

“A GENTE FALA DA GENTE”: UM ESTUDO SOBRE ESCRITAS NO COTIDIANO ESCOLAR

Angelita Terezinha Maba de SOUZA¹

ABSTRACT: This article is a cutting of many researches to comprehend the writing practices in the scholar environment through the student's speech. That is common to listen to teachers, from different areas, saying the students don't write, and if they do, they do very bad. The subjects from this research are students from a municipal public school of Médio Vale do Itajaí. The analysis of the data was based on the Theory of the Utterance of the circle of Bakhtin; Geraldi; Kleiman, Tfouni, Soares, Roxo, Dionísio, Street e Gee. Front the literature review are regularities: Letters, poems, tongue-twister. About this research: the students comprehend the use of the genres of speech; they distinguish school writing from writing at school; there is always the presence of an interlocutor; there are texts which the subject is authorizes to write and others not.

KEYWORDS: Writing; Social Practice; genres of speech; authorship; writing itself.

1. Introdução - para início de conversa

Quem nunca sentou em torno de um fogão a lenha para ouvir os causos contados pelos avôs e pais. Histórias de fantasmas, lobisomens que muitas vezes nos assustavam e divertiam. A partir desse estreitamento com o cotidiano cultural vamos experienciando práticas sociais (letramento). As práticas sociais ocorrem através de pequenos eventos que se verificam quando os sujeitos assistem televisão, ouvem histórias, participam de conversas ou ajudam em alguma atividade que envolva a escrita e a oralidade.

Tais práticas não ocorrem somente na experiência e observação, mas também em modelos populares que envolvem os grupos sociais que se apresentam com suas ideologias e preconceções.

Portanto, desde a tenra infância os sujeitos estão envolvidos com práticas sociais (letramento) e como fazem parte ativa deste processo internalizam as estruturas dos gêneros que vivenciam.

A nossa interlocução com a pesquisa surge pela observação e inquietação causada pelas falas dos professores das diversas áreas do conhecimento. Tornou-se comum, durante todo o ano, ouvirmos os professores comentarem que os alunos não sabem escrever e se o fazem, fazem muito mal.

No entanto, é comum observarmos nos intervalos das aulas, ao término das atividades propostas pelos professores das diversas áreas, dentro da sala de aula, e no recreio, atos de escritura que não fazem parte das atividades programadas, ou seja, que não estão sobre o olhar do professor e que revelam que os alunos escrevem.

Surge, então, o questionamento: **“Quais os sentidos de escrever textos no espaço escolar sem que seja proposto pelo professor?”**

Segundo Bakhtin (2004, p. 26), a linguagem só pode ser analisada na sua devida complexidade, quando considerada como fenômeno sócio-ideológico e apreendida dialogicamente no fluxo da história; ou seja, só pode ser compreendida em seu vínculo com a

¹ Angelita Terezinha Maba de SOUZA, Mestre em Educação pela Universidade Regional de Blumenau – FURB.

vida e com a história porque “todos os campos da atividade humana estão intimamente ligados ao uso da linguagem”.

É neste movimento, proposto por Bakhtin, que como pesquisadores, voltamos nosso olhar para escrita que consideramos “pessoal” e que podem não ocorrer somente em momentos íntimos, em casa, mas também em espaços públicos, nesse caso a escola.

Nesta perspectiva, temos como objetivo compreender as práticas de escrita que permeiam o ambiente escolar e para atingi-lo dispomos dos dizeres dos alunos (Ensino Fundamental de oito anos) sobre as produções escritas que não estão sujeitas às avaliações dos professores.

2. Letramento – contextualização e compreensão

No Brasil, o termo letramento integra há pouco tempo o discurso de educadores e lingüistas que o compreendem sob diferentes óticas. Embora conceitualmente haja divergências, parece comum a idéia de letramento a partir das situações cotidianas que envolvem leitura, escrita e oralidade, como por exemplo, ler e escrever em diferentes lugares sob diferentes condições, não só na escola.

O termo letramento surge no Brasil na metade dos anos 80. Segundo Soares (2002) este termo surge como *illetterismo* na França, EUA e Inglaterra *litteracy* e *literacia* em Portugal para distinguir esse fenômeno de alfabetização.

Soares (2002) – uma das precursoras dos estudos de letramento no Brasil – tem a preocupação de distinguir letramento de alfabetização, freqüentemente confundido no Brasil, em função dos altos índices de analfabetismo. A autora concebe alfabetização (aquisição do código da leitura e da escrita pelo sujeito) como pré-requisito para o letramento (apropriação e uso social da leitura e da escrita). Subjacente a essa concepção de letramento está à idéia de que a escrita pode trazer conseqüências de ordem social, cultural, política, econômica, e lingüística, “quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para indivíduo que aprende a usá-la” (SOARES, 2002, p. 17).

Para Soares (2002), há duas principais dimensões do letramento: a individual e a social. A dimensão individual de letramento parte do pressuposto de que letramento é um atributo pessoal, “algo” que está relacionado à simples posse individual das tecnologias mentais complementares de ler e escrever.

Esta dimensão de letramento defende a idéia de que o indivíduo, para ser considerado letrado, ou estar em processo inicial de letramento, necessita ter no mínimo adquirido a habilidade de ler e escrever. Nesse sentido, existe uma relação muito estreita entre escolarização, alfabetização e letramento, uma vez que é a educação formal – escola – a principal agência responsável pelo processo de alfabetização da maioria das pessoas, principalmente daquelas pertencentes às classes economicamente desfavorecidas.

Em contrapartida, à dimensão individual de letramento, a autora apresenta a dimensão social de letramento, que parte do pressuposto de que a introdução da escrita numa determinada sociedade, até então sem uma relação forte com ela, pode trazer também aos grupos conseqüências/transformações políticas, sociais, econômicas e lingüísticas. Esta dimensão defende, ainda, que é impossível definir letramento sem fazer uma análise social/cultural desse fenômeno.

Além de Soares (2002), Leda Tfouni (1995) e Kleiman (1995) também procuram definir letramento. Tfouni, em seu livro “Letramento e Alfabetização” (1995), procura explicar concepções de alfabetização e de letramento. Segundo a autora, os estudos sobre letramento procuram examinar não somente as pessoas que adquiriram a tecnologia do ler e escrever, portanto alfabetizadas, como também aquelas que não adquiriram essa tecnologia,

sendo elas consideradas “analfabetas”, ou seja, focaliza letramento nos processos sócio-históricos da aquisição da escrita. Kleiman pontua que os estudos que contemplam a dimensão do letramento surgem no âmbito acadêmico na tentativa, por parte de alguns estudiosos, de separar os estudos sobre alfabetização dos outros que examinam os impactos sociais dos usos da escrita.

Kleiman (1995, p. 81) define letramento “como conjunto de práticas sociais que usa a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos para objetivos específicos”. Segundo a autora, os estudos sobre letramento são focados a partir do século XVI, no momento em que a escrita passou a ser introduzida / exigida nas sociedades industrializadas de forma mais significativas, transformando, assim, as relações entre indivíduos e o meio em que vivem.

Para ela, os estudos que só completavam o letramento (na dimensão dos estudos que examinam os impactos sociais dos usos da escrita) preocupavam – se em examinar a expansão da sociedade que, de certa forma, acompanhou a introdução e o desenvolvimento dos usos da escrita. Na realidade, esse desenvolvimento social ocorreu em função de vários marcos históricos daquela época, tais como: “emergência do Estado como unidade política; a formação de identidades nacionais não necessariamente baseadas em alianças étnicas ou culturais; mudanças socioeconômicas nas grandes massas que se incorporavam às formas de trabalhos industriais; emergência da educação formal” (KLEIMAN, 1995, p.16). Todos esses marcos históricos e sociais, fizeram com que a escrita ganhasse importância cada vez mais acelerada na sociedade.

Todos esses movimentos vão ao encontro dos chamados “Novos Estudos de Letramento”. A natureza desses estudos leva Gee (1999, p.122) a explicar que caracterizar qualquer segmento como novo é problema, pois rapidamente pode se tornar velho. No entanto, para o autor o que justifica a nomeação “novos” a esses estudos é a idéia de que leitura, escrita e sentido são sempre situados em práticas sociais específicas. Street (2003) já nos anos 80, afirma que a posição dos novos Estudos de Letramento ressalta como prática de cunho social e não meramente uma habilidade técnica, neutra, imutável e/ou universal situada no interior dos indivíduos.

O movimento se funda em uma perspectiva sócio-cultural. Segundo Gee (1999), esta perspectiva, no que diz respeito ao letramento, enfatiza a multiplicidade de práticas sociais que constituem uma determinada cultura ou culturas, o que demanda o uso de diferentes linguagens, e então conceitua o letramento na versão plural, denominada letramentos.

Assim, pensando as práticas sociais como modos culturais de utilização da linguagem escrita que são atravessadas por ideologias, relações sociais, discursos, etc., encontramos Dionísio (2006), estudiosa dos “Novos Estudos de Letramento”.

A autora apresenta uma forma particular de entender as práticas sociais e afirma que é possível marcar a distinção entre os dois fenômenos: alfabetização e letramento. Para a autora, alfabetização está diretamente relacionada à aprendizagem do código escrito da língua materna enquanto que o letramento implica uma prática em que as pessoas usam os textos. E por fim, afirma que letramento não tem “necessariamente” a ver com a escola, mas para além dos muros da escola. A autora conduz a seguinte perspectiva de letramento:

“Conjunto flexível de práticas culturais definidas por instituições sociais, classes e interesses públicos em que jogam papel determinante as relações de poder e identidade construídas por práticas discursivas que posicionam os sujeitos por relações a forma de aceder, tratar e usar os textos e os artefatos e tecnologias que veiculam”. (DIONÍSIO, 2006, p. 26).

Sob esta perspectiva, podemos pressupor formas de interação - relações que os grupos sociais mantêm com os outros, com o mundo que os cerca – que se constituem em virtude do uso da leitura e da escrita, de habilidades e atitudes necessárias para uma participação ativa em determinadas práticas sociais.

Como podemos observar, os autores ressaltam importância dos aspectos sociais, de interação da escrita e leitura, e da importância que este processo ocorra com sentido, ou seja, que ocorram práticas contextualizadas socialmente, e podemos destacar, da exigência de práticas pedagógicas (quando se pensa na escola) que supere as habilidades meramente mecânicas.

Assim, os vários estudos destacam “letramento” como uma forma de os sujeitos interagirem entre si e na sociedade de forma crítica e reflexiva através da leitura e escrita em contextos sociais que determinam seus significados pessoais e sua aplicação cotidiana, não estática, nem neutra, mas sim, uma prática de base social que considera a função que os textos assumem na vida e na sociedade.

3. Práticas e eventos de letramento- uma relação sutil.

A escrita e a leitura estão intimamente ligadas à experiência de cada um dentro do mundo material e social. Ser um sujeito em letramento é ser capaz de descobrir-se pela leitura e pela escrita; entender quem somos e descobrir quem podemos ser. Segundo Soares (2002), Kleiman (1995) e Rojo (1998) o sujeito é constituído por aquilo que lê e escreve.

Dessa forma, os sujeitos estão imersos em práticas de letramento que segundo Street (2003), tenta tratar tanto dos eventos quanto dos padrões que tenham a ver com letramento, tratando de associá-lo a algo mais amplo, de uma natureza cultural e social.

Nesta perspectiva, as práticas de letramento não são unidades observáveis de comportamento, já que envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais, ou seja, são os sentimentos, os sentidos entre as pessoas, entre grupos e comunidades quando da ocasião de um evento de letramento, pois em um evento levamos conceitos, modelos sociais relacionados aquele momento e que lhe dão significado.

Seguindo esta linha de pensamento, Street (2003) afirma que os “eventos de letramento” permitem focalizar uma situação específica em que as coisas estejam acontecendo, e em que se possa vê-las – esse é o evento clássico de letramento, em que conseguimos observar um evento que envolva a leitura e a escrita, e do qual podemos começar a determinar características: aqui um evento de letramento acadêmico, ali outro bem diferente, pegar um ônibus, negociar o caminho, etc.

A partir da compreensão de Street podemos observar que, eventos de letramento, em pequenas atividades e tarefas, representam episódios observáveis, os quais se formam e se constituem nas práticas de letramento. Eventos são atividades em que o letramento tem uma função, são momentos em que os textos fazem parte da natureza das interações dos grupos lingüísticos que os sujeitos pertencem e dos sentidos que atribuem a esses eventos, que nomeamos anteriormente como um conceito mais amplo na perspectiva de Street como “práticas de letramento”, ou seja, participar dos eventos de letramento é desempenhar papéis na relação e na interação com o outro.

Neste movimento de relação e interação que envolve – eventos e práticas de letramento - nos encontramos com Bakhtin (2003) que explicita que viver é estar em diálogo – interrogar, escutar, responder, concordar etc. – É trocar sentidos com o outro, com o mundo e consigo mesmo. O autor pontua que a compreensão de ser humano está atravessada pelos conceitos de dialogia e alteridade.

Em Bakhtin (2003), a alteridade é o movimento discursivo entre sujeitos que se mobilizam e se formam na/pela linguagem, ou seja, este conceito pressupõe a existência de outro e a dialogia é a relação entre o eu e o outro. Somos marcados pela alteridade porque somente através dela somos humanos, pois o outro me constitui enquanto sujeito. Contudo nesta troca não ocupamos o lugar do outro, uma vez que não há negação do eu, e sim a sua construção. Portanto, não há como falar de práticas e eventos de letramento sem compreender alteridade e o movimento dialógico base teórica dos estudos bakhtiniano.

Como podemos perceber, confrontamo-nos a todo instante por meio de vozes, entoações, sistemas de crenças, formas diferentes e semelhantes de pensar, sentir, conhecer e agir que silenciam e falam, concordam e discordam e estão sempre axiologicamente ligadas.

Assim, a constituição do sujeito enquanto ser social e em letramento se dá continuamente ao longo de um processo de vida. E como expomos acima, é através da interação que os sujeitos constroem a linguagem e, então, constituir-se como um ser em letramento reforça um ininterrupto processo de vir a ser.

4. “Não sou obrigada, é bom, eu gosto”: dizeres que expressam a participação em eventos de letramento?

Em muitos momentos de nossas vidas escrevemos para um amigo, um amor, para comemorar, para cumprir com as atividades burocráticas, estamos imersos no campo da escrita, ou seja, vivemos em uma sociedade grafocêntrica, em que se espera que o sujeito seja capaz de executar diferentes práticas sociais de leitura e escrita como, por exemplo, saber localizar uma informação, produzir textos escritos associados à linguagem oral.

Para participar de “práticas e eventos de letramento”, além de o sujeito ler e escrever, é necessário que ele saiba os modos e os motivos pelos quais as pessoas se apropriam dos eventos para poderem entender, interpretar e representar a realidade, condições necessárias para ser um sujeito em letramento pertencente a uma comunidade lingüística.

É neste contexto que se situa o dizer do sujeito, quando questionado o porquê para ele cartas, trava-línguas e poesias não são atividades escolares.

“Para mim escrever cartas é bom porque me faz pensar em várias coisas que já passou. Não sou obrigada a escrever, pois escrevo porque quero e porque gosto. Escrever poemas e versos e o que mais gosto além de cartas. Quando escrevo poemas, falo de mim e de tudo o que já passou” (Grifo nosso).

Em seu dizer, o sujeito, indica que vivencia práticas sociais de leitura e de escrita e que escreve textos significativos, mesmo que a palavra que mais chame a atenção de nossos olhos seja **obrigada**. No dicionário Houaiss (2004, p. 526) o significado desta palavra é *Obrigaçãõ (pl.: ões) s.f. 2. O que se tornou uma necessidade; dever, compromisso (é sua o. terminar o trabalho) 3. ofício, tarefa.*

Estes significados estão pontuados no dizer do sujeito, ou seja, apontam para um dia-dia escolar em que está imerso em uma quantidade imensa de trabalhos, tarefas e atividades.

Segundo Geraldí (2001, p. 18), sempre as aulas de língua tiveram tendência a se concentrar na gramática, estudada abstratamente, através de exemplos soltos, de frases pré – fabricadas sob medida para os fatos gramaticais a exemplificar ou a exercitar. Esta assertiva do autor pode ser encontrada também nos PCNs (1998, p. 78): “Esta é a concepção que ainda predomina em muitas escolas, ou seja, a que a escrita refere-se àquilo que já está feito, o que está efetivamente escrito, registrado, grafado. Tem caráter pontual”.

A partir dos estudos apresentados, de Geraldi e do documento oficial PCNs, este processo, escrever, no espaço escolar, sobre temáticas escolhidas, na maioria das vezes, pelo professor, como se a sua escolha correspondesse aos anseios dos alunos, tem início nas séries iniciais e continuidade ao longo da vida escolar, em que diversos momentos os alunos escrevem sobre um determinado assunto, com seqüência lógica de idéias.

No entanto, quando o sujeito combina o adjetivo *obrigada* com o advérbio *não*, colocando-as na mesma proporção que a palavra *bom, gosto, quero*, nos apresenta o questionamento: O sujeito compreende que há uma escrita escolar e outra, como prática social?

As palavras *bom, gosto, quero, não sou obrigada a escrever*, propõe a escrita como algo agradável e prazeroso de realizar e que o sujeito o faz quando sente vontade e não por dever ou obrigação. Em seu dizer, indica responder às demandas sociais de leitura e de escrita e desde cedo interage com as pessoas que são próximas e com o meio que o circunda. Assim, revela seu esforço em compreender o mundo em que vive, e a interação entre ele e o e meio o leva à compreensão de sua participação em eventos de letramento em momentos distintos e entre atividades diversas.

Nesta perspectiva, os eventos de letramento podem fornecer instrumentos necessários para conhecermos e articularmos com proficiência a linguagem em nosso grupo lingüístico.

Segundo Gee (1999, p. 129), os sujeitos agem, pensam, valorizam e interagem de maneira conjunta, sincrônica da linguagem, com vários objetos, artefatos, “demonstrando quem são e o que estão fazendo diante dos outros e deles mesmos, em circunstâncias, tempos e lugares apropriados”.

Seguindo orientação de Gee, e as palavras *cartas, poemas, versos*, presentes no dizer do sujeito permite que inferamos que este participa de práticas e eventos de letramento no contexto em que está inserido, ou seja, o texto se situa em contextos amplos e geram eventos de letramento por terem uma motivação de uso.

Para Gee (1999, 2001), os contextos não representam apenas palavras e documentos, mas também as propostas, valores e pretensões de cursos de ação e interação nas esferas sociais; ou seja, se aproximam do conceito de esfera do Círculo de Bakhtin (2004) que pontua esfera como os diferentes usos da língua dentro do nosso contexto sócio- histórico, no qual as pessoas enunciam temas marcados pela forma diferenciada de fala e escrita, que refletem as condições específicas da sua esfera pelo tema, pela composição e pelo estilo, além de cada esfera ser compreendida como um nível específico de coerções em que as relações de poder se fazem presentes.

Este nível de coerções se faz presente no dizer, revelando a sua posição quanto ao que se escreve para a escola (as obrigações) e o que escreve para interagir com o meio que está inserida (cartas). Assim, ao enunciar que escreve *cartas, poemas, versos*, indica saber utilizar uma variedade de linguagem dentro de determinados discursos, que estão situados em determinados contextos ou esfera sociais, aqui o cotidiano escolar. Esses discursos podem ser denominados de linguagens sociais, pois guardam algumas particularidades como estilo, registro, padrões de vocabulário, sintaxe, conectores discursivos.

Além disso, quando o sujeito enuncia *quando escrevo poemas falo de mim e de tudo que já passou* pontua que traz sua história de leitura, escrita e oralidade. Nas esferas de comunicação humana a que pertence, ele vai trabalhando um estilo próprio para interagir com o meio e com o outro. De acordo com Brait (2008, p. 94-95) o estilo “tem a ver com gênero, o que implica coerções lingüísticas, enunciativas e discursivas, próprias da atividade em que se insere. [...] Outro aspecto constitutivo e inalienável é o fato de o enunciado *dirigir-se* a alguém, de estar voltado *para o destinatário*”.

O estilo vai depender de quem é nosso interlocutor, a quem nos dirigimos. Cada interlocutor compreenderá e interpretará o enunciado conforme sua constituição histórica, ou seja, a escolha de vocabulário, as construções sintáticas remetem a algo que já havia sido dita antes, e como, cada sujeito faz uso da língua, a sua história pessoal acaba provocando novidades, atualizações, no sentido bakhtinianos.

Para Bakhtin (2003), as dimensões temática, estilística e composicional são indissolúveis e principalmente, desenvolvem uma relação entre o ouvinte, o leitor ou o interlocutor e o discurso do outro, tendo como suporte a sua cultura, que nem sempre são usadas de forma consciente, pois já está impregnada no sujeito.

Dessa forma, essas particularidades se dão devido ao fato de a linguagem estar conectada a atividades sociais específicas que delineiam identidades sociais e objetivos de uso.

Para Bakhtin, que utiliza o termo discurso na literatura, especificamente, nos estudos sobre a obra de Dostoiévski, “discurso não reflete uma situação, ele é uma situação. Ele é uma enunciação que torna possível considerar a performance da voz que o anuncia e o contexto social em que é anunciado” (BAKHTIN, 2004, p. 225). Em sua tese de doutorado, Fischer (2007, p. 32) compreende que: “afirmar que um sujeito aprende uma nova linguagem social ou gênero no sentido de ser capaz de produzi-los e não apenas consumi-los, significa que ele está sendo socializado no que Gee chama de Discursos, com “D” maiúsculo”. Para o autor, as linguagens sociais estão incluídas nos Discursos e passam a assumir relevância de sentido através dele. Isso devido ao fato de o discurso integrar além da linguagem. Segundo Gee (2005, p. 144):

Un Discurso es una asociación socialmente aceptada de formas de utilizar el language, otras expresiones simbólicas y “artefactos”, de pensar, sentir, crear, valorar y actuar que puedan utilizarse para identificarse uno mismo como miembro de un grupo socialmente significativo o “red social”, o para indicar (que uno está desempeñando) um “papel” socialmente significativo.²

Assim, os Discursos são ideológicos, por envolverem toda rede de valores e ponto de vista sobre a relação entre os indivíduos e estão relacionados diretamente com a distribuição de poder social e sua estrutura hierárquica. Nessa perspectiva, encontramos os que são denominados discursos dominantes, os de prestígio social. Neste sentido, considerando a característica social do discurso podemos classificá-los em primários e secundários, os quais se aproximam dos gêneros discursivos de Bakhtin. A classificação de Discursos de Gee também apresenta as mesmas características que aquela (Bakhtin), ou seja, os primários que ocorrem em situações simples do cotidiano com a predominância da oralidade e os secundários (complexos) presos a ações mais formais com predominância da escrita.

Assim, quando em seu dizer o sujeito pontua sua participação em eventos de letramentos e no mesmo dizer enuncia *Para mim escrever cartas é bom porque me faz pensar* indica que são eventos significativos, adquiridos no grupo de socialização primária, ou seja, desde cedo na família ou nas comunidades locais, e se caracterizam por serem adquiridos na oralidade, na interação face-a-face. São esses Discursos que constituem a primeira identidade social do sujeito abrindo possibilidades para a compreensão e interação com os Discursos secundários.

² Um Discurso integra modos de falar, ouvir, escrever, ler, agir, interagir, acreditar, valorizar, sentir e usar vários objetos, símbolos, imagens, ferramentas e tecnologias, com a finalidade de ativar identidades e atividades significativas, socialmente situadas. (Grifo nosso)

Esta interação e compreensão dos Discursos secundários estão presentes em seu dizer quando enuncia *Quando escrevo poemas, falo de mim mesma e de tudo o que já passou*, pois ali pontua que expandiu o uso da linguagem, valores, crenças, atitudes instituídos pelos discursos secundários. Os discursos secundários envolvem instituições sociais como, escolas, igrejas, local de trabalho, bibliotecas etc. confirmando as postulações de Gee (1999), já os Discursos primários caracterizam a interação entre pessoas íntimas e, como postula o autor, os secundários por interações entre pessoas que não são íntimas entre si. Assim, o dizer do sujeito, confirma as postulações de Gee, letramento é o domínio dos Discursos secundários.

4. Algumas reflexões

Pensar letramento é pensar linguagem e neste movimento nos encontramos com os estudos de linguagem de concepção bakhtiniana, que responde e entende a necessidade de se compreender e ensinar a escrita em outra dimensão: como interação e diálogo, em que o sujeito ouve, vê, experiência.

Em Bakhtin, a linguagem é fundamental para comunicação e interação entre interlocutores, pois é nela que a noção de sujeito social, caracterizado por pertencer a uma classe social, dialoga com distintos gêneros discursivos, pensados e refletidos em cada esfera da atividade de comunicação humana.

A partir dessa compreensão, percebeu-se um sujeito se constituindo na linguagem, assumindo o seu papel de interlocutor com o meio em que está inserido. Nesta perspectiva, encontramos o sujeito participando de práticas sociais de escrita, se posicionando de forma consciente. Quando o sujeito expõe que cartas, trava-línguas e poesias não são atividades escolares, pois não é obrigada a escrever, o faz porque quer, porque gosta, indica que a interação entre ele e o meio o leva à compreensão de participarem de eventos de letramento e ao fazê-lo, pontua que utiliza várias linguagens dentro de determinados “Discursos” em situações significativas de interação, pois estas correspondem a uma necessidade, um desejo imediato de comunicação, ou seja, não ocorrem de forma aleatória, são decorrentes das condições em que os discursos são produzidos.

Neste sentido, o dizer do sujeito se situa nos *domínios discursivos*, que constituem muito mais uma “esfera da atividade humana” no sentido bakhtiniano do termo do que um princípio de classificação de textos que indica *instâncias discursivas* (por exemplo: discurso público, jurídico, religioso) (Marcuschi, 2008).

Segundo o autor, os domínios discursivos produzem modelos comunicativos que passam de geração a geração com objetivos e características claras que estabelecem ações, reflexões e avaliações sociais.

Nesta perspectiva, concluímos que a escrita realizada no espaço escolar, sem que alguém proponha, se constitui porque atende a uma função social, em que o sujeito apresenta em sua discursividade a sua subjetividade, pois escreve na perspectiva do real, para alguém, instaurando uma atividade humana e não uma atividade escolar, fazendo uso dos gêneros que melhor atende suas expectativas no momento de comunicação/interação.

Assim, aproximar a prática social de escrita que ocorre no espaço escolar sem torná-la escolarizada, objeto de ensino aprendizagem, parece requerer uma escola mais próxima da comunidade, com um olhar diferenciado para a escrita cotidiana, pois, segundo o sujeito, a escola é de fundamental importância para que se constitua e perceba que a escrita pode superar os muros da escola e delinear caminhos para que este o percorra tendo voz e fazendo-se ouvir.

5. Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. Prefácio e edição francesa: Tzvetam Todorov. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BRASIL. Secretaria De Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília: SEF/MEC, 1998.
- DIONISIO, Maria de Lurdes. *Literacias em contexto de intervenção pedagógica: um exemplo sustentado nos novos Estudos de Literacias*. Braga, Portugal: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho – Campus Gualtar, 2006.
- FISCHER, Adriana. *A construção de letramentos na esfera acadêmica*. 2007. Tese (Doutorado em Língua). UFSC. Florianópolis.
- GEE, James Paul. *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. 2. ed. London, PhilDELPHIA: The Farmer Press, 1999.
- _____. Reading as situated language: a sociocognitive perspective. *Journal of adolescent & adult literacy*, Newark Nova Jersey USA, v. 8, n. 4, 2001.
- _____. *La ideologia em los discursos/ Linguística social y alfabetizaciones*. Madri: Ediciones Norata, 2005.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. *O Texto em Sala de Aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.
- KLEIMAN, Ângela. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social de escrita*. Mercado das Letras: Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual: análise de gêneros e compreensão*. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2008.
- ROJO, Roxane Helena Rodrigues. (Org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas*. Mercado das letras. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.
- _____. *Interação em sala de aula e Gêneros escolares do discurso: um enfoque enunciativo*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*, 2. ed. 6. reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- STREET, Brian. *Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento*. Paper entregue após a teleconferência UNESCO Brasil sobre letramento e diversidade, Londres, out. 2003.
- TFOUNI, Leda Verdani. *Letramento e alfabetização*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1995.