas também o emprego das chamadas **pistas tipográficas** (palavras em negrito, itálico, entre aspas, sublinhada, etc.).

Para Rojo (2009), o conceito de multimodalidade trata de diversas formas de linguagem em um mesmo texto, de modo que a leitura e análise linguística na sala de aula sirvam para tornar essa relação inteligível, possibilitando ao aluno a reflexão sobre a linguagem e o mundo. Além disso, na sociedade atual, as imagens carregam os sentidos dos textos juntamente com a modalidade escrita, isto é, elas deixam de ser um componente meramente ilustrativo e passam a ser responsáveis pela sistematização de informações não contidas no texto escrito (Dionísio, 2006, p. 21). O aprendiz, então, precisa compreender que uma ilustração, foto, gráfico, etc. em um determinado texto não estão ali “por acaso”. Faz-se necessário que o professor ensine aos seus alunos que as imagens costumam auxiliar na leitura da parte escrita, principalmente quando se trata de um texto em LE, em que, muitas vezes, o estudante não conhece uma ou outra palavra que surge no texto escrito. Portanto, ao recorrer às imagens presentes em um texto, seu sentido pode ser esclarecido para o leitor.

Conforme citado na seção anterior, Marcuschi (2002) afirma que os gêneros textuais são produtos culturais, sociais e históricos, que existem a partir de determinadas práticas sociais. Por essa linha de raciocínio, é possível considerar que a publicidade e a propaganda são, pois, “formas de vida” e “ações sociais”, sendo ambos os gêneros intrinsecamente presentes em nosso cotidiano, além de funcionarem como práticas sociais de persuasão, “sedução” e de convencimento, objetivando, por meio de imagens, sons e de palavras (características multimodais), convencer o outro a fazer algo (por exemplo, a adquirir um produto/serviço ou a se engajar em alguma causa). O Consumidor/observador é conquistado a partir dos apelos que a propaganda/publicidade provoca: interesses, necessidades e desejos. Trata-se de um pensamento sobre possuir algo, um estilo de vida sonhado e que poderá ser obtido através da aquisição de um determinado produto. Tal envolvimento, na maioria das vezes, acontece de forma irracional, com a emoção prevalecendo sobre a razão.

A publicidade e a propaganda ditam e refletem valores e modismos e ainda revelam os hábitos das pessoas. Sendo assim, por intermédio desses gêneros, é possível fazer uma ampla análise de nossa sociedade, fomentando também o letramento crítico nos alunos.

Trabalhar tais gêneros em sala de aula consiste em uma ótima oportunidade tanto para o ensino de LM como de LE, além de serem bastante apropriados para projetos

pedagógicos interdisciplinares, pois são textos multimodais que estão próximos da realidade dos aprendizes, sendo amplamente divulgados em outdoor, na Internet, rádio, TV, etc., ocupando lugares em suas casas, vendendo, definindo, idealizando os modelos estéticos e comportamentais das pessoas, possibilitando a articulação com uma infinidade de temas tais como saúde, solidariedade, consumismo, beleza, etc.

3.6.

Sistema de Avaliatividade

Uma coisa que eu observo muito é que quando vamos para um país com linguagem inglesa nos temos que falar inglês, mas quando os ingleses veem para o Brasil ou qualquer outro país com língua portuguesa, somos nós que temos que falar a língua deles. Eu também sempre me perguntei o porque que aprendemos inglês e os ingleses não aprendem português (redação de um aluno da turma 1016)¹².

Objetivando buscar entendimentos sobre o que se passa em minha sala de aula, resolvi pedir que os alunos de uma de minhas turmas de 1º ano do Ensino Médio redigissem redações sobre como eles entendem/veem a importância de se estudar inglês para a obtenção de melhores empregos, assim como para a inclusão social do cidadão. Para tal, baseei-me nos trabalhos de Castro (2014) e de Nóbrega & Abreu (2015). Nessas redações, os aprendizes opinam e avaliam de maneiras diversas, julgam, apreciam e se engajam em relação ao tema proposto. Por essa razão, decidi analisar as redações¹³ sob a perspectiva do Sistema de Avaliatividade.

O Sistema de Avaliatividade surgiu a partir da Linguística Sistêmico-Funcional, inserida em sua metafunção interpessoal. Nóbrega (2009) o define como “uma

¹² Transcrito da mesma maneira que o aluno escreveu. Não houve quaisquer correções.

¹³ Tais análises estão disponíveis no capítulo 5 desta dissertação e as redações analisadas se encontram na íntegra em “Anexos”.

perspectiva de análise textual, situando-se no campo da avaliação das atividades interpessoais, no nível da semântica do discurso”.

Tal abordagem é utilizada com fins de analisar a linguagem da avaliação presente em textos, abrangendo os conceitos de negociação e de envolvimento, sendo oriunda de pesquisas sobre gêneros textuais e letramento na Austrália. Outrora, fora chamado de “Sistema de Valoração” (Vian Jr., 2009, p. 102). É composto por três subsistemas que se relacionam entre si. São eles: Atitude, Engajamento e Gradação:

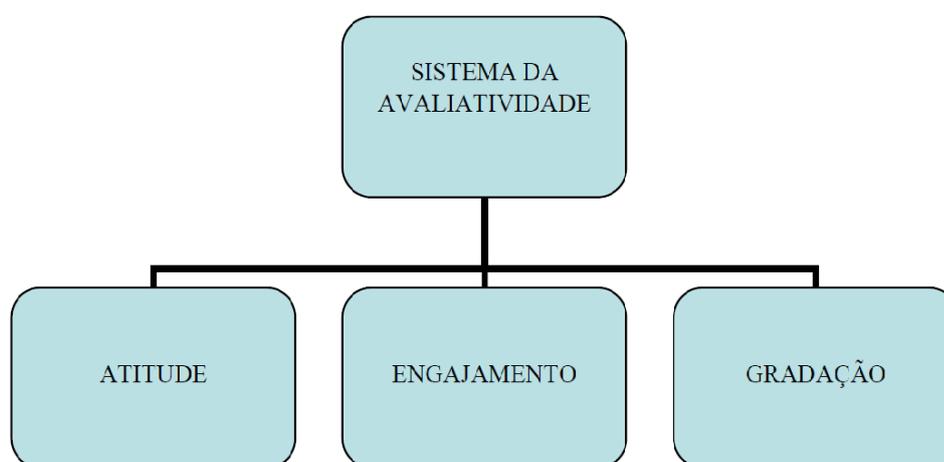


Figura 7: diagrama- Sistema de Avaliatividade

3.6.1.

Atitude

A Atitude se divide em três subcategorias: **Afeto**, que está relacionado às emoções do enunciador. Classifica-se em três categorias: felicidade/infelicidade, segurança/insegurança e satisfação/insatisfação, as quais são representadas por meio de adjetivos, verbos, advérbios e nominalizações. A felicidade/infelicidade contempla as emoções tais como tristeza, raiva, felicidade, rancor e amor.

O **Julgamento** refere-se à avaliação das atitudes das pessoas em relação ao seu caráter e ao modo como se comportam, subdividindo-se em **estima social** e **sanção social**. Os Julgamentos de estima social referem-se às avaliações que podem elevar ou rebaixar uma pessoa socialmente. Subdividem-se em **normalidade**, **capacidade** e **tenacidade**. Os Julgamentos de sanção referem-se às regras de condutas morais ou legais definidos culturalmente, e dividem-se em **veracidade** e **propriedade**. Veja os quadros abaixo, propostos por Martin & White (2005):

ESTIMA SOCIAL	POSITIVA	NEGATIVA
Normalidade- ‘o quão especial?’	Sortudo, normal, familiar, previsível, na moda, natural, estável, encantador (etc...)	Excêntrico, estranho, retrógrado, obscuro, imprevisível, etc...
Capacidade- ‘o quão capaz?’	Poderoso, vigoroso, robusto, saudável, educado, competente, produtivo, inteligente, etc...	Fraco, imaturo, doente, improdutivo, insano, neurótico, burro, incompetente, etc...
Tenacidade- ‘o quão dependentes?’	Corajoso, heróico, perseverante, decidido, flexível, leal, constante, etc...	Tímido, covarde, impaciente, descuidado, desleal, inconstante, distraído, etc

SANÇÃO SOCIAL	POSITIVA	NEGATIVA
Veracidade- ‘o quão honesto?’	Verdadeiro, honesto, franco, direto, discreto, etc...	Desonesto, mentiroso, manipulador, etc...
Propriedade- ‘o quão distante da repreensão?’	Bom, ético, justo, sensível, humilde, altruísta, generoso, respeitador, etc...	Mau, imoral, corrupto, injusto, cruel, esnobe, egoísta, avaro, arrogante, etc...

Figura 8: Julgamento por Estima Social e por Sanção Social

A **Apreciação** se refere à avaliação de objetos, diferenciando-se do Julgamento, que se refere a pessoas. Martin e White classificam a Apreciação em: **reação**, quando o objeto de algum modo chama a sua atenção; **composição**, em relação ao equilíbrio e à complexidade do que está sendo avaliado, e por fim o **valor**, ou seja, o quão inovador e relevante o objeto/situação parece. Ao fazer Apreciação, seria possível perguntar: “isso mexeu comigo?/ “eu gostei disso?”; “isso me parece bem elaborado?/ “foi difícil de entender?”; “isso valeu a pena?”. No quadro abaixo, proposto por Nóbrega (2009), há um sumário dos subsistemas:

SUBSISTEMAS→ NUANCES ↓	AFETO	APRECIÇÃO	JULGAMENTO
AVALIAÇÃO E FOCO	Emoções * Foco no avaliador	Forma, aparência, composição de objetos, fenômenos naturais, processos e performances * Foco no avaliado	Comportamentos humanos * Foco no avaliado
CATEGORIAS	Positivo/Negativo Autorial e Não autorial	Positivo/Negativo Reação/ Composição e Valor social	Positivo/Negativo Estima social Sanção social
QUESTÃO E LINGUAGEM	“Como se sente em relação a isto?” Linguagem emocional	“O que você acha disso?” Linguagem estética	“Como você julga este comportamento?” Linguagem ética

Figura 9: quadro com sumário dos subsistemas de Avaliatividade.

Segundo Martin (2006, apud Nóbrega, 2009), nascemos com uma grande quantidade de Afeto que necessita ser controlado e valorado. O controle e a Avaliatividade se dão através do Julgamento e da Apreciação, que estão a serviço do Afeto, isto é, mesmo em situações interpretadas como Apreciação ou Julgamento, o Afeto sempre estará presente.

3.6.2

Engajamento

O Subsistema de Engajamento baseia-se nos conceitos de **Dialogismo** e de **Heteroglossia** postulados por Bakhtin, sendo seu principal objetivo descrever como falantes e escritores reconhecem discursos anteriores aos seus e de que modo se engajam ou não com eles. Martin e White (2005) esclarecem que o Engajamento visa analisar a negociação entre enunciador e enunciatário, em termos de concordar ou não com o que diz ou escreve o primeiro.

O Engajamento está dividido em **Expansão Dialógica** e **Contração Dialógica**. Na primeira, o falante/escritor apresenta o tópico desenvolvido como uma questão em

aberto, “convidando” outros posicionamentos, opiniões a dialogar com ele. A Expansão Dialógica se dá por meio do Acolhimento ou da Atribuição. O Acolhimento se dá quando o falante ou escritor faz declarações de probabilidade. Geralmente, utilizam-se verbos modais como (*parece, poderia, deveria*), adjuntos modais (*talvez, provavelmente*); atributos modais (*é possível que, é provável que*); circunstâncias (*em minha opinião*) e via certos verbos mentais (*eu suspeito que, eu acho que, eu acredito que, estou convencido que*). Já a Atribuição inclui formulações que dissociam a proposição da voz autoral interna, atribuindo-a a uma voz não autoral por meio da utilização do relato e da citação.

Opondo-se à **Expansão Dialógica**, a **Contração Dialógica** inclui formulações que reduzem o espaço dialógico. É produzida por significados que invocam algum enunciado anterior, ou uma posição, para diretamente refutá-la ou concordar com ela. Subdivide-se em **Refutação** e **Declaração**.

3.6.3. Gradação

A **Gradação** se relaciona às categorias de Afeto, Julgamento e Apreciação, estabelecendo níveis tanto maiores quanto menores de positividade ou negatividade. É subdividida em **Foco**, a qual se relaciona a questões nível da experiência e não são passíveis de serem escalados em quantidade ou intensidade e em **Força**, que ao contrário do Foco, atua em avaliações em relação ao nível de intensidade e de quantidade. As avaliações que envolvem intensidade operam sobre qualidades, em nível de adjetivações e atuam também sobre processos ou modalidades verbais de semelhança, usualidade, inclinação e obrigação. Já as avaliações que envolvem quantidade se aplicam a entidades, no que diz respeito a características tais como tamanho, peso, distribuição e proximidade. Em suma, Vian Jr. (2005, p. 37) explica que:

A GRADAÇÃO preocupa-se com a gradabilidade. Para a ATITUDE, já que os recursos são inerentemente graduáveis, a GRADAÇÃO consiste em ajustar o grau de uma avaliação, o quão forte ou fraco o sentimento é. Este tipo de GRADAÇÃO recebe o nome de ‘força’; suas realizações incluem intensificação, morfologia comparativa e superlativa, repetição e vários

aspectos grafológicos e fonológicos (juntamente ao uso do léxico intensificado_ ‘odiar’ para não gostar, e assim por diante)

3.7

Linguística Aplicada e Letramento

Segundo Moita Lopes (2009), o campo de estudos Linguística Aplicada (doravante, LA) se inicia na década de 1940, objetivando o desenvolvimento de materiais didáticos para o ensino de idiomas, no período da Segunda Guerra Mundial. A Associação Internacional de Linguística Aplicada (doravante, AILA) veio a ser fundada em 1964, no mesmo ano em que aconteceu o primeiro evento internacional de LA.

Para Menezes (2009), a LA tem como principal objeto de estudo a linguagem como prática social em diversos contextos, seja no de aprendizagem de língua materna ou de outra língua, seja nas profissões ou nos discursos em geral, tais como político, artístico, etc. A princípio, a LA surgiu com a finalidade de se dedicar ao ensino de línguas estrangeiras. Entretanto, atualmente, esta ciência transcendeu seu objetivo inicial e originou uma série de novos estudos, novos olhares, tornando-se indisciplinar (Moita Lopes, 2009).

Menezes (2009: 36), explica que existem três grandes áreas de interesse da LA. São elas: linguagem e educação, linguagem, trabalho e leis, linguagem, informação e efeitos. A primeira compreende os estudos de aquisição de LM e de LE e suas implicações. Já a segunda área abarca questões profissionais e a linguística forense. A terceira discorre sobre a Tradução e a Análise Crítica do discurso, além de questões lexicográficas.

Em relação ao termo “letramento”, Rojo (2009) aponta que este abrange os usos e práticas sociais de linguagem envolvendo a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. Lidamos com eventos de letramento desde crianças, pois estamos cercados por textos escritos, orais, visuais, multimodais. Cada gênero textual exige tipos de letramentos diferentes.

Tais estudos de letramento se relacionam com a LA, pois ambos se voltam para as práticas sociais cotidianas. A reflexão sobre letramento é plural, assim como a LA. Ambos abarcam múltiplas possibilidades de pesquisas, seja em contextos escolares, em estudos de línguas, tradução, bem como em áreas diferentes, como da saúde, da engenharia, da economia, psicologia, dentre outras.

Levando-se em conta que a linguagem perpassa por todos os meandros da vida socioeconômica, cultural e política e é construída através de seus contextos, a importância da LA reside justamente em estudar e analisar tais fenômenos. Rojo (2006) afirma que a diversidade de enfoques, temas, objetos e, decorrente de teorias, descrições e metodologias própria dos anos 1990, contribuiu fortemente para se recolocar a discussão da identidade da LA como um todo, pois, se no passado, a questão da identidade da área tinha a ver com suas fronteiras em relação à linguística, hoje se reconhece a natureza transdisciplinar da LA, relacionando-a com a educação, a psicologia, a etnografia, a comunicação, a sociologia, dentre outras, tal como Kleiman (2015, p.16) explica:

A prática social, não o texto, é o objeto de pesquisa dos Estudos de Letramento. Um objeto complexo, que precisa dos aportes de diversas ciências para sua compreensão; situados na LA, os Estudos de Letramento podem usufruir do paradigma transdisciplinar da área para alcançar essa compreensão.

3.8

Resumo

O presente capítulo teve como objetivo discutir as conceituações teóricas que norteiam a presente dissertação. Iniciei pela alfabetização e pelo letramento, apontando para os problemas que o Brasil enfrenta nesse âmbito e também discorrendo sobre o que autores como Rojo, Ferraro e Soares propõem como soluções para fomentar o desenvolvimento da leitura plena nos aprendizes. Uma parte também foi dedicada e falar sobre os censos do IBGE, o INAF e os exames tais como ENEM, SAEB e o Pisa, os quais objetivam avaliar os níveis de letramento dos estudantes de diversas faixas etárias e graus de instrução. Além disso, mencionei o papel das TIC's em sala de aula, explicando que, ensinar a usá-las, além de ser um grande desafio, também é uma forma de letrar.

Em seguida, discuti brevemente sobre algumas teorias de gêneros textuais, porém dando maior ênfase àquelas elaboradas por Bazerman e Miller, isto é, gêneros como forma de vida em ações sociais, já que tal teoria é a que melhor se aplica para analisar o discurso que os meus alunos geraram a partir dos nossos entendimentos a respeito do que fazem em sala de aula de inglês quando leem textos nessa língua.

Na sequência, abordei o conceito de multimodalidade e sobre como ela está presente nos textos, além de discorrer sobre o Sistema de Avaliatividade, da Linguística Sistêmico-Funcional e sobre como ela pode ser utilizada para analisar e compreender as dinâmicas interpessoais, no que concerne a julgar, apreciar e se engajar em textos escritos.

Por fim, faço uma breve discussão sobre como os estudos de LA e de letramento estão intrinsecamente relacionados, tornando-se áreas indisciplinadas.

