

Wagner Rodrigues Silva

**CONSTRUÇÃO DE APRENDIZES DE LEITURA E ESCRITA ATRAVÉS
DE EXERCÍCIOS DIDÁTICOS:
UM ESTUDO DE CASO**

Orientadora: Profa. Dra. Inês Signorini

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA APLICADA
2006**

Wagner Rodrigues Silva

**CONSTRUÇÃO DE APRENDIZES DE LEITURA E ESCRITA ATRAVÉS
DE EXERCÍCIOS DIDÁTICOS:
UM ESTUDO DE CASO**

Tese apresentada ao Departamento de
Linguística Aplicada, no Instituto de
Estudos da Linguagem, na Universidade
Estadual de Campinas, como requisito
parcial para a obtenção do grau de Doutor
em Linguística Aplicada, na área de
concentração Ensino/Aprendizagem de
Língua Materna.

Orientadora: Prof^a. Dra. Inês Signorini

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Instituto de Estudos da Linguagem
Maio de 2006

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

Si38c

Silva, Wagner Rodrigues.

Construção de aprendizes de leitura e escrita através de exercícios didáticos: um estudo de caso / Wagner Rodrigues Silva. -- Campinas, SP : [s.n.], 2006.

Orientadora : Prof^a Dr^a Inês Signorini.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Letramento. 2. Pesquisa - Ação. 3. Professor. 4. Material didático. 5. Saberes do docente. I. Signorini, Inês. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Título em inglês: The construction of students as learners of writing and reading through exercises of language practices: a case study.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Literacy; Action research; Teacher; Didactic material; Teacher knowledge.

Área de concentração: Ensino/Aprendizagem de Língua Materna.

Titulação: Doutor em Linguística Aplicada.

Banca examinadora: Prof^a Dr^a Ângela Paiva Dionísio, Prof. Dr. Rodolfo Ilari, Prof^a Dr^a Marilda Cavalcanti e Prof^a Dr^a Terezinha de Jesus Machado Maher.

Data da defesa: 15/05/2006.

BANCA EXAMINADORA

Este exemplar e a redação final da tese
defendida por WAGNER RODRIGUES

SILVA

e aprovada pela Comissão Julgadora em
15/05/2006.

Profª. Dra. Angela Paiva Dionisio – UFPE

Profª. Dra. Leila Bárbara – PUC-SP



Profª. Dra. Inês Signorini – UNICAMP/DLA (orientadora)

Profª. Dr. Rodolfo Ilari – UNICAMP/DL

Profª. Dra. Marilda C. Cavalcanti – UNICAMP/DLA

Profª. Dra. Maria Auxiliadora Bezerra – UFCG (suplente)

Profª. Dra. Terezinha de Jesus Machado Maher – UNICAMP/DLA (suplente)

Profª. Dra. Elza Taeko Doi – UNICAMP/DLA (suplente)

200617975

Ao meu Eterno Protetor,
Deus, obrigado por mais este gratificante trabalho!
Que nós possamos estar constantemente em parceria!

Agradecimentos,

À professora participante e aos colaboradores desta pesquisa,
muitíssimo obrigado, vocês me possibilitaram um imenso aprendizado!*

A minha orientadora, Profa. Dra. Inês Signorini,
pela orientação constante, muitas vezes além das obrigações acadêmicas!

Pela enorme paciência durante meus momentos de “surto”.

Boas lembranças e bastante saudade...

Aos professores componentes das bancas de qualificação de projeto e
de qualificação de tese, Elza Taeko Doi, Maria Auxiliadora Bezerra,

Marilda Cavalcanti e Rodolfo Ilari,

pela leitura cuidadosa e sugestões muito bem-vindas.

À professora Elza Taeko Doi, com muito carinho,
pelo exemplo de humildade, paciência e tranquilidade
durante o período em que trabalhamos juntos.

Minha quase única professora para esses assuntos.

Ao amigo João e às amigas Edvania, Eliana, Glícia e Milene,
pelas diferentes lições de vida.

Muito obrigado pela paciência com o amigo pernambucano!

Ao CNPq,

pela bolsa de estudos do doutorado,

através do Departamento de Lingüística Aplicada.

* Como gratificação pela lição aprendida com a participante e os colaboradores desta pesquisa, gostaria de nomeá-los aqui, mas, cumprindo nosso acordo, permanece o anonimato.

*A fé - é saber que se pode ir e comer o
milagre.*

*A fome, esta é que é em si mesma a fé -
e ter necessidade é a minha garantia de
que sempre me será dado.*

A necessidade é o meu guia.

(Clarice Lispector.

A paixão segundo G. H.
Rio de Janeiro: Rocco.1998. p. 169)

RESUMO

Neste trabalho, apresento um estudo de caso sobre a função de exercícios de práticas escolares de linguagem – leitura, produção textual e análise lingüística – na construção de alunos como aprendizes de leitura e de escrita, durante uma intervenção pedagógica realizada numa turma de 6^a série da rede estadual de ensino, na cidade de Campinas, interior do Estado de São Paulo. Esses alunos são identificados na escola em que estudam como defasados na aprendizagem, o que justifica a separação dos mesmos numa turma exclusiva para recuperação da aprendizagem. Um primeiro pressuposto teórico que perpassa a investigação realizada corresponde à assunção da sala de aula de língua materna como um espaço complexo, no sentido de ser composto pela imprevisibilidade de ações e de retroações desencadeadas por atores de natureza humana e não-humana. Um segundo pressuposto corresponde à inserção desta pesquisa no campo transdisciplinar dos estudos aplicados da linguagem, pressupondo, portanto, a mobilização de categorias teórico-analíticas de diferentes disciplinas para a construção dos exercícios de práticas de linguagem como objetos de investigação desta pesquisa. Os objetivos da investigação apresentada são identificar e descrever (i) as categorias caracterizadoras das noções teóricas de texto e de gênero textual, informadoras dos exercícios de práticas escolares de linguagem; (ii) as funções e os modos de funcionamento de atores humanos e não-humanos, na implementação desses exercícios na turma mencionada. A pesquisa-ação e a análise interpretativa dos dados são as metodologias utilizadas respectivamente para gerar e analisar os dados de pesquisa. Como resultado da investigação, destaco, por um lado, que, dentre as categorias suporte, função e construção composicional, caracterizadoras dos gêneros textuais, as duas últimas são as categorias mais focalizadas nos exercícios analisados. Por outro lado, em função das necessidades do momento, os usos lingüísticos responsáveis pela caracterização do texto são pouco focalizados

nos exercícios. Os atores não-humanos, acionados durante a implementação dos exercícios, participam diretamente na mobilização das categorias caracterizadoras do gênero e do texto, informadoras dos exercícios propostos nas aulas. O desvio desses exercícios, provocado pela ação do livro didático, em relação ao planejamento da intervenção pedagógica, ilustra a participação bastante marcante dos atores não-humanos, nas aulas de língua materna focalizadas na pesquisa.

Palavras-chave: letramento; pesquisa-ação; professor; material didático, saberes docentes.

ABSTRACT

In this thesis I show a case study on the function of school exercise of language practices – reading, writing and linguistic analysis – in the construction of students as learners of writing and reading. This investigation is restricted to a pedagogic intervention in a sixth grade school class, in a public state school, in the city of Campinas, country side of São Paulo, Brazil. These students are identified in the school that they study as gap learners, what justifies their separation in an exclusive classroom for learning recuperation. A first theoretical presuppose that crosses the current investigation is the assumption of the classroom as a complex space that is justified by the unpredictability of action and retroaction caused by actors of human and nonhuman nature. A second presuppose is the insertion of this research in the transdisciplinary field of applied studies of language that presumes the mobilization of theoretical-analytical categories from different subjects to the construction of the exercises of language practices exercises as object of investigation of this research. The aims of this investigation are to identify and to describe (i) the categories that characterize the theoretical notions of text and textual genre that current underlie the exercises of language practices; (ii) the functions and the ways of working of human and nonhuman actors, in the implementation of these exercises in the classroom mentioned. The action research and the interpretative analysis of data are the methodologies utilized respectively to generate and to analyze the data. As the result of the investigation I detach, on the one hand that, among the support, function and compositional construction categories, responsible by the characterization of textual genre, the last two categories being the most focused in the exercises analyzed. On the other hand, due to the necessities of the moment on the classroom, the linguistics uses that are responsible by the characterization of the text are not sufficiently focused in the exercises proposed. The nonhuman actors, mobilized during the implementation of the school exercises, exert direct participation in the mobilization of

the categories that characterize the genre and the text. The diversion of these exercises in relation to the planning of pedagogic intervention, provoked by the action of text book, illustrates the strong participation of the nonhuman actors on the mother language classes focused throughout the research.

Key-words: literacy; action research; teacher; didactic material; teacher knowledge.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
Organização dos capítulos	5
CAPÍTULO 1	
Construção do objeto de investigação	7
I. Construção dos pressupostos teóricos da investigação	9
II. Caracterização da escola	15
III. Caracterização da intervenção pedagógica	17
IV. Caracterização da professora participante	24
V. Caracterização dos colaboradores	27
VI. Caracterização do tipo de pesquisa	34
1. Metodologia de geração dos dados	37
CAPÍTULO 2	
Articulando as noções de texto, gênero e letramento	47
I. Vicissitudes teóricas e práticas escolares de linguagem	48
II. Abordagem funcionalista do gênero textual	56
III. Abordagem do gênero textual na escola	64
1. Recontextualização do gênero textual na sala de aula	66
2. Abordagem funcional simplificada da intervenção pedagógica	68
CAPÍTULO 3	
Alinhamento entre exercícios de práticas escolares de linguagem no planejamento de aula	75
I. Articulação de saberes no planejamento de aula antes da intervenção	77

1. Desalinhamento entre exercícios de práticas escolares de linguagem	81
II. Articulação de saberes no planejamento de aula da intervenção pedagógica	89
1. Desalinhamento entre exercícios de práticas escolares de linguagem	99

CAPÍTULO 4

Constituição de um gênero escolar no exercício de

escrita coletiva	113
I. Jornal escolar como gênero multimodal	114
II. Cenas de uma produção escrita coletiva	121
III. Produção coletiva de uma notícia	134

CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
----------------------------	-----

BIBLIOGRAFIA	157
--------------------	-----

ANEXO 1	165
ANEXO 2	179
ANEXO 3	181
ANEXO 4	183
ANEXO 5	185

INTRODUÇÃO

Este trabalho reúne diversas tramas do percurso de investigação por mim trilhado no âmbito dos estudos aplicados da linguagem. Esse percurso teve origem ainda no curso de graduação em Letras, quando desenvolvi algumas investigações enquanto bolsista de iniciação científica. No curso de mestrado, outras tramas foram tecidas e, finalmente, no curso de doutorado, encontro-me reunindo as inquietações do passado aos desafios de uma outra modalidade de pesquisa, num novo contexto também a ser explorado.

Com os grupos de pesquisa da iniciação científica e do mestrado, tinha interesse em contribuir com o letramento lingüístico de alunos do Ensino Fundamental II, procurando distanciar as aulas de língua materna da abordagem prescritiva da tradição do ensino, fortemente marcada pelo enfoque metalingüístico. Essa tradição foi sempre alvo de críticas em trabalhos acadêmicos, como os realizados por Neves (1999), Batista (1997), Britto (1997) e Ilari (1985), só para mencionar alguns.

Nas pesquisas de que tive a oportunidade de participar, foram investigados exercícios didáticos, fundamentados nas noções teóricas de texto e de gênero textual, propostos em livros didáticos (Silva, 2003a; 2003b; 2004a); e propostos, também com base em tais noções teóricas, alguns encaminhamentos para a elaboração de exercícios mais adequados ao desenvolvimento do letramento lingüístico do aluno (Muniz & Silva, 2001; Silva, 2005a; 2004b; 2003a; 2003c).

O interesse em contribuir para o trabalho do professor em aulas de Língua Portuguesa entrelaça todos esses momentos de pesquisa acadêmica. A minha curta passagem pelo Ensino Fundamental II, enquanto professor de língua materna, e a minha experiência em curso de formação de professores em serviço também me

instigaram a procurar respostas para algumas inquietações compartilhadas com professores companheiros de profissão.

A pesquisa de doutorado aqui apresentada foi a ocasião encontrada para trabalhar, diretamente com o professor de língua materna em sala de aula, algumas das questões que compuseram meu percurso de investigação. Nesse sentido, retomei as investigações por mim desenvolvidas sobre as contribuições das noções teóricas de texto e de gênero textual para os exercícios de práticas escolares de linguagem – leitura, produção textual e análise lingüística – componentes das aulas de Língua Portuguesa.

Nesta tese, investigo a elaboração e a implementação de exercícios de leitura, produção textual e análise lingüística na sala de aula de uma turma de alunos do ensino público fundamental, considerados defasados na aprendizagem. Para tanto, amplio meu escopo de investigação para as ações construtivas de atores *humanos* e *não-humanos* (Latour, 2004; 2002; 2000; 1994) no planejamento e na implementação desses exercícios de práticas escolares de linguagem. Considerando as ações e retroações desencadeadas por esses atores na sala de aula de Língua Portuguesa, essa última é concebida neste trabalho como um espaço complexo.

Compreendendo a Lingüística Aplicada como um campo de investigações transdisciplinar (Signorini, 1998), mobilizo contribuições teóricas de mais de uma disciplina para tentar construir os exercícios de práticas escolares de linguagem como objetos de estudos complexos, ou seja, atravessados por *tensões*, *perturbações* e *desvios*, tanto na fase de planejamento, quanto na de implementação em sala de aula.

Tais objetos de estudo são construídos dentro de um estudo de caso, pois a investigação aqui apresentada está circunscrita a uma intervenção pedagógica realizada através da metodologia de pesquisa-ação numa turma de 6ª série do Ensino Fundamental II.

Pertencente a uma escola estadual da cidade de Campinas, interior paulista, essa turma é composta por alunos identificados na escola como defasados na

aprendizagem, conforme já mencionado. A dificuldade em assimilar os conteúdos disciplinares adequados à 6ª série era o principal argumento apresentado pelos educadores da instituição para justificar a inserção desses alunos numa turma de recuperação da aprendizagem. Segundo esses educadores, os defasados eram incapazes de acompanhar o desempenho dos alunos das demais 6ªs. séries da instituição, o que justifica a separação deles numa turma especial. Por outro lado, tal separação resultou na estigmatização da turma na escola e, contraditoriamente, parecia fossilizar a situação de exclusão em que se encontravam esses alunos.

Assumindo a metodologia de análise de base interpretativista para o estudo de caso aqui apresentado, procuro explicitar algumas vozes dos participantes humanos e não-humanos da intervenção realizada. Na sala de aula, compreendida como um espaço complexo, eu, a professora e os alunos da turma focalizada somos caracterizados como atores humanos, ao passo que materiais de apoio didático como livro, jornal, cartaz, exercício, computador, mesa, giz e lousa são caracterizados como atores não-humanos. Tomados isoladamente, esses últimos têm valor como matéria, porém, na dinâmica da complexidade da sala de aula, adquirem existência relacional, exercendo ações sobre o comportamento dos participantes humanos (Latour, 2004). Acreditamos, como Latour (2004), que o foco nessas ações resulta na democratização da atividade científica. Segundo esse autor

a democracia não pode ser julgada senão na condição de poder atravessar livremente a fronteira, agora desmantelada, entre ciência e política, a fim de acrescentar à discussão uma série de vozes inaudíveis até então, ainda que seu clamor pretendesse cobrir todo o debate: a voz dos não-humanos. (Latour, 2004:161)

Reitero que os exercícios de práticas escolares de linguagem, propostos para os alunos aqui focalizados, são os objetos complexos de investigação da pesquisa aqui apresentada. O exame desses exercícios mostra o tipo de aluno para o qual são endereçados e de que forma contribuem ou não para a formação dos alunos da 6ª série como aprendizes de práticas de leitura e de escrita. Os exercícios elaborados e implementados, na intervenção pedagógica aqui focalizada, foram propostos em oposição aos exercícios metalingüísticos da tradição escolar do ensino de língua

materna. Nesse sentido, ao longo dos capítulos componentes desta tese, procuro responder à seguinte pergunta de pesquisa:

De que forma os exercícios didáticos, fundamentados nas noções de texto e de gênero, podem contribuir para a construção de alunos como aprendizes de leitura e de escrita, em turma de recuperação da aprendizagem do ensino público fundamental?

Para responder a essa pergunta, elenco adiante os objetivos da investigação apresentada, que não são objetos de capítulos individuais, mas do conjunto. Eis os objetivos de pesquisa:

- 1- Identificar e descrever as funções e os modos de funcionamento de atores humanos e não-humanos na intervenção pedagógica, durante
 - a) a etapa de planejamento (interlocução pesquisador/professora/materiais didáticos);
 - b) a etapa de implementação (interlocução professor/pesquisador/aprendizes/materiais didáticos).
- 2- Identificar e descrever as categorias caracterizadoras do texto e do gênero mobilizadas nos exercícios de práticas de linguagem propostos;
 - a) na etapa de planejamento (interlocução pesquisador/professora/materiais didáticos);
 - b) na etapa de implementação (interlocução professor/pesquisador/aprendizes/materiais didáticos).

ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS

Esta tese é formada por cinco capítulos. Os dois primeiros são utilizados para a apresentação dos principais referenciais teóricos desta investigação e os dois últimos para a apresentação das análises realizadas dos dados de pesquisa. Nos primeiros capítulos, também me utilizo dos dados de pesquisa para exemplificar alguns pressupostos teóricos assumidos na investigação.

O primeiro capítulo – *Construção do objeto de investigação* – é dedicado ao esclarecimento de questões teóricas relacionadas às metodologias de geração e de análise dos dados. Apresentando a sala de aula de língua materna como um espaço complexo, construo os exercícios de práticas escolares de linguagem, implementados na turma aqui focalizada, como objetos de pesquisa. Além de conceber a investigação apresentada como um estudo de caso, realizado através da metodologia de pesquisa-ação, também caracterizo a escola, a intervenção pedagógica, os colaboradores e a professora participante, envolvidos na realização deste trabalho.

O segundo capítulo – *Articulando as noções de texto, gênero e letramento* – é utilizado para apresentar os referenciais teóricos que fundamentaram a intervenção pedagógica realizada e que, conseqüentemente, também informam a análise dos dados. Assumidas como referenciais teóricos desta pesquisa, a abordagem lingüística de letramento e a concepção de gênero textual, fundamentadas nos estudos da lingüística sistêmico-funcional, são confrontadas, respectivamente, com a abordagem crítica de letramento e os estudos enunciativos bakhtinianos sobre gêneros discursivos. As categorias que elegi como caracterizadoras do gênero textual e do texto também são apresentadas nesse capítulo.

O terceiro capítulo – *Alinhamento dos exercícios de práticas escolares de linguagem no planejamento de aula* – é reservado à investigação das funções atribuídas aos exercícios de práticas escolares de linguagem, na fase de planejamento das aulas. As funções atualizadas desses exercícios, ao serem implementados nas aulas de língua materna, também são investigadas. A

comparação entre as funções atribuídas e as funções atualizadas dos exercícios me permite verificar os alinhamentos estabelecidos entre os exercícios de práticas de leitura, de produção textual e de análise lingüística e também os *desvios*, *tensões* e *perturbações*, provocados por componentes do espaço complexo da sala de aula.

O quarto capítulo – *Constituição de um gênero escolar no exercício de escrita coletiva* – é utilizado para reconstituir o processo de produção coletiva do jornal escolar idealizado como trabalho final da unidade temática de exercícios didáticos. No bojo dessa reconstituição, caracterizo o jornal escolar como um gênero híbrido, no sentido de que seus elementos componentes apontam para outros gêneros textuais familiares aos seus produtores. Também caracterizo o jornal escolar como um gênero multimodal, pois as linguagens verbal e visual são utilizadas em sua composição, sendo essas linguagens corroboradas inclusive pelos subgêneros que o compõem. As funções e os modos de funcionamento dos humanos e não-humanos na produção desse jornal são investigados com o propósito de verificar a participação desses atores na mobilização das categorias caracterizadoras do gênero textual e do texto nos exercícios de práticas de linguagem, os quais foram propostos como andaimes para a produção do jornal.

Este trabalho é uma tentativa de contribuição para as pesquisas realizadas sobre o ensino e o aprendizado de língua materna, no âmbito da Lingüística Aplicada, sobretudo as do tipo pesquisa-ação envolvendo alunos considerados defasados por seus professores. Esperamos poder contribuir com novas hipóteses e novas questões de pesquisa relacionadas ao tratamento da sala de aula enquanto um espaço complexo e também com metodologias de geração de dados.

CAPÍTULO 1

CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

*Assim como os modernos passavam sempre do confuso ao claro, do misto ao simples, do arcaico ao objetivo, e que subiam, portanto, a escalada do progresso, nós vamos progredir também, mas descendo por um caminho que não é o da decadência: iremos sempre do misto a outro mais misto, do complicado ao mais complicado, do explicado ao implicado. Não esperamos mais um futuro que nos emancipe dos vínculos, mas que nos ligue, pelo contrário, com os nós mais apertados a multidões mais numerosas de **aliens** que se tornam membros integrantes do coletivo em*

vias de formação.

(destaque do autor; Latour, 2004:312)

Neste capítulo, caracterizo a investigação aqui apresentada como uma pesquisa-ação organizada em dois grandes momentos: o da intervenção pedagógica realizada numa turma de uma escola pública da periferia da cidade de Campinas, Estado de São Paulo; e o da organização e análise interpretativa dos registros orais e escritos gerados no processo de intervenção. Por geração de registros ou dados de pesquisa, estou compreendendo, de acordo com Mason (1996:36), a atividade de construção dos dados a partir da vivência e do exame do contexto ou campo de investigação pelo pesquisador. Segundo a autora, os dados gerados são originários do trabalho intelectual, analítico e interpretativo do investigador.

O primeiro momento desta pesquisa é caracterizado como de ação conjunta com a professora participante na escola e de coleta dos registros com vistas à geração de dados de pesquisa. O segundo momento é caracterizado como de ação mais solitária de análise de dados e de elaboração da tese. Por propor investigar

exercícios didáticos implementados durante uma intervenção pedagógica, também caracterizo este trabalho como um estudo de caso.

Considerando os papéis exercidos na intervenção pedagógica realizada, eu e a professora da turma aqui focalizada somos caracterizados como participantes da pesquisa-ação, enquanto que os alunos da turma e os demais educadores da escola são caracterizados como colaboradores. Além desses papéis exercidos, apresento outros aspectos responsáveis pela classificação da investigação apresentada como uma pesquisa-ação, a saber: conciliação de interesses; reflexão na/sobre a ação; e dificuldades emergentes na intervenção.

Os estudos sobre pesquisa-ação, propostos por McNiff (1988) e Morin (2004) no campo da ciência da educação, fundamentam a caracterização deste trabalho. Ainda que estejam inseridos na mesma ciência, esses autores têm interesses diferentes ao estudarem a pesquisa-ação. O primeiro se preocupa com a transformação do trabalho do professor, deixando o interesse por questões teóricas em segundo plano, daí a ênfase dada pelo autor à necessidade do professor exercer a função de pesquisador. Questões de ordem teórica apenas são discutidas por McNiff (1988) quando o autor propõe que o próprio professor teorize sobre a ação profissional realizada para solucionar problemas em sala de aula. Morin (2004) se preocupa com questões teóricas de interesse acadêmico, as quais podem contribuir para o trabalho docente. Diferentemente do primeiro autor, esse último também tematiza a realização de pesquisa-ação em espaços de atuação profissional diferentes da sala de aula.

A abordagem da pesquisa-ação proposta por McNiff (1988) possui semelhanças com os estudos da etnografia colaborativa, desenvolvidos por Magalhães (1994) em escolas brasileiras. Da mesma forma que propõem McNiff (1988) e Magalhães (1994) em seus estudos, acredito que o envolvimento da professora participante nesta pesquisa está comprometido com a transformação do trabalho pedagógico realizado na turma aqui focalizada. Essa transformação é provocada pela conscientização crítica da professora a partir da reflexão sobre a ação profissional por ela realizada na sala de aula. Uma outra transformação

emergente durante o desenvolvimento da investigação corresponde ao posicionamento por mim assumido diante dos colaboradores e da professora participante, o qual foi revisto constantemente na intervenção pedagógica.

Os dados de pesquisa são aqui submetidos à metodologia de análise interpretativa, proposta por Erickson (1989). E, assumindo o viés investigativo da teoria da complexidade, apresento a sala de aula da turma focalizada como um espaço complexo, pois é composta por ações realizadas pelos inúmeros atores, humanos e não-humanos, nela existentes. Para investigar as formas de funcionamento desses atores, em torno dos exercícios de práticas de linguagem, objeto de investigação nesta tese, examino os diferentes dados gerados na intervenção pedagógica, os quais também são apresentados neste capítulo.

I. CONSTRUÇÃO DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA INVESTIGAÇÃO

No espaço complexo da sala de aula, várias coisas acontecem ao mesmo tempo, muitas vezes escapando ao controle do professor, conforme destacam Tardif & Lessard (2005:43) ao investigar o trabalho docente. Por espaço, compreendo aqui, de acordo com Santos (2004:20), *um conjunto de fixos e fluxos. Os elementos fixos, fixados em cada lugar, permitem ações que modificam o próprio lugar, fluxos novos e renovados que recriam as condições ambientais e as condições sociais, e redefinem cada lugar.* A disposição das carteiras, os materiais e os equipamentos de apoio didático presentes ou mobilizados para o planejamento, compreendendo inclusive os exercícios de práticas escolares de linguagem, aqui investigados, são exemplos de elementos fixos que, ao interferir na interação construída em aula, compõem, juntamente comigo, a professora e os alunos, o espaço complexo das aulas de língua materna.

Esses elementos fixos são concebidos nesta pesquisa, segundo Latour (2004:132), como *não-humanos*, enquanto que os participantes e os colaboradores são concebidos como *humanos*. Ainda compartilhando da proposta do autor, destaco que a assunção dos não-humanos como objeto de pesquisa significa democratizar a

concepção de ciência, pois novas vozes são acrescentadas às discussões científicas, podendo compor objetos de pesquisa mais complexos.

Os não-humanos impõem comportamentos e atitudes aos humanos participantes da aula, pois, no contexto aqui analisado, eles trazem histórias de práticas escolares incorporadas em sua materialidade. Os usos comumente feitos dos livros didáticos em sala de aula ilustram a mobilização de atitudes, de comportamento e de práticas escolares tradicionais trazidos pelos não-humanos. Nesses casos, os professores são levados a organizar suas aulas de acordo com a rotina apresentada ou sugerida pelo material, como a explicitação de conteúdos programados seguida pela exercitação dos mesmos.

Eleitos como objetos de investigação desta tese, os exercícios de práticas escolares de linguagem também são não-humanos atuantes na sala de aula. Os próprios livros didáticos mencionados são compostos por esse tipo de exercício. A respeito da ação dos exercícios na construção dos alunos enquanto aprendizes, parafraseio aqui as palavras de Batista (1997:92), ao caracterizar os exercícios de livros didáticos como componentes dos discursos e saberes construídos juntamente com a interação oral entre os atores humanos – professor/alunos; alunos/alunos – nas aulas de Língua Portuguesa. Segundo o autor, os exercícios didáticos esclarecem, informam, ensinam, fazem *a atenção de seu leitor voltar-se para um ponto e outro*, orientam e dirigem o aluno, buscando-o fazer aprender. *É, conseqüentemente, um lugar correspondente que se constrói para o leitor: ele é um aprendiz.* Ainda nos termos do autor, os exercícios contribuem para a construção de um *sujeito didático*.

Os exercícios de práticas escolares de linguagem, implementados na 6ª série E, são aqui focalizados mediante o exame de diferentes dados de pesquisa, os quais são apresentados na quarta seção deste capítulo. Ao investigar tais dados, exerço a função de porta-voz desses atores. O importante aqui, porém, é orquestrar as diferentes vozes, permitindo o diálogo entre os atores não-humanos e humanos. Nesse sentido, procuro compor o meu *coletivo* de pesquisa, definido, ainda segundo Latour (2004:161) como *uma lista sempre crescente de associações entre atores*

humanos e não-humanos, compreendendo sempre tudo e não dois separados (p.117).

Incluindo as vozes dos não-humanos nesta pesquisa, destaco que procuro ampliar o escopo das vozes a que faz referência Moita Lopes (1994:331) quando afirma que a investigação, na lingüística aplicada, *tem que dar conta da pluralidade de vozes em ação no mundo social e considerar que isso envolve questões relativas a poder, ideologia, história e subjetividade*.

Nos dados de pesquisa gerados, a historicidade trazida pelos não-humanos mobilizados em aula pode exercer interferências produtivas ou não para a organização dos exercícios didáticos fundamentados nas noções de texto e de gênero textual, como propostos para a intervenção realizada. Juntamente com as práticas históricas, os não-humanos também propiciam a mobilização de saberes docentes diversos pela professora participante e por mim. Os saberes docentes são concebidos nesta pesquisa como um amálgama de conhecimentos, habilidades, competências e atitudes assimiladas pelo professor nas séries iniciais, em curso de formação e no próprio exercício do magistério (Tardif, 2002:60).

Para compreender como os exercícios de práticas de linguagem são organizados, investigo os saberes *acadêmico* e *escolar*, segundo as terminologias empregadas por Signorini (2000) para caracterizar as duas grandes “linhas de força” presentes na formação continuada de professor. Esses saberes são mobilizados pelos participantes e colaboradores nos dados de pesquisa produzidos, como interações em sala de aula, planejamentos de aula e exercícios didáticos.

Os saberes acadêmicos são os conhecimentos elaborados em ambiente de pesquisa universitária, divulgados via curso de formação continuada ou propostas curriculares para a formação de professores. Os saberes escolares, por sua vez, são os conhecimentos construídos pela tradição do ensino de língua materna e incorporados à prática docente, sendo alguns desses saberes reprovados pela academia, devido à abordagem prescritiva desencadeada por eles. Mesmo

apresentando tais saberes de forma dicotômica, ressalto que os saberes escolares reprovados pela academia, em algum momento, já foram propostos por ela.

Os saberes escolares são aqui caracterizados, no termo de Giddens (2003:19), como *estruturas* orientadoras dos exercícios de práticas de linguagem, objeto de investigação desta pesquisa. Para o autor, as estruturas são regras e recursos implicados na reprodução de sistemas sociais, existindo como traços de memória exemplificados na ação. Essas estruturas informam o trabalho docente de modo que, algumas vezes, podem tanto impossibilitar a transformação da prática docente informada pelas noções de texto e de gênero textual, quanto estabelecer articulações entre os próprios saberes acadêmico e escolar mobilizados.

Falar do papel dessas estruturas na composição das minhas ações, das ações da professora e dos alunos não significa conceber o humano como *produto passivo ou uma marionete de forças culturais*, nem tampouco como *essencialmente dotado de agência* (Rose, 2001:181). Defendo uma concepção de humano ou de sujeito situada entre esses dois extremos, ou seja, assumo uma concepção de *sujeito agenciado por aparatos tecnológicos*, da forma como propõe Rose (2001:181), no âmbito da psicologia. Nesse sentido, acredito que:

a agência é produzida no curso das práticas, sob toda uma variedade de restrições e relações de força mais ou menos onerosas, mais ou menos explícitas, punitivas ou sedutoras, mais ou menos disciplinares ou passionais. Nossa própria “agência” é, pois, a resultante da ontologia que nós dobramos sobre nós mesmos no curso de nossa história e de nossas práticas.

Neste trabalho, relaciono os *aparatos tecnológicos* de que fala Rose (2001) ao *conjunto de elementos fixos e fluxos* componentes do espaço, mencionados por Santos (2004). Porém ressalto que ainda prefiro utilizar as noções de *humanos e não-humanos* apresentadas por Latour (2004) para designar atores prenhes de histórias, ações, práticas, forças, etc. Destaco ainda que, assim como a professora participante tem seu trabalho docente informado por esses aparatos tecnológicos,

sendo agenciada por eles, também sou eu, na posição de participante, e são seus alunos, colaboradores desta pesquisa.

Os exercícios didáticos foram elaborados, juntamente com as *estratégias* de implementação da unidade didática temática, pela professora participante e por mim. Porém, como mostram os dados de pesquisa analisados nos próximos capítulos, essas estratégias sofrem transformações provocadas pelos humanos e não-humanos integrantes do espaço complexo da sala de aula. Essas transformações de percurso fazem com que, durante as aulas, a professora participante aja orientada pela lógica das *táticas*, no sentido descrito por De Certeau (1994), pois procura responder aos acontecimentos imediatos do cotidiano da escola, tentando sempre preservar os fundamentos teórico-metodológicos orientadores da intervenção pedagógica realizada. Em outros termos, destaco que as funções atribuídas aos exercícios no planejamento de aulas podem não ser atualizadas no momento da implementação desses exercícios, devido a inúmeros intempestivos ou imprevistos no espaço da sala de aula.

Estou concebendo as táticas em oposição às estratégias, de acordo com De Certeau (1994:100). As táticas são aqui concebidas como

a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha.

As estratégias, ainda segundo o mesmo autor (De Certeau, 1994:99), são concebidas nesta investigação como

*o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder pode ser isolado (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica). Postula um **lugar** suscetível de ser circunscrito como **algo próprio** e ser a base de onde se podem gerir as relações com **uma exterioridade** (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos da pesquisa, etc) (destaques do autor).*

Durante a intervenção na escola aqui focalizada, a sobreposição das táticas às estratégias representava um risco para a ação da professora participante, quando orientada preponderantemente pelos saberes escolares. Tal sobreposição pode ser justificada pela situação de trabalho na instituição, pela organização do espaço ou pela própria história de formação da professora participante, ainda fortemente marcada pela abordagem prescritiva do ensino de língua materna, cuja ênfase recai, dentre outras coisas, no enfoque da metalinguagem da tradição gramatical. É importante salientar que os alunos, também formados nessa abordagem, agem como atores externos que resistem às estratégias gerenciadoras dos exercícios planejados.

Finalmente reitero que a mobilização das noções até aqui apresentadas para a construção dos pressupostos teóricos para a investigação dos dados, representa uma tentativa de conceber a sala de aula em sua complexidade. No meu entendimento, isso acontece quando procuro estabelecer ligações *com os nós mais apertados a multidões mais numerosas de **aliens** que se tornam membros integrantes do coletivo em vias de formação* (Latour, 2004:312), conforme a epígrafe deste capítulo.

Como estou sempre tentando estabelecer algumas ligações entre os atores participantes da elaboração e implementação dos exercícios didáticos, utilizo a metáfora das *redes* para representar a sala de aula como um espaço complexo. Essa metáfora foi proposta por diversos estudiosos com objetivos específicos, como Latour (2004; 2002; 2000; 1994), ao tematizar o próprio fazer científico, e Santos (2004), ao estudar o espaço geográfico. Dessa forma, assim como a sala de aula, as redes são, nas palavras de Santos (2004:278-279),

ao mesmo tempo, concentradoras e dispersoras, condutoras de forças centrípetas e de forças centrífugas; são globais e locais, unas e múltiplas, estáveis e dinâmicas; integram e desintegram, destroem velhos recortes espaciais e criam outros, instaurando uma criação paralela e eficaz da ordem e da desordem.

II. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A intervenção pedagógica aqui investigada foi realizada no primeiro semestre letivo de 2004, numa escola da rede estadual de ensino no subúrbio da cidade de Campinas, estado de São Paulo. Esta escola está localizada no bairro Vila Aeroporto, na região do Ouro Verde, sudoeste da cidade. Conhecida pela exclusão social, essa região é habitada por pessoas com baixa escolaridade e atuantes no serviço doméstico e informal. Sob a responsabilidade da Delegacia de Ensino da Zona Oeste de Campinas, durante o período da intervenção, a escola funcionava em três turnos: matutino, vespertino e noturno. Nos dois primeiros turnos, funcionavam o Ensino Fundamental I e II, ao passo que, no noturno, funcionava o Ensino Médio.

A estrutura física da instituição estava conservada e limpa, resultado do trabalho bastante comprometido da direção e da coordenação escolar. Na escola, também havia uma preocupação acentuada com a disciplina dos alunos. Os corredores do prédio eram observados constantemente pela direção através de câmeras neles instaladas. A escola possuía uma sala de vídeo, um amplo laboratório de informática e uma pequena biblioteca com um acervo de livros bastante diversificado. Algumas vezes, os dois últimos espaços físicos foram utilizados na intervenção realizada. A falta de profissionais capacitados para gerenciar o funcionamento desses espaços prejudicava a dinâmica de uso dos materiais disponíveis na instituição.

O laboratório de informática estava praticamente inutilizado para as aulas ministradas pelos professores. Alguns não se consideravam capacitados para utilizar os computadores com os alunos durante as aulas, enquanto que outros reclamavam da qualidade e da inexistência de manutenção das máquinas disponíveis. Os professores tinham razão em reclamar da manutenção, pois, de fato, algumas máquinas, incluindo impressora e escâner, não funcionavam. Durante a intervenção pedagógica, essa sala estava sendo utilizada para reuniões de planejamento e para depósito de produtos alimentícios a serem negociados na festa junina que se aproximava.

A subutilização do laboratório de informática parecia ser uma prática comum na escola. A cena reproduzida na *Foto 1* adiante ilustra tal subutilização do espaço para depositar os produtos alimentícios arrecadados pelos alunos numa gincana. Os alimentos, que seriam negociados durante a festa junina, segundo a professora participante da pesquisa, são comprados por valores abaixo do mercado inclusive pelos próprios professores. Segue a cena registrada em foto:



Foto 1 – Laboratório de Informática

Conforme mostra a *Foto 1* acima, os produtos alimentícios depositados no laboratório de informática foram arrumados embaixo das mesas pela professora participante da pesquisa e por mim, pois alguns produtos estavam em cima das mesas dos computadores e espalhados no chão. A professora responsável pelo

registro da pontuação das turmas que adquiriram alimentos dificultou o uso da sala de informática para a aula de Língua Portuguesa, pois queria atender os alunos numa mesa na entrada do laboratório de informática¹. Em alguns momentos, esses alimentos provocaram a dispersão dos alunos em relação à aula ministrada, como numa ocasião em que um aluno escondeu um pacote de biscoito na camisa e foi para casa.

Com a implantação da sala de computadores no antigo espaço físico da biblioteca, essa última passou a funcionar numa pequena sala de aula, restringindo o serviço da biblioteca apenas ao empréstimo de livros, impossibilitando a permanência de usuários para realização de leituras no local. A biblioteca funcionava nos horários de expediente da professora deslocada funcionalmente para trabalhar como bibliotecária. Conforme pude observar, os maiores freqüentadores desse espaço eram os alunos do Ensino Fundamental I – 1^a a 4^a série. A turma em que a professora e eu fizemos a intervenção pedagógica freqüentava regularmente a biblioteca uma vez por semana, conforme esclarecerei na próxima seção.

III. CARACTERIZAÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

A intervenção pedagógica realizada foi concebida como uma extensão do curso de formação continuada ministrado por mim – *Metodologias de Ensino da Língua Portuguesa no Ciclo II do Ensino Fundamental* –, oferecido na Universidade Estadual de Campinas e financiado pelo governo do Estado de São Paulo no âmbito do *Programa Teia do Saber*². Nesse curso, soube da existência de turmas de recuperação na rede de ensino paulista e conheci a professora participante desta pesquisa, a qual foi minha aluna na ocasião. Esclareço não haver vínculo oficial entre

¹ Utilizando-me da minha amizade com a professora, que fora minha aluna em curso de formação continuada, solicitei o posicionamento da mesa fora da sala para não atrapalhar a aula, podendo os alimentos arrecadados serem depositados no laboratório, no final da tarde, após o encerramento da aula.

² Este curso foi coordenado pela professora Dra. Inês Signorini, orientadora desta tese.

a pesquisa aqui apresentada e tal curso de formação, que estava estruturado em dois módulos de 40 horas, resultando em dez encontros de oito horas aos sábados, durante os três últimos meses do ano de 2003. A ementa do curso ministrado, a qual serviu como orientação para a intervenção realizada, foi a seguinte³:

- A utilização da Língua Portuguesa nas dimensões pragmática, semântica e gramatical:
 - a prática de escuta e de leitura de texto, bem como a prática de produção de textos orais e escritos, por meio de diferentes gêneros;
 - a análise do funcionamento da linguagem em situações de interlocução na escuta, na leitura e produção, para ampliação da competência discursiva;
 - as formas de tratamento didático das questões ortográficas ao longo do ciclo;
 - a prática de refacção na produção de texto que parte da produção e volta à complexidade do texto com apropriação progressiva das habilidades necessárias à autocorreção (rasurar, substituir, desprezar).
 - O uso de materiais pedagógicos constantes do acervo da escola e outros, bem como a produção de novos materiais, específicos para a reflexão sobre a linguagem, para compreendê-la e utilizá-la apropriadamente em situações e propósitos definidos.
 - Compreensão das tecnologias de comunicação e de informação nos diferentes contextos.
 - Avaliação da aprendizagem em língua portuguesa: instrumento de acompanhamento do trabalho do professor.
 - A relação professor e aluno com ênfase na construção de valores éticos e no desenvolvimento de atitudes cooperativas, solidárias, responsáveis.
- (Sublinhado meu)

Quadro 1

Programa Teia do Saber – Rede de Aprendizagem e valorização dos educadores da rede pública estadual – projeto básico - Item 08/Temas a serem desenvolvidos

O conteúdo para o curso de formação está fundamentado nas orientações teórico-metodológicas para o Ensino Fundamental II, apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II (PCN, 1998). Como mostram as passagens sublinhadas no *Quadro 1*, assim como propõem as diretrizes curriculares, as aulas de língua materna devem ser organizadas em práticas de escuta, de leitura e de produção de textos orais e escritos, bem como em

³ Esta ementa atendia às exigências do edital que regia o programa de educação continuada, apresentado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

prática de análise lingüística. Tais práticas de uso e de reflexão sobre a língua devem ser configuradas em exercícios didáticos fundamentados nas noções teóricas de texto e de gênero, sendo planejados de modo que possam envolver os alunos em efetivas práticas de letramento, ampliando-lhes a competência textual-discursiva.

A articulação entre os exercícios de prática de leitura, de produção textual e de análise lingüística em função da elaboração de um trabalho final coletivo em sala de aula é aqui denominada de alinhamento, conforme discuto detalhadamente no terceiro capítulo desta tese. Além da demanda do alinhamento, as orientações curriculares vigentes apresentam outras exigências para o professor, como o melhor aproveitamento de materiais de apoio didático disponíveis na escola e a produção de materiais mais apropriados à demanda criada. A prática de reescrita textual também é uma atividade a ser reincorporada na dinâmica das aulas de língua materna, assim como analiso no quarto capítulo deste trabalho.

As aulas do curso de formação eram organizadas em atividades de análise e produção de materiais didáticos, seguidas por atividades de leitura de textos teóricos sobre o conteúdo previamente trabalhado, podendo haver um retorno às atividades práticas enfocadas. Os materiais analisados foram livros didáticos, exercícios propostos pelos professores em formação ou elaborados pelos próprios formadores, e textos produzidos por alunos dos professores cursistas. Os professores também elaboraram exercícios de leitura, de produção textual e de análise lingüística, além de reestruturarem exercícios propostos em livros didáticos. A leitura e discussão de textos teóricos eram realizadas para finalizar o trabalho do conteúdo, iniciado com atividades práticas. Os textos teóricos lidos e trabalhados juntamente com os professores em formação estão elencados no *Quadro 2* seguinte:

Como (não) corrigir redações na escola	Ruiz (2003:219-242) ⁴
Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos	Bezerra (2002:37-46)
Por que cartas do leitor na sala de aula?	Bezerra (2002:208-216)
Gêneros textuais: definição e funcionalidade	Marcuschi (2002:19-36) ⁵
Marcas gramaticais no texto injuntivo das instruções de uso: subsídios para a prática do professor	Silva (2003) ⁶
Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – Ensino Fundamental II	PCN (1998)

Textos trabalhados no curso de formação
Quadro 2

Todos os textos elencados no *Quadro 2* são propostas de contribuições para a otimização do ensino de língua materna, as quais são contrapostas à abordagem teórico-metodológica da tradição do ensino da disciplina. Essa abordagem tradicional, quase sempre, conforme destaca Neves (1999:30) em pesquisa realizada com professores dos Ensinos Fundamental e Médio da rede pública, em quatro cidades paulistas, resultava na insatisfação dos professores com relação aos resultados por eles obtidos em sala de aula. Essa abordagem também resultava na formação de alunos unicamente capazes de responder a exercícios escolares, podendo desencadear, como foi observado na turma em que a intervenção foi realizada, em alunos desmotivados e indisciplinados, ainda que o professor possa não reconhecer tal abordagem como estopim ou agravante da situação.

A intervenção pedagógica realizada na 6ª série E aqui focalizada resultou na elaboração e implementação de uma *unidade temática de exercícios didáticos*. Essa unidade é composta por exercícios de *leitura* e de *produção textual* e por exercícios de *análise lingüística*, contemplando, respectivamente, as *práticas de uso* e as

⁴ In: Ruiz, E. 2003. *Como se corrige redação na escola*. Campinas: Mercado de Letras.

⁵ Ambos os textos de Bezerra e o texto de Marcuschi são capítulos em: Dionísio, A.; Machado, A. R.; Bezerra, M. A (orgs.). 2002. *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.

⁶ Esse texto é uma versão revisada e reduzida do capítulo 4, em minha dissertação de mestrado: Silva. 2003. *Gramática no texto injuntivo: investigando o impacto dos PCN*. Campinas: UNICAMP/IEL/DLA. Esse texto foi recentemente aceito para publicação na Revista Leitura, Teoria e Prática.

práticas de reflexão sobre a língua (PCN, 1998:35). A unidade do planejamento realizado é justificada pelo alinhamento entre os exercícios mencionados e pela escolha do assunto *rótulo de produto e consumo* como temática abordada nos exercícios propostos.

Revelando o inevitável autoritarismo acadêmico na pesquisa aqui apresentada, esclareço que o meu interesse em dar continuidade ao trabalho por mim realizado sobre rótulo de produtos (Silva, 2003a), num outro momento, foi a principal razão para a escolha dessa temática. Outras justificativas para o trabalho didático com esse material, aceitas pela professora participante, são as seguintes: (i) a familiaridade dos alunos com esse gênero, ainda que subutilizado no cotidiano deles; (ii) a facilidade de coleta e o baixo custo do trabalho; e (iii) a possibilidade de abordagem do tema transversal *trabalho e consumo*, proposto nas diretrizes curriculares vigentes (PCN, 1998:09).

Textos pertencentes a diferentes gêneros foram utilizados na unidade elaborada, não restringindo os exercícios ao uso do gênero rótulo, ainda que este seja composto por outros gêneros textuais, como receita, instrução de uso, tabela de composição nutricional e código de barra. Também foram trabalhados na unidade os gêneros reportagem, questionário de pesquisa e gráfico, além de um texto literário, por abordar a influência da escrita na vida de uma criança – *Por parte de pai*, de Bartolomeu Campos Queirós.

Os exercícios de leitura, de produção textual e de análise lingüística foram propostos na unidade temática em função da elaboração de um jornal escolar da 6ª série E como trabalho coletivo final da intervenção realizada. Por possibilitar a mobilização de inúmeros gêneros textuais como andaimes para a produção do jornal escolar, corroborando a aprendizagem dos alunos, a unidade temática de exercícios didáticos exerceu a função de *gênero catalisador* durante a intervenção realizada.

Os *gêneros catalisadores*, de acordo com Signorini (2006:2), *favorecem o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação*. Ainda segundo a autora, os gêneros

catalisadores assumem a função de *espaço regulado de natureza lingüístico-discursiva e também sócio-cognitiva, feito de trilhos e andaimes indispensáveis à construção do novo*.

Das cinco aulas semanais de Língua Portuguesa, ministradas na turma em que foi realizada a intervenção, quatro foram utilizadas para a implementação da unidade temática de exercícios didáticos aqui focalizada, enquanto que uma aula semanal foi reservada para o desenvolvimento do projeto de leitura da professora participante, conforme sintetizado na *Tabela 1* abaixo, em que são apresentados os horários de aula de Língua Portuguesa durante a intervenção pedagógica:

SEGUNDA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
Unidade/Rótulo 4ª. Aula: 15h50 – 16h40	Leitura/Biblioteca 3ª. Aula: 15h00 – 15h50	Unidade/Rótulo 4ª. Aula: 15h50 – 16h40
Unidade/Rótulo 5ª. Aula: 16h40 – 17h30		Unidade/Rótulo 5ª. Aula: 16h40 – 17h30
16 de fevereiro de 2004 a 04 de junho de 2004		

Horário de Aula – Língua Portuguesa

Tabela 1

Tal distribuição das aulas, incluindo a escolha dos dias semanais, foi motivada principalmente pela minha disponibilidade de horário para realização da pesquisa. O projeto de leitura na biblioteca foi idealizado devido a minha disponibilidade de comparecer na escola apenas no primeiro e no último dia útil da semana. Nesse sentido, o projeto de leitura não fez parte da pesquisa-ação.

Inicialmente, negocie com a professora participante e a coordenação da escola uma intervenção pedagógica com duração de um bimestre, correspondendo à primeira unidade do ano letivo escolar de 2004. Porém, dados os ajustes de planejamento constitutivos da pesquisa-ação, o trabalho desenvolvido na escola durou praticamente todo o primeiro semestre letivo – 16 de fevereiro de 2004 a 04 de junho de 2004.

A intervenção pedagógica foi composta por reuniões de planejamento entre os participantes da pesquisa, o(a)s professore(a)s da turma e a coordenação escolar, bem como por aulas ministradas pela professora participante e por encontros de planejamento entre os próprios participantes da pesquisa, no ambiente da escola, na Universidade Estadual de Campinas ou na própria residência da professora participante. Algumas reuniões de planejamento entre a professora participante e mim são caracterizadas apenas como sessões não-sistemáticas de avaliação do processo interventivo, muitas das quais aconteceram momentos antes ou depois das aulas na 6ª série E. Algumas pendências do planejamento foram inclusive solucionadas por telefonemas e por trocas de mensagens eletrônicas entre mim e a professora.

Na *Tabela 2* abaixo, apresento os valores numéricos do aproveitamento das aulas durante a intervenção realizada:

Carga Horária Total		Utilização das Aulas	Nº. de Aulas	% de Aulas
Nº. de Aulas	% de Aulas			
75	100	Unidade do Rótulo	34	45,3
		Faltas da Professora	18	24
		Projeto de Leitura	12	16
		Reunião e Planejamento	11	14,6
		Aulas Ministradas	46	61,3

Aproveitamento de Aula – Língua Portuguesa

Tabela 2

Conforme apresentado na *Tabela 2*, da carga horária total durante a intervenção, 61,3% das aulas foram ministradas, sendo 45,3% utilizadas para a implementação da unidade temática de exercícios didáticos e 16% utilizadas para o projeto de leitura de livros da biblioteca. Esse aproveitamento das aulas mostra que um bimestre seria o tempo suficiente para a realização da intervenção. Os demais horários de aula foram utilizados para reunião com os pais ou para planejamento pedagógico (14,6%), e deixaram de ser aproveitados pela ausência da professora na

escola, no horário de aula (24%)⁷. Saliento que, durante a intervenção, quatro aulas também caíram em dia de feriado, não sendo contabilizadas na *Tabela 2*.

VI. CARACTERIZAÇÃO DA PROFESSORA PARTICIPANTE

Caracterizada como participante da pesquisa-ação, a professora com quem trabalhei durante a intervenção realizada possui bacharelado em Comunicação Social – Jornalismo – e Licenciatura Plena em Letras, graduações realizadas, respectivamente, numa universidade e numa faculdade privadas, localizadas no interior paulista. Também é especialista em Formação de Formadores para o 3º Setor, por uma universidade privada da capital paulista, curso com enfoque educacional bastante construtivista, segundo o relato por ela realizado. Além da atuação no magistério e como jornalista *free lancer*, a professora exerce atividades voluntárias em cursinhos vestibulares para pessoas de baixa renda e em movimentos de conscientização racial.

O engajamento da professora afro-descendente no movimento negro marca bastante a sua identidade, conforme pode ser observado no início da fala por ela proferida numa sessão em que ela e eu relatávamos a intervenção pedagógica aqui analisada para outros professores, num segundo momento do curso de formação continuada que possibilitou o meu primeiro contato com ela – *Metodologias da Língua Portuguesa no ciclo II do Ensino Fundamental (continuidade)* – do *Programa Teia do Saber*, no segundo semestre de 2004⁸. Tenho interesse em explicitar tal marca de identidade da professora porque a mesma emerge no trabalho desenvolvido por ela junto aos alunos em sala de aula, conforme mostro no capítulo quatro deste trabalho. Segue o fragmento da fala da professora (D) referente ao significado daquele dia para ela enquanto representante da militância negra⁹:

⁷ Durante a intervenção pedagógica, a professora participante tirou uma semana de licença médica.

⁸ O relato expositivo da intervenção pedagógica foi realizado no intuito dos professores visualizarem objetivamente a implementação das orientações teórico-metodológicas realizadas durante o curso de formação continuada.

⁹ Utilizo as seguintes convenções de transcrição nesta tese:

Itálico passagem lida do texto do aluno;

4. D: Primeiramente, antes de falar do prazer que foi trabalhar nessa seqüência¹⁰ quero lembrá-los que hoje é vinte de novembro, dia da consciência negra, eu quero compartilhar com vocês o carinho que eu tenho pelo meu rei Zumbi e que se não fosse ele, eu não estaria aqui. /.../

A professora lecionava com contrato por tempo indeterminado de trabalho na rede estadual de ensino, estando a assunção de aulas condicionada à falta de professor efetivo para turmas e ao acúmulo de pontos resultantes de aulas assumidas por ela em regime de contrato de trabalho¹¹. Além dessa turma no horário vespertino, a professora ministrava aulas no Ensino Médio, no horário noturno, numa outra escola estadual num bairro vizinho ao da escola alvo desta pesquisa.

No semestre letivo seguinte ao da intervenção, os melhores classificados no concurso público para professores foram efetivados, resultando na perda da turma pela professora, conforme destacado na interação reproduzida abaixo, também na sessão de relato para professores no curso de formação continuada. Segue a interação entre a professora participante (D) e uma outra professora em formação (T):

12. D: /.../ Uma coisa que não veio no texto¹² é que a turma não é mais minha, infelizmente ... que na época que eu peguei essas aulas foi assim catedrático (síc), você não pode largá-los, porque se não ano que vem você não pega aula, mas, na hora de chutar você, você pode ser chutada. Então, na efetivação, eu dancei. Teve uma coisa que me magoou muito que foi quando os alunos vieram falar para mim que, no primeiro dia de aula da professora efetiva, ela passou o Hino Nacional na lousa para estudar. ((emocionada)) Desculpe os companheiros de escola que alguns estão aqui, mas é impossível não esconder essa minha mágoa. Dentro da escola, que a gente tem todo

MAIÚSCULA	ênfase na fala;
/.../	passagem da transcrição omitida;
(())	comentário do analista;
()	reconstituição da fala pelo analista;
...	pausa.

¹⁰ Destaco que a professora chama de *seqüência*, por interferência dos estudos desenvolvidos por Schneuwly & Dolz (2004), tomados como referencial teórico no curso de formação continuada, o que, neste trabalho, optei por denominar de *unidade temática de exercícios de práticas de linguagem*.

¹¹ A professora foi aprovada no concurso para o magistério realizado pelo governo do Estado de São Paulo, no segundo semestre de 2003. O número de vagas ofertadas, porém, não alcançou o posicionamento da professora na lista classificatória, impossibilitando a sua efetivação.

¹² O texto a que a professora faz referência corresponde a um roteiro de apresentação entregue aos professores durante a sessão de relato. Ver esse roteiro no Anexo 1.

- carisma de estar trabalhando com os colegas, a direção, coordenação, principalmente com os pais que, apesar de ausentes, muitos tiveram também papel importante nesse nosso trabalho. /.../
18. T: /.../ A tua mágoa não pode ser da escola, porque o universo dela aí ... é no nível do estado, a escola não tem condições de optar por mim ou por você, nós passamos ... ainda não chegou a vez de ser chamadas, essa candidata passou primeiro ...
19. D: Mas a mágoa é do ser humano ...
20. T: Ah, tá ...
21. D: Não é a escola em si, porque veja bem, não pela escola em si, processo, veja bem quando você vai assumir esse projeto, ninguém quer assumir o projeto nem ninguém pode deixar ...
22. T: Eu tenho um projeto este ano, eu sei como é ...
23. D: Mas, na hora da escolha, você pode ser chutada ... entendeu? Você não pode largar ... Mas alguém pode largar por você /.../
30. D: /.../ Então, de repente, um projeto que estava tendo um certo sucesso, ele foi interrompido e ninguém se preocupou com o processo educacional, se preocupou com a lei do papel, com o direito do outro e não com o direito do educando.

O turno 12 evidencia o inconformismo da professora (*a turma não é mais minha, infelizmente; uma coisa que me magoou muito*) por ter aceitado uma regra estabelecida (*você não pode largá-los*), ao assumir a turma de projeto, que não funcionou a favor dela (*você pode ser chutada; na efetivação, eu dancei*), no momento em que uma professora recém-efetivada assumiu as aulas de Língua Portuguesa na turma. Também proferido pela professora participante, o turno 21 apresenta os alunos do projeto e a regra mencionada como prováveis razões de ela ter conseguido uma turma na escola (*ninguém quer assumir o projeto nem ninguém pode deixar*). No turno 23, a professora participante volta a destacar o funcionamento desfavorável da regra estabelecida (*você pode ser chutada ... entendeu? Você não pode largar ... Mas alguém pode largar por você ...*). E, por fim, no turno 30, ao continuar a expressar a indignação com a perda da turma de projeto, a professora apresenta os alunos como os principais prejudicados e a professora recém-efetivada como a principal favorecida pela situação (*ninguém se preocupou com o processo educacional, se preocupou com a lei do papel, com o direito do outro e não com o direito do educando*).

O bom desempenho da professora no curso de formação de professores a que fiz referência na seção anterior motivou a sua escolha como participante da

pesquisa. A disponibilidade da professora em desenvolver atividades escolares com rótulos de produtos, assunto pelo qual tenho interesse particular, também motivou tal escolha. A professora inclusive tinha alguma familiaridade com o assunto, pois numa aula do curso mencionado, mostrara para mim um exercício de leitura do rótulo do *Óleo de Soja Liza* por ela utilizado em aula com turmas de supletivo¹³. Além da professora participante, diversos professores do curso manifestaram interesse em participar desta pesquisa, pois, segundo eles, seria uma oportunidade de aprofundar, nas próprias escolas em que lecionavam, o trabalho iniciado no curso de formação continuada.

V. CARACTERIZAÇÃO DOS COLABORADORES

A turma em que foi realizada a intervenção pedagógica era a 6^a. série E, composta por 22 alunos, os quais estão sendo identificados neste trabalho como colaboradores da pesquisa-ação. Conforme o questionário diagnóstico do perfil dos alunos¹⁴, eles estavam na faixa etária entre os 11 e 14 anos. Onze alunos estudavam na mesma escola, no mínimo, há quatro anos, tendo 8 alunos repetido alguma série durante a vida escolar. Nascida na cidade de Campinas, a grande maioria dos alunos possuía uma média de três irmãos e morava com os pais, os quais, por sua vez, exerciam profissões de baixa remuneração, como, por exemplo, as funções de pedreiro, ajudante de serviços gerais, montador de móveis, porteiro, vendedor, caixa e doméstica.

Diferentemente das demais turmas da escola, os alunos da 6^a série E pertenciam ao *Projeto ABC*, proposto pela Secretaria de Ensino do Estado de São Paulo¹⁵. Esse projeto fora proposto para corrigir a defasagem no aprendizado atribuída aos alunos pelos professores e coordenação. Com exceção de um aluno, os demais fizeram parte das 5^{as} séries D e E, inseridas no *Projeto ABC*, no ano letivo

¹³ Um cópia desta atividade está no Anexo 2 desta tese.

¹⁴ Elaborado pela professora e por mim, esse questionário foi respondido pelos alunos em casa. Dos 22 alunos, apenas 16 o entregaram respondido.

¹⁵ Na instituição havia apenas uma outra turma de projeto, que era formada por alunos da 4^a. série, os quais ocupavam a mesma sala de aula no horário matutino.

anterior ao da intervenção. Longe de alcançar o objetivo para o qual fora proposto, a separação desses alunos numa turma de projeto resulta na criação de estigmatização. A própria identificação da turma contribui para essa estigmatização, pois os alunos não estão inseridos na 6ª série A ou B, por exemplo, mas na 6ª série E, última posição na distribuição das turmas, assim como aconteceu no ano anterior à intervenção, quando formavam as 5ª séries D e E.

Reproduzido abaixo, o depoimento de uma ex-professora dos alunos, durante a sessão de relato no segundo momento do curso de formação continuada, evidencia a estigmatização criada em torno da 6ª série E. Eis o depoimento da ex-professora (K):

275. K: Antes, tinha duas quintas de projeto, aí eles foram promovidos, aí ficou, diziam esses daí são os bichinhos mesmos da sexta E ((risos)).

A expressão nominal, utilizada para identificar os alunos (*os bichinhos*), conforme o relato da professora, parece ampliar a distância entre os alunos do projeto e os demais alunos da instituição, resultando na separação dos alunos da 6ª série E. Procurando justificativas mais convincentes para a inserção desses alunos numa turma de projeto, estou convencido de que o histórico de reprovação, atrelado à faixa etária dos alunos, não é um argumento válido. Conforme depoimento dos próprios professores no curso de formação de que participei, a reprovação é uma prática agonizante na rede estadual de ensino aqui focalizada. O desinteresse dos alunos pelos conteúdos disciplinares talvez possa ser o principal fator desencadeador da indisciplina e do despreparo a eles atribuídos.

Algumas limitações, apontadas por professores e coordenação como indícios do despreparo dos alunos, são: morosidade para realizar atividades, problemas de grafia e incapacidade de produzir textos. A nota de diário de campo abaixo evidencia, na fala da mesma ex-professora mencionada, em conversa comigo na sala dos professores, no segundo dia de intervenção, a justificativa da limitação dos conhecimentos escolares dos alunos pelos comportamentos e atitudes de seus

familiares, não conformes às coordenadas sociais de boa conduta. Segue a nota de campo:

A professora de língua portuguesa do ano anterior (...) deu-me algumas informações sobre a 6ª. série E. Ela disse-me que eles são muito devagar e que têm sérios problemas de grafia, simplesmente não produzem textos. K também me falou que os alunos enfrentam sérios problemas familiares, como, por exemplo, há uma aluna que a mãe é prostituta e que o pai é alcoólatra. Segundo a professora, esse pai tentou estuprar a aluna num momento de alcoolismo. Há um aluno que todos os dias apanha para ir a escola, e há um outro que é obrigado a vender os bolos da avô pelas ruas até tarde da noite. (19/02/2004)

Outros três registros de falas sobre os alunos da 6ª série E, numa reunião de pais e mestres, extraídos do diário de campo e reproduzidos abaixo, evidenciam a separação dos alunos do projeto em relação às demais turmas da instituição aqui focalizada. Os enunciados valorativos, produzidos por educadores e por uma mãe de aluno, contribuem para fossilização da posição ocupada pela turma na instituição. Seguem as passagens das notas de campo:

A coordenadora apareceu na sala de aula e cumprimentou os pais presentes na reunião. Ela disse que poucos pais estavam presentes e que seria importante a presença dos pais dos alunos do projeto.

O professor presente na reunião falou para os responsáveis pelos alunos que procurava ver o que havia de melhor nos alunos.

Uma mãe, aparentemente insatisfeita com a inserção do filho na turma de projeto, disse que, na sala de aula do filho, tinha de tudo, que a mesma era um ninho. (14/05/2004)

No primeiro registro, a coordenadora diferencia a turma ao falar da necessidade da presença dos responsáveis pelos alunos do projeto (*seria importante a presença dos pais dos alunos do projeto*), como se a presença dos responsáveis por alunos de outras turmas tivesse menos importância para o processo educativo. No segundo registro, a opção do professor por valorizar as qualidades dos alunos dialoga com outros enunciados que os desqualificam (*ver o que havia de melhor nos alunos*), evidenciando também a posição desfavorável ocupada por eles. No terceiro

registro, a fala da mãe, caracterizando a sala de aula do filho como um lugar em que *tem de tudo*, um *ninho*, traça com pontilhados fortemente delineados uma divisão entre o que poderia chamar “bons” e “maus” alunos. No cotidiano de algumas regiões brasileiras, a expressão *ninho*, em enunciados do tipo proferido, é utilizada para caracterizar um local habitado ou freqüentado por pessoas de todo tipo, dando ênfase à existência de pessoas de conduta duvidosa, muitas vezes, comparadas a cobras perigosas, daí a expressão análoga *ninho de cobra*.

Esses enunciados caracterizadores da 6ª série E criam, no termo emprestado de Bourdieu (2001:15), um *espaço social dividido*, pois, na instituição, são atribuídas posições aos alunos de acordo com o conhecimento escolar possuído por eles e prestigiado pelos professores e coordenação. Ainda nos termos de Bourdieu (2001:107), afirmo que tal conhecimento escolar é um tipo de *capital simbólico* ou, mais especificamente, *capital cultural*, o qual serve como credencial para seus detentores ocuparem posições privilegiadas, exercendo poder sobre os mais fracos, desprovidos desse capital.

A posição ocupada pela 6ª série E provocava relações de tensão, evidenciadas, por exemplo, nos recados deixados na lousa ou nos gritos dados de forma inusitada por alunos de outras turmas na porta da sala de aula da turma de projeto. Esses recados e gritos eram carregados de mensagens depreciativas em relação à posição ocupada pelos alunos da turma aqui focalizada.

Na escola, o espaço social das diferenças era fisicamente marcado, não existindo apenas em estado *virtual* ou *pontilhado* como discute Bourdieu (2001:270). Conforme mostro abaixo, no relato da professora participante, no segundo momento do curso de formação continuada, os alunos da 6ª série E, identificados como fracassados ou defasados na aprendizagem, estavam agrupados numa sala extremamente pequena no térreo do prédio escolar. Reproduzo abaixo uma foto da sala de aula, seguida pela fala da professora (D):



A foto mostra um flagrante de uma aula de leitura de rótulos. Na lousa, há um esquema produzido pela professora para trabalhar a localização das informações num rótulo de produto alimentício. A disposição das carteiras encostadas nas paredes foi a melhor maneira encontrada para a realização da intervenção. A disposição das mesmas em três fileiras paralelas, utilizadas nas aulas dos demais professores, dificultou a implementação dos exercícios didáticos nas aulas ministradas pela professora no centro da foto.

Foto 2 – Sala de Aula

10. D: /.../ Mas nós temos um projeto, que nem todas as escolas aceitam trabalhar com projeto e o projeto tem a característica de alunos fracassados, que, na verdade, são alunos que ninguém parou para olhar, sensibilizar. Mesmo que numa sala com 44, 57 alunos, só sendo duas ou quatro para poder dar conta de tudo, então esses alunos foram meio que agrupados, conforme vocês vão ver na fita, uma das maiores queixas dos pais é a questão do espaço físico. A sala de aula é um corredor, aonde a gente tenta fazer a melhor colocação das carteiras possíveis para poder dar atenção a todos. São alunos que como nós todo mundo tem problemas em casa, então são alunos que tem isso ao quadrado. Porém o que é visto nesses alunos? Da escola para fora, só a família. Ah, ele não faz isso porque o pai é drogado. Ah, ele não faz isso porque a mãe é prostituta. Ah, ele não faz isso porque ele rouba. Mas o aluno, aquela particularidade da criança não era vista, não era sensibilizada. /.../

Como mostrado na *Foto 2*, a 6ª série E ocupava um espaço físico bastante pequeno, diferentemente das salas de aula das demais turmas da escola. Segundo o relato da professora, esse espaço fora alvo de reclamações pelos pais dos alunos (*uma das maiores queixas dos pais é a questão do espaço físico*). A sala de aula da turma, na apreciação da professora, não facilita o trabalho docente, daí a comparação do espaço com um *corredor* (*A sala de aula é um corredor.*). A fala da professora também aponta para a supervisibilização dos problemas familiares enfrentados pelos alunos como justificativas para o “fracasso” (*Da escola para fora, só a família. Ah, ele não faz isso porque o pai é drogado. Ah, ele não faz isso porque a mãe é prostituta. Ah, ele não faz isso porque ele rouba.*), assim como mostrei anteriormente através do registro em diário de campo.

Por outro lado, a professora procura mostrar uma característica desses alunos que, segundo o relato proferido por ela, não é visibilizada (*na verdade, são alunos que ninguém parou para olhar, sensibilizar, aquela particularidade da criança não era vista, não era sensibilizada*), mesmo que tal fala não os caracterize como sujeitos capazes, mas como sujeitos mais vitimados que outros (*são alunos que tem isso ao quadrado*). Os dados de pesquisa apresentados me permitem afirmar que, na escola aqui focalizada, é reproduzida pelos educadores a desigualdade existente no espaço social delineado fora da instituição.

Pautado na concepção de *sujeito como um agenciamento de variadas ligações e relações dos humanos a outros objetos*¹⁶ e *práticas, multiplicidades e forças* (Rose, 2001:145), conforme explicitiei na primeira seção deste capítulo, acredito que os enunciados sobre a 6ª série E mostraram a construção dos alunos como sujeitos incapazes e que a pesquisa-ação realizada foi proposta no intuito de construir sujeitos com atributos mais favoráveis.

Reproduzido abaixo, o depoimento da ex-professora dos alunos, já mencionada anteriormente, evidencia uma outra forma de construção desses alunos

¹⁶ Saliento que Rose (2001) denomina de *objeto* o que estou concebendo neste trabalho, de acordo com Latour (2004), como *não-humano*.

após a intervenção pedagógica. Segue a interação com a apreciação da ex-professora (K) sobre o assunto:

271. K: /.../ é curioso, eu trabalho na mesma escola que D, dei aula para a sexta série também, e como que eles estão sociáveis com relação àquilo que eles eram, então eles que pichavam, eles que detonavam, ele ... sabe?

272. P: Poderia nem ser eles, não é, K?

273. K: Exatamente! Mas né? É muito curioso como eles estão, a auto-estima conta em tudo, até aqueles mal cheirosos, tinham aquele cheirinho, estão mais cheirosos! ((risos))

No turno 271, a ex-professora atribui uma mudança positiva de comportamento dos alunos ao trabalho realizado durante a intervenção (*estão sociáveis com relação àquilo que eles eram, então eles que pichavam eles que detonavam*). Esse enunciado da ex-professora é parcialmente questionado por mim, que tentava sempre evitar juízos e atribuições de papéis precipitados aos alunos (*Poderia nem ser eles, não é, K?*). No turno 273, a ex-professora relaciona o trabalho interventivo realizado à melhora da auto-estima dos alunos, o que, segundo ela, resultou inclusive na melhora da higiene dos alunos (*a auto-estima conta em tudo, até aqueles mal cheirosos, tinham aquele cheirinho, estão mais cheirosos!*).

Particularmente, compreendo que a intervenção pedagógica realizada contribuiu para a construção dos alunos enquanto aprendizes de leitura e de escrita, conforme tento mostrar ao longo deste trabalho, talvez até mais “sociáveis”, no termo da ex-professora. A intervenção também parece ter contribuído para a construção dos professores como profissionais um pouco mais otimistas quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos.

Os enunciados desqualificadores atribuídos aos alunos e ao trabalho docente, realizado anteriormente à intervenção, o qual será parcialmente investigado no terceiro capítulo desta tese, são aqui concebidos como *aparatos tecnológicos culturais*, segundo a terminologia proposta por Rose (2001:164), responsáveis pela construção dos alunos como sujeitos incapazes ou desqualificados. Para o autor,

esses aparatos funcionam como formas de codificar, estabilizar e intimar seres humanos. Eles vão além do envelope da pessoa, perduram em locais, práticas, rituais e hábitos particulares e não estão localizados em pessoas particulares. Neste trabalho, enfatizo que estou tomando os gêneros textuais como um importante meio desencadeador de outros *aparatos tecnológicos culturais* responsáveis pela construção dos alunos como aprendizes de leitura e de escrita.

VI. CARACTERIZAÇÃO DO TIPO DE PESQUISA

A caracterização da investigação aqui apresentada como uma pesquisa-ação pressupõe a classificação deste trabalho também como um estudo de caso. Ademais as questões de pesquisa que propus na introdução desta tese são respondidas mediante a análise de exercícios didáticos planejados e implementados em aulas de língua materna para a 6ª série E, caracterizada na seção anterior.

Por estudo de caso na Lingüística Aplicada, compreendo a análise sistemática de uma questão social envolvendo a linguagem, sem pretensão de generalização dos resultados para outras situações envolvendo questões sociais semelhantes à investigada, ainda que o estudo realizado possa contribuir para a compreensão ou a resolução dessas outras questões. A generalização ficará mais ao critério do leitor quando interpretar os resultados da pesquisa relatada, conforme salienta Nunan (1992:77), no âmbito dos estudos aplicados da linguagem.

A intervenção pedagógica realizada nessa turma compreende apenas uma amostra do universo englobado pela questão de pesquisa que procuro responder neste trabalho. Acredito que o estudo de caso seja uma metodologia bastante propícia para a realização da pesquisa pelo viés da complexidade adotado nesta investigação. Ademais o caso selecionado pode ser mais facilmente desdobrado para análise, permitindo a explicitação da rede de forças a que fiz referência no início deste capítulo, a qual, de acordo com Latour (1994:12), é caracterizada como simultaneamente *real, coletiva e discursiva*.

Para a explicitação dessa rede, os registros de pesquisa são originários de diferentes momentos e ferramentas ou instrumentos de geração de dados. Esses são constituídos principalmente por: registro em diário de campo; interações em sala de aula (professora/aluno; pesquisador/aluno); interações em sessão de planejamento ou avaliação do processo interventivo (professora/pesquisador); interação em sessão de relato da intervenção pedagógica para professores em curso de formação continuada (professora/pesquisador/professores em formação); e documentos produzidos antes (cadernos volantes) e durante a intervenção pedagógica (registros de exercícios nos cadernos dos alunos).

Ao longo dos quatro meses de intervenção realizada, praticamente todas as aulas da professora participante foram gravadas em áudio ou em vídeo. Observei essas aulas e procurei documentar os materiais didáticos utilizados e os exercícios propostos através de fotocópias no intuito de compor o meu *coletivo* de pesquisa (Latour, 2004:110). Ainda com o mesmo intuito, realizei notas em diário referentes às aulas observadas e às reuniões de professores e de pais e mestres por mim assistidas. Com foi possível ver, a fotografia também foi uma outra ferramenta de geração dos dados.

Os dois cadernos volantes das turmas do *Projeto ABC*, em que estavam inseridos os alunos da 6^a série E, no ano anterior à intervenção, também foram fotocopiados como registro de pesquisa. Esses alunos pertenciam às 5^{as}. séries D e E. Nos cadernos volantes, todas as aulas ministradas nas disciplinas eram registradas pelos alunos. O aluno escolhido para fazer o registro copiava o conteúdo disciplinar da mesma forma que fazia no próprio caderno. Esses registros são tomados como dados de pesquisa no intuito de tipificar os exercícios de práticas escolares de linguagem até então realizados. A tipificação desses exercícios permite-me identificar algumas interferências dessa prática escolar na intervenção pedagógica posteriormente realizada.

Algumas formas e momentos de geração de dados não foram previamente planejados, mas motivados em instantes precisos da intervenção pedagógica, como, por exemplo, a necessidade instaurada de uma sessão de análise do processo

interventivo. A avaliação elaborada pela professora, conforme analiso no capítulo três deste trabalho, motivou tal sessão. Na avaliação, a professora desconsiderou a proposta teórico-metodológica assumida na intervenção e elaborou questões semelhantes às encontradas em livros didáticos reprodutores do ensino tradicional de língua materna.

O registro em áudio de uma conversa realizada com um aluno sobre a satisfação experimentada por ele em utilizar, pela primeira vez, o SAC – *Serviço de Atendimento ao Consumidor* –, explicitado num rótulo de refrigerante trabalhado na aula de geografia, também exemplifica a minha tentativa de desenvolver uma pesquisa-ação em que os participantes e colaboradores tenham voz nas análises apresentadas.

O relato expositivo, realizado pela professora participante e por mim, no segundo momento do curso de formação continuada, é um outro dado de pesquisa gerado, como observado nas remissões a esses registros na quarta e na quinta seções deste capítulo. A duração desse relato foi de aproximadamente três horas, tendo participado da discussão os professores em formação, os formadores e a orientadora desta pesquisa, coordenadora do curso de formação. Acredito que situações desse tipo evidenciam o compromisso do trabalho cooperativo do lingüista aplicado juntamente à comunidade interessada nas questões de pesquisa assumidas, conforme destacam Kleiman (2002) e Pennycook (1998).

Esta investigação está sendo caracterizada como uma pesquisa qualitativa, sendo a metodologia de *análise interpretativa* proposta por Erickson (1989) utilizada na análise dos dados produzidos. Porta-vozes dos atores ou dos aparatos tecnológicos atuantes no espaço da sala de aula, os diferentes tipos de registros são aqui confrontados com o propósito de escarafunchar os modos como as noções de texto e gênero textual orientaram o trabalho docente, possibilitando a construção dos alunos da 6ª série E como sujeitos leitores e escritores, durante a intervenção realizada.

A confrontação dos dados está fundamentada na noção de triangulação dos dados apresentada por Erickson (1989). Em outras palavras, conforme afirma Moita Lopes (1994:334), *é a conjugação dos vários tipos de instrumentos que possibilita a triangulação dos dados na sala de aula. A intersubjetividade tenta dar conta dos significados a validação da interpretação por parte do pesquisador*. Em síntese, considerando os registros de pesquisa produzidos, destaco que as metodologias de *análise documental* e a *análise interacional* são metodologias complementares de investigação que auxiliam a análise interpretativa proposta para o caso delimitado neste trabalho.

1. METODOLOGIA DE GERAÇÃO DOS DADOS

A caracterização deste trabalho como uma pesquisa-ação é justificada inicialmente pela geração dos dados de pesquisa e pela reflexão sobre a ação, realizadas cooperativamente pela professora e por mim. Tal trabalho cooperativo permite a minha caracterização e da professora como participantes da pesquisa-ação, o que não elimina a relação assimétrica existente entre nós. Essa assimetria é provocada pela posição que exerci de pesquisador vinculado a uma universidade.

No tocante ao trabalho cooperativo, exerci indiretamente a função de docente ao auxiliar a professora nos trabalhos realizados pelos alunos em equipe, assim como também fui responsável pelo diálogo mais estreito estabelecido entre a escola e a universidade. Em alguns momentos, procurei a ajuda de minha orientadora para a resolução de impasses instaurados na implementação da unidade temática de exercícios didáticos.

A conciliação dos meus interesses e os da professora participante desta investigação é um aspecto bastante representativo do trabalho aqui apresentado. Esse tipo de conciliação é realçado inclusive em estudos específicos sobre a metodologia de pesquisa-ação, como o fizeram McNiff (1988) e Morin (2004). Tal aspecto da pesquisa-ação possibilita a procura de respostas para os problemas que preocupam ou interessam à professora participante em situação de trabalho, o que

vem se caracterizando como um compromisso assumido em pesquisas desenvolvidas no âmbito da Lingüística Aplicada (Kleiman, 2002:189; Magalhães, 1994).

O principal interesse da professora em participar desta pesquisa, inicialmente, era aperfeiçoar sua prática docente em resposta à demanda criada pela publicação das atuais diretrizes curriculares para o ensino de língua materna (PCN, 1998). As noções de *texto*, *gênero textual* e *letramento*, propostas nessas diretrizes como os principais conceitos norteadores dos exercícios de práticas linguagem, em aulas de Língua Portuguesa, provocaram um redimensionamento do planejamento de exercícios escolares, suscitando a necessidade de articulações entre a teoria lingüística e a prática de sala de aula (Signorini, 2006; Silva, 2006). O interesse manifestado pela professora foi compartilhado, inclusive, pelos demais professores participantes do primeiro momento do curso de formação continuada em que estabeleci os primeiros contatos com a professora participante.

Reproduzo adiante a fala da professora participante em que, ao relatar a intervenção para outros professores, no segundo momento do curso de formação continuada, explicita algumas vantagens obtidas por ela e por mim com a realização da pesquisa-ação. Eis a fala da professora participante:

237. D: (...) eu aprendi muito com o P, na verdade não foi ele que invadiu minha aula, eu que invadi o trabalho dele. Eu questionava o tempo todo, ligava na casa dele onze da noite, meia noite. Chegava da escola, tinha dúvidas, olha amanhã o que a gente vai fazer, como é que é mesmo? Eu acho que eu suguei mais do que ele me sugou. Mas ele teve uma outra coisa, eu acho, posso estar enganada P, a experiência de estar na rede pública de ensino porque há uma diferença muito grande você está aqui só pesquisando, pesquisando e ter que encarar o dia-a-dia lá, comer os leões. (...)

Ao afirmar ter sido mais favorecida com a intervenção do que eu (*na verdade não foi ele que invadiu minha aula, eu que invadi o trabalho dele; Eu acho que eu suguei mais do que ele me sugou*), a professora está respondendo uma pergunta realizada anteriormente que reproduz uma opinião compartilhada por muitos professores: a sensação de invasão e exploração provocada pela presença do

pesquisador em sala de aula. Essa contribuição mencionada pela professora configura um compromisso assumido por mim ao adotar a metodologia de pesquisa-ação para realização desta investigação.

Ainda segundo o julgamento da professora participante na fala reproduzida acima, destaco o que seria o meu proveito (*experiência de estar na rede pública de ensino porque há uma diferença muito grande você está aqui só pesquisando, pesquisando e ter que encarar o dia-a-dia lá, comer os leões*), pois tal enunciado evidencia um discurso, comumente reproduzido pelos professores em curso de formação, de que existe uma distância entre o que retrata a pesquisa sobre o ensino e a real situação de trabalho do professor.

Na realidade, inicialmente, o meu principal interesse com a investigação na sala de aula se restringia a verificar como as noções de texto e de gênero textual orientariam, na prática, os exercícios propostos para formar indivíduos capazes de utilizar a escrita em diferentes situações sociais, conforme trabalhado no curso de formação continuada de que participou a professora. Em outras palavras, meu compromisso estava limitado a planejar exercícios, juntamente com a professora, para posterior registro das implicações do trabalho docente fundamentado nas noções teóricas específicas, introduzidas no curso de formação. Logo, a professora seria apenas colaboradora da pesquisa, não exercendo a função de participante, como aconteceu posteriormente na pesquisa-ação.

No primeiro momento, a superficialidade do compromisso firmado não criara a necessidade de caracterização da investigação proposta como uma pesquisa-ação, o que poderia confirmar o discurso supramencionado de exploração do professor pelo acadêmico, mesmo que a professora e seus alunos pudessem ser beneficiados indiretamente com o trabalho. Antes de escolher a pesquisa-ação, essas pessoas seriam concebidas como meros sujeitos de pesquisa. A professora estaria desprovida de liberdade para refletir sobre o trabalho de formação dos alunos, diferentemente do que acontece neste trabalho, quando procuro dar voz à professora na tentativa de construir meus *coletivos de pesquisa*.

Inicialmente, eu demonstrava uma predisposição para ir a campo no intuito apenas de confirmar algumas hipóteses acerca do trabalho docente, realizar algumas descobertas e também proporcionar algumas transformações na sala de aula disponibilizada para pesquisa. Por outro lado, assim como propõe Magalhães (1994:72), ao tematizar a etnografia crítica na sala de aula, a pesquisa-ação aqui apresentada permite que *todos os participantes negociem suas “agendas” na construção do conhecimento, enquanto refletem durante e sobre ações diárias cuja compreensão está, freqüentemente, distorcida ou escondida pelo senso comum.*

A configuração deste trabalho como uma pesquisa-ação teve início quando a professora participante e eu descobrimos que a investigação seria realizada numa turma de alunos identificados como defasados na aprendizagem, os quais representavam um grande problema para os educadores da instituição. Na escola, a necessidade de encontrar respostas para a situação desses alunos possibilitou a conciliação de interesses, pois, se noções teóricas fundamentadoras da intervenção pedagógica eram apresentadas como sendo para formar alunos letrados, a pesquisa proposta poderia, aos olhos dos educadores da instituição, apontar soluções para o problema de defasagem na aprendizagem dos alunos.

A reflexão constante sobre a intervenção em curso, realizada pela professora participante e por mim, é um outro aspecto responsável pela configuração desta investigação como uma pesquisa-ação. Como destaca McNiff (1988:4), a pesquisa-ação é uma intervenção compromissada com o desenvolvimento da educação através da transformação da prática docente, cabendo a mobilização de esforços pelas pessoas nela engajadas para desenvolver a consciência crítica do professor sobre a prática pedagógica por ele exercida.

Esta investigação é um trabalho *com* o professor, não se restringindo a uma pesquisa *sobre* o professor, daí a função de participante exercida pela professora. Nos termos propostos por Magalhães (1994:72), a professora e eu somos *co-participantes ativos e sujeitos no ato de construção do conhecimento.*

Conforme evidenciam os dados desta investigação, as etapas de planejamento e implementação dos exercícios de práticas de linguagem eram seguidas por momentos de reflexão sobre o trabalho realizado, provocando retroações desencadeadoras de modificações no planejamento inicial. Esse movimento contínuo também é composto por modificações imediatas na execução dos exercícios durante o trabalho docente juntamente com os alunos. Tais modificações são provocadas pela própria complexidade do espaço da sala de aula, conforme discuti na primeira seção deste capítulo. O exame dessa dinâmica pode produzir teorizações e outras perspectivas para a ação profissional do professor, ambas resultantes da construção do saber prático.

Além do aspecto participativo da pesquisa-ação aqui apresentado, ressalto também o aspecto colaborativo, pois, assim como a professora e eu fomos caracterizados como participantes, alguns funcionários responsáveis pela direção, pela coordenação e pela secretaria são aqui caracterizados como colaboradores da pesquisa, pois contribuíram direta ou indiretamente para a intervenção pedagógica realizada.

A realização da intervenção pedagógica foi aprovada em comum acordo entre a direção e a coordenação da escola, as quais continuaram viabilizando o trabalho desenvolvido com a 6ª série E, como a liberação da sala de informática, que, conforme mostrei anteriormente, muitas vezes, era utilizada para atividades burocráticas. A direção e a coordenação também colaboraram com a concessão de recursos financeiros e materiais para o desenvolvimento das aulas. Algumas secretárias da escola colaboraram bastante otimizando a liberação desses recursos concedidos, pois a junção da burocracia institucional e da relação fortemente assimétrica entre a professora participante e a direção, algumas vezes, configurava-se em verdadeiras barreiras a serem transpostas.

Essa relação assimétrica foi tematizada no relato feito por mim, juntamente com a professora participante, no segundo momento do curso de formação continuada. Segue a reprodução da minha fala:

69. P: /.../ Mas tinha uma pressão que vinha assim da /.../ Delegacia, que queria a temática, por exemplo, que a temática Água fosse trabalhada, surgia uma temática, por exemplo, tinha um feriado sobre alguma coisa, então os professores tinham que trabalhar aquela temática também, oi? ((dirigindo a algum professor que fala)) Exatamente ((sorrindo)), pois é, vocês viram ontem, e a gente faz hoje ... então isso, por mais que, os professores se sentiam pressionados, a questão era essa e ((olha para D)) eu não sei, assim, talvez por questões hierárquicas, os professores ficavam um pouco receosos de se aproximar do coordenador e questionar, não é bem assim, por mais que ele dissesse assim, termine a história do rótulo, termine logo isso que você tem que fazer o que a Delegacia está mandando ... sutilmente, não é? ((sorrindo)) Então, tinha esse empecilho, vamos dizer, do professor se aproximar da coordenação e questionar, olha, não é bem assim e, até mesmo para pedir alguns materiais, parece que tem uma distância, entendeu? Entre coordenação, pelo menos lá e a gente fazia o possível, não é D? Para encurtar essa distância ...

A relação assimétrica aparece em minha fala (*por questões hierárquicas, os professores ficavam um pouco receosos de se aproximar do coordenador e questionar, não é bem assim*) quando apresento as orientações repentinas da Delegacia de Ensino, via coordenação, como uma dificuldade enfrentada pela participante e por mim durante a intervenção (*queria a temática, por exemplo, que a temática Água fosse trabalhada, surgia uma temática, por exemplo, tinha um feriado sobre alguma coisa, então os professores tinham que trabalhar aquela temática*). Desconsiderando o planejamento de curso do professor, essas orientações repentinas parecem ser freqüentes nas instituições do Estado, conforme mostra a minha fala retomando um comentário realizado por uma professora (*Exatamente, pois é, vocês viram ontem, e a gente faz hoje*). O turno 69 também evidencia a dificuldade da professora participante solicitar à coordenação e à direção alguns recursos para o desenvolvimento das aulas (*professor se aproximar da coordenação e questionar, olha, não é bem assim e, até mesmo para pedir alguns materiais, parece que tem uma distância*).

Contraditoriamente com a disposição demonstrada pela professora em participar da pesquisa com a 6ª série E, as numerosas faltas (24%), conforme mostrei anteriormente na Tabela 2, e a resistência em planejar as aulas foram outras dificuldades na pesquisa acarretadoras de ajustes fortes e constantes no processo

interventivo. A princípio, esse comportamento da professora parecia provocado por uma provável insegurança em relação ao compromisso assumido comigo ou, talvez, por eu tomar mais decisões do que ela, ainda que eu me vigiasse constantemente para evitar isso.

Ao longo da intervenção, também verifiquei constantes faltas de outros professores na mesma escola e pela própria professora participante na escola estadual em que ministrava aulas no horário noturno. Por um lado, os diversos fatores que se entrecruzam determinando a carga horária do professor, elencados por Tardif & Lessard (2005:113), como os ambientais, materiais, sociais e afetivos, realmente podem justificar essa prática constatada. Talvez por conta disso, o próprio funcionamento da rede de ensino paulista dá direito a um certo número de faltas do professor¹⁷.

Outra dificuldade constitutiva desta pesquisa corresponde à explicitação de ações ineficazes ou inadequadas dos colaboradores e da professora participante, pois me arrisco a desqualificar o trabalho realizado por eles, o que não é meu objetivo. A particularidade dessa dificuldade corresponde à sua emergência após a intervenção, mais precisamente durante a escrita deste trabalho. Algumas vezes, a explicitação de dados de pesquisa que possam trazer desconforto para os colaboradores e para a professora participante é necessária para a construção do saber prático com o qual o lingüista aplicado está comprometido. Ademais esse não procura apenas descrever e explicar os fatos, mas também se posicionar em relação aos dados de pesquisa, oferecendo encaminhamentos e soluções para os problemas

¹⁷ Conforme a informação de uma professora dessa rede de ensino, o professor pode abonar seis dias de serviço no ano, em meses diferentes. Essas faltas abonadas correspondem aos trigésimos primeiros dias, não pagos ao professor pelo Estado, dos meses com 31 dias. Ainda segundo a informante, cada dia abonado corresponde a cinco aulas, permitindo, portanto, à professora participante faltar mais de um dia por mês sem prejuízo financeiro, pois, durante a semana, ministrava apenas cinco aulas na escola, como mostrei na *Tabela 1*. Nas escolas do Estado de São Paulo, atualmente, os turnos matutino e vespertino são compostos por seis aulas de 50 minutos. Quando o número de falta-aula do professor excede o permitido durante o mês, há a possibilidade de transferir alguma falta para o mês seguinte, evitando prejuízo financeiro para o professor. Essa prática, porém, não é oficial, mas pode acontecer através de negociações em algumas escolas estaduais.

estudados (Kleiman, 2002:189), conforme os fundamentos metodológicos da pesquisa-ação aqui assumida.

Por ter auxiliado a professora na implementação de exercícios nas aulas ministradas durante a intervenção, além da elaboração em parceria da unidade temática de exercícios de práticas escolares de linguagem, acredito que algumas referências feitas ao trabalho da professora, na análise aqui apresentada dos registros de pesquisa, também são referências feitas ao meu trabalho. Em alguns momentos, não dá para separar o trabalho da professora do meu trabalho.

De natureza semelhante à dificuldade mencionada no parágrafo precedente, uma última dificuldade imposta pela pesquisa-ação corresponde à possível omissão de informações sobre ações ineficazes ou inadequadas realizadas por mim enquanto participante desta pesquisa. Como autor do texto acadêmico, essa metodologia de pesquisa me dá a liberdade para selecionar as informações que poderiam causar minha auto-exposição depreciativa. A pesquisa-ação impõe ao pesquisador um exercício de semi-distanciamento, pois o olhar investigativo sobre os dados é originário de um participante bastante envolvido com os registros gerados em campo. Nesse sentido, um esforço que, quando necessário, procuro realizar aqui é apresentar as falhas cometidas por mim na intervenção pedagógica.

Finalmente, no tocante à validação dos resultados desta investigação, destaco, conforme propõe McNiff (1988:131), que a pesquisa-ação, num primeiro momento, não é realizada no intuito de apresentar respostas para a questão de pesquisa explicitada na introdução desta tese, mas para solucionar ou compreender alguns problemas de interesse da professora participante e da escola, estando a validação da pesquisa-ação condicionada ao alcance dessas inquietações.

A reflexão sobre os dados gerados através de diferentes instrumentos, realizada por interessados na pesquisa-ação, incluindo a professora participante, os colaboradores e o grupo de pesquisa em que estou inserido na universidade, é uma estratégia utilizada para validação da pesquisa apresentada, assim como procurei fazer ao relatar a intervenção para outros professores da rede estadual paulista,

juntamente com a professora participante, no segundo momento do curso de formação continuada. Ademais, de acordo com Moita Lopes (1994:334), *a pesquisa etnográfica leva em conta que em qualquer estudo contextualizado é essencial que se leve em consideração a visão que os participantes¹⁸ (sendo o observador-participante incluído aqui), têm do contexto e o todo do contexto social.*

A discussão das análises realizadas com alguns grupos de pesquisa em congressos e a divulgação da pesquisa em revistas científicas com corpo de árbitros, como apresentado em Silva (2005b; 2005c), também são estratégias que podem contribuir para a validação da pesquisa. Num segundo momento, após a geração dos dados de pesquisa, para corroborar a validação da investigação, utilizo a estratégia de triangulação dos dados, proposta por Erickson (1989) no âmbito da metodologia de *análise interpretativa*, conforme explicitado no início desta seção.

Neste capítulo, apresentei as categorias teóricas das quais lancei mão em diferentes disciplinas para caracterizar o espaço complexo da sala de aula de língua materna, no sentido de que nele há diversos atores humanos e não-humanos agindo de forma nem sempre controlada. Tais categorias serão posteriormente retomadas por mim para analisar a ação dos atores mencionados na intervenção realizada na turma aqui focalizada. Acredito que essa caracterização da sala de aula possa contribuir para a investigação exhaustiva dos dados inerente ao tipo de pesquisa assumido neste trabalho.

Dada a metodologia de geração dos dados utilizada, bem como a participação e a colaboração das pessoas envolvidas neste trabalho, caracterizei-o como um estudo de caso, desenvolvido dentro de uma pesquisa-ação. Os participantes e os colaboradores serão retomados diretamente ou indiretamente nas análises apresentadas nos próximos capítulos. A retomada direta corresponde ao

¹⁸ Saliento que a concepção de participante do autor equivale às noções de participante e de colaborador por mim assumidas neste trabalho.

acionamento da fala das pessoas, enquanto que a retomada indireta corresponde ao acionamento das ações realizadas por elas e provocadas por atores não-humanos.

Ao assumir a metodologia de análise interpretativa dos dados, apresento algumas vozes dos participantes e dos colaboradores na tentativa de evitar minha interpretação exclusiva sobre os dados, assim como procurei fazer nas seções de caracterização dos participantes e colaboradores e do tipo de pesquisa apresentada. Em outros termos, essa orquestração de vozes é uma tentativa de evitar a supervalorização do olhar acadêmico sobre o campo de pesquisa em que foi realizada a intervenção. Nesse sentido, deparo-me com esse desafio na produção desta tese, o qual é semelhante ao que enfrentei trabalhando com a professora na escola, a saber: procurava evitar o total controle da intervenção para não sobrepor os saberes acadêmicos trazidos por mim aos saberes escolares encontrados na instituição de ensino.

No próximo capítulo, apresento os referenciais teóricos fundamentados nos estudos sobre texto, gênero e letramento, propostos no âmbito da lingüística sistêmico-funcional, que informaram a intervenção pedagógica realizada. Esses referenciais serão utilizados nas análises apresentadas nos dois últimos capítulos deste trabalho.

CAPÍTULO 2

ARTICULANDO AS NOÇÕES DE TEXTO, GÊNERO E LETRAMENTO

Neste capítulo, discuto algumas implicações da abordagem textual dos gêneros para os exercícios de práticas escolares de linguagem, diferenciando-a da abordagem discursiva dos gêneros. Os enfoques textual e discursivo dos gêneros são aqui relacionados, respectivamente, às abordagens lingüística e crítica de letramento. Fundamentado nos estudos teóricos da lingüística sistêmico-funcional, assumo a noção de gênero textual (Eggins, 1994; Eggins & Martin, 1997) e a abordagem lingüística de letramento (Halliday, 1996; Hasan, 1996). O enfoque discursivo de gênero está fundamentado na teoria enunciativa da linguagem (Bakhtin, 2000), a qual, assim como a abordagem textual do gênero, exerceu influência direta nas atuais diretrizes curriculares para o ensino de língua materna (PCN, 1998). A abordagem crítica de letramento está fundamentada em trabalhos desenvolvidos por uma escola teórica australiana, no âmbito da educação, a qual é aqui representada por Fehring & Green (2001).

Na abordagem da lingüística sistêmico-funcional, a fronteira entre as noções de texto e de gênero é bastante tênue. A análise dessas noções compreende os níveis textual, semântico e pragmático-discursivo da linguagem. Nesse sentido, apresento a estrutura composicional, a função e o suporte como categorias caracterizadoras do gênero textual. Essas categorias são responsáveis pelo enfoque do nível pragmático-discursivo da linguagem. O texto, por sua vez, é enfocado pela abordagem de usos lingüísticos responsáveis pela significação (i) do conteúdo tematizado, (ii) da relação estabelecida entre os interlocutores ou a sua atitude mediante o conteúdo tematizado, e (iii) da modalidade lingüística de produção

textual. Esses usos lingüísticos contemplam o nível textual da linguagem, ao passo que o significado expresso possibilita o enfoque do nível semântico.

Retomando a intervenção pedagógica na escola aqui focalizada, apresento a abordagem funcional simplificada que a professora participante e eu utilizamos na intervenção realizada. Dessa forma, discuto algumas contribuições da noção de marcas gramaticais (Silva, 2003a; 2003c) para a organização dos exercícios de práticas escolares de linguagem. Por fim, fundamentado nos estudos genebrinos sobre didática das línguas (Schneuwly & Dolz, 2004), discuto os desdobramentos sofridos pelos gêneros textuais ao serem recontextualizados de domínios não-escolares para o espaço complexo da sala de aula. Esses desdobramentos são relacionados à concepção lingüística de letramento assumida neste trabalho.

I. VICISSITUDES TEÓRICAS E PRÁTICAS ESCOLARES DE LINGUAGEM

Nas atuais diretrizes curriculares para o ensino de língua materna (PCN, 1998:23), é proposta a utilização do *texto* como *unidade de análise* e do *gênero* como *objeto de ensino*. Conforme as diretrizes, as noções de texto e de gênero devem informar os exercícios de leitura, de produção textual e de análise lingüística, os quais, por sua vez, configuram as práticas escolares de linguagem¹⁹. A realização de atividades lingüísticas em textos de gêneros, nos diversos domínios ou esferas sociais, justifica tal proposição. Ademais, conforme a teoria enunciativa bakhtiniana, *cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados* (destaque do autor), sendo esses denominados de *gêneros do discurso* (Bakhtin, 2000:279)²⁰.

A assunção das noções de texto e de gênero no ensino de língua materna objetiva inserir os alunos em *eventos de letramento* comumente desprestigiados pela

¹⁹ Essas orientações de utilização das noções de texto e de gênero textual no ensino de língua materna são anteriores à publicação dos PCN (1998). Essas diretrizes apenas sintetizam de forma mais sistemática alguns encaminhamentos teórico-metodológicos discutidos em décadas anteriores, os quais foram inclusive apresentados em propostas curriculares estaduais.

²⁰ A teoria enunciativa bakhtiniana é um dos principais referenciais teóricos, nas diretrizes curriculares, informadores das práticas de linguagem na escola, conforme demonstra Rojo (2001a; 2000).

tradição do ensino de língua materna. Esses eventos, conforme a terminologia empregada por Heath (1983:200), são caracterizados como atividades regulares do cotidiano em que a escrita desempenha uma função, assim como também os retoma Barton (1994:37; 1991:5).

A orientação das diretrizes curriculares se opõe às tradicionais práticas escolares de linguagem cujo enfoque está restrito à cópia ou reprodução de passagens textuais, em exercícios de leitura; à contemplação de um reduzido número de gêneros, em exercícios de produção textual; e à abordagem estritamente metalingüística nos níveis da palavra ou da frase, em exercícios gramaticais.

Fundamentados nas noções de texto e de gênero, os exercícios de práticas escolares de linguagem possibilitam o enfoque de questões de ordem discursiva ou textual. A ênfase dada ao discurso ou ao texto está relacionada às abordagens teóricas de gênero discursivo ou de gênero textual assumidas, também resultando na ênfase da abordagem lingüística de letramento, como a proposta por Halliday (1996) e por Hasan (1996), e da abordagem crítica de letramento, como a proposta por Fehring & Green (2001). As fronteiras entre os enfoques discursivo e textual nem sempre são determinadas com precisão, algumas vezes, tais enfoques são sobrepostos, conforme é observável nas próprias diretrizes curriculares para o ensino de Língua Portuguesa (PCN, 1998), utilizadas como referencial teórico-metodológico no primeiro momento da pesquisa-ação aqui apresentada.

Uma característica comum às abordagens de letramento mencionadas é a orientação de contemplação da diversidade de gêneros no ensino de língua. Na abordagem lingüística, são enfocados os aspectos formais da estrutura textual em que os gêneros são realizados. Conforme proposto por Hasan (1996), essa abordagem é desdobrada nas concepções de *letramento de ação* e de *letramento reflexivo*. A assunção dos gêneros como formas ou modelos semióticos de ação social do indivíduo justifica a primeira concepção, pois, ao se apropriar dos gêneros que não lhes são familiares, os alunos poderiam participar de novas atividades sociais. A segunda concepção de letramento é justificada pela capacidade reflexiva

para explicitar o funcionamento lingüístico no texto do gênero, possibilitando a conscientização do aluno de tal funcionamento.

Na abordagem crítica (Fehring & Green, 2001), por sua vez, ainda que as formas lingüísticas sejam enfocadas, a ênfase recai sobre os discursos, os valores ou as ideologias expressas no texto, compreendendo as concepções de escritor e de leitor nele semiotizadas. Os discursos são concebidos como manifestação das relações de força existentes nas práticas sociais, justificando o trabalho escolar sobre o discurso como uma forma de capacitar os alunos para transformar tais práticas existentes. Os gêneros no ensino de língua são trabalhados deliberadamente como construções culturais e históricas, opondo-se a abordagens que tomam os gêneros como *estruturas neutras*, segundo van Harskamp-Smith & van Harskamp-Smith (2001:109).

É importante destacar que o critério aqui utilizado para estabelecer diferença entre as abordagens lingüística e crítica de letramento é a ênfase dada ao texto e ao discurso nas respectivas abordagens. Nesse sentido, saliento que a ideologia também é enfocada na abordagem lingüística, sendo compreendida, de acordo com Eggins & Martin (1997:237), como as posições de poder, as suposições ou os vieses políticos trazidos pela interação social para o texto.

Conforme as definições de texto e de gênero, assumidas nas atuais diretrizes curriculares e reproduzidas adiante, destaco que os estudos enunciativos bakhtinianos e da lingüística textual são alguns dos princípios teóricos informadores da abordagem proposta no documento. Seguem as passagens das diretrizes:

Texto

O produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é o texto, uma seqüência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Em outras palavras, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global. (PCN, 1998:21; grifos nossos)

Gênero

Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos:

- conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero;
- construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero;
- estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de seqüências que compõem o texto etc. (PCN, 1998:21; grifos nossos)

Na primeira passagem reproduzida acima, as referências feitas à coesão e à coerência como categorias responsáveis pela unidade significativa configuradora do texto retomam os estudos desenvolvidos na lingüística textual (Koch, 1999; Koch & Travaglia, 1998, só para citar alguns), sem menção alguma às implicações discursivas dos usos de mecanismos de coesão e de fatores de coerência textual. Saliento, conforme destacado por Koch (2001:76), que a lingüística textual brasileira também sofreu influência dos estudos da lingüística sistêmico-funcional, desenvolvidos pelos autores anteriormente mencionados como defensores da abordagem lingüística de letramento.

Na segunda passagem reproduzida, as categorias bakhtinianas configuradoras da noção de *gênero discursivo* (*conteúdo temático*; *construção composicional*; *estilo*), assim como a própria definição (*formas relativamente estáveis de enunciados*) propostas por Bakhtin (2000:237), são assumidas no documento, mesmo havendo uma redução dessas categorias ao nível do texto. Para a teoria da enunciação, o conteúdo não se limita ao assunto expresso no texto; a construção composicional não se restringe à estrutura textual; o estilo, mesmo considerando a posição enunciativa do locutor, também não se restringe às seqüências textuais. Nas diretrizes curriculares vigentes (PCN, 1998), os gêneros discursivos são apresentados praticamente como *estruturas neutras*, o que, como bem salientou Rojo (2005:196), certamente, é reflexo das escolhas lexicais *forma* ou *tipo* infelizmente feitas por Bakhtin (2000) em sua formulação.

Para a abordagem discursiva bakhtiniana, as categorias mencionadas são informadas pela situação enunciativa, portanto são marcadas pelo lugar e momento de produção do enunciado, assim como pelas apreciações valorativas da interlocução instaurada, conforme anteriormente salientado por Rojo (2005:199). Os

gêneros discursivos não são modelos preestabelecidos nem poderiam ser confundidos com as *seqüências discursivas* ou as *tipologias textuais*, propostas nos estudos da lingüística textual, como os tipos *narrativo*, *argumentativo*, *expositivo*, *descritivo* e *injuntivo*, elencados por Marcuschi (2001a:42). Essa leitura dos estudos bakhtinianos, conforme destacado por Brait (2000), ao expor argumentos correlatos aos aqui apresentados, informou as orientações teórico-metodológicas dos PCN (1998).

Nas diretrizes curriculares (PCN, 1998), a justaposição das abordagens discursiva e textual mostra-se mais evidente nos procedimentos apresentados para a proposição de práticas escolares de análise lingüística, como verifiquei em trabalho anterior (Silva, 2004c; 2003a:43). A passagem das diretrizes sobre os conteúdos a serem trabalhados nos exercícios da análise lingüística, reproduzida abaixo, ilustra a justaposição mencionada, sendo enfatizada a abordagem lingüística de letramento. Segue passagem textual:

- Reconhecimento das características dos diferentes gêneros de texto, quanto ao conteúdo temático, construção composicional e ao estilo:
 - * Reconhecimento do universo discursivo dentro do qual cada texto e gêneros de texto se inserem, considerando as intenções do enunciador, os interlocutores, os procedimentos narrativos, descritivos, expositivos, argumentativos e conversacionais que privilegiam, e a intertextualidade (explícita ou não);
 - * Levantamento das restrições que diferentes suportes e espaços de circulação impõem à estruturação de textos;
 - * Análise das seqüências discursivas predominantes (narrativa, descritiva, expositiva, argumentativa e conversacional) e dos recursos expressivos recorrentes no interior de cada gênero;
 - * Reconhecimento das marcas lingüísticas específicas (seleção de processos anafóricos, marcadores temporais, operadores lógicos e argumentativos, esquema dos tempos verbais, dêiticos etc.).(PCN, 1998:59-60; grifos nossos)

A disposição dos procedimentos supramencionados propõe uma organização de atividades de análise lingüística de forma que, inicialmente, os aspectos discursivos, característicos de diferentes *esferas da atividade humana* ou *esferas discursivas*, nos termos de Bakhtin (2000:282), sejam enfocados, como o procedimento de *reconhecimento do universo discursivo* em que estão inseridos os

textos de gêneros. Num segundo momento dessa prática, no entanto, o enfoque é direcionado para a materialização de aspectos discursivos na superfície textual, desembocando na análise exaustiva de elementos responsáveis pela textualidade de gêneros selecionados como objeto de ensino (*seqüências discursivas, processos anafóricos; marcadores temporais; operadores lógicos e argumentativos; esquema dos tempos verbais; dêiticos etc*).

A orientação apresentada, diferentemente do *estilo de trabalho top-down e de idas e vindas da situação enunciativa ao texto*, apresentado por Rojo (2005:199) como uma abordagem discursiva, caracteriza-se pelo *estilo de trabalho bottom-up de descrição exaustiva e paralela de textos, para, depois colocá-los em relação com aspectos da situação social ou de enunciação*, abordagem textual, ainda me utilizando das palavras da autora (Rojo, 2005:199). Para o ensino de língua materna, as abordagens textual e discursiva dos gêneros são igualmente relevantes. Porém a crítica aos PCN (1998) é aqui justificada pela assunção de uma teoria pela outra, no texto do documento, sem um esclarecimento necessário das duas abordagens.

Como é observável na passagem reproduzida dos PCN (1998:60), a assunção da denominação *gêneros de texto* evidencia a fronteira imprecisa entre as abordagens discursiva e textual dos gêneros no ensino de língua materna. Alguns aspectos que influenciam diretamente a formação de gêneros, como as situações de produção e de circulação de enunciados, também são sugeridos nas diretrizes curriculares como conteúdos a serem enfocados inicialmente nas práticas de leitura e de produção textual. As marcas lingüísticas responsáveis pela textualização e motivadas pelos aspectos enunciativos inicialmente enfocados também são propostas como conteúdo a serem trabalhados nas práticas mencionadas.

Sem desconsiderar o mérito do enfoque discursivo do gênero no ensino de língua materna, assumo a concepção de gênero textual na investigação apresentada neste trabalho. O principal objetivo da intervenção pedagógica foi inserir os alunos da *6ª série E* em práticas de letramento escolar, espelhadas em algumas atividades de uso da escrita características de domínios não-escolares. A intervenção pedagógica não foi proposta com pretensão de instrumentalizar os alunos para transformar

relações assimétricas evidentes nos discursos que envolvem tais atividades de uso da escrita, conforme a abordagem crítica de letramento proposta no âmbito da corrente teórica australiana, aqui representada por Fehring & Green (2001)²¹.

Fazendo uma breve digressão, ressalto que a assunção da abordagem lingüística de letramento também é aqui justificada pelas habilidades lingüísticas apresentadas para os professores como critérios de avaliação da 6ª série E. O quadro expositivo com os critérios de avaliação para a disciplina Língua Portuguesa, reproduzido abaixo, foi entregue pela coordenadora pedagógica aos professores, assim como os critérios de avaliação para as demais disciplinas. Esses critérios de avaliação foram entregues na primeira reunião de planejamento exclusiva para os professores da turma focalizada neste trabalho. Segue o quadro expositivo:

DISCIPLINAS	PONTOS DE CHEGADA
LÍNGUA PORTUGUESA	LINGUAGEM ORAL É capaz de expor oralmente suas idéias, de forma clara. ESCRITA: Escreve: Escreve com clareza, mesmo cometendo erros ortográficos, desde que não comprometam a compreensão/intenção. Utiliza estruturas próprias do discurso escrito adequadas ao tipo de texto que produz. LEITURA: Identifica variados suportes de texto, percebendo as diferenças entre eles. Lê convencionalmente, atribuindo sentido ao texto.

Avaliação – Pontos de chegada
Quadro 3

Nos critérios de avaliação, são focalizadas as habilidades de uso da língua e de reflexão sobre a mesma, às quais relaciono o letramento de ação e o letramento de reflexão, respectivamente. Nesse sentido, o letramento de ação é focalizado nas

²¹ Uma abordagem semelhante de letramento crítico também é proposta pelos pesquisadores ingleses Clark, Fairclough, Ivanic & Martin-Jones (1996), no âmbito da abordagem de ensino denominada *conscientização crítica da linguagem*.

habilidades referentes ao uso da *linguagem oral* (*É capaz de expor oralmente suas idéias, de forma clara*), à prática de *escrita* (*Escreve com clareza... ; Utiliza estruturas próprias do discurso escrito adequadas ao tipo de texto que produz*) e à prática de *leitura* (*Lê convencionalmente, atribuindo sentido ao texto*). O letramento reflexivo é focalizado nas habilidades de *leitura* (*Identifica variados suportes de texto, percebendo as diferenças entre eles*).

Essa última habilidade mencionada contempla o *letramento de identificação*, de acordo com a terminologia empregada por Hasan (1996) para fazer referência a habilidades de identificação ou de classificação de categorias utilizadas para realizar descrições e prescrições de usos lingüísticos. O letramento de identificação é bastante limitado para contribuir para a familiarização dos alunos com os eventos de letramento característicos de domínios não-escolares. Porém pode surtir um efeito maior quando trabalhado atrelado às outras duas noções de letramento lingüístico, conforme evidenciado na última habilidade de leitura elencada (*Identifica variados suportes de texto, percebendo as diferenças entre eles*), a qual atrela a identificação à percepção de diferenças entre suportes de texto.

Voltando da breve digressão realizada, destaco que, ao assumir a abordagem textual nesta tese, pretendo mostrar como os alunos do *Projeto ABC* se apropriaram das formas lingüísticas e dos gêneros textuais trabalhados através dos exercícios didáticos aqui investigados. Tal apropriação resulta na inserção desses alunos em práticas de letramento, compreendidas, de acordo com Barton (1994:37; 1991:5), como formas culturalmente padronizadas de utilização da escrita na sociedade.

Por outro lado, parafraseando as palavras de Miller (1994:38), no âmbito da escola americana da nova retórica, destaco que, quando o aluno aprende um gênero textual, ele não aprende apenas formas padronizadas ou, até mesmo, um método para alcançar os seus objetivos. Ele também aprende a compreender melhor a situação em que se encontra e as chances que possui para falhar ou ser bem sucedido agindo conjuntamente. Citando diretamente a autora (Miller, 1994:39), destaco que, para o aluno, *os gêneros servem como chaves para compreender como participar de uma ação na comunidade*.

Durante a implementação da unidade temática de exercícios didáticos, a 6ª série E participou de alguns rituais de leitura e de produção de gêneros textuais, não significando que, posteriormente, os alunos tenham sido capazes de explicitar a caracterização e o funcionamento dos gêneros trabalhados. Acredito que a participação desses alunos nos rituais de produção de gêneros textuais na escola possa servir como referência para as atividades de uso da escrita em domínios não-escolares.

II. ABORDAGEM FUNCIONALISTA DO GÊNERO TEXTUAL

A análise dos exercícios didáticos aqui investigados está fundamentada nos estudos da lingüística sistêmico-funcional sobre gêneros textuais, desenvolvidos pela mesma escola teórica australiana que propõe a abordagem lingüística de letramento enfocada na seção anterior e assumida neste trabalho. A lingüística sistêmico-funcional, de acordo com os estudos da *gramática funcional* produzidos por Halliday (1985), é proposta para investigar como a língua é estruturada para o uso e como as pessoas fazem uso da mesma. Nessa investigação, está implicada a análise dos aspectos formais da língua, bem como dos sentidos produzidos pelos seus usos, justificando, respectivamente, os termos *gramática* e *funcional*.

A identificação dessa abordagem lingüística como funcional se justifica por três razões intrinsecamente relacionadas, segundo Halliday (1985:xiv). A primeira razão corresponde ao esforço de explicação do funcionamento das formas da língua em uso. Em outras palavras, tal esforço é caracterizado pela explanação da organização das formas lingüísticas componentes do texto. A segunda razão corresponde aos sentidos ou discursos expressos pela articulação de formas lingüísticas no texto. Esses discursos são produzidos por três metafunções da linguagem propostas na teoria, as quais analiso adiante. A terceira razão está relacionada ao fato de cada elemento do sistema lingüístico desempenhar funções específicas em diferentes níveis de análise, como orações e períodos. E todos esses níveis são funcionais em relação ao texto.

Para a lingüística sistêmico-funcional (Halliday, 1985:xv), a unidade de investigação lingüística é o texto, uma vez que é caracterizado como o produto do uso lingüístico. O maior desafio imposto à teoria é a recuperação das contingências contextuais através da análise do sistema lingüístico organizado em texto, pois a língua é concebida como um sistema semiótico sócio-historicamente determinado. Através da recuperação de marcas contextuais, o enfoque funcional da linguagem ultrapassa a análise do texto alcançando o nível do gênero, evidenciando a fronteira tênue existente entre tais noções teóricas, conforme destacam Eggins & Martin (1997:236) na seguinte passagem textual:

Esta relação entre contexto e texto é teorizada como probabilística, não determinista: para alcançar um propósito cultural particular, um interactante provavelmente iniciará o texto de um gênero particular. Esse texto provavelmente se desdobrará numa forma particular – mas a potencialidade de alternativas é inerente à relação dialógica entre língua e contexto. (minha tradução)

Neste trabalho, concebo os gêneros textuais como formas ou modelos semióticos abstratos construídos na interação social para objetivos precisos (Eggins, 1994; Eggins & Martin, 1997). Essas formas ou modelos são configurados em partes textuais componentes do que estou denominando de *estrutura composicional*, a qual funciona como um dos elementos responsáveis pela identificação do gênero. Por serem construídos na interação social, conforme evidenciado na passagem textual citada de Eggins & Martin (1997:237), os gêneros textuais sofrem transformações constantes, todas provocadas por contingências contextuais, as quais, por sua vez, são marcadas na materialidade textual, daí o caráter semiótico atribuído aos gêneros. Em outros termos, a estrutura composicional indexa formas ou modelos interacionais representativos de um dado momento sócio-histórico.

As contingências contextuais são compostas por diversos elementos, como a *função* exercida pelo gênero e o *suporte* responsável pela circulação do mesmo. Esses elementos, juntamente com a *estrutura composicional* são propostos, nesta tese, como categorias caracterizadoras do gênero textual. A participação desses

elementos na composição dos gêneros acontece de forma bastante imbricada, pois a veiculação de textos em suportes distintos impõe algumas particularidades no tocante à função desempenhada pelo gênero.

Nos exercícios de práticas escolares de linguagem, por exemplo, quando os gêneros textuais são recontextualizados para o espaço complexo da sala de aula, algumas vezes, há mudanças de suporte, as quais, por sua vez, propiciam transformações nos gêneros. Neste trabalho, estou compreendendo recontextualização como os deslocamentos sofridos pelos gêneros dos domínios não-escolares para o domínio escolar. Esses deslocamentos resultam na semiotização de elementos novos, componentes da contingência contextual instaurada, na materialidade do texto, fenômeno conhecido como escolarização, não no sentido pejorativo do termo.

Outros elementos responsáveis pela composição de contingências contextuais são: (i) o próprio conteúdo tematizado; (ii) a relação estabelecida entre os interlocutores ou a sua atitude mediante o conteúdo em pauta; e (iii) a modalidade lingüística de produção textual. Apesar de também contribuírem para a caracterização dos gêneros textuais, o enfoque desses três últimos elementos recai sobre o nível textual, evidenciando, como já salientei, a fronteira bastante tênue entre as noções de gênero e de texto, no âmbito da lingüística sistêmico-funcional.

Para a lingüística sistêmico-funcional (Eggins, 1994; Halliday, 1985), os três últimos elementos mencionados são identificados, respectivamente, pelas categorias semânticas de *campo*, *relação* e *modo*, todas componentes da noção semântica de *registro*, responsável pela significação do contexto imediato de produção textual na estrutura lingüística organizada em texto. Para essa teoria, o contexto imediato é denominado de *contexto situacional*. Na realidade, as categorias de registro mencionadas são desdobramentos, respectivamente, das seguintes metafunções da linguagem: *ideacional*, *interpessoal* e *textual*.

A metafunção ideacional, realizada através do sistema de transitividade da língua, é responsável pela significação do processo instaurado, dos participantes

envolvidos e das circunstâncias em que o processo ocorre. A metafunção interpessoal, realizada através do sistema de modo e modalidade, expressa a relação do produtor do texto com o interlocutor, assim como a atitude dos participantes em relação ao assunto abordado. A metafunção textual, realizada através do sistema de tema, é responsável pela organização da informação em sentenças e na totalidade do texto. As estruturas lingüísticas realizam todas as metafunções da linguagem simultaneamente, possibilitando três enfoques analíticos.

A título de exemplificação, são aqui mencionadas resumidamente algumas formas lingüísticas responsáveis pela materialização das metafunções da linguagem no sistema da língua portuguesa, na modalidade escrita da língua. Na metafunção ideacional, os processos são materializados por formas verbais, os participantes por formas de função nominal e as circunstâncias por formas de função adverbial. Na metafunção interpessoal, o conteúdo semântico responsável pelo modo é expresso pelas formas verbais (modos indicativo, subjuntivo, imperativo) e pelos tipos de sentenças (declarativa, exclamativa, imperativa, interrogativa). Essas sentenças são materializadas por usos de formas de função nominal (pronomes interrogativos), formas verbais (modos verbais) e pontuação (ponto final, de exclamação, de interrogação). As modalidades, por sua vez, são materializadas por formas verbais e por formas de função adverbial.

A metafunção textual é materializada pela localização ou organização das formas lingüísticas supramencionadas nas sentenças componentes do texto. A posição temática ocupada pelos participantes e circunstâncias do sistema de transitividade configura-se como um elemento bastante importante para a caracterização do gênero e a construção do sentido do texto, conforme mostrei em trabalho anterior (Silva, 2003a:107; 2003c).

O *tema* é o elemento que serve como ponto de partida da mensagem, conteúdo temático da sentença, ao passo que a declaração feita em relação ao tema é denominada de *rema* (Halliday, 1985:38). Na ocorrência do posicionamento temático de formas lingüísticas desempenhando a função de circunstante, configura-se o uso do *tema marcado*. A organização das formas lingüísticas nas sentenças

também é responsável pelos mecanismos de *coesão referencial* e *seqüencial* no texto, evidenciando a abrangência de níveis de análise superiores ao da sentença, desempenhado pela função textual (Halliday & Hasan, 1991).

A posição basilar ocupada pela abordagem do sistema lingüístico na teoria aqui enfocada pode ser evidenciada na seguinte definição de texto proposta por Halliday (1985:xvii): *um texto é uma unidade semântica, não uma unidade gramatical. Mas os sentidos são produzidos através da articulação entre palavras, e sem uma teoria da articulação entre palavras – ou seja, uma gramática – não há como explicitar uma interpretação do sentido de um texto*. Essa ênfase inicialmente dada por Halliday (1985) ao aspecto gramatical interno ao texto propiciou algumas críticas à abordagem da linguagem proposta no âmbito da lingüística sistêmico-funcional, como a que apresentou Widdowson (2004:19).

São basicamente duas as críticas feitas por Widdowson (2004) à lingüística sistêmico-funcional. A primeira crítica corresponde à imprecisão da teoria para possibilitar uma análise das metafunções da linguagem de forma conjunta, permitindo alcance real do nível textual. Para o autor, na lingüística sistêmico-funcional, enfatiza-se a *distinção intra-sistêmica* e não a *conexão inter-sistêmica* (Widdowson, 2004:29). A segunda crítica corresponde à superestimação do papel exercido pelo nível semântico para a construção do texto como um discurso, desconsiderando as implicações pragmáticas. Esse fato foi denominado de *falácia funcional* por Widdowson (2004:96). Segundo o autor, para Halliday (1985), o discurso é o resultado cumulativo dos sentidos das sentenças componentes do texto. Uma razão apresentada por Widdowson (2004:20) para tais lacunas teóricas seria uma provável confusão feita por Halliday (1985) entre uma metodologia de análise e uma explicação do processo de interpretação textual-discursivo realizado por leitores.

Procurando contribuir para a resolução de tais lacunas, Widdowson (2004) propõe as noções de *co-texto*, de *contexto* e de *pretexto* como categorias de análise que dariam conta do discurso, incluindo, portanto, o enfoque do nível pragmático. O co-texto, compreendido como mecanismos ou elementos internos ao texto

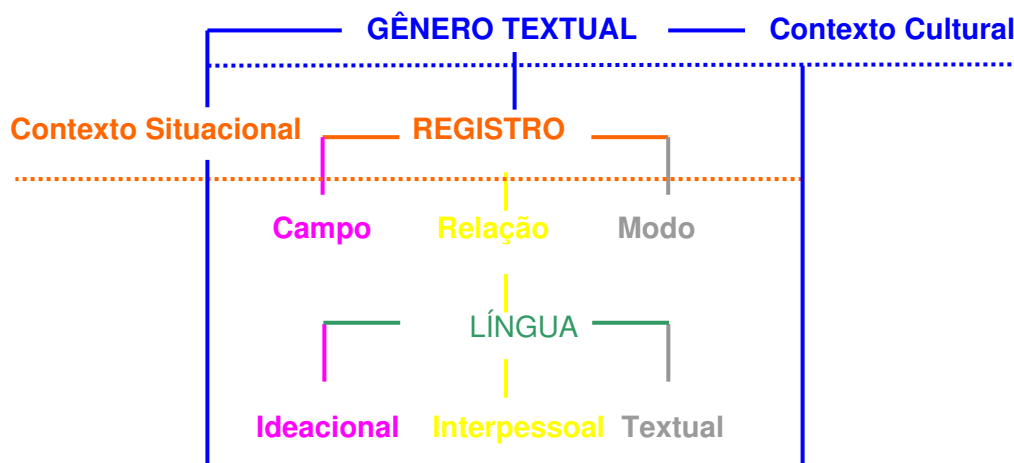
responsáveis pela coesão e coerência textual, possibilitaria a análise sistemática do texto enquanto uma unidade lingüística. O contexto, compreendido como local de circulação do texto, bem como enquadres socialmente construídos para orientar a ação dos interactantes, permitiria o tratamento do texto enquanto discurso. O pretexto, entendido como a interpretação textual orientada pelo interesse do leitor, nem sempre coincidindo com a interpretação do autor do texto, recuperaria as contigências contextuais e contribuiria para o enfoque do discurso.

Com as noções de co-texto, de contexto e de pretexto, Widdowson (2004:14) diz conceber o texto como um *epifenômeno*, no sentido do mesmo existir enquanto sintoma de propósitos pragmáticos, abarcando contextos de crenças e de valores. Em outros termos, o autor afirma que *nós vamos para um mesmo texto com diferentes contextos em mente e com diferentes propósitos pré-textuais, regulamos por conseguinte nossa atenção para os elementos textuais e, então, lemos nossos diferentes discursos no texto* (Widdowson, 2004:14).

Centralizando as críticas à lingüística sistêmico-funcional apenas a partir de um dos principais trabalhos de Halliday (1985), Widdowson (2004) desconsidera a noção de *contexto cultural*, amplamente desenvolvida por funcionalistas como Eggins (1994) e Martin (1997). Trazendo a noção de gênero textual para a abordagem do texto como discurso, o contexto cultural permite o enfoque do nível pragmático reivindicado por Widdowson (2004).

O contexto cultural é um conceito mais abstrato proposto para focar o gênero textual, portanto, considerando as categorias caracterizadoras dos gêneros que propus anteriormente – estrutura composicional, função e suporte –, tal contexto compreende as motivações sócio-históricas responsáveis pela construção da estrutura composicional, pelo estabelecimento da função e pelas restrições impostas pelo suporte.

Apresento abaixo um esquema para sintetizar a abordagem sistêmico-funcional da linguagem, assumida como referencial teórico nesta pesquisa:



Esquema 1 – Abordagem sistêmico-funcional da linguagem

Conforme resumido no esquema acima, o uso das formas lingüísticas ocupa a posição basilar na abordagem sistêmico-funcional da linguagem, ainda que as escolhas e a organização dessas formas em texto sejam motivadas pelos contextos situacional e cultural. No intuito de tentar facilitar a compreensão do leitor, utilizo cores diferentes para identificar os níveis de análise lingüística no gráfico acima. O retângulo em azul representa o nível de análise pragmático-discursivo (contexto cultural – gênero textual) que informa o nível de análise semântico (contexto situacional – registro), identificado pela cor laranja. O nível de análise pragmático-discursivo também informa o nível de análise textual (língua), identificado pela cor verde. Os galhos nas cores rosa (campo/ideacional), amarelo (relação/interpessoal) e cinza (modo/textual) identificam as categorias de registro e as metafunções da linguagem, que estão inter-relacionadas, conforme expliquei anteriormente. Para evitar a compreensão de uma hierarquia entre os níveis de análise lingüística sintetizados no gráfico, destaco que esses níveis estão inter-relacionados.

O sentido ou discurso produzido a partir do texto resulta de uma relação dialética estabelecida entre aspectos internos e externos ao texto. Os aspectos internos são os usos das formas lingüísticas e configuração da estrutura composicional, ao passo que os aspectos externos são os conhecimentos originários

de operações cognitivas, discursivas e pragmáticas provocadas pelos próprios aspectos internos ao texto e pelas restrições impostas pelo contexto cultural.

Os gêneros textuais, aqui enfocados como um desdobramento do contexto cultural, também são desconsiderados na abordagem discursiva proposta por Widdowson (2004), o que, no meu entendimento, desqualifica as críticas feitas à lingüística sistêmico-funcional. Os gêneros textuais permitem ao analista focalizar alguns aspectos cognitivos, discursivos e pragmáticos, acionados pelos interactantes em situação de interação. Tal abrangência analítica fica evidente ao compreender os gêneros textuais, de acordo com Bazerman (2005:31), como *fenômenos de reconhecimento psicossocial que são parte de processos de atividades socialmente organizadas*. Esse enfoque marcadamente pragmático, realizado no âmbito da nova retórica, corrente teórica tomada como referência pelo autor, permite aprofundar a noção de gênero neste trabalho, sem me contradizer com a abordagem da lingüística sistêmico-funcional, pois acredito que ambas as correntes teóricas são complementares.

Ainda em resposta às críticas realizadas por Widdowson (2004), recorro à seguinte definição de gêneros textuais apresentada por Bazerman (2005:31):

Gêneros são tão-somente os tipos que as pessoas reconhecem como sendo usados por elas próprias e pelos outros. Gêneros são o que nós acreditamos que eles sejam. Isto é, são fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como elas os realizam. Gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos.

Transferindo a tese sobre os gêneros textuais, desenvolvida ao longo desta seção, para o ensino de língua materna, insisto que, considerando as contingências contextuais semiotizadas na materialidade textual, os gêneros textuais são referências para a produção e compreensão de textos, bem como para a reflexão sobre os usos lingüísticos, daí a pertinência da abordagem lingüística de letramento,

compreendendo o desenvolvimento dos letramentos de ação e reflexivo dos alunos (Halliday, 1996; Hasan, 1996), conforme discuti na primeira seção deste capítulo. Em outros termos, oportunizar aos alunos o acesso a gêneros textuais significa familiarizá-los com outros eventos de letramento e conseqüentemente, inseri-los em novas práticas de letramento.

III. ABORDAGEM DO GÊNERO TEXTUAL NA ESCOLA

Para analisar como as noções teóricas de texto e de gênero textual organizam os exercícios de práticas escolares de linguagem na intervenção pedagógica aqui focalizada, separo as categorias caracterizadoras de ambas as noções, mesmo considerando a fronteira tênue entre as mesmas. Nos exercícios de prática escolar de linguagem, a mobilização das categorias *estrutura composicional*, *função* e *suporte* significa referência direta à noção de gênero, enquanto que o enfoque de *usos lingüísticos* específicos, responsáveis pela realização das funções *ideacional*, *interpessoal* e *textual* da linguagem, significa referência direta à noção de texto.

Na intervenção realizada na escola aqui focalizada, procurei simplificar a abordagem sistêmico-funcional do texto nos exercícios de práticas escolares de linguagem. Para evitar uma análise exaustiva da estrutura lingüística, propus a abordagem das *marcas gramaticais* dos gêneros textuais, conforme apresentei num outro trabalho (Silva, 2003a; 2003c). Essa abordagem simplificada também foi proposta no intuito de evitar o ensino metalingüístico característico da tradição escolar brasileira (Neves, 1999; Batista, 1997; Britto, 1997; Ilari, 1985).

Destaco, porém, que seja desnecessária tal simplificação para fins de pesquisa acadêmica, quando o pesquisador utiliza as categorias teóricas da lingüística sistêmico-funcional como instrumento de análise dos dados de pesquisa, como realizo no próximo capítulo ao analisar a interlocução oral entre a professora participante e mim.

As marcas gramaticais são *regularidades de uso de formas ou elementos lingüísticos semióticos na tipologia textual característica de gêneros de texto* (Silva,

2003a:97). Além da regularidade ou recorrência das formas lingüísticas na tipologia textual, acrescento ao conceito apresentado os usos de formas lingüísticas que identificam as partes textuais integrantes da estrutura composicional. Essas formas lingüísticas nem sempre coincidem com os usos regulares ou recorrentes na tipologia textual. Por auxiliarem no reconhecimento do gênero textual, as marcas gramaticais são elementos *metagenéricos*. As marcas gramaticais são *cristalizações de processos sócio-históricos envolvidos na elaboração de textos, funcionam como pistas para a construção de sentido produzida a partir de textos* (Silva, 2003a:97).

Considerando que as marcas gramaticais coincidem com os traços lingüísticos distintivos das tipologias textuais, ressalto que, diferentemente da lingüística sistêmico-funcional, as tipologias textuais não são aqui concebidas como gêneros textuais, ainda que esses últimos condicionem os usos das tipologias. Os tipos textuais, de acordo com Marcuschi (2001a:42), formam *um construto teórico que abrange pouco mais de meia dúzia de categorias, designadas **narração, argumentação, exposição, descrição e injunção*** (destaques do autor). Nas interações do cotidiano, os tipos textuais não aparecem de forma pura. Até mesmo nas tradicionais composições escolares, denominadas de descrição, dissertação e narração, esses tipos são justapostos para a materialização de um único gênero escolar.

As metafunções da linguagem propostas por Halliday (1985) contribuem para a explicitação da funcionalidade das marcas gramaticais nos textos. Em outras palavras, os exercícios de práticas escolares de linguagem, orientados pela noção de marcas gramaticais, objetivam explicitar as contingências contextuais nelas indexadas. Ao simplificar a abordagem sistêmico-funcional para o ensino de língua materna, não proponho a análise de todas as orações e os períodos componentes do texto, mas unicamente o estudo das marcas gramaticais motivadas pelo gênero textual por elas materializado.

1. RECONTEXTUALIZAÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL NA SALA DE AULA

Os gêneros sofrem desdobramentos inevitáveis ao serem recontextualizados no espaço complexo da sala de aula. A propósito desses desdobramentos, nos estudos de Schneuwly & Dolz (2004:76), inscritos na abordagem enunciativa bakhtiniana, são elencadas três situações de uso dos gêneros no processo de ensino e aprendizagem, as quais são aqui retomadas como eventos de letramento escolar e rediscutidas pelo viés da abordagem lingüística de letramento, compreendendo as concepções de letramento de ação e de letramento reflexivo, conforme explicitarei na primeira seção deste capítulo.

A primeira situação, identificada como *desaparecimento da comunicação*, corresponde ao trabalho com gêneros textuais para cumprimento de atividades tipicamente escolares, cuja função restringe-se à demonstração e ao diagnóstico da aprendizagem de conteúdos disciplinares. Caracterizados como *autênticos produtos culturais da escola*, a descrição, a narração e a dissertação, tipologias tomadas como formas puras na tradição do ensino de língua materna, são exemplos dos gêneros textuais utilizados nesta primeira situação. Gêneros textuais como resenha, resumo e diálogo também compõem essa prática de escrita escolar. Um outro aspecto caracterizador desta situação é o trabalho metalingüístico sobre esses gêneros, principal diferenciador desta situação em relação às demais situações de uso de gêneros textuais no processo de ensino e aprendizagem.

O letramento reflexivo e o letramento de ação são trabalhados nessa primeira situação. Os exercícios didáticos propostos em aula, por exemplo, possibilitam o desdobramento dos gêneros textuais em diferentes níveis de análise. A respeito dessa explicitação da caracterização e do funcionamento dos gêneros textuais, saliento que esses exercícios são propostos no intuito de instrumentalizar os alunos para participar plenamente dos eventos de letramento característicos do domínio escolar. Nessa primeira situação, o enfoque de gêneros textuais que orientam os eventos de letramento escolar é uma particularidade do trabalho com o letramento de ação.

A segunda situação, identificada como *negação da escola como lugar específico de comunicação*, é caracterizada pela reprodução de autênticas situações de práticas de escrita do cotidiano na sala de aula. Organizadas por diferentes gêneros, os eventos de letramento característicos de domínios não-escolares são transpostos para a sala de aula, desconsiderando as transformações advindas do processo de recontextualização sofrido por tais eventos ao entrarem em contato com os diversos atores, humanos e não-humanos, no espaço da sala de aula. Desconsiderando a complexidade desse espaço, *os gêneros entrariam sem estorvo no espaço escolar*, conforme a idealização apresentada por Schneuwly & Dolz (2004:79).

Nessa segunda situação, ao ser priorizado o mais perfeito domínio do gênero textual, procura-se desenvolver o letramento de ação do aluno para as exigências comunicativas mediadas pela escrita com as quais ele possa se deparar em domínios não-escolares. Em outras palavras, os alunos são inseridos em rituais de produção de gêneros textuais, sem interesse algum do professor em realizar exercícios metalingüísticos sobre os gêneros trabalhados em aula.

A terceira situação, identificada como *a escola como lugar de comunicação*, corresponde às atividades escolares em que a escrita é utilizada em resposta a uma demanda criada no próprio espaço institucional. Essas atividades permitem a circulação de diversos gêneros textuais na escola, mesmo não havendo referência a outros gêneros característicos de domínios não-escolares, tomados como modelos ou fontes de inspiração. Para Schneuwly & Dolz (2004:79), nessa última situação, a contingência de comunicação escolar *é vista como geradora quase automática do gênero, que não é descrito, nem ensinado, mas aprendido pela prática de linguagem escolar, por meio dos parâmetros próprios à situação e das interações com os outros*. Ao inserir os alunos nesse tipo de evento de letramento escolar, procura-se desenvolver o letramento de ação, ainda que de forma bastante particularizada. Ademais se enfatiza aqui o ritual dos eventos de letramento e não a abordagem metalingüística do gênero textual especificamente.

Apesar da aparente dicotomia na apresentação das situações de uso dos gêneros no processo de ensino e aprendizagem por Schneuwly & Dolz (2004), na realidade, os exercícios de práticas escolares de linguagem podem condensar aspectos caracterizadores das diferentes situações apresentadas. A configuração desses exercícios em situações particularizadas de uso dos gêneros cerceia o acesso do aluno a alguns eventos de letramento característicos dos domínios escolar e não-escolar. Durante a intervenção pedagógica na escola aqui focalizada, por exemplo, a professora participante e eu procuramos alinhar os exercícios de análise lingüística, de leitura e de produção textual. E esse alinhamento recuperou alguns aspectos centrais das três situações de uso dos gêneros no processo de ensino e aprendizagem, conforme analiso no próximo capítulo.

2. ABORDAGEM FUNCIONAL SIMPLIFICADA DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Para exemplificar a abordagem funcional simplificada e os desdobramentos sofridos pelo gênero ao ser recontextualizado na aula de língua materna, apresento adiante uma produção textual realizada por um aluno da turma aqui focalizada. Esse texto foi escrito para ser publicado no *Jornal 6ª E*, idealizado na intervenção pedagógica como produto final da unidade temática de exercícios didáticos. Para fins de análise, classifico esse texto como uma notícia escolar, pois a professora participante propôs tal produção textual no intuito dos alunos divulgarem os resultados de uma pesquisa sobre a leitura de rótulos, realizada pelos próprios alunos e tendo os pais ou responsáveis como informantes.

A notícia escolar ilustra um amalgama das três situações de uso dos gêneros no processo de ensino e aprendizagem, apresentadas por Schneuwly & Dolz (2004:76). Conforme explico detalhadamente no próximo capítulo, a necessidade de produção desse gênero foi criada em aula, tomando como referências notícias produzidas no domínio não-escolar. O trabalho metalingüístico sobre esses gêneros também foi realizado em aula. Segue a reprodução do texto selecionado para exemplificação:

Título

Introdução

Desenvolvimento

Conclusão

Nome: [redacted] Nº: 19 Série 6ª E

20/05/2004

Trabalhando com o Rótulo

Uma pesquisa feita pela a escola Xxxxxx Xxxxxxx Xxxx fala de quem le os Rótulos e de quem não le os Rótulos. Junto com a Professora Xxxxx, fizemo uma pesquisa com os Pais cheia de pergunta tipo, você le o Rótulos dos produtos? alguns Responderam que Sim e outros Responderam assim Tavez, Não ou Sim.

Com isso nos sabemos que alguns consumidores não lê o Rótulo. agora Nós que falamos Senhores consumidores Por que não lêem o Rótulo para não compor Produto errado.

Exemplo 1 – Gênero Notícia

A organização das informações no *Exemplo 1* lembra o gênero composição escolar, tradicionalmente trabalhado em aulas de língua materna. Motivado por tal lembrança, utilizei as terminologias *título*, *introdução*, *desenvolvimento* e *conclusão* para caracterizar a estrutura composicional do gênero notícia exemplificado. Ademais essas são as terminologias usualmente trabalhadas pelos professores nos exercícios escolares de prática de produção textual. Ainda que o propósito tenha sido anunciado pela professora, a contingência situacional em que foi produzido certamente impõe o tipo de estrutura composicional observada.

Suporte por excelência da composição escolar, a página de caderno com as linhas tracejadas, as identificações do aluno e da turma e a informação da data compõem a contingência contextual que exerce influência na produção e recepção textual. A influência desse suporte na composição do gênero confirma as palavras de Chartier (2002:62), segundo as quais as formas que permitem a leitura, a audição ou

a visão do texto *participam profundamente da construção de seus significados*. Acredito que, na situação de produção, a página do caderno provavelmente tenha influenciado o aluno a organizar a estrutura composicional da notícia exemplificada, assim como, na situação de recepção, essa página também tenha contribuído para a minha percepção de tal organização.

A notícia escolar atende à função descrita de divulgação dos resultados da pesquisa sobre rótulos, conforme proposto pela professora participante, mesmo que também exerça a função de cumprimento de um exercício escolar, conforme revelam os traços da tradicional composição escolar semiotizados na materialidade textual. Essa última é um desdobramento da função atualizada na implementação do exercício. Conforme discuti na subseção anterior, esses traços são resultantes do processo de recontextualização pelo qual passou o gênero notícia tomado como referência ao ser produzido pelo aluno no espaço complexo da sala de aula. Algumas marcas gramaticais, que passo a analisar adiante, são responsáveis pela identificação das partes integrantes da estrutura composicional mencionada.

A forma nominal indicando processo e iniciada pelo verbo no gerúndio, com as iniciais dos nomes em letra maiúscula (*Trabalhando com o Rótulo*), são as marcas gramaticais caracterizadoras do título. A seleção lexical para o título mostra a relevância do trabalho escolar desenvolvido com os rótulos para o autor, mesmo que, no corpo do texto, também sejam enfatizadas as descobertas advindas da pesquisa. Esse duplo enfoque no trabalho escolar realizado pelos alunos e nos resultados da pesquisa revela a tensão imposta pelas contingências contextuais na elaboração da notícia escolar, também resultado das duas funções exercidas pelo gênero: cumprimento do exercício escolar e divulgação de resultados da pesquisa sobre rótulos.

Por sua vez, a introdução é caracterizada pelo processo verbal expresso no tempo presente (*fala; le*), que enfatiza a exposição de uma informação nova para o autor. A apresentação dessa informação também a caracteriza como nova para interlocutor/leitor da notícia, daí a função exercida pelo gênero notícia. Outra peculiaridade da introdução, concebida como marca gramatical, é o uso da forma

nominal (*Uma pesquisa feita pela a escola Xxxxxx Xxxxxxx Xxxxx*), que exerce a função de participante do processo expresso pelo verbo (*fala*), impessoalizando o processo relatado. Saliento que essa forma nominal é composta por uma oração reduzida exercendo a função de circunstância do processo expresso (*feita pela a escola Xxxxxx Xxxxxxx Xxxxx*). A posição de tema ocupada pela forma nominal realça o trabalho escolar realizado pelos alunos, sendo bastante coerente com o título atribuído ao texto.

A análise apresentada das marcas gramaticais componentes do título e da introdução confirma a interdependência esperada entre as metafunções da linguagem propostas por Halliday (1985) e assumidas na abordagem funcional simplificada que aqui exemplifico. No texto da notícia escolar, a escolha léxico-gramatical das formas lingüísticas componentes do título, o uso do processo verbal no presente e da forma nominal na posição temática, na introdução, revelam as funções das marcas gramaticais no tocante à informação transmitida, ao posicionamento do autor mediante informação e o interesse suposto do interlocutor, e à organização das informações no texto. O enfoque das marcas gramaticais na integridade textual não pode ser confundido aqui com a análise funcional de sentenças disjuntas ou com a *falácia funcional*, conforme as críticas realizadas por Widdowson (2004) à lingüística sistêmico-funcional.

Diferentemente da marca gramatical utilizada na introdução, o desenvolvimento é caracterizado por uma forma adverbial (*Junto com a Professora Xxxxxxx*) na posição de tema marcado exercendo a função de circunstante. O uso dessa forma adverbial é motivado pela pessoalização do processo verbal, que passa a ser explicitado na primeira pessoa do plural (*fizemo*), atribuindo à professora e aos alunos da turma, juntamente com o autor do texto, o papel de participantes do processo expresso. Como marca gramatical, esse processo também é caracterizado pelo uso do tempo verbal passado (*fizemo; responderam; disseram; foram*), dando um caráter de narrativa ao texto.

Além das mencionadas, outra marca gramatical do desenvolvimento é o uso de formas de função adverbial fórica (*tipo; assim*), utilizadas para anunciar a

exemplificação das perguntas (*você le o Rótulo dos produtos?*) e respostas (*Talvez, Não ou Sim*), que compuseram o questionário de pesquisa elaborado pelos alunos para a realização da pesquisa sobre leitura dos rótulos. Os traços da contingência da sala de aula no texto são evidentes a partir da explicitação das marcas gramaticais configuradoras do desenvolvimento. O uso dessas marcas gramaticais são responsáveis pela inclusão da professora e dos alunos na posição de participantes do processo, estando a participação do autor explicitamente marcada pela escolha da primeira pessoa do plural (*nós*), diferentemente da forma lingüística *a gente*, comumente utilizada por esses alunos na modalidade oral da língua.

A conclusão da notícia escolar, por fim, também é identificada por uma forma preposicional fórica (*Com isso*), na posição de tema marcado²², exercendo a função de circunstante do processo expresso. Diferentemente da forma lingüística na posição de tema marcado no desenvolvimento, essa forma fórica aponta para as informações anteriormente apresentadas na notícia, ou seja, ao retomar as outras partes do texto, anuncia as conclusões delas advindas. Na sentença seguinte, uma forma adverbial fórica (*agora*), exercendo a função de circunstante, também é utilizada na posição de tema marcado. Essa marca gramatical realça o momento da produção textual, que coincide com o momento da descoberta pelos alunos do hábito de leitura de rótulos dos consumidores entrevistados.

Outra marca gramatical identificadora da conclusão é o uso das formas verbais novamente no tempo presente (*lê; lêem*), corroborando a significação da descoberta realizada. O autor, juntamente com a professora e os demais alunos, também continua explicitamente incluído como participante do processo expresso (*sabemos; falamos*). Uma última marca gramatical a ser destacada é a forma nominal exercendo a função de vocativo (*Senhores consumidores*), que questiona o interlocutor de forma direta. A escolha pronominal (*Senhores*) para caracterizar os consumidores estabelece uma relação assimétrica entre o autor da reportagem e os

²² Uma estrutura lingüística exerce a função de tema marcado quando é deslocada para a posição inicial na oração, a qual é comumente ocupada pela estrutura nominal que exerce a função sintática de sujeito da oração.

possíveis interlocutores, pais e responsáveis entrevistados pelos alunos durante a pesquisa sobre leitura de rótulos.

A análise realizada mostra duas tensões inter-relacionadas expressas no texto acima reproduzido. A primeira corresponde a uma tensão entre o autor que se inclui como participante da pesquisa sobre leitura de rótulos e o autor que apenas relata a pesquisa sobre leitura de rótulos. A segunda corresponde a uma tensão entre o relato do resultado da pesquisa sobre leitura de rótulos e o relato da participação de alunos e professora na pesquisa. Essas tensões são resultantes da semiotização de contingências contextuais da sala de aula na materialidade textual, como a ação dos atores humanos e não-humanos analisada nos próximos capítulos desta tese.

Ao tentar orientar o trabalho da professora participante com a análise funcional simplificada, durante a intervenção pedagógica realizada, pretendia contribuir com o enfoque do letramento lingüístico nos exercícios de leitura, produção textual e análise lingüística. Acredito que essa abordagem também possa auxiliar o professor a propor o encaminhamento de reescrita textual para os alunos, ainda que a professora participante não tenha utilizado essa abordagem para tal propósito na intervenção realizada.

Para minimizar as tensões existentes no *Exemplo 1*, por exemplo, o aluno poderia ser orientado para optar entre os tempos e pessoas verbais utilizadas, o que resultaria também em modificações de outras marcas gramaticais, como as formas de função adverbial utilizadas como circunstantes na posição de tema marcado.

Neste capítulo, para fins de análise dos dados, as seguintes categorias foram apresentadas como caracterizadoras do gênero textual: estrutura composicional, função e suporte. Por outro lado, foram concebidos como categorias caracterizadoras do texto os usos lingüísticos responsáveis pela significação dos registros de campo, relação e modo, expressos através das metafunções da linguagem ideacional, interpessoal e textual, respectivamente. Esses usos

lingüísticos foram enfocados na intervenção pedagógica através da noção teórica de marcas gramaticais, as quais também serão consideradas como categorias caracterizadoras do texto na análise dos dados.

Apesar da distinção aqui realizada entre gênero textual e texto, a discussão teórica apresentada mostrou uma fronteira bastante tênue entre tais noções no âmbito da lingüística sistêmico-funcional, razão pela qual pode ser justificado o desinteresse de alguns lingüistas sistêmicos em fazer essa distinção que procurei realizar.

Os exercícios didáticos orientados pelas categorias caracterizadoras do gênero textual e do texto podem contribuir para o desenvolvimento do letramento lingüístico do aluno, conforme a abordagem de letramento assumida neste capítulo. Para tal propósito, faz-se necessário o alinhamento entre os exercícios de práticas escolares de leitura, de produção textual e de análise lingüística, todos informados pelas noções teóricas de gênero textual, texto e letramento. O alinhamento entre os exercícios de práticas escolares de linguagem, propostos para os alunos aqui focalizados, será investigado no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

ALINHAMENTO ENTRE EXERCÍCIOS DE PRÁTICAS ESCOLARES DE LINGUAGEM NO PLANEJAMENTO DE AULA

Neste capítulo, investigo as articulações estabelecidas entre os saberes escolares e os saberes acadêmicos em planejamentos de aulas de língua materna para os alunos aqui focalizados. Num primeiro instante, analiso o planejamento das aulas ministradas no ano anterior ao da intervenção pedagógica realizada, momento em que os alunos cursavam as 5^{as} séries D e E, pertencentes ao *Projeto ABC*. Num segundo instante, analiso o planejamento das aulas ministradas na intervenção pedagógica, momento em que os alunos cursavam a 6^a série E. Nesse sentido, procuro explicitar as funções atribuídas aos exercícios de práticas escolares de linguagem apresentados nos planejamentos. Essas funções descritas são posteriormente comparadas às funções atualizadas desses exercícios durante a implementação em aula.

Os planejamentos de aula são aqui concebidos, no termo de Signorini (2006), como *gêneros catalisadores*, pois possibilitam a seleção e a organização de ações para as práticas escolares de linguagem, potencializando o trabalho do professor em sala de aula e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos. O exame do planejamento das aulas da intervenção permite capturar indiretamente a unidade temática de exercícios didáticos, uma vez que essa é realmente composta durante a atualização dos exercícios de práticas escolares de linguagem nas aulas ministradas.

Nesses planejamentos de aula, são explicitados os saberes ensináveis (*assunto; conteúdo; habilidade*), as estratégias metodológicas e os não-humanos

diretamente mobilizados (*material; recurso*), além dos objetivos e formas de avaliação da aprendizagem dos alunos. Esses itens componentes do planejamento são aqui considerados como encaminhamentos para os exercícios de práticas escolares de linguagem investigados nesta tese. Em outras palavras, esses encaminhamentos estão refletidos nos exercícios didáticos.

O planejamento de aula é um dos não-humanos atuantes na aula de língua materna e pode sofrer modificações imprevisíveis durante sua implementação na sala de aula. Neste capítulo, essas transformações são mostradas quando analiso os exercícios de leitura, de produção textual e de análise lingüística, implementados por duas professoras nas 5^{as} séries D e E e pela professora participante na 6^a série E. Ao investigar os exercícios registrados nos cadernos das 5^{as} séries D e E, tipifico-os no intuito de compará-los aos exercícios implementados no âmbito da intervenção pedagógica realizada. Essas comparações revelam influência das práticas escolares de linguagem, já consolidadas nas turmas de projeto, no trabalho realizado pela professora participante e por mim na intervenção pedagógica.

Os exercícios propostos nos planejamentos analisados adiante são informados por saberes acadêmicos e por saberes escolares mobilizados como conteúdos disciplinares que participam diretamente da construção dos alunos enquanto aprendizes de leitura e de escrita. Considerando os inúmeros atores componentes do espaço complexo da sala de aula, destaco, de acordo com Batista (1997:13), que *o saber transmitido em sala de aula não é um objeto dado, mas o resultado de uma produção, cujas mediações residem nas condições sob as quais se exerce a atividade mesma de transmissão.*

Dado o interesse em investigar esses exercícios como um dos aparatos tecnológicos construtores dos alunos enquanto aprendizes de leitura e de escrita, analiso a formulação desses textos e as respostas a eles atribuídas pelos alunos do *Projeto ABC*. No tocante à função dos exercícios no ensino de língua materna, destaco as seguintes palavras de Batista (1997:93):

[Os exercícios] buscam favorecer e fixar a aprendizagem como também procuram fazer com que o professor possa conhecer e avaliar essa aprendizagem. Exigindo que o aluno evidencie, a cada pergunta, o domínio dos conteúdos expostos anteriormente, eles manifestam e objetivam o aprendizado do aluno, fornecendo, assim, ao professor, uma ocasião sistemática de conhecimento e avaliação desse aprendizado.

A articulação dos exercícios de práticas de leitura, de produção textual e de análise lingüística, fortemente informada por saberes acadêmicos, como as noções de texto e de gênero textual, configura o que denomino neste capítulo de alinhamento. Além dessa articulação, o alinhamento compreende esforços visando à produção de um trabalho final. Como informado na terceira seção do primeiro capítulo, o jornal impresso foi o trabalho final sobre o qual foram dirigidos esforços para alinhar os exercícios propostos na unidade temática, produzida na intervenção pedagógica.

A unidade temática de exercícios didáticos é o *locus* por excelência para o estabelecimento do alinhamento entre esses exercícios, o que contribui para o desenvolvimento do letramento lingüístico dos alunos, compreendendo o letramento de ação, o letramento reflexivo e, por vezes, o letramento de identificação, todos apresentados no capítulo anterior.

I. ARTICULAÇÃO DE SABERES NO PLANEJAMENTO DE AULAS ANTES DA INTERVENÇÃO

Para operacionalizar as orientações das diretrizes curriculares vigentes, um planejamento bimestral foi elaborado pelas assistentes técnico-pedagógicas baseado nas sugestões apresentadas pelos professores das 5^{as} séries D e E, pertencentes ao *Projeto ABC*, num encontro de capacitação no início do ano letivo de 2003, na delegacia de ensino responsável pela escola. Nos termos assumidos neste trabalho, o planejamento bimestral deveria desenvolver o letramento de ação e o letramento reflexivo dos alunos, corrigindo a defasagem que lhes era atribuída.

A coordenadora da escola auxiliava os professores na implementação do planejamento nas aulas ministradas. Discriminados no planejamento, os temas

transversais, os objetivos das aulas, as habilidades a serem desenvolvidas e os conteúdos disciplinares compõem as orientações iniciais facilitadoras do alinhamento entre os exercícios aqui investigados. Reproduzo abaixo a primeira parte do planejamento com as orientações iniciais para a disciplina Língua Portuguesa:

TEMAS TRANSVERSAIS	OBJETIVO	HABILIDADES
ÉTICA MEIO AMBIENTE PLURALIDADE CULTURAL	Conscientizar o aluno sobre a sua responsabilidade e participação como agente transformador do meio ambiente	Ler, interpretar variados suportes de texto Expressar-se oralmente de forma clara Expressar-se adequadamente por escrito, Comparar, Pesquisar, Estabelecer relações Solucionar situações problemas
DISCIPLINAS	ASSUNTOS	
PORTUGUÊS	II. Diferentes suportes de texto III. Leitura e Produção de textos	

Quadro 4: 1ª parte – Planejamento Bimestral

Os temas transversais, o objetivo e as habilidades discriminadas no planejamento são comuns a todas as disciplinas curriculares. Três temas transversais (*ÉTICA; MEIO AMBIENTE; PLURALIDADE CULTURAL*) são elencados para serem trabalhados juntamente com os conteúdos disciplinares selecionados, estando o objetivo proposto para as aulas diretamente relacionado aos temas transversais escolhidos (*Conscientizar o aluno sobre a sua responsabilidade e participação como agente transformador do meio ambiente*). As habilidades a serem desenvolvidas (*Ler, interpretar variados suportes de texto; Expressar-se oralmente de forma clara; Expressar-se adequadamente por escrito; Comparar; Pesquisar; Estabelecer relações; Solucionar situações problemas*) objetivam capacitar os alunos a participarem de diferentes práticas de letramento, envolvendo as modalidades falada e escrita da língua.

No tocante aos conteúdos propostos para as aulas de língua materna (*Diferentes suportes de texto; Leitura e Produção de textos*), as práticas de leitura e

de produção textual são mencionadas juntamente com o enfoque de diferentes suportes de textos. A proposição desses conteúdos evidencia as noções de texto e de gênero subjacentes às orientações para o trabalho docente, estando ainda mais evidente na segunda parte do planejamento reproduzida adiante. Nenhuma menção é realizada à prática de análise lingüística, o que, talvez, possa ser explicado pelo fato de os alunos pertencentes ao *Projeto ABC* serem vistos como incapazes de realizar reflexões mais apuradas sobre os usos lingüísticos ou dos professores preferirem evitar o risco do ensino gramatical prescritivo, fortemente criticado no âmbito acadêmico (Britto, 1997; Perini, 1997; só para citar alguns).

Reproduzo abaixo a segunda parte do planejamento, também comum a todas as disciplinas curriculares. Essa segunda parte contém os recursos materiais, as estratégias, as sugestões de atividades²³, os registros e a avaliação passíveis de utilização durante as aulas do bimestre letivo planejado:

RECURSOS	ESTRATÉGIAS	SUGESTÕES DE ATIVIDADES
Retroprojektor Vídeo/CDs Internet Livros paradidáticos Livros didáticos (ocasion.) Jornais e revistas Propagandas Imagens/Fotos Embalagens/Cartazes Lousa/giz Papéis em geral	Trabalho em grupo Passeio: estudo do meio Reescrita Pesquisa Entrevistas	Leitura e Interpretação de diversos tipos de textos Produção de textos Coletivos Relatórios Confecção de cartazes / Montagem de Painel Criação de campanhas publicitárias de conscientização e preservação Propagandas e slogans Conversas com o veterinário de um bosque ou zoológico Trabalho com a música "Wonderful World" Confecção de lixeiras para o lixo seletivo Trabalhar com reciclagem de papel Trabalhar com gráficos, tabelas e legendas Leitura de mapas Resolução de problemas

²³ A denominação *atividades*, empregada no planejamento, não equivale à terminologia *exercícios*, utilizada neste trabalho. Acredito que essas atividades propostas são realizadas através de exercícios didáticos.

REGISTRO	AVALIAÇÃO
Fotos Toda produção escrita dos alunos Portfólio Painel informativo Jornal mural	Observação constante Participação do alunos Avaliação escrita: em grupo com consulta com participação do professor Avaliação oral Trabalhos de pesquisas em geral

Quadro 5: 2ª parte – Planejamento Bimestral

No planejamento, a mobilização das noções de texto e de gênero é evidenciada através dos não-humanos elencados como recursos para serem utilizados em aula. A *Internet*, os *Livros paradidáticos*, os *Jornais e revistas*, as *Embalagens/Cartazes*, por exemplo, servem como suportes para textos diversos, possibilitando o trabalho do conteúdo programado visando o desenvolvimento do letramento de ação dos alunos. Dentre os recursos, destaco a informação posta entre parênteses ao lado do item *Livros didáticos (ocasion.)*, pois ela opõe o planejamento realizado à prática da tradição do ensino de língua materna, caracterizada pelo uso quase exclusivo desse material como recurso didático, conforme mostra Batista (1997) ao investigar os discursos e saberes integrantes da aula de Língua Portuguesa.

Por serem bastante genéricas, as estratégias apresentadas para a realização das atividades sugeridas não facilitam o alinhamento aqui investigado entre os exercícios componentes das práticas de linguagem. Propostas como estratégias, a *Pesquisa* e as *Entrevistas*, por exemplo, parecem ser mais uma atividade, assim como as *Conversas com o veterinário de um bosque ou zoológico*, mencionada como sugestão de atividades. A diversidade de gêneros textuais para os exercícios de leitura e de produção textual, conforme o conteúdo disciplinar programado, é evidenciada na *sugestão de atividades* apresentada, como *Confecção de cartazes/Montagem de Painel*, *Criação de campanhas publicitárias de conscientização e preservação*, *Propagandas e slogans*.

Essas atividades parecem não ser propostas com um fim nelas mesmas. São responsáveis pela produção de materiais para compor *Portfólio*, *Painel informativo* e *Jornal mural*, conforme os não-humanos apresentados, no planejamento, como *registros* a serem produzidos. No item *Avaliação* do planejamento (*Observação constante*; *Participação do alunos*; *Avaliação escrita: em grupo, com consulta, com participação do professor*; *Avaliação oral*; *Trabalhos de pesquisas em geral*), não há evidência de alinhamento das formas de avaliação com os exercícios de práticas escolares de linguagem, apenas são mencionadas algumas formas genéricas de avaliação, não retomando os conteúdos disciplinares propostos. Essa generalidade pode ser justificada pelas diferentes disciplinas a que o planejamento se destina.

No planejamento reproduzido acima, algumas orientações teórico-metodológicas, propostas nas diretrizes curriculares vigentes (PCN, 1998), são mobilizadas, porém o encaminhamento para o alinhamento entre os exercícios aqui investigados não está claro. O resultado da generalidade do planejamento pode ser evidenciado no desalinhamento completo entre os exercícios implementados nas aulas de língua materna, fortemente marcados por saberes escolares, como passo a mostrar na subseção seguinte.

1. DESALINHAMENTO ENTRE EXERCÍCIOS DE PRÁTICAS ESCOLARES DE LINGUAGEM

A investigação dos cadernos volantes mostrou que os exercícios propostos às *5^{as} séries D e E* não seguem o planejamento realizado, pois os conteúdos trabalhados na disciplina não se restringiam às práticas de leitura e de produção textual, enfocando diferentes suportes de textos. Os suportes não foram focalizados, uma vez que os exercícios de leitura e de produção textual estavam restritos a um número reduzido de gêneros, conforme a tradição do ensino de língua materna. Os exercícios de análise lingüística, não previstos no planejamento, foram reduzidos a tradicionais exercícios ortográficos e gramaticais, os quais, juntamente com os exercícios de leitura, foram privilegiados em relação aos de produção textual. Os exercícios registrados nos cadernos caracterizam as práticas escolares de linguagem

como responsáveis exclusivamente pelo desenvolvimento do letramento de identificação dos alunos.

A título de ilustração dos exercícios registrados nos cadernos volantes, selecionei aqueles em que as professoras procuraram estabelecer alguma articulação entre os exercícios de leitura, de produção textual e de gramática, ainda que essa articulação não se configure no que estou compreendendo por alinhamento.

Os exercícios exemplificados adiante foram propostos a partir de uma reportagem, intitulada *Anta do Bosque morre após engolir plástico*, publicada no jornal local denominado *Correio Popular* (14/05/2002)²⁴. Essa reportagem é composta por duas partes: a primeira sobre a morte de uma anta; a segunda sobre a morte de peixes tilápias. Utilizada como texto gerador dos exercícios didáticos, essa reportagem noticia os freqüentes incidentes ocorridos com os animais no bosque da cidade devido à ingestão de destroços jogados pelos visitantes nas jaulas ou nos lagos em que vivem os animais.

O modo de elaboração desses exercícios justifica a escolha dos mesmos para investigação, pois a análise mostra os tipos de saberes mobilizados e articulados pelas professoras, sem copiar os exercícios já produzidos em livros didáticos ou em apostilas escolares, ainda que os exercícios neles propostos sirvam como modelos para os elaborados pelas professoras. Diversos exercícios registrados nos cadernos são copiados de livros didáticos, mesmo havendo uma ressalva quanto ao uso desse material didático no planejamento. Nos primeiros textos reproduzidos abaixo são propostos exercícios de leitura de texto escrito e de produção de texto oral e escrito. Seguem os exercícios²⁵:

²⁴ Uma cópia dessa reportagem se encontra no Anexo 3 desta tese.

²⁵ Todos os exemplos foram transcritos sem alterações.

Nome: [redacted] 23-05/03 Aula de Portugue Texto: A Anta do Bosque morre após engolir plástico Leitura silenciosa e oral, Recontando oralmente a Leitura. A apresentar a idéia central de cada paragrafo alternado (impares/pares)	Nome: Xxxx Xxxx Xxxx 23-05/03 Aula de Portugue Texto: A Anta do Bosque morre após engolir plástico Leitura Silenciosa e oral, Recontando oralmente a Leitura. Apresentar a idéia central de cada paragrafo altenado. (impares/pares)
--	--

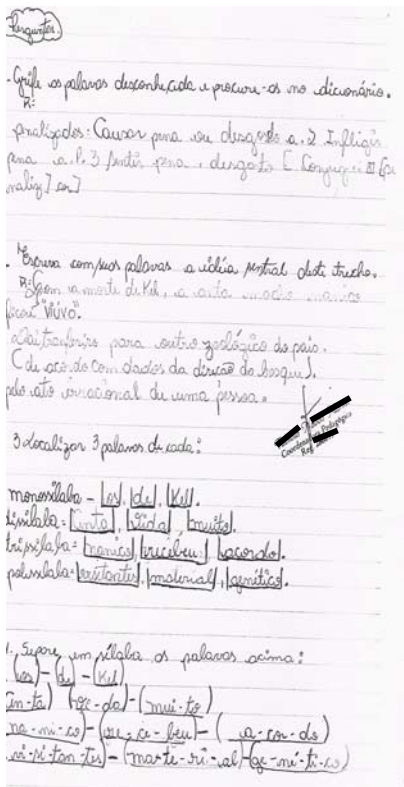
Exemplo 2: leitura e produção textual

Reproduzindo a tradição do ensino de língua materna, no primeiro enunciado do *Exemplo 2* (*Leitura Silenciosa e oral, Recontando oralmente a Leitura.*), as práticas escolares de leitura silenciosa e oralizada são propostas como exercícios de leitura, desdobrando-se na narração oral dos fatos noticiados pelos alunos, caracterizada, por sua vez, como um exercício de produção de texto oral. Exercícios desse tipo não asseguram a compreensão textual dos alunos, podendo resultar na mera repetição ou cópia de informações lidas. Essa repetição é evidenciada, por exemplo, nas respostas apresentadas pelos alunos para o segundo enunciado do exercício, o qual solicita aos alunos apenas a apresentação da idéia central de cada parágrafo. Como mostrou a análise dos cadernos, esse tipo de exercício de produção textual tende a resultar na cópia de fragmentos do texto gerador.

Ainda sobre o *Exemplo 2*, saliento a falta de clareza do último enunciado (*Apresentar a idéia central de cada paragrafo altenado. (impares/pares)*), pois, nas respostas apresentadas pelos alunos, foram copiados fragmentos de cada parágrafo sem alternância entre os ímpares e os pares, como parece ser solicitado nos parênteses do enunciado.

No texto reproduzido abaixo, são propostos exercícios de leitura e de produção de texto escrito e de gramática. Seguem os exercícios²⁶:

²⁶ Utilizo o *itálico* na transcrição dos exercícios para indicar as respostas dos exercícios apresentadas pelos alunos.

 Perguntas 1- Grife as palavras desconhecidas e procure-as no dicionário. R: <i>Penalizados: Causar pena ou desgosto a. 2. Infligir pena a. P. 3 sentir pena, desgosto [Conjug.: 1[penaliz] ar]</i> 2- Escreva com suas palavras a idéia sentral deste trecho. R: <i>Com a morte de Kel, a anta macho ficou "Viúvo". Dai tranferiro para outro zoológico do pais. (de acordo com dados da direção do bosque). pelo ato irracional de uma pessoa.</i> 3 Localizar 3 palavras de cada: 1 monossilaba = /os/, /de/, /kel/. 2 dissilaba = /anta/, /vida/, /muito/. 3 trissilaba = /nanico/, /recebeu/, /acordo/. 4 polissilaba = /visitantes/, /material/, /genético/. 4. Separe em sílaba as palavras acima: 1. (os) - (de) - (Kel) 2. (An - ta) (vi - da) - (mui-to) 3. (na - ni - co) - (re - ce - beu) - (a - cor - do) 4. (vi - si - tan - tes) - (ma - te - ri - al) - (ge - né - ti - co)	Perguntas 1- Grife as palavras desconhecidas e procure-as no dicionário. R: <i>Penalizados: Causar pena ou desgosto a. 2. Infligir pena a. P. 3 sentir pena, desgosto [Conjug.: 1[penaliz] ar]</i> 2- Escreva com suas palavras a idéia sentral deste trecho. R: <i>Com a morte de Kel, a anta macho ficou "Viúvo". Dai tranferiro para outro zoológico do pais. (de acordo com dados da direção do bosque). pelo ato irracional de uma pessoa.</i> 3 Localizar 3 palavras de cada: 1 monossilaba = /os/, /de/, /kel/. 2 dissilaba = /anta/, /vida/, /muito/. 3 trissilaba = /nanico/, /recebeu/, /acordo/. 4 polissilaba = /visitantes/, /material/, /genético/. 4. Separe em sílaba as palavras acima: 1. (os) - (de) - (Kel) 2. (An - ta) (vi - da) - (mui-to) 3. (na - ni - co) - (re - ce - beu) - (a - cor - do) 4. (vi - si - tan - tes) - (ma - te - ri - al) - (ge - né - ti - co)
---	--

Exemplo 3: leitura, produção textual e gramática

As duas primeiras questões do *Exemplo 3* ilustram, mais uma vez, o tipo de exercício proposto que desencadeia a cópia de passagens textuais, não exigindo maior esforço de compreensão e de elaboração textual pelo aluno. A resposta apresentada para a questão número um ilustra a cópia motivada pelo enunciado, pois o aluno simplesmente copiou o verbete apresentado num dicionário, incluindo até a identificação da conjugação verbal a que pertence a palavra. No texto gerador, é utilizada a forma nominal do particípio, o que, por não ser apresentada como verbete em dicionário, poderia contribuir para alguma elaboração do aluno.

A questão número um se diferencia de outras envolvendo o uso do dicionário por solicitar que as palavras desconhecidas pelo aluno sejam grifadas e procuradas no dicionário. Em outras questões dos cadernos volantes, várias palavras do texto gerador são elencadas para serem procuradas no dicionário, mesmo que sejam palavras já conhecidas pelos alunos. Exercícios desse tipo são representativos do mau uso que é realizado do dicionário no ensino de língua materna.

Na questão número dois, mesmo que o enunciado solicite a elaboração de uma resposta própria, parafraseando o texto, a resposta apresentada como idéia central do parágrafo selecionado²⁷ corresponde a fragmentos copiados de forma desconexa, não havendo elaboração alguma pelo aluno. Até mesmo uma passagem utilizada entre parênteses no texto gerador foi copiada isoladamente também entre parênteses como idéia central do parágrafo. Talvez, esse tipo de resposta apresentada pelos alunos seja a justificativa para os comentários dos professores referentes à incapacidade de os alunos produzirem textos. Por outro lado, essa resposta pode representar a assimilação pelo aluno da prática escolar de cópia. Essa prática também é encontrada nos livros didáticos, conforme mostrou Marcuschi (2001b:52) ao caracterizar a *pergunta cópia*, como um tipo de pergunta de compreensão em livros didáticos. Segundo o autor as *perguntas cópias sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras*.

Os dois últimos exercícios propostos enfocam conteúdos gramaticais; todavia, a classificação das palavras quanto ao número de sílabas e a separação silábica não são tópicos gramaticais alinhados aos exercícios de leitura e de produção textual via gênero reportagem selecionado. Mais uma vez, trata-se de um exercício informado essencialmente por saberes escolares tradicionais. Ademais o texto é utilizado como pretexto para a abordagem dos conteúdos gramaticais, conforme a tradição do ensino de língua materna.

O enfoque da diagramação da reportagem, organizada em colunas na página do jornal, provavelmente, possibilitaria um alinhamento entre exercícios de leitura e análise lingüística. Para focalizar a diagramação da reportagem, outros textos com margens não justificadas poderiam ser trabalhados em aula. Mediante a comparação dos textos, os alunos perceberiam a diferença de diagramação. Ao tematizar a separação das palavras no início da margem direita, o número de sílabas das

²⁷ No enunciado registrado do caderno, não está claro a que trecho do texto é feita referência; porém, pela resposta apresentada, posso concluir que é ao segundo parágrafo da primeira parte da reportagem.

palavras poderia ser trabalhado, estabelecendo um alinhamento entre exercícios de diferentes práticas escolares de linguagem.

Além dos exercícios exemplificados, outros tipos de exercícios informados pelos saberes escolares, exigindo pouco esforço de compreensão, produção ou reflexão dos alunos são propostos nos cadernos volantes analisados. Alguns exemplos de atividades desse tipo a partir do texto gerador são as palavras cruzadas, jogo da forca, identificação e classificação de palavras acentuadas ou classes gramaticais, e preenchimento de lacunas em sentenças copiadas de textos selecionados. Proposto como prática escolar de leitura, reproduzo abaixo um exemplo desse último tipo de exercício:

Exercícios sobre "A morte das tilápias" 1- Quantos são os parágrafos deste texto? 5 cinco 2- Complete: a) O <u>bosque dos Jequitibás</u> teve nos últimos dias a <u>morte</u> de peixes. b) Boiaram no <u>lago</u> mais de <u>50</u> tilápias. c) O lago deve ser <u>esvaziado</u> para acabar com a <u>morte</u> dos peixes.	—Exercícios sobre “A morte das tilápias” 1- Quantos são os parágrafos deste texto? 5 cinco 2- Complete: a) O <u>bosque dos Jequitibás</u> teve nos últimos dias a <u>morte</u> de peixes. b) Boiaram no <u>lago</u> mais de <u>50</u> tilápias. c) O lago deve ser <u>esvaziado</u> para acabar com a <u>morte</u> dos peixes.
---	--

Exemplo 4: leitura

A questão número um, no *Exemplo 4*, configura-se como *pergunta metalingüística*, conforme a terminologia utilizada por Marcuschi (2001b:53) para caracterizar as perguntas de compreensão utilizadas em livros didáticos para indagar sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais. A questão número dois é mais um caso de *pergunta cópia*, ainda de acordo com Marcuschi (2001b:52). Esses exercícios são ineficazes para o desenvolvimento dos letramentos de ação e reflexivo dos alunos, os quais estão subjacentes à proposta do *Projeto ABC*. Tais exercícios apenas focalizam o

letramento de identificação, servindo como bons exemplos de atuação do livro didático enquanto não-humanos na aula de língua materna.

No tocante aos exercícios de produção textual propostos nos cadernos, destaco que, além dos exercícios de síntese de idéias centrais, a narração escolar e a elaboração de frases são os outros tipos produção textual. No texto reproduzido abaixo, exemplifico esse último tipo. Eis o exercício de elaboração de frases:

Português	Português
- Recorte	- Recorte
-	-
-	-
<u>Recorte</u>	<u>Recorte</u>
1- Recorte cinco figuras que são relativas ao texto da anta:	1- Recorte cinco figuras que são relativas ao texto da anta:
2- Cole em ordem e escreva do lado como se chama a figura.	2- Cole em ordem e escreva do lado como se chama a figura.
3- Faça uma frase para cada figura.	3- Faça uma frase para cada figura.
 <u>O lobo vive no gelo</u>	<u>O lobo vive no gelo</u>

Exemplo 5: produção textual

No *Exemplo 5*, a primeira questão se restringe a um simples exercício de recorte e colagem, pois, se o objetivo tiver sido trabalhar compreensão textual, pouco acrescenta ao desenvolvimento do letramento lingüístico do aluno. Em resposta à questão, foi colada a figura da capa de uma revista com um lobo do gelo. Tirando o fato de um animal estar presente na capa da revista, a figura pouco está relacionada ao incidente no bosque, tematizado na reportagem selecionada como texto gerador. O lobo do gelo não é característico da região tropical brasileira e a figura não tematiza o inadequado comportamento humano causador da morte dos animais.

A segunda questão, no *Exemplo 5*, parece ser bastante confusa, pois não está claro qual é a ordem solicitada de disposição das figuras, nem tampouco quais os nomes das figuras. Na figura colada pelo aluno, por exemplo, não há identificação, restando a dúvida se o aluno teria que nomear ou se teria que encontrar figuras com títulos. A terceira questão está limitada à produção de frases sem funcionalidade alguma, escapando aos níveis do texto e do gênero.

Para que os exercícios com os conteúdos disciplinares propostos no planejamento (*Diferentes suportes de texto; Leitura e Produção de textos*) fossem alinhados, servindo como modelos para as práticas de letramento características de domínios não-escolares, diversas necessidades de leitura e de produção textual deveriam ser criadas, implementando as próprias atividades sugeridas no planejamento. No intuito de desenvolver o letramento de ação dos alunos, as estratégias de implementação das atividades precisariam ser revistas, os alunos deveriam ser conscientizados de que estariam participando de uma campanha em defesa do meio ambiente, por exemplo, pois tal consciência daria funcionalidade às leituras que lhes aprofundariam o conhecimento sobre o assunto e às produções de diferentes gêneros textuais que circulariam em suportes distintos e encontrariam interlocutores interessados nas informações veiculadas.

Para desenvolver o letramento reflexivo dos alunos, os exercícios de análise lingüística deveriam contribuir com as práticas de leitura e de produção textual e não ser reduzidos a exercícios metalingüísticos cuja finalidade limita-se à assimilação de conceitos e de nomenclaturas gramaticais. No caso da reportagem geradora dos exercícios aqui analisados, por exemplo, os efeitos de sentido provocados pelas inserções de depoimentos de especialistas nas formas de discurso direto e de discurso indireto poderiam ser enfocados. Além dessas inserções, as formas verbais de elocução anunciadoras dos discursos, bem como as determinações temporais utilizadas para situar os fatos relatados, são outras marcas gramaticais que, ao serem trabalhadas de forma alinhada, poderiam contribuir para as práticas de leitura e de produção textual.

II. ARTICULAÇÃO DE SABERES NO PLANEJAMENTO DE AULAS DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

O planejamento das aulas da intervenção pedagógica foi elaborado de acordo com o programa anual do curso de Língua Portuguesa para a 6ª série E. Os programas das disciplinas curriculares foram entregues aos professores pela coordenadora pedagógica na primeira reunião de planejamento. Praticamente todo o conteúdo programado para o primeiro semestre letivo, na disciplina de língua materna, foi contemplado no planejamento elaborado pela professora participante e por mim.

A influência das diretrizes curriculares vigentes no programa de curso é bastante evidente, contribuindo para a conciliação entre os interesses da escola, os da professora participante e os meus interesses na pesquisa-ação realizada. O termo *gênero textual* não é utilizado, mas unicamente *texto*, mesmo que, em alguns momentos, esse último também seja utilizado como *gênero textual*, assim como o uso feito do termo *tipo de texto*. A título de ilustração, segue a reprodução desse programa de curso²⁸:

²⁸ Programa de curso reproduzido sem alterações.

LÍNGUA PORTUGUESA: ferramenta de integração de todas as áreas de conhecimento.

CONTEÚDOS”

1º. semestre

- **Textos publicitários:** aviso, folheto, cartaz
- **Textos jornalísticos:** notícias, reportagem, propaganda
- **Textos instrucionais:** receitas, instruções, problemas matemáticos
- **Textos Informativos:** integrados as áreas de ciências, história e geografia (sic)

2º. semestre

- **Textos literários:** poesia, contos, texto teatral
- Textos humorísticos: história em quadrinhos
- **Textos epistolares:** carta
- Textos informativos científicos: relato de experiências, definições, relato histórico

A – Linguagem Oral:

Usos e formas da língua oral em diferentes contextos: explicações científicas, argumentações, entrevistas, leitura em voz alta, etc.

B – Leitura

- Utilização de diferentes estratégias para a leitura: seleção, antecipação, inferência e verificação.
- Diversidade de textos para serem lidos.
- Estabelecimento de relações entre textos lidos.

C – Compreensão de textos

- Reflexão sobre o texto tipo literário
- Reflexão sobre a classificação dos textos quanto ao tipo: literário e não literário
- Reflexão sobre o tipo de linguagem usada para escrever.
- Análise, estabelecimento de relações, de aspectos relacionados ao uso da língua e aos diferentes recursos que ela propicia em vários tipos de texto.
- Discussão sobre os aspectos relacionados ao texto informativo/científico e instrucional/- literário/jornalístico, -publicitários/humorísticos.

D – Produção de Textos.

- Prática continuada de produção de texto com significação social e em integração / outras áreas.
- Planejamento da escrita e produção coletiva, em grupo, dupla, individual
- Planejando produções narrativas.
- Planejando texto: jornalístico

Perceber a intertextualidade para compreensão de textos

Ampliação do uso da pontuação em textos não-literários, mas especificamente em reportagens (sic)

- Características das reportagens e dos jornais

Planejando texto: instrucional: - Objetivos e função da leitura do texto / - precisão e imprecisão de informações em um texto

E – Reescritas: revisão do texto produzido

Ortografia / pontuação/acentuação/paragrafação

Quadro 6 – Programa de curso para 6ª série E

Dado o interesse maior pela mobilização de saberes e pelo alinhamento dos exercícios de práticas escolares de linguagem no planejamento das aulas da intervenção pedagógica, não analiso exaustivamente o programa de curso reproduzido acima, mas apenas destaco os itens elencados que foram contemplados na intervenção realizada. Com exceção dos gêneros *aviso* e *folheto*, os demais gêneros programados para o primeiro semestre foram trabalhados, compreendendo inclusive o trabalho interdisciplinar proposto via gêneros textuais de interesse de diferentes disciplinas, como Matemática, Ciência e Educação Artística, cujos professores colaboraram diretamente com a intervenção pedagógica. Os rótulos foram apresentados para a coordenação como um *texto publicitário*, seguindo a terminologia utilizada no programa de curso.

As orientações para realização das práticas escolares de linguagem – leitura, produção textual e análise lingüística –, apresentadas alinhadamente no programa de curso, também foram consideradas no planejamento das aulas. A respeito dessas práticas, destaco que, diferentemente das demais práticas, a análise lingüística não é apresentada de forma explícita, mas sob a terminologia *Compreensão de textos*. As duas últimas orientações sobre a prática de análise lingüística (*Análise, estabelecimento de relações, de aspectos relacionados ao uso da língua e aos diferentes recursos que ela propicia em vários tipos de texto; Discussão sobre os aspectos relacionados ao texto informativo/científico e instrucional/-literário/jornalístico, -publicitários/humorísticos*), por exemplo, ilustram o alinhamento estabelecido a partir da relação entre os usos da estrutura lingüística no texto e os gêneros textuais nele realizados.

Por fim, destaco a orientação apresentada para o trabalho com o *gênero instrucional* (*Planejando texto: instrucional: - Objetivos e função da leitura do texto / - precisão e imprecisão de informações em um texto*). Esse gênero foi amplamente focalizado na intervenção pedagógica, uma vez que instruções de uso e receitas são facilmente encontradas em rótulos. Mesmo que o termo *texto* seja empregado na orientação explicitada, o gênero parece ser focalizado ao ser feita referência aos

objetivos e função do texto instrucional. Retomo esse programa de curso nos próximos parágrafos, quando analiso a mobilização de saberes e o alinhamento entre os exercícios de práticas escolares de linguagem, no planejamento das aulas da intervenção.

Reproduzo abaixo a primeira parte do planejamento da intervenção pedagógica, na qual é retomado o trabalho com o texto literário proposto no *Programa de curso para 6ª série E*. Segue a primeira parte do planejamento no *Quadro 7*:

Assunto	Objetivo	Estratégia	Material	Avaliação
1ª. Semana Função da leitura. Livro: <i>Por Parte de Pai</i>	observar a função do texto literário.	Leitura interpretativa	livro: <i>Por parte de pai</i> Bartolomeu Campos Queirós. 1995. (Editora RHJ)	participação dos alunos
descrição do personagem	trabalhar a tipologia descritiva			
autodescrição	trabalhar a função da leitura e da escrita	dinâmica com o grupo	papel sulfite e caneta	produção de textos descritivos

Quadro 7: 1ª parte – Planejamento das Aulas da Intervenção

Essa primeira parte do planejamento articula experiências da minha prática docente e da prática docente da professora participante. A biografia ficcional (*Por Parte de Pai*) foi selecionada por mim, pois já havia trabalhado tal livro com meus próprios alunos com o mesmo propósito de abordar a função da escrita no cotidiano, conforme tematizado pelo narrador-personagem da história, uma criança acostumada a observar o avô fazendo anotações nas paredes de casa²⁹. Ao focalizar

²⁹ Trabalhando com esse livro, realizava uma atividade semelhante com meus alunos de 5ª série, quando ministrava aulas para turmas do Ensino Fundamental II, na rede de ensino particular do Recife, no Estado de Pernambuco. Durante as sessões de leitura, a narrativa da convivência do personagem principal com a escrita provocava meus alunos a também refletirem sobre os usos despercebidos que faziam da escrita no cotidiano.

a função do registro de informações e de entretenimento, desempenhada pela escrita (*Função da leitura*) e, conseqüentemente, a do texto literário (*observar a função do texto literário*), a professora participante e eu objetivávamos chegar à abordagem da função do gênero rótulo no domínio não-escolar.

A focalização do personagem da biografia ficcional (*descrição do personagem*) foi uma estratégia utilizada para que a professora participante e eu pudéssemos, posteriormente, solicitar uma *autodescrição* dos alunos a fim de conhecê-los melhor, pois mantínhamos nossos primeiros contatos com eles. O propósito de conhecer melhor os alunos desembocou no trabalho restrito da tipologia descritiva (*produção de textos descritivos*), conforme alguns exercícios de produção textual registrados nos cadernos volantes das 5^{as} séries D e E. A seleção da *dinâmica com o grupo* como uma estratégia para trabalhar a *autodescrição* mostra a influência direta da prática docente da professora participante no planejamento. Conforme a fala da própria professora, reproduzida adiante, as dinâmicas realizadas são explicadas pela sua formação construtivista. Eis a fala produzida pela professora participante na sessão de relato para professores no curso de formação continuada, já mencionada no primeiro capítulo desta tese:

50. D: Como a minha formação é construtivista, eu sempre queria dar uma dinâmica ((joga o corpo para um lado e para um outro)), P, NÃO, NÃO, NÃO ((imitando P)) ... mas eu dava minhas escapadinhas ((sorrindo)), eu, a gente fez umas atividades com eles, eu separei na minha casa vários, várias embalagens, todas eu descasquei, tirei os rótulos e separei pela sala, umas cheias, outras vazias e eles ficaram do lado do fora, aí eu sai e, na hora em que vocês entrarem na sala, quero que vocês observem o que tem de diferente, foi um tal de achar latinha de Leite Moça, caixinha de leite, acharam de tudo, aí eles tinham que fazer as inferências, que que eram aquelas embalagens ...
51. P: Estava tudo sem rótulos ...
52. D: Tudo sem rótulos ... pra que que servia aquilo? Eu acho que foi aí que eles ((estala os dedos)) ah, eu faço leitura sim ... como é que eu compro uma caixa que eu não sei o que tem dentro ... eu acho que esse INSIGHT /.../

Essa dinâmica a que faz referência a professora na passagem acima foi realizada na primeira aula sobre rótulos, assim como pode ser observado na segunda parte do planejamento da intervenção reproduzida no *Quadro 8*:

Assunto	Objetivo	Estratégia	Material	Avaliação
2ª. Semana Função dos rótulos no cotidiano	Trabalhar a função dos rótulos	jogo do adivinha – distribuir embalagens sem rótulo no chão da sala antes da entrada dos alunos	Embalagens vazias e com produtos	participação e argumentação
Leitura dos rótulos	trabalhar a oralidade	formar grupos objetivando a exposição dos trabalhos	Rótulos	exposição para classe
Produção escrita de questionário de pesquisa	fazer levantamento de dados sobre a leitura de rótulos na família	dividir a turma em equipes para montar um questionário, depois formular um único texto com a turma	Giz, quadro negro, cadernos	produção escrita

Quadro 8: 2ª parte – Planejamento das Aulas da Intervenção

A dinâmica com rótulos foi realizada através da utilização de embalagens não-rotuladas para que os alunos percebessem a importância do gênero para a identificação e o adequado manuseio do produto rotulado (*jogo do adivinha – distribuir embalagens sem rótulo no chão da sala antes da entrada dos alunos*). Destaco aqui a ação dessas embalagens (*Embalagens vazias e com produtos*) enquanto não-humanos para o enfoque da função do gênero textual. Além de tornar a aula mais dinâmica e provocar a participação dos alunos, essas embalagens permitem, indiretamente, o enfoque da categoria de suporte. O exercício de leitura exploratória dos rótulos (*Leitura dos rótulos*), seguido pelo exercício de produção oral coletiva de texto (*exposição para classe*) responde às orientações apresentadas no *Programa de curso para 6ª série E*, apresentado no *Quadro 6*.

Configurando o alinhamento entre os exercícios das práticas escolares de linguagem, esse exercício de leitura é proposto como andaime para que os alunos produzam coletivamente um *questionário de pesquisa* (*Produção escrita de questionário de pesquisa*). Esse exercício de produção textual também responde à orientação de planejamento e de produção coletiva de textos, apresentada no referido programa de curso. No planejamento da intervenção pedagógica, o enfoque da função do questionário de pesquisa está evidente na necessidade da produção do gênero para satisfazer uma curiosidade sobre a prática de leitura de rótulos pelos familiares dos alunos (*fazer levantamento de dados sobre a leitura de rótulos na família*).

Diferentemente dos exercícios de produção textual encontrados nos cadernos volantes, tal proposição pode contribuir para o desenvolvimento do letramento de ação dos alunos. Ao investigar a interlocução oral em aula, no próximo capítulo desta tese, mostro o enfoque de outras categorias caracterizadoras do gênero textual e do texto, durante a produção coletiva do questionário de pesquisa.

A terceira parte do planejamento da intervenção pedagógica, reproduzida adiante, no *Quadro 9*, mostra o encaminhamento para o alinhamento entre os exercícios de leitura e os de análise lingüística, e algumas ações planejadas que não foram implementadas. Segue a terceira parte do planejamento da intervenção:

Assunto	Objetivo	Estratégia	Material	Avaliação
3ª. Semana Leitura da Instrução de uso	Trabalhar a função do gênero no rótulo, bem como desenvolver a habilidade de compreensão textual.	Leitura individual silenciosa e oralizada de duas instruções selecionadas de rótulos de produtos de limpeza, e discussão do conteúdo tematizado no texto do gênero.	Cópias de dois rótulos de produtos distintos, porém similares, e frascos dos produtos.	Participação nas atividades de leitura e discussão.
Uso da pontuação no Gênero de Instrução de uso	Desenvolver compreensão do uso da pontuação no gênero de instrução de uso.	Identificação da pontuação nos textos do gênero selecionado e compreensão dos usos ou “regras” (Atividade em sala e em casa). Montagem coletiva com pequenos e grande grupo de um texto fragmentado do gênero instrução de uso.	Idem Cartolina ou papel pardo, canetão e cola.	Depreensão das regras de uso da pontuação no texto do gênero selecionado. Montagem final do cartaz.
Avaliação Atividade de diagnóstica coletiva com o rótulo do produto Nutrella.	Diagnosticar a compreensão textual e trabalhar a produção do gênero carta social em resposta ao SAC.	Atividade de compreensão textual do gênero rótulo e produção/reescr ita do gênero carta social.	Papel, envelope, selo e caneta.	Atividade Diagnóstica.

Quadro 9: 3ª parte – Planejamento das Aulas da Intervenção

Informado por saberes acadêmicos, o encaminhamento para o exercício de leitura, explicitado no *Quadro 9*, focaliza a função (*Trabalhar a função do gênero no rótulo*) exercida pelo gênero instrução de uso, além do enfoque no conteúdo tematizado (*discussão do conteúdo tematizado no texto do gênero*), no nível textual. Saliento que a proposição exclusiva da discussão temática como estratégia para a realização do exercício de leitura reproduz uma prática assumida por professores no momento de implementação das orientações apresentadas nas diretrizes curriculares vigentes (PCN, 1998), conforme observou Rojo (2001) ao acompanhar e analisar planejamentos de aula realizados por professores conhecedores dessas orientações curriculares.

Também informado por saberes acadêmicos, o encaminhamento para o exercício de análise lingüística, explicitado no *Quadro 9*, focaliza as regularidades do uso da pontuação como marca gramatical do gênero instrução de uso (*Desenvolver compreensão do uso da pontuação no gênero instrução de uso.*). As estratégias de implementação desse exercício de análise lingüística (*Identificação da pontuação nos textos do gênero selecionado e compreensão dos usos ou “regras”*) revelam que o enfoque não está restrito à identificação dos sinais de pontuação, mas compreende a reflexão sobre os usos regulares desses sinais na materialidade textual do gênero instrução de uso.

O encaminhamento desse exercício de pontuação focaliza o letramento de identificação atrelado ao letramento reflexivo, assim como propõe Hasan (1996:417) ao afirmar que as habilidades subjacentes às noções de letramento de ação e de letramento reflexivo não excluem as habilidades subjacentes à concepção de letramento de identificação.

Aqui caracterizados como não-humanos, os materiais de apoio didático selecionados (*Cartolina ou papel pardo, canetão e cola*) são propostos para contribuir com a implementação do exercício de análise lingüística, possibilitando a produção do gênero cartaz com características tipicamente escolares, como mostro na subseção seguinte ao apresentar algumas formas de funcionamento de atores humanos e não-humanos na implementação dos exercícios propostos. A montagem

da instrução de uso fragmentada como estratégia de implementação do exercício de análise lingüística também foi motivada pela preocupação constante da professora participante em realizar exercícios dinâmicos (*Montagem coletiva com pequenos e grande grupo de um texto fragmentado do gênero instrução de uso; Montagem final do cartaz.*).

A avaliação proposta, por sua vez, não foi implementada basicamente por duas razões: inviabilidade de focalizar o gênero carta, que não fora trabalhado em aula; desinteresse dos professores para elaborar coletivamente uma única avaliação para as disciplinas. Também não foram implementados os encaminhamentos de exercícios propostos na última parte do planejamento que reproduzo adiante, no *Quadro 10*. Outros exercícios foram realizados, assim como outra avaliação, que, no termo proposto por De Certeau (1994:100), são resultados das táticas instauradas durante a intervenção pedagógica. Eis a quarta parte do planejamento da intervenção:

Assunto	Objetivo	Estratégia	Material	Avaliação
4ª. Semana Produção escrita das entrevistas com parentes e com os consumidores no mercado, e produção de notícias.	Desenvolver a escrita do gênero entrevista e trabalhar o papel da pesquisa para a produção de gêneros jornalísticos.	Realização e análise das entrevistas.	Disquete para digitação dos textos e gravador para o registro oral e transcrição das entrevistas.	Montagem do produto final da unidade didática: jornal mural.
Mecanismos de textualização / paragrafação, conjunção e outros problemas de uso da língua que possam surgir na produção dos alunos.	Aprimorar a produção textual dos alunos.	Atividade de reescrita juntamente com a abordagem de tópicos gramaticais através de proposição de exercícios.	Papel, lousa e atividades xerocadas.	Atividades de reescrita.

Quadro 10: 4ª parte – Planejamento das Aulas da Intervenção

A extrapolação do bimestre previsto para a intervenção foi um motivo bastante forte para as modificações dos últimos encaminhamentos de exercícios no planejamento. A produção das entrevistas gravadas (*Produção escrita das entrevistas com parentes e com os consumidores no mercado, e produção de notícias.*) foi substituída pelo preenchimento do questionário de pesquisa apenas pelos pais ou responsáveis. Esses questionários de pesquisas respondidos foram analisados em aula no intuito de produzir informações a serem apresentadas em pequenas notícias, as quais, posteriormente, seriam publicadas no *Jornal 6ª E*. Esse jornal impresso substituiu a elaboração do jornal mural previsto no planejamento (*Montagem do produto final da unidade didática: jornal mural.*).

Os exercícios gramaticais para solucionar as inadequações lingüísticas na escrita dos alunos, conforme proposto no planejamento (*Atividade de reescrita juntamente com a abordagem de tópicos gramaticais através de proposição de exercícios.*), não foram elaborados na intervenção pedagógica. Como mostro na terceira seção do capítulo quatro, tais inadequações foram trabalhadas durante os exercícios de reescrita das notícias para o jornal impresso. Esses exercícios de reescrita também foram sugeridos no *Programa de curso para 6ª série E*.

Destaco o papel exercido pelo jornal impresso como produto final da unidade temática de exercícios didáticos, uma vez que a produção desse gênero desencadeia a realização de uma série de ações, envolvendo leitura e produção de textos pertencentes a diferentes gêneros, bem como exercícios de reflexão sobre a língua. Em outros termos, essas ações desencadeadas são responsáveis pelo alinhamento entre os exercícios aqui focalizados, contribuindo para o letramento lingüístico dos alunos.

1. DESALINHAMENTO ENTRE EXERCÍCIOS DE PRÁTICAS ESCOLARES DE LINGUAGEM

Nesta seção, apresento alguns desalinhamentos entre os exercícios planejados para a intervenção pedagógica, os quais foram provocados pela atuação conjunta dos humanos e não-humanos participantes na implementação dos

exercícios. Sobre essa atuação, destaco, de acordo com Santos (2004:94), que *os resultados da ação humana não dependem unicamente da racionalidade da decisão e da execução. Há, sempre, uma quota de imponderabilidade no resultado, devida, por um lado, à natureza humana e, por outro lado, ao caráter humano do meio.*

Numa sessão de análise do processo interventivo, a professora participante exerce a função de porta-voz dos não-humanos. Ao refletir sobre a própria prática, a professora comenta como os não-humanos, gênero rótulo e livro didático, interferem na ação do professor na sala de aula. A professora participante tenta me explicar quais foram as contribuições advindas da execução da unidade temática de exercícios didáticos aqui focalizada. Em outras palavras, a professora explicita as inovações proporcionadas por um trabalho com o gênero rótulo, em oposição à prática tradicional orientada por livros didáticos.

Para expressar a voz dos não-humanos através da reflexão desenvolvida na interação, utilizo o referencial teórico da *gramática sistêmica funcional* proposta por Halliday (1985). Em razão desse propósito, minha via de análise é o sistema de transitividade semiotizador da *função ideacional* da linguagem, responsável pela significação da interlocução desenvolvida ou do tópico da situação, permitindo-me observar os *participantes do processo*, o *próprio processo* e as *circunstâncias relacionadas ao processo*.

Na interlocução reproduzida adiante, os participantes do processo correspondem aos humanos e não-humanos que desempenham os papéis de atores ou receptores de ações nas atividades da aula tematizada. O próprio processo corresponde à ação provocada pelos humanos ou não-humanos. As circunstâncias relacionadas ao processo correspondem ao lugar ou ao momento em que as ações ocorrem. Segue a passagem da sessão transcrita:

/.../

104- P: E por que essa forma de trabalhar o rótulo, trabalhar com esse gênero ajudou {na alfabetização}?

105- D: Você dá um diferencial.

106- P: Em que sentido é um diferencial?

107- D: Não é um livro didático, você pode explorar outras formas de tá passando.

108- P: Por exemplo?

109- D: O livro você **abre** texto tal, exercício tal ... giz e lousa. O rótulo, ele não é livro, ele **pode tá** {no teu caderno}, ele **pode estar** {solto na mão}, ele **pode estar** {num cartaz na parede}, você **pode desmembrá-lo**, **fazer** cartazes, você **pode discutir** {com o grupo} as várias questões sociais que **tem** dentro de um rótulo, e o rótulo também **envolve** um pouco de política.

110- P: Como assim funções sociais dentro do rótulo?

111- D: O caso do 0800 é uma função social, nem todo mundo tem telefone, a questão da data de validade, alguns **tem**, outros só **tem** a data de fabricação, daí o cara tem que ficar procurando quanto tempo depois da fabricação que dura aquele produto, uns complica, outros facilita e assim por diante. /.../

Os principais participantes das estruturas que expressam processo de ação são o gênero rótulo e o livro didático, ambos destacados com sublinhados. No relato do que acontece na sala de aula com a presença do novo objeto de ensino, o gênero rótulo ocupa a posição de ator nas estruturas de transitividade, pois os próprios processos (**ajudou**; **pode tá**; **pode estar**; **tem**; **envolve**), todos em negrito, são exercidos por ele enquanto participante agente. Os demais próprios processos (**pode explorar**; **abre**; **pode desmembrar**; **fazer**; **pode discutir**), destacados com negrito e sublinhados, são atribuídos ao pronome *você*, que no relato da participante retoma o professor em serviço. As ações exercidas pelo *você* são motivadas pelos principais participantes não-humanos do processo, os quais são diferenciados pela professora ao utilizar estrutura de transitividade significada por processos não dinâmicos, como em: *O rótulo, ele não é livro.*

Os principais participantes não-humanos mobilizam inclusive outros participantes da mesma natureza. O livro didático mobiliza participantes não-humanos (texto, exercício, giz, lousa) que limitam as estratégias utilizadas pelo professor, portanto não recomendadas para o trabalho desenvolvido na turma, ao passo que o gênero rótulo mobiliza não-humanos (cartazes; política; 0800; data de validade; data de fabricação) que possibilitam estratégias mais produtivas, uma vez que envolvem uma abordagem política e social. A ação desses últimos, nas estratégias didáticas desenvolvidas pela professora, pode ser percebida pelos deslocamentos passíveis de realização a partir da convocação dos não-humanos

para o espaço complexo da sala de aula. Esses deslocamentos são expressos na posição de circunstâncias relacionadas ao processo nas estruturas de transitividade (*{na alfabetização}*; *{no teu caderno}*; *{solto na mão}*; *{num cartaz na parede}*; *{com o grupo}*); todos destacados com chaves.

Os deslocamentos fazem referência novamente à preocupação da participante com o dinamismo dos exercícios. A título de ilustração desses deslocamentos, reproduzo abaixo a foto dos alunos em equipe realizando a primeira etapa do exercício de análise lingüística a partir das regularidades do uso da pontuação no gênero instrução de uso, assim como mencionei na seção anterior. Essa primeira etapa é caracterizada pela montagem da instrução de uso fragmentada. Eis a *Foto 3* da implementação do exercício:



Os seis alunos compõem uma equipe que realizou o exercício de análise lingüística com instruções de uso fragmentadas, conforme descrito no planejamento. Na folha de papel madeira, eles colam as tirinhas com instruções fragmentadas. Alguns sinais de pontuação estão no chão para serem acrescentados no texto da instrução de uso. No lado esquerdo da foto, a professora realiza o trabalho de mediação junto à equipe.

Foto 3 – Primeira Etapa

Antes de retomar a implementação do exercício flagrado na *Foto 3*, saliento que a comparação do livro didático e do gênero rótulo como participantes dos processos expressos pelas formas verbais, na passagem transcrita acima, talvez, permita compreender que a comunicação entre mim e a participante fluía sem problemas, uma vez que a professora parece assumir o saber acadêmico e opor-se à prática tradicional da escola, fortemente orientada pelo saber escolar. Na realidade, evidenciando a complexidade do espaço da sala de aula, a implementação dos exercícios didáticos é orientada por ambos os saberes, conforme aconteceu durante a implementação do exercício de análise lingüística na *Foto 3*.

O modo de funcionamento desse exercício para uma equipe da turma escapou à função descrita no planejamento, pois uma anotação com regras gramaticais de pontuação, repassadas para os alunos pela professora, numa aula anterior, exercera interferência sobre a ação dos alunos na implementação do exercício. Não convencida da não necessidade de consulta às regras de pontuação das gramáticas escolares para a resolução do exercício, a professora participante repassou algumas regras de pontuação em cartazes expositivos para a 6ª série E, num dia em que eu estava ausente na aula.

Durante a realização da primeira etapa do exercício de análise lingüística, uma equipe demonstrou bastante dificuldade para montar a instrução de uso utilizando alguns sinais de pontuação. Ao questionar esses alunos, descobri que estavam com o caderno aberto numa página com regras e exercícios tradicionais de pontuação. Acredito que a dificuldade da equipe tenha sido provocada justamente pela tentativa de seguir as regras. Os alunos repetiam as regras, mas não as compreendiam enquanto marcas gramaticais do gênero. Reproduzo abaixo duas regras com seus respectivos exemplos, conforme apresentadas em cartazes pela professora³⁰:

³⁰ Recuperei, posteriormente, com a professora participante, os cartazes com as regras gramaticais de pontuação trabalhadas.

Ponto final .

Indica o final de uma frase declarativa ou imperativa.

Ex.: Venha cá.

Sirva com fatias de queijo.

Do jeito que nós brasileiros gostamos.

Ponto de exclamação!

Indica o final de uma frase exclamativa ou imperativa.

Ex.: Puxa, você demorou para chegar!

Agora está muito melhor!

Exemplo 6 – Regras de Pontuação

As regras apresentadas no *Exemplo 6* reproduzem as explicações da tradição do ensino de língua materna sobre os usos da pontuação. Esse tipo de explicação é comumente encontrado em livros didáticos ou gramáticas pedagógicas. Nesse sentido, o livro didático continua participando da aula de língua materna. Talvez, essa participação aconteça de forma mais discreta, mesmo a professora demonstrando não apreciar a entrada desse material didático em aula, conforme ficou bastante evidente na própria fala da professora participante analisada a partir da transcrição apresentada anteriormente.

Chamo a atenção para a imprecisão das regras de uso dos pontos final e exclamação, reproduzidas acima. Tais regras pouco esclarecem o usuário da língua a escolher entre os pontos final e de exclamação numa frase imperativa. Ademais uma mesma orientação é apresentada para os usos dos dois sinais de pontuação. Os exercícios registrados nos cadernos dos alunos, na mesma aula, também provam a reprodução de exercícios gramaticais no nível frasal, característicos de livros didáticos de língua materna. Segue um exemplo dos exercícios registrados nos cadernos dos alunos:

<u>Exercícios</u>	<u>Exercícios</u>
1- Pontue as orações como intenção do emissor. A Você gostou da festa (.) ✓ B) você gostou da festa (?) ✓ C) você gostou da festa (!) ✓	1- Pontue as orações como intenção do emissor. A Você gostou da festa (.) B) você gostou da festa (?) C) você gostou da festa (!)
2- leia as frases em voz alta, observando como a pontuação muda a entonação e o sentido. a) você vai, não! fique aqui b) você vai, não! fique aqui c) você vai? não? fique aqui	2- leia as frases em voz alta, observando como a pontuação muda a entonação e o sentido 1- você vai, não fique aqui 2- você vai, não! fique aqui 3- você vai? não? fique aqui

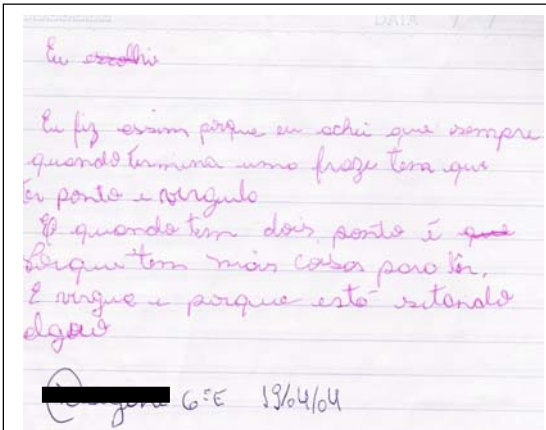
Exemplo 7 – Exercício de Pontuação

As duas questões propostas no *Exemplo 7* relacionam as modalidades falada e escrita da língua no intuito de enfocar os usos dos sinais de pontuação. Essa tendência de relacionar o oral e o escrito foi observada por Mendonça (2001:117) ao analisar os exercícios de pontuação em livros didáticos do Ensino Fundamental I – 1ª a 4ª série. Segundo a autora, esse procedimento se justifica pelo fato do aluno ainda estar *em fase de apropriação de conhecimentos sobre a escrita*. Nesse sentido, posso afirmar que, no exercício reproduzido acima, o aluno é construído como um sujeito que possui pouco conhecimento sobre a língua escrita.

Ainda de acordo com Mendonça (2001:120), esclareço que os livros didáticos do Ensino Fundamental II – 5ª a 8ª série –, diferentemente do observado no *Exemplo 7*, *passam a tratar a pontuação sob a ótica da sintaxe, ou seja, marcando deslocamento e intercalações. Os recursos entoacionais, que marcam o emprego do ponto de interrogação, de exclamação, do ponto final e das reticências, cedem espaço ao estudo da vírgula e do ponto-e-vírgula, cujos usos diferem muito*

sutilmente. No *Exemplo 7*, chamo a atenção para a imprecisão do enunciado da primeira questão (*Pontue as orações como intenção do emissor.*). Por não explicitar ou contextualizar a situação de enunciação das orações, o enunciado não especifica o emissor a que é feita referência. Essa imprecisão prejudica seriamente a compreensão do enunciado.

Diferentemente do que aconteceu com a equipe mencionada, a função descrita para o exercício de análise lingüística foi atualizada no trabalho realizado pelos demais alunos. Reproduzida adiante, a anotação utilizada por uma aluna como instrumento de mediação para a realização da segunda etapa do exercício – leitura da instrução de uso e explicação para a turma dos usos feitos dos sinais de pontuação no gênero – mostra o tipo de reflexão lingüística realizada pelos alunos. Eis a anotação da aluna³¹:

	Eu escolhi Eu fiz assim porque eu achei que sempre quando termina uma frase tem que ter ponto e virgula E quando tem dois pontos é que Porque tem mais coisas para ler. E virgula e porque está citando algo Xxxxx 6^a E 19/04/04
--	--

Exemplo 8 – Anotação

Na anotação apresentada no *Exemplo 8*, a aluna parece compreender os usos regulares da pontuação no gênero instrução de uso, certamente proporcionando seu próprio desenvolvimento reflexivo. Ao explicar o uso do ponto-e-vírgula (*sempre quando termina uma frase tem que ter ponto e virgula*), a aluna retoma o uso regular

³¹ Após apresentação da equipe, expliquei para a aluna da importância da anotação para a pesquisa que eu estava realizando e pedi que me cedesse a anotação. Sem hesitar, a aluna me entregou o texto.

desse sinal após cada instrução explicitada no gênero. A explicação para o uso dos dois-pontos (*tem dois ponto é ~~que~~ Porque tem mais coisas para ler.*) retoma o uso regular desse sinal de pontuação no final de cada subtítulo das partes integrantes da estrutura composicional do gênero. A explicação para o uso da vírgula também retoma o uso regular desse sinal nas citações coordenadas dos nomes dos locais indicados ou contra-indicados para uso do produto rotulado. As vírgulas são utilizadas dentro das instruções elencadas, diferentemente do ponto-e-vírgula utilizado no final de cada instrução.

Ainda no tocante a exercícios gramaticais sobre pontuação, reproduzo adiante uma questão da avaliação proposta pela professora participante para diagnosticar a aprendizagem do conteúdo lingüístico pelos alunos. Esse texto é representativo do tipo de questão proposta na avaliação da primeira unidade letiva. Segue o *Exemplo 9* com a questão da avaliação:

4 - Identifique os tipos de frases abaixo, dizendo se é (a) afirmativa, (b) interrogativa ou (c) negativa.

a) não existe ninguém igual a você. (X)

b) Quer uma laranja? ()

c) Elas são iguais a mim. ()

d) Está com fome? ()



Exemplo 9 – Avaliação

Assim como o exercício registrado nos cadernos dos alunos, *Exemplo 7*, a questão reproduzida no *Exemplo 9* é caracterizada pela utilização de frases descontextualizadas, diferentemente da abordagem dos usos da pontuação como marcas gramaticais de gêneros textuais. Na sessão de análise do processo interventivo, a professora justificou a questão proposta alegando que deveria seguir o tipo de avaliação exigida pela coordenação da escola. Dessa forma, os padrões tradicionais de avaliação escolar também se configuram como um ator não-humano orientador das ações da professora participante.

Saliento que, na questão reproduzida no *Exemplo 9*, apesar da professora se propor a abordar o uso da pontuação, o enunciado focaliza tipos de frase. Nessa questão, conforme mostra a resposta dada e a correção da professora, o aluno não compreendeu o enunciado, pois sinalizou apenas um dos parênteses, diferentemente da orientação apresentada no enunciado. A identificação das frases em ordem alfabética pode ter provocado a incompreensão do aluno. Assim como os cartazes com regras de pontuação, a avaliação provocou o desalinhamento dos exercícios didáticos propostos.

Na passagem da sessão de análise do processo interventivo, reproduzida adiante, apresento a interlocução entre mim e a professora participante sobre os aspectos teóricos subjacentes à questão de pontuação da avaliação reproduzida no *Exemplo 9*. Na passagem transcrita, um conflito é estabelecido pela dificuldade da professora pôr em prática as orientações teórico-metodológicas dadas por mim. Ao justapor exercícios fortemente orientados por saberes acadêmicos, enfocando os usos da língua, e por saberes escolares, enfocando a identificação do tópico gramatical, a professora acredita estar seguindo as atuais orientações curriculares. Por outro lado, eu não compreendo que, ao justapor os exercícios de identificação e de uso do conteúdo lingüístico contextualizado pelas noções de texto e gênero, a professora os distingue. Para esclarecer melhor o conflito instaurado, segue a passagem da interlocução durante a sessão de análise do processo interventivo:

- 47- D: /.../ E a dúvida maior que eu percebi, quando eu tava fazendo a dinâmica na sala de informática, foi referente ao **ponto final**, quando se usava, e o que eu abordei com eles no dia da sala de informática foi que **quando uma frase, ela é afirmativa ou negativa**, então esses exercícios, eu coloquei pra ver se eles assimilaram bem isso, hoje é que eu vou saber.
- 48- P: Certo, tudo bem, mas, quando você fez aquela atividade³² lá com as instruções de uso, a sua ênfase era na identificação {ou} no uso::: da pontuação naquele tipo de texto?
- 49- D: **Eu consegui trabalhar os dois**, {porque}, enquanto eles colocaram no uso, ainda mais na comparação, eles conseguiram {também} **identificar**, porque daí um tinha o modelo, na sala deles tem vários rótulos colados,

³² Na sessão de análise do processo interventivo, a terminologia *atividade* equivale à terminologia *exercício*, utilizada nesta tese.

então eles tinham uma referência, então eles conseguiram, na sala, **identificar** {e}, na atividade, saber do uso.

50- P: Certo, porque minha preocupação com essa:: com essa questão está relacionada também com aquele momento lá da atividade, que comentei com você, foi uma atividade também com instrução de uso, em que um grupo realmente conseguiu explicar porque é que tava utilizando a pontuação naquele determinado local, independente de regra de pontuação alguma, enquanto o que a gente viu é que um outro grupo, que não tava conseguindo fazer a atividade como nós esperávamos, como nós queríamos que eles fizessem, e, quando eu perguntei para eles por que é que eles estavam utilizando ali, **eles recorreram a um caderno onde tinha regra de uso, e eles reproduziram a regra, sem a haver nenhuma reflexão**. Então, minha preocupação com essa questão é essa, é basicamente isso, se essa **atividade não estaria apenas levando o aluno a identificar**, {em vez de}, realmente, observar se o aluno conseguiu depreender o uso desses sinais de pontuação em diferentes momentos, em determinadas situações de emprego, de uso em textos de diferentes gêneros. Tá entendendo minha preocupação em relação?

51- D: Sim. Tô entendendo.

52- P: E o que que você acha disso?

53- D: Realmente, é uma reflexão profunda da qual eu não me atentei. /.../

As principais estruturas lingüísticas na interlocução que retomam os saberes acadêmicos foram destacadas com sublinhado, enquanto que as principais estruturas que retomam os saberes escolares foram destacadas com negrito. Utilizando-me da *função textual* da linguagem, que é responsável pela organização e construção argumentativa do texto, proposta por Halliday (1985), chamo a atenção para as conjunções responsáveis pela construção argumentativa na interação ({ou}; {porque}; {e}; {em vez de}), todas destacadas com chaves.

Minha fala é marcada pelo uso de *conjunções disjuntivas* ({ou}, {em vez de}), pois estou sempre esperando um posicionamento da professora participante favorável a uma prática orientada por saberes acadêmicos ou por saberes escolares, nunca os dois tipos de saberes. Em primeiro lugar, nos meus enunciados, sempre vem um ato de fala que remete à prática orientada pelos saberes escolares, ao passo que o segundo ato de fala remete à prática orientada pelos saberes acadêmicos (com as instruções de uso, a sua ênfase era na **identificação** {ou} **no uso**; **atividade não estaria apenas levando o aluno a identificar**, {em vez de}, realmente, observar se o aluno conseguiu depreender o uso desses sinais de

pontuação em diferentes momentos, em determinadas situações de emprego, de uso em textos de diferentes gêneros). A esse respeito, nos termos de Koch (1999:65), destaco que a disjunção de enunciados *resulta de dois atos de fala distintos, em que o segundo procura provocar o leitor/ouvinte para levá-lo a modificar sua opinião ou, simplesmente, aceitar a opinião expressa no primeiro*.

A fala da professora participante é marcada pelo uso de conjunções aditivas ({e}; {também}) e justificativa ({porque}), pois a argumentação assumida por ela é favorável à justaposição de exercícios de práticas escolares orientados pelos saberes acadêmicos e saberes escolares. O enunciado coordenado (*na sala, **identificar** {e}, na atividade, saber do uso*) pelo {e} liga exercícios orientados por saberes distintos, enquanto que o enunciado coordenado pelo {porque} apresenta uma justificativa, através do segundo ato de fala (*enquanto eles colocaram no uso, ainda mais na comparação, **eles conseguiram** {também} **identificar***), para a prática da professora, que é sintetizada no primeiro ato de fala (***Eu consegui trabalhar os dois***). A conjunção {também}, por sua vez, liga argumentos em defesa de exercícios envolvendo a língua em uso e a identificação do tópico lingüístico.

Na verdade, a interincompreensão entre mim e a professora participante reside na não percepção de que, no calor da ação, as estratégias da professora se transformam em táticas e, na interação entre humanos e não-humanos, os exercícios orientados por saberes acadêmicos e por saberes escolares se misturam. Na minha fala (***eles recorreram a um caderno onde tinha regra de uso, e eles reproduziram a regra, sem a haver nenhuma reflexão***), esse fenômeno é detectável, pois, como mostrei anteriormente, ao trabalharem no exercício sobre pontuação na instrução de uso, portanto um exercício fundamentado nas diretrizes curriculares, uma equipe recorreu a um ator não-humano, caderno escolar com regras gramaticais passadas pela professora.

A dificuldade de compreensão mútua na interação estabelecida não parece ser de natureza epistemológica, como transparece na fala da professora (*é uma reflexão profunda da qual eu não me atentei*), mas de natureza político-ideológica, assim como afirmou Signorini (2000:248) ao analisar interações entre universitário e

alfabetizador em programa de formação em serviço. Durante a interlocução, não percebo que a prática da professora sofre um processo lento de transformação, o qual é experienciado por ela como um processo de aculturação, havendo princípios bastante estabilizados na prática docente dificultando as mudanças almejadas.

A investigação da articulação de saberes no planejamento das aulas para os alunos nas 5^{as} séries D e E, bem como do desalinhamento entre os exercícios de práticas escolares de linguagem mostrou que há interesse das professoras, incluindo coordenadora e assistentes técnico-pedagógicas, em corrigir a denominada defasagem dos alunos, via saberes acadêmicos propostos nas diretrizes curriculares vigentes (PCN, 1998). Porém esse interesse manifesto não é suficiente para estabelecer o alinhamento entre os exercícios de práticas escolares de linguagem, pelo que os exercícios continuam fortemente marcados por saberes escolares da tradição do ensino de língua materna. As respostas dos alunos para esses exercícios, conseqüentemente, reproduzem a prática escolar de cópia, evidenciando a ausência completa de elaboração lingüística pelos alunos.

A reprodução das orientações curriculares vigentes no planejamento para as 5^{as} séries D e E prova o interesse manifesto pelas professoras para contribuir efetivamente com a formação dos alunos do projeto. No entanto, a análise dos exercícios implementados revela que tal reprodução não significa transformações efetivas na prática docente³³. O desempenho considerado insatisfatório desses alunos pode inclusive ser resultado sintomático de exercícios como os registrados nos cadernos volantes analisados. A própria função do planejamento de aula precisaria ser revista, pois as orientações produzidas para o trabalho docente precisam ser mais específicas, compreendendo inclusive a elaboração de exercícios com estratégias de implementação, conforme procurei fazer juntamente com a professora participante durante a intervenção.

³³ Reproduções desse tipo também foram mostradas em Rojo (2001b).

A análise do planejamento das aulas da intervenção, por sua vez, também mostrou a reprodução dos saberes acadêmicos, não evitando a influência de saberes escolares no próprio documento, como mostrei ao destacar a proposição da tipologia descritiva como exercício de prática escolar de produção textual. Considerando o maior detalhamento, nesse planejamento, das estratégias metodológicas, dos conteúdos programados e dos não-humanos selecionados como materiais didáticos, também foi possível observar alguns encaminhamentos para o alinhamento entre exercícios de práticas escolares de linguagem, visando ao desenvolvimento do letramento lingüístico dos alunos. Algumas modificações no planejamento das aulas também foram destacadas como conseqüências de ações e de retroações imprevisíveis no espaço complexo da sala de aula.

O confronto dos dados também mostrou que algumas funções descritas para os exercícios no planejamento de aulas da intervenção sofreram transformações ao serem atualizadas nas aulas de língua materna. O exercício de análise lingüística e a questão proposta na avaliação exemplificaram tais transformações provocadas pela participação conjunta dos humanos e não-humanos nas aulas, os quais estão impregnados de histórias e práticas. Essas últimas, muitas vezes, são informadas pelo ensino tradicional de Língua Portuguesa, o que explica as aproximações entre os exercícios de práticas escolares de linguagem, propostos para os alunos aqui focalizados, antes e depois da intervenção pedagógica realizada.

No próximo capítulo, investigarei as categorias caracterizadoras do gênero textual e do texto, mobilizadas durante o processo de produção coletiva do jornal impresso, idealizado como produto final da unidade temática de exercícios didáticos. No bojo dessa investigação, também analisarei as funções e os modos de funcionamento dos atores humanos e não-humanos na produção coletiva mencionada. Como mostrarei adiante, as ações provocadas por tais atores estão relacionadas inclusive com as categorias do gênero textual e do texto mobilizadas no processo de produção coletiva.

CAPÍTULO 4

CONSTITUIÇÃO DE UM GÊNERO ESCOLAR NO EXERCÍCIO DE ESCRITA COLETIVA

Produto final da unidade temática de exercícios didáticos focalizada nesta tese, o *Jornal 6ª E* é aqui concebido como uma *caixa-preta*, conforme a metáfora retomada por Latour (2000:14) para caracterizar uma máquina ou um conjunto de comandos que se revelam complexos demais. Ainda segundo o autor (Latour, 2000:217), *tem-se uma caixa-preta quando muitos elementos são levados a atuar como um só*. Transferindo essa metáfora para o objeto de análise deste capítulo, caracterizo o *Jornal 6ª E* como um gênero híbrido, pois os elementos que o compõem remetem o leitor do jornal a outros gêneros textuais que integram as práticas de escrita familiares aos atores humanos, participantes do processo de produção coletiva do jornal escolar. Esse jornal é o resultado da atualização de outros gêneros textuais tomados como referência.

No papel de investigador, procuro abrir essa caixa-preta no intuito de reconstituir o processo de produção coletiva do gênero. Para tanto, mostro as formas de funcionamento dos atores humanos e não-humanos como mediadores, no sentido vigotskiano do termo (Vigotski, 2003; 2001), para a construção dos alunos enquanto aprendizes de escrita e de leitura, durante os exercícios escolares de práticas de linguagem³⁴. Simultaneamente à descrição dessas formas de funcionamento, identifico algumas categorias caracterizadoras do texto e do gênero textual, mobilizadas durante a interlocução mediada pelos atores mencionados.

³⁴ Concebo a mediação, de acordo com Vigotski (2003), como uma atividade realizada através de signos ou instrumentos desencadeadores do desenvolvimento dos processos mentais superiores ou avançados do sujeito, resultando na aprendizagem do indivíduo.

O gênero *Jornal 6ª E* não é o único objeto de ensino nesse exercício de produção coletiva, mas o próprio ritual de produção da escrita, compreendendo inclusive práticas escolares de leitura e de reflexão sobre a língua, conforme a abordagem lingüística de letramento assumida neste trabalho.

No primeiro momento deste capítulo, apresento uma análise preliminar do *Jornal 6ª E* como um gênero multimodal, pois, em decorrência de ações desencadeadas pelos atores humanos e não-humanos, são mobilizadas as linguagens verbal e visual para a composição do gênero. A mobilização dessas linguagens é provocada por práticas de letramento de diferentes domínios sociais, familiares aos participantes do processo de produção coletiva. No espaço complexo da sala de aula, essas práticas são acionadas para a construção de novas práticas escolares de letramento. Essa análise preliminar está orientada pela abordagem multimodal da linguagem proposta por Kress & Van Leeuwen (1996) no âmbito da gramática da linguagem visual, cujos fundamentos teóricos são os estudos da lingüística sistêmico-funcional originalmente propostos por Halliday (1985).

No segundo momento, aprofundando a análise do *Jornal 6ª E*, mostro alguns flagrantes das formas de funcionamento da professora participante, dos alunos colaboradores, dos gêneros textuais e dos materiais didáticos enquanto participantes ativos da elaboração do jornal escolar. A reconstituição desses flagrantes caracteriza-se como uma tentativa de trazer para a superfície os elementos componentes da caixa-preta, os quais, por sua vez, estão impregnados por histórias, técnicas e práticas. Por fim, no terceiro momento, dou prosseguimento à reconstituição dos flagrantes a partir do exame da interlocução entre mim, um aluno e o computador durante o exercício de reescrita de uma notícia publicada no jornal escolar.

I. JORNAL ESCOLAR COMO GÊNERO MULTIMODAL

Fotocopiado na frente e no verso de uma folha de papel ofício utilizada como suporte, o *Jornal 6ª E*, reproduzido nos *Exemplos 10 e 11* adiante, é composto por

quatro páginas, uma vez que a folha foi dobrada ao meio. A escolha desse suporte motivou a organização dos subgêneros integrantes da estrutura composicional do jornal, resultando numa diagramação bastante semelhante à utilizada em boletins institucionais. Os subgêneros compõem, juntamente com os elementos configuradores do gênero boletim institucional, como identificação, data e retângulos com créditos aos participantes, a estrutura composicional do jornal.

Os elementos integradores da estrutura composicional estão organizados no sentido vertical. Na capa do jornal, *Exemplo 10*, por exemplo, a identificação e a data ocupam a posição superior; as fotografias, alguns títulos deslocados dos subgêneros como manchetes e um pequeno texto sintetizando a pesquisa realizada ocupam a posição central; enquanto que um retângulo, com os nomes dos alunos, ocupa a posição inferior da página. Apesar dos títulos estarem justapostos às fotografias, essas últimas são utilizadas como ilustração, pois as informações nas linguagens verbal e visual são independentes. Como as fotografias, as propagandas, *Exemplo 11*, também ilustram o jornal e preenchem os espaços vazios. O desencontro entre a data do curso oferecido na propaganda da página três (20/03/2004) e a data de circulação do jornal (Campinas, 31 de maio de 2004) revela as funções desempenhadas pelas propagandas.

A divulgação da pesquisa sobre a leitura de rótulos aproxima o jornal escolar dos jornais diários ou jornais institucionais. Apresentado aos alunos como modelo, o *Jornal da UNICAMP* é um bom exemplo de veículo informativo proposto para divulgar as pesquisas desenvolvidas no âmbito institucional. Porém a publicação da receita de montagem, na página quatro do jornal escolar, no *Exemplo 11*, pode remeter o leitor aos boletins institucionais, como os boletins de grupos comunitários ou de igrejas. Essas referências a gêneros de diferentes domínios sociais, além das outras particularidades elencadas, revitalizam a escrita e fazem do jornal analisado um gênero pertencente ao domínio escolar. Provocadas por rituais de escrita instaurados, tais referências são desdobramentos da tentativa de contribuição com o letramento dos alunos em domínios não-escolares.

VARIEDADES & CURIOSIDADES

Tirando suas dúvidas com o 0800

Para que serve o código de barra? Se você precisar tirar suas dúvidas ligue para o número 0800 do serviço de atendimento ao consumidor, este número de telefone você vai encontrar no rótulo do produto, com essa ligação você pode tirar todas as suas dúvidas.

Com o 0800 você pode ligar do aparelho. A ligação é grátis e não paga nada para tirar suas dúvidas.
Ligar não arranca pedação de ninguém.

COMO MONTAR UM PORTA TRECO MATERIAL.

- 1 CAIXA DE LEITE
- 1 PAPEL DE PRESENTE
- 1 TESOURA SEM PONTA
- 1 REGUA

MODO DE FAZER

PRIMEIRO MEDIR A CAIXA DE BAIXO PARA CIMA 15 Cm ;
DEPOIS CORTE ONDE DEU A MEDIDA;
PASSE A COLA EM TODA A CAIXA E COLE O PAPEL DE PRESENTE.
OBSERVAÇÃO: PASSE O DEDO LONGO APÓS PARA NÃO FICAR COM BOLHA.

USANDO MAIS O SAC

A classe 6E fez uma pesquisa sobre o SAC (SERVIÇO DE ATENDIMENTO AO CONSUMIDOR). E deu o seguinte resultado: quase ninguém usa o SAC (serviço de atendimento ao consumidor). MAS agora senhores consumidores, se tiverem dúvidas, liguem para o Serviço de Atendimento ao Consumidor. Façam igual o meu colega [nome] ele ligou



Atenção: para saber a informação do rótulo, ligue para o serviço de atendimento ao consumidor - SAC. É grátis e pode ligar do telefone público.

Atenção: a informação foi tirada da pesquisa da 6ª E. As pessoas não entendem o que está escrito nos rótulos, a pessoas deviriam ler o rótulo para não comprar produto errado.

Expediente: O Jornal da 6ª E é uma publicação do projeto ABC com fotos de Wagner R. Silva e colaboração da Coordenação e Direção da Escola. Jornalista responsável: [nome]



Jornal 6ª E

INFORMANDO HOJE PARA FORMAR AMANHÃ

Campinas, 31 de maio de 2004

Alunos da 6E realizam entrevistas para saber sobre o hábito de leitura dos consumidores



Você sabe ler um rótulo?



O RÓTULO E A VALIDADE USANDO MAIS O SAC

COMO MONTAR UM PORTA TRECO
(produção coletiva)



Fotos Wagner R. Silva

OS ENTREVISTADOS DA 6E

UMA PESQUISA FOI FEITA EM CASA SOBRE O RÓTULO. ESSA PESQUISA TINHA A INTENÇÃO DE SABER QUEM LÊ O RÓTULO E QUEM COMPRO PELA QUALIDADE OU PELO PREÇO. ALGUNS PREFEREM PELA QUALIDADE. E VOCÊ O QUE PREFERE?

Alunos participantes: [nomes]

JORNAL 6ª E

página 2

Alunos da 6ª E realizam entrevista para saber sobre o hábito de leitura dos consumidores

A maioria dos entrevistados da pesquisa tem entre 30 e 50 anos de idade, trabalha no serviço doméstico e mora no Dica VI. Uma pequena parte ficou dividida entre os bairros de Jardim Aeroporto, Dica III, Rosalina, Vista Alegre, todos da região Ouro Verde de Campinas.

A 6ª série E fez esta seguinte pergunta:

Você lê o rótulo dos produtos quando vai às compras?

A maioria respondeu que sim e uma pequena parte dos entrevistados respondeu que não.

E depois nós fomos aos mesmos bairros fazendo esta seguinte pergunta:

Você avalia a validade antes de comprar o produto?

Todos responderam que sim.

E então perguntamos:

O RÓTULO E A VALIDADE

As pessoas precisam ver a validade do produto porque a mercadoria pode estar vencida. O produto que estiver vencido pode causar doença.

Se o produto estiver vencido, o consumidor deve mostrar o rótulo para o vendedor ou pode ligar no serviço de atendimento ao consumidor (sac).

CONSUMIDORES NÃO LÊEM OS RÓTULOS

Segundo o jornal os consumidores não lêem os rótulos porque as letras são pequenas.

E agora eles vão ler que colocar as letras legíveis e também informações claras para os consumidores

OS ENTREVISTADOS

Surgiu uma pesquisa sobre a leitura de rótulos na escola que teve quinze entrevistados, a maioria deles mora na região do Ouro Verde. Muitos dos entrevistados são diaristas ou desempregados. A faixa de idade dos entrevistados é 35 a 54

JORNAL 6ª E

página 3

ALGUNS RESULTADOS DA PESQUISA SOBRE OS RÓTULOS

A maioria dos consumidores compra o produto pela qualidade e não pelo preço e algumas pessoas não entendem o que está escrito nos rótulos. Às vezes, escolhem pela marca. Algumas pessoas usam as receitas que vêm nos rótulos.

A maioria dos consumidores usa as instruções de uso. Os consumidores lêem as informações nutricionais do rótulo.

DANÇA AFRO

Curso de Dança e Percussão

Renata de Oliveira e Flávio Azevedo

20/03/2004

AULA ABERTA

SABADO

10:00 às 12:00hs

Informações:

3232 9959

Associação

RESULTADOS DA PESQUISA SOBRE OS RÓTULOS

O que você mais observa na compra de um produto?

R: A qualidade e preço.

2- Você entende o que está escrito no rótulo?

R: Às vezes.

3- Você escolhe o produto o produto pela marca?

R: Às vezes.

4- Você lê as receitas do rótulo?

R: Às vezes.

5- Você lê as informações do rótulo?

R: Nem sempre.

6- O que deveria vir escrito nos rótulo e não vem?

R: Explicar os direitos do consumidor

Exemplo 11 – 2ª Parte do Jornal

117

Orientada pela abordagem multimodal da linguagem apresentada por Kress & Van Leeuwen (1996), esta análise preliminar está fundamentada nas três funções da linguagem propostas no âmbito da lingüística sistêmico-funcional, as quais foram utilizadas pelos autores na elaboração da gramática da linguagem visual. Faço referência à função ideacional e ao registro de campo no momento em que elenco os elementos formadores da estrutura composicional como responsáveis pelas referências a gêneros de outros domínios sociais. O jornal exerce a função de participante principal, sendo expresso um processo relacional em que os subgêneros diagramados exercem a função de participantes atributivos, pois compõem o jornal e fazem referências a gêneros de outros domínios. A identificação, a data e os retângulos com créditos aos participantes exercem a função de circunstantes, pois situam a produção coletiva no espaço e no tempo, também fazendo referências a gêneros de diferentes domínios.

A função interpessoal orienta a análise no momento em que interpreto o suporte e os elementos formadores da estrutura composicional como contribuintes para a caracterização dos *participantes representados* e dos *participantes interlocutores*, conforme os termos empregados por Kress & Van Leeuwen (1996:119) para caracterizar, respectivamente, as pessoas, as coisas ou os lugares representados em imagens e as pessoas – produtores e leitores – que se comunicam através de imagens. Os elementos formadores da estrutura composicional e o próprio jornal escolar são os participantes representados, enquanto que os alunos, os professores, o pesquisador e os responsáveis pelos alunos são os participantes interlocutores. O enquadramento dos produtores também como participantes representados nos subgêneros é uma particularidade desse jornal. Algumas formas de manifestação da função interpessoal na linguagem visual são: tonalidade de cor, paisagem de fundo, ângulo de imagem e forma gráfica.

O deslocamento da escrita manuscrita para a escrita impressa no *Jornal 6ª E* legitima o conhecimento possuído pelos autores dos textos. A legitimação desse conhecimento também é reforçada pela seleção e uso das fotografias. Os autores são representados como alunos participativos, pois, com exceção da primeira

fotografia, as cenas capturadas mostram-nos trabalhando disciplinadamente. Essa disciplina também é evidenciada na primeira fotografia, *Exemplo 10*, quando os alunos são apresentados ordenadamente ao leitor como produtores de conhecimento, o que é corroborado pela sobreposição parcial da manchete principal (*Alunos da 6E realizam entrevistas para saber sobre o hábito de leitura dos consumidores*). Na página três do *Exemplo 11*, a representação do gráfico como produção escolar, devido ao uso marcado de traços de grafite, também representa o desconhecimento do produtor no tocante ao uso de recursos gráficos disponíveis em computador. As propagandas da cultura afro-brasileira, selecionadas pela professora participante, nas páginas dois e três do *Exemplo 11*, além de ilustrar e preencher espaços, mostram a representação identitária da professora, que é afro-descendente e participa ativamente de movimentos sociais de conscientização racial, assim como informei na caracterização da professora participante no primeiro capítulo desta tese.

Menciono basicamente dois leitores representados no jornal escolar. Um leitor interessado nas informações divulgadas, pois, assim como os alunos, poderia adquirir informações importantes sobre o uso de rótulos e a montagem de um *porta treco*. Esse leitor provavelmente seriam os responsáveis pelos alunos, entrevistados por eles durante a pesquisa sobre a leitura de rótulo, que deu origem ao jornal, e os alunos das demais turmas, parentes ou colegas dos alunos da turma aqui focalizada. Um outro leitor seriam os professores e os acadêmicos que, por razões diversas, eram otimistas ou não quanto ao desempenho dos produtores do *Jornal 6ª E*.³⁵

A função textual da linguagem orienta a análise preliminar do gênero quando afirmo que os elementos integradores da estrutura composicional estão organizados no sentido vertical. A distribuição dos subgêneros na página é motivada pelo aproveitamento do espaço e pela legibilidade dos textos agrupados. Os textos da página três, no *Exemplo 11*, ilustram esse último critério. O próprio título (*ALGUNS RESULTADOS DA PESQUISA SOBRE OS RÓTULOS – sic*), destacado pelo uso de

³⁵ O número de jornal impresso foi bastante reduzido, uma vez que os alunos e os professores da 6ª série E receberam apenas um exemplar. Diferentemente da cópia recebida por esses últimos, uma cópia colorida do jornal foi impressa para ser entregue na Delegacia de Ensino responsável pela escola.

caixa alta, sinaliza a interdependência entre os textos, analisada na próxima seção, quando enfoco o trabalho de mediação da professora para dar uma coerência mínima ao jornal.

Conforme a discussão teórica apresentada no capítulo dois, a função textual é responsável pela coerência textual, produzida pela organização da estrutura lingüística na materialidade textual. Com as informações distribuídas no eixo horizontal, a estrutura localizada no início da sentença recebe a denominação de *tema*, serve como ponto de partida da mensagem, enquanto que a declaração feita em relação ao tema é denominada de *rema* (Halliday, 1985:38). A adaptação dessas categorias para a análise da organização de imagens no eixo vertical, realizada por Kress & Van Leeuwen (1996:193), resultou nos termos *informação superior (top)* e *informação inferior (botton)*. A informação localizada na posição superior expressa um *apelo emotivo*, algo idealizado, ou seja, mostra *o que poderia ser*. A informação localizada na posição inferior é mais realista e prática, mostra *o que é de fato*. Um tipo de *slogan* escrito pela professora abaixo do nome do jornal aqui analisado (*INFORMANDO HOJE PARA FORMAR AMANHÃ*) é bastante ilustrativo da posição comumente ocupada pelas informações idealizadas.

Inscritas na materialidade lingüística do gênero aqui analisado, as remissões a gêneros característicos de domínios não-escolares revelam que diferentes escritas transpassam o domínio escolar, resultando na configuração de uma rede, conforme outra metáfora utilizada por Latour (1994:12) para caracterizar a construção de objetos complexos de pesquisa. Como é simultaneamente *real*, *coletiva* e *discursiva*, a rede é justificada pelas práticas de letramento vivenciadas em outros momentos pelos participantes, como as atividades de jornalista esporadicamente exercidas pela professora participante e de pesquisador exercida por mim, que informaram a produção do jornal escolar.

Dando continuidade à explicitação dessa rede, na próxima seção, mostro como algumas categorias caracterizadoras do gênero – *função*, *suporte* e *estrutura composicional* – e do texto – *usos lingüísticos responsáveis pela significação do conteúdo tematizado* –, ao apontarem para diferentes gêneros textuais, orientaram o

trabalho de mediação da professora durante a produção coletiva do jornal escolar e contribuíram para a construção dos alunos e da professora como leitores e escritores. Tendo como referência alguns usos da escrita característicos de domínios não-escolares, o trabalho da professora instaura novas práticas de letramento na escola, modelando formas de ação e inserindo os alunos num novo ritual da escrita.

II. CENAS DE UMA PRODUÇÃO ESCRITA COLETIVA

Produto final de uma unidade temática de exercícios didáticos, o jornal aqui investigado é composto por diferentes gêneros textuais, conforme as práticas de letramento características dos domínios sociais acessíveis aos participantes da produção coletiva. O boletim institucional, o jornal institucional e o jornal diário foram anteriormente mencionados como gêneros inspiradores do jornal escolar na análise preliminar apresentada. No tocante à produção dos subgêneros, outras escritas, características de domínios escolar e não-escolar, também são mobilizadas como modelos pelos participantes.

Adiante, a passagem da interação entre a professora e os alunos, após a leitura da notícia *Rótulos dos produtos alimentícios são ininteligíveis para o consumidor*. Essa notícia havia sido reproduzida da página eletrônica do *Jornal Nacional*³⁶ por mim, na qualidade de participante da pesquisa-ação e mostra a mobilização da notícia escrita para ser lida na apresentação do telejornal, como modelo para o texto dos alunos³⁷. Segue o fragmento da interação no final de uma aula de leitura:

³⁶ O *Jornal Nacional* é o programa noticiário brasileiro de maior audiência nacional, apresentado diariamente no horário noturno, na *Rede Globo de Televisão*.

³⁷ Ver a notícia *Rótulos dos produtos alimentícios são ininteligíveis para o consumidor* reproduzida no Anexo 4.

/.../

586- D: Essa matéria foi feita em cima de uma pesquisa, em cima da pesquisa que nós realizamos antes, vocês vão fazer um texto parecido com esse, OK?

587- JR: Sim, senhora. Pode colar dona?

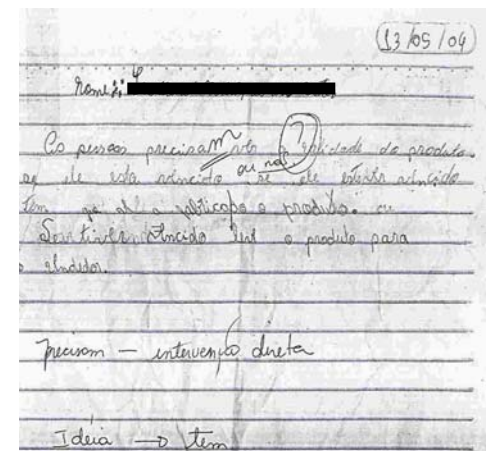
588- D: Pode colar no caderno, fica como lição de casa, na sexta-feira, tragam pronto ... vamos arrumar a sala ... /.../

O turno 586 mostra a instrução da professora para que os alunos elaborassem as notícias escolares. Sem tomar como referência as categorias caracterizadoras da notícia para modelar o gênero, o trabalho da professora se restringe ao esclarecimento das passagens textuais incompreendidas pelos alunos, refletindo a assunção da estratégia de discussão do assunto abordado no texto como exercício de leitura, assim como mostrei no capítulo anterior ao analisar o planejamento das aulas da intervenção. O conteúdo tematizado é a única categoria textual mobilizada pela professora para relacionar a notícia com o texto a ser produzido pelo aluno, pois a primeira apresenta os resultados de uma pesquisa sobre leitura de rótulos pelo consumidor. Na notícia selecionada, alguns resultados da pesquisa respondem inclusive a perguntas do questionário de pesquisa utilizado pelos alunos para gerar informações a serem divulgadas no *Jornal 6ª E*, assim como destacou a professora participante num outro momento da aula de leitura.

A orientação da professora resulta na produção de textos pelos alunos que, para fins de investigação científica, são de difícil classificação quanto ao gênero. Considerando as inadequações ortográficas e gramaticais nesses textos, os mesmos são bastante propícios à reprodução da prática de correção característica da tradição do ensino de língua materna. Essa prática, por exemplo, foi atualizada pela coordenadora pedagógica no rascunho reproduzido no *Exemplo 12*, escrito por uma aluna³⁸. Segue o rascunho corrigido pela coordenadora³⁹:

³⁸ Utilizo o *itálico* na transcrição dos exercícios para identificar as intervenções diretas feitas nos textos dos alunos.

³⁹ Utilizo a denominação rascunho porque o texto foi retirado da lixeira da sala de aula pela professora participante, uma vez que a aluna ainda não entregara a primeira versão, analisada adiante. Segundo o relato da professora participante, a coordenadora pediu para ler o texto quando a viu desamassando

	13/05/04 Nome:: XXXXXXXX: XXXXXXXX xxx XXXXX As pessoas precisam ver a validade do produto se ele está vencido <u>ou não?</u> se ele estiver vencido tem que vê o fabrica/do o produto. Se tiver vencido leve o produto para o vendedor. Precisam — intervenção direta Idéia → tem
---	--

Exemplo 12 – Rascunho

A intervenção pontual da coordenadora nas inadequações gramaticais da produção escrita é um exemplo representativo da prática de encaminhamento de reescrita na escola aqui focalizada. O rascunho da aluna é utilizado simplesmente como indicador de avaliação da habilidade de escrita, tendo como interlocutor imediato um profissional especialista, professora de Língua Portuguesa e, por ocasião, a coordenadora pedagógica. Além das correções em caneta vermelha, a coordenadora esquematiza para a professora participante um encaminhamento a ser realizado para solucionar as inadequações lingüísticas apontadas. O encaminhamento não foi aceito pela professora participante, pois contrariava a experimentação pela aluna do ritual da escrita modelado em eventos de letramento característicos de domínios não-escolares.

A ação realizada pela coordenadora reproduz, no termo proposto no campo da ergonomia⁴⁰ por Amigues (2004:43), as regras do ofício até então vigentes no trabalho desenvolvido com os alunos, as quais cerceavam o dinamismo característico da escrita em domínios não-escolares. Por regras do ofício, o autor compreende *aquilo que liga os profissionais entre si. São, ao mesmo tempo, uma memória comum e uma caixa de ferramentas, cujo uso específico pode, com o*

a folha em que o texto fora produzido. Dada a forma de acesso ao texto pela professora, saliento que a aluna não tomou conhecimento da intervenção realizada pela coordenadora.

⁴⁰ De acordo com Souza-e-Silva (2004:84), compreendo ergonomia como “um conjunto de conhecimento sobre o ser humano no trabalho e uma prática de ação que relaciona intimamente a compreensão do trabalho e sua transformação”.

tempo, gerar uma renovação nos modos de fazer e pode ainda ser fonte de controvérsias profissionais (destaque do autor). A desconsideração do encaminhamento é uma atitude da professora participante que pode levar à renovação da prática escolar. Como mostro na última seção deste capítulo, as correções gramaticais ou ortográficas foram deixadas pela professora participante para um segundo momento. Seu interesse consistia em auxiliar os alunos a organizar as informações de forma minimamente coerente para a produção do *Jornal 6ª E*.

Retomando a questão da dificuldade do analista para classificar os textos dos alunos quanto ao gênero, reproduzo abaixo, no *Exemplo 13*, um texto de difícil classificação e de difícil encaminhamento de reescrita para adequá-lo ao jornal. Segue a primeira versão do texto com a intervenção da professora participante:

 P. O que você mais observa na compra de um produto? R: A qualidade - O preço Você entende o que está escrito no rótulo? - A maioria As vezes entendem o que está escrito. Você escolhe o produto pela marca? - A maioria escolhe (às vezes) o produto pela marca? P: Você usa as receitas do rótulo? R: - Às vezes Você lê as informações do rótulo? - (Nem sempre) o consumidor lê as informações nutricionais do rótulo O que você acha que deveria vir escrito nos rótulos e não vem? - Explicar os direitos do consumidor A qualidade, O preço, (às vezes) A maioria as vezes entendem o que está escrito no rótulo. A maioria as vezes compra o produto pela marca Nem sempre o consumidor as informações nutricionais do rótulo Essas informações podem estar na introdução.	Xxxxxx 6ª E 13/05/04 P. O que você mais observa na compra de um produto? R:– A Qualidade – O preço Você entende o que está escrito no rótulo? – A maioria As vezes entendem o que está escrito. Você escolhe o produto pela marca? – A maioria escolhe (às vezes) o produto pela marca? P: Você usa as receitas do rótulo? R: – Às vezes Você lê as informações do rótulo? – (Nem Sempre) o consumidor lê a informação nutricional do rótulo O que você acha que deveria vir Escrito nos rotulos e não vem? – Explicar os direitos do consumidor A Qualidade, O preço, (as vezes) A maioria as vezes entendem o que está escrito no rótulo. A maioria as vezes compra o produto pela marca Nem sempre o consumidor as informação nutricional do rótulo Essas informações podem estar na introdução.
---	---

Exemplo 13 - 1ª Versão

O texto reproduzido é composto basicamente por duas partes: a primeira formada por perguntas e respostas, denominada de entrevista pela professora no bilhete de encaminhamento de reescrita, analisado adiante; a segunda composta por frases desconexas que tentam sintetizar as informações apresentadas na primeira parte. Essas partes apontam respectivamente para o questionário de pesquisa e para as frases produzidas coletivamente num exercício de quantificação e de interpretação da opinião dos entrevistados para cada pergunta do questionário de pesquisa⁴¹. Com exceção do rascunho reproduzido no *Exemplo 12*, todos os demais apresentam influência direta desse último exercício realizado pela professora, resultando na repetição exaustiva de textos bastante semelhantes, compostos por frases desconexas.

Implementado numa aula anterior à da leitura da notícia televisiva supramencionada, o exercício de interpretação dos resultados da pesquisa e de produção das frases é realizado pela professora participante como subsídio ou andaime para auxiliar os alunos na produção das notícias escolares, assim como o exercício de leitura da notícia que o antecede. A orientação imprecisa no tocante ao uso que o aluno deveria fazer das frases na produção textual é evidenciada nos turnos da fala da professora reproduzidos abaixo. A oscilação de expressões nominais, como *texto*, *frase*, *parágrafo*, utilizadas pela professora ao fazer referência às frases produzidas coletivamente, marca a imprecisão da orientação. Essa orientação também parece reproduzir a prática escolar de produção textual reduzida à elaboração de frases, como constatada nos cadernos volantes das 5^{as} séries D e E, analisados no capítulo anterior. Seguem os turnos de fala com as expressões nominais sublinhadas:

- 248- D: Quem não entendeu, presta atenção agora pra entender, o CO esta produzindo o texto dele sozinho, o próximo, eu não vou pôr na lousa, vocês vão produzir sozinhos ... nós estamos, CO, analisando gráfico, nós descobrimos que nosso gráfico vai ficar assim, nosso gráfico está assim, posso apagar aqui né sala? ((desenha um gráfico na lousa))

⁴¹ Ver a reprodução do questionário de pesquisa, produzido coletivamente em sala de aula, no Anexo 5.

- 260- D: É difícil responder? Então apaga lá e responde ... ((fala para CO)) Vocês têm que pensar, por que que CO tava com dificuldade de montar a oração dele aqui? Ele não conseguia ler a pergunta, veja a pergunta antes de responder pelo seu gráfico ... que que tá respondendo meu gráfico, está respondendo *sim*? Ele está respondendo *não*? Ele está respondendo às vezes? Ah, está respondendo às vezes, então, às vezes o *consumidor pega o produto pela marca*, já respondi a pergunta seis ... fala GB ...
- 267- D: Deixa pra brincar no intervalo, já fez sua frase, AS? ... Fica brincando, tá vendo, tem coisa importante pra fazer ...
- 283- D: E vocês podem dar várias, vários tipos de respostas com o mesmo significado, com outras palavras ... escreve a frase no seu caderno, viu CO! Vamos lá, depois do CO, vem a DP ...
- 350- D: Como a gente faria esse parágrafo? Agora, que vai ficar complicado, como é que vou explicar pro consumidor, pro leitor, que a gente vai montar um textinho depois para mostrar pra escola nossa pesquisa.
- 352- D: Essa nossa pesquisa vai ser em texto, nós vamos escrever um texto, como é que eu vou explicar pro leitor, sem ele ver o gráfico, como é que ficou a questão sete?
- 358- D: Faça o texto em cima da pergunta, você produz ... quando a gente não sabe fazer um parágrafo é porque a gente não entendeu, leia a pergunta e tenta responder encima das respostas que nós obtivemos das pessoas /.../

Reproduzida nos turnos acima, ora a fala da professora mostra a produção escrita do aluno na lousa ou no caderno como um texto para o jornal (*turnos 248; 352; 558*), ora como orações, frases ou parágrafos que comporão o texto a ser produzido posteriormente para o jornal (*turnos 260; 267; 283; 350; 558*). Saliento a utilização de gráficos pela professora para auxiliar a interpretação das respostas para cada questão (*turnos 248; 260; 252*). Esses gráficos apresentam as respostas quantificadas para cada pergunta do questionário de pesquisa de forma separada, diferentemente do gráfico da página três do jornal escolar, *Exemplo 11*, que apresenta o resultado da pesquisa agrupadamente, de acordo com a síntese do resultado da pesquisa apresentada na forma de questionário no texto que o antecede.

A não-familiaridade dos alunos com a produção escrita também dificulta a adequação do texto do aluno ao jornal escolar. Essa não-familiaridade é evidente no momento em que, na lousa, os alunos quantificam as respostas e escrevem uma frase sintetizando o resultado de cada pergunta do questionário de pesquisa. Algumas frases escritas na lousa são bastante confusas, pois há construções

lingüísticas incompletas ou com inversões sintáticas inadequadas. A anotação no caderno de um aluno, reproduzida no *Exemplo 14*, mostra duas frases elaboradas e quantificações realizadas. Segue a anotação com o resultado das perguntas cinco e seis do questionário de pesquisa:

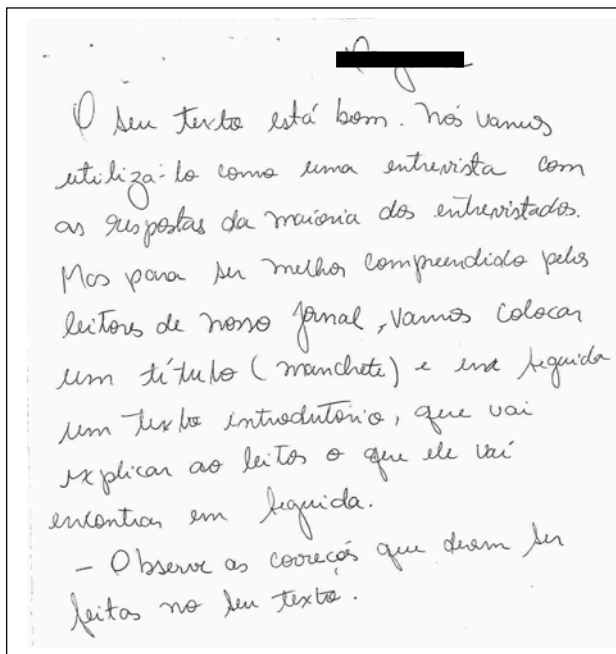
5, VOCÊ ENTENDE O QUE ESTÁ ESCRITO NOS RÓTULOS? sim não as vezes ☒ ☐ ☐ A maioria diz que sim as vezes 6) Você escolhe o produto pela marca sim não as vezes ☒ ☐ ☐ XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX XXXXXXXXXXXXXXXX XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX XXXXXXXXXXXXXXXX A maioria as vezes não escolhem o produto pela marca	5) Você entende o que está escrito nos rótulos? sim não as vezes ☒ ☐ ☐ A maioria diz que sim as vezes 6) Você escolhe o produto pela marca sim não as vezes ☒ ☐ ☐ XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX XXXXXXXXXXXXXXXX XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX XXXXXXXXXXXXXXXX A maioria as vezes não escolhem o produto pela marca
---	---

Exemplo 14 – Anotação

A frase apresentada como síntese da pergunta cinco (*A maioria diz que ~~sim~~ as vezes*) ilustra o tipo de construção lingüística incompleta, pois seria necessário especificar de que *maioria* está se falando e para que foi dito *as vezes*. Essas inadequações lingüísticas se agravam quando os alunos agrupam frases desse tipo para compor as notícias escolares, seguindo a orientação da professora participante, como realizado na segunda parte do texto reproduzido na *Exemplo 13*. A rasura antecedendo a frase síntese das respostas da pergunta seis sinaliza para as diferentes versões da frase escrita na lousa por um aluno com a ajuda dos colegas de turma e da professora. A orientação para a reescrita dessa frase durante a atividade na lousa pode ser evidenciada no turno 260 da fala da professora

anteriormente reproduzida (*Então apaga lá e responde ... ((fala para CO)) Vocês têm que pensar, por que que CO tava com dificuldade de montar a oração dele aqui?*).

Para adequar o texto dos alunos ao jornal, algumas categorias caracterizadoras do gênero e do texto são mobilizadas pela professora através do uso de bilhetes enquanto instrumentos de mediação para o encaminhamento de reescrita. O conteúdo temático e a estrutura composicional são as categorias de texto e de gênero, respectivamente, mobilizadas com maior recorrência nos bilhetes analisados, assim como realizado no ensino de texto da tradição do ensino de língua materna. A função e o suporte são categorias de gênero textual mobilizadas mais indiretamente. Os usos lingüísticos que remetem aos registros de relação e de modo não são enfocados nos bilhetes. As alterações sugeridas através dos bilhetes acarretam transformações nos subgêneros e, conseqüentemente, no jornal escolar. Reproduzo abaixo, *Exemplo 15*, o bilhete para reescrita do texto de difícil classificação, apresentado anteriormente no *Exemplo 13*. Segue o bilhete de encaminhamento para a reescrita:

	Xxxxxx O seu texto está bom. Nós vamos utilizá-lo como uma entrevista com as respostas da maioria dos entrevistados. Mas para ser melhor compreendido pelos leitores de nosso jornal, vamos colocar um título (manchete) e em seguida um texto introdutório, que vai explicar ao leitor o que ele vai encontrar em seguida. – Observe as correções que devem ser feitas no seu texto.
---	---

Exemplo 15 – Bilhete

No bilhete acima, as categorias conteúdo temático, função, suporte e estrutura composicional são mobilizadas de forma direta no intuito de configurar o texto da aluna como uma *entrevista*. A função orienta a intervenção do professor, ao ser explicitado o uso do texto produzido no jornal escolar (*Nós vamos utilizá-lo como uma entrevista com as respostas da maioria dos entrevistados.*). A estrutura composicional é mobilizada ao ser proposta a organização textual em três partes (*entrevista / título (manchete) / texto introdutório*). O suporte é mobilizado como um argumento para o acréscimo do título enquanto parte da estrutura composicional do texto noticioso (*Mas para ser melhor compreendido pelos leitores de nosso jornal*). O conteúdo temático é mobilizado no momento em que é explicitado o propósito das partes formadoras da estrutura composicional (*com as respostas da maioria dos entrevistados / que vai explicar ao leitor o que ele vai encontrar em seguida.*).

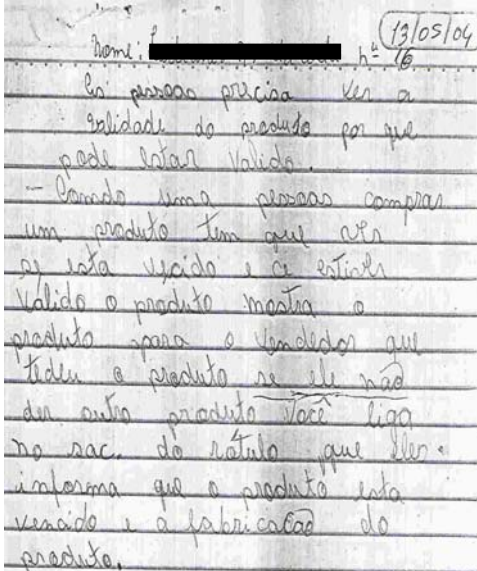
As alterações sugeridas no nível pragmático-discursivo implicam em algumas modificações na materialidade textual, pois, como afirmei anteriormente, as categorias caracterizadoras de gêneros são semiotizadas via funções da linguagem no sistema lingüístico. Algumas dessas modificações são sinalizadas na orientação apresentada no final do bilhete (*Observe as correções que devem ser feitas no seu texto.*), como a substituição das frases sínteses pelo simples registro da opção mais escolhida pelos entrevistados, indicada nas correções pontuais sobre o texto da aluna, como apresentado no *Exemplo 13*. Apenas essa última orientação foi levada em consideração pela autora do texto, sendo justificada pela familiaridade da aluna com a intervenção na estrutura lingüística, comumente utilizada em aulas de língua materna.

O uso do bilhete se configurou como um novo evento de letramento para os alunos, assim como o foi inicialmente para a professora, que resistia em usá-lo. Originalmente idealizado como instrumento de mediação que auxiliaria os alunos durante a reescrita, o bilhete proporcionou pouco resultado nesse sentido, pois a professora precisou explicar as orientações escritas a cada aluno. Por outro lado, o bilhete ajudou a professora durante a orientação oral solicitada pelos alunos, pois corroborava a lembrança do encaminhamento dado ao texto. Acredito que a

insistência no uso desse instrumento certamente permitiria a familiarização progressiva dos alunos e da professora, o que possibilitaria um uso mais produtivo.

Sobre a forma como o bilhete foi utilizado na intervenção pedagógica, retomo a página três do jornal escolar, *Exemplo 11*, para mostrar que, até mesmo durante a edição do jornal, as orientações escritas no bilhete potencializaram o trabalho da própria professora. No centro da página, está a versão final da entrevista para a qual o bilhete acima foi elaborado, *Exemplo 15*. Um texto intitulado e produzido por um outro aluno é utilizado como a parte introdutória da entrevista, assim como fora proposto no bilhete. A entrevista e o gráfico que o seguem possuem uma mesma autoria, ainda que não tenham sido idealizados simultaneamente. A elaboração do gráfico e a distribuição dos textos no eixo vertical deram sentido à entrevista, resultando numa coerência mínima na página do jornal escolar. Dada a interdependência entre o texto introdutório, a entrevista e o gráfico, essa página é um exemplo bastante representativo da escrita multimodal coletiva.

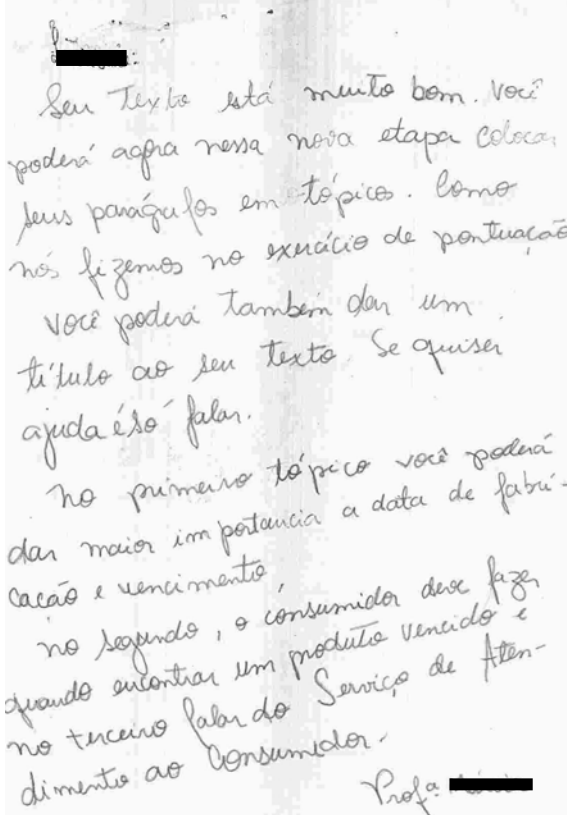
Para finalizar a reconstrução do ritual da escrita coletiva do jornal escolar, retomo o rascunho reproduzido para mostrar a intervenção textual característica das práticas de letramento da tradição do ensino de língua materna, *Exemplo 12*. Reproduzo abaixo a versão entregue pela aluna à professora, *Exemplo 16*. Essa última é uma versão ampliada do rascunho corrigido pela coordenadora que não chegou às mãos da aluna. Nessa versão, são mantidas como conteúdo temático duas informações a serem transmitidas no jornal: importância da leitura da validade do produto e procedimento realizado na compra de produto vencido. Segue a primeira versão textual da aluna:

	13/05/04 Nome: Xxxxx X. xx Xxxxx Nº 16 As pessoas precisa ver a validade do produto por que pode estar valido. – Comdo uma pessoas comprar um produto tem que ver se está vecido e ce estiver valido o produto mostra o produto para o vendedor que tedeu o produto se ele não der outro produto você liga informa que o produto esta vencido e a fabricação do produto.
---	---

Exemplo 16 – 1ª Versão

A orientação sobre o uso adequado do rótulo, semiotizada através de formas verbais modalizadoras (*precisa / pode / tem que*) e de formas pronominais (*te / você*), é uma particularidade desse texto em relação aos demais que retomam as frases sínteses das respostas das perguntas do questionário de pesquisa. Esses usos lingüísticos, assim como as formas adverbiais (*Comdo uma pessoas comprar um produto / ce estiver valido o produto / se ele não der outro produto*), configuram a produção da aluna como um texto injuntivo, retomando o gênero instrução de uso amplamente trabalhado na sala de aula, principalmente em atividades de análise lingüística, conforme mostrei no capítulo três ao analisar a retroação provocada pela transmissão de regras gramaticais de pontuação aos alunos.

O gênero instrução de uso é lembrado pela professora no bilhete de encaminhamento da reescrita, reproduzido abaixo, *Exemplo 17*. Diferentemente da orientação de “intervenção direta” no texto da aluna, realizada pela coordenadora, destaco que, através da mobilização direta das categorias estrutura composicional e conteúdo temático, a professora enfoca os níveis textual, semântico e pragmático-discursivo da linguagem. Segue o bilhete de encaminhamento da reescrita:

 Seu texto está muito bom. Você poderá agora nessa nova etapa colocar seus parágrafos em tópicos. Como nós fizemos no exercício de pontuação. Você poderá também dar um título ao seu texto. Se quiser ajuda é só falar. No primeiro tópico você poderá dar maior importância a data de fabricação e vencimento. No segundo, o consumidor deve fazer quando encontrar um produto vencido e no terceiro falar do Serviço de Atendimento ao Consumidor. Profª. [assinatura]	XXXXXXX Seu texto está muito bom. Você poderá agora nessa nova etapa colocar seus parágrafos em tópicos. Como nós fizemos no exercício de pontuação. Você poderá também dar um título ao seu texto. Se quiser ajuda é só falar. No primeiro tópico você poderá dar maior importância a data de fabricação e vencimento. No segundo, o consumidor deve fazer quando encontrar um produto vencido e no terceiro falar do Serviço de Atendimento ao Consumidor. Profª. XXXXXX
---	--

Exemplo 17 – Bilhete

Aproveitando a organização inicial do texto da aluna, a estrutura composicional orienta a intervenção da professora quando sugerida a reorganização do texto em tópicos semelhante às instruções de uso (*Você poderá agora nessa nova etapa colocar seus parágrafos em tópicos. Como nós fizemos no exercício de pontuação.*), utilizadas num exercício de análise lingüística em que foram trabalhados os usos regulares da pontuação no gênero. A sugestão do acréscimo de um título ao texto também é orientada pela categoria de estrutura composicional (*Você poderá também dar um título ao seu texto.*). Articulado a essa última categoria, o conteúdo temático é mobilizado através da sugestão de informações a serem explicitadas nos três tópicos propostos de acordo com a idéia inicial no texto da aluna (*No primeiro tópico você poderá dar maior importância a data de fabricação e*

vencimento. / No segundo, o consumidor deve fazer quando encontrar um produto vencido e no terceiro falar do Serviço de Atendimento ao Consumidor.)

Além da mobilização de algumas categorias caracterizadoras do texto e do gênero, os dois bilhetes aqui analisados possuem em comum uma introdução bastante semelhante elogiando o texto produzido pelos alunos (*O seu texto está bom. / Seu texto está muito bom.*). Os elogios são utilizados para motivar a participação dos alunos, evitando a não-adesão à prática de reescrita, a qual alguns alunos insistiam em conceber como uma atividade de “passar o texto a limpo”, significando simplesmente copiá-lo numa folha limpa evitando rasuras. Esses elogios certamente motivaram a 6ª série E a participar das aulas, contribuindo conseqüentemente para a construção dos alunos enquanto aprendizes de leitura e de escrita. A primeira reescrita dos alunos apresenta poucas modificações em relação à versão anterior, assim como pode ser observado na segunda versão do texto para o qual foi escrito o bilhete acima:

 20.05.04 Nome: [redacted] Nº 16 série: 6ª E. O rótulo e a validade. As pessoas precisam ver a validade do produto por que pode estar vencido. Como ^{ou quando} uma pessoa compra um produto tem que ver se está vencido e, se estiver vencido, o produto <i>consumidor</i> mostra o rótulo para o vendedor. que o rótulo está vencido <u>Você tem que ver a data do rótulo que eles informam que o produto está vencido e a data de validade do produto é no dia 30/05/06.</u> A fabricação do produto do rótulo A fabricação do produto é no dia 04/09/05.	20/05/04 Nome: Xxxxx: Nº 16 série: 6ª.E O rótulo e a validade. As pessoas precisam ver a validade do produto por que pode estar vencido. Como <i>ou Quando</i> uma pessoa compra um produto tem que ver se está vencido e, se estiver vencido, o produto <i>consumidor</i> mostra o rótulo para o vendedor ou liga que o rótulo está vencido <u>você tem que ver o no sac do rótulo que eles informam que o produto está vencido e a Data de validade do produto é no dia 30/05/06.</u> A fabricação do produto do rótulo A fabricação do produto é <u>no dia 04/09/05.</u>
---	---

Exemplo 18 – 2ª Versão

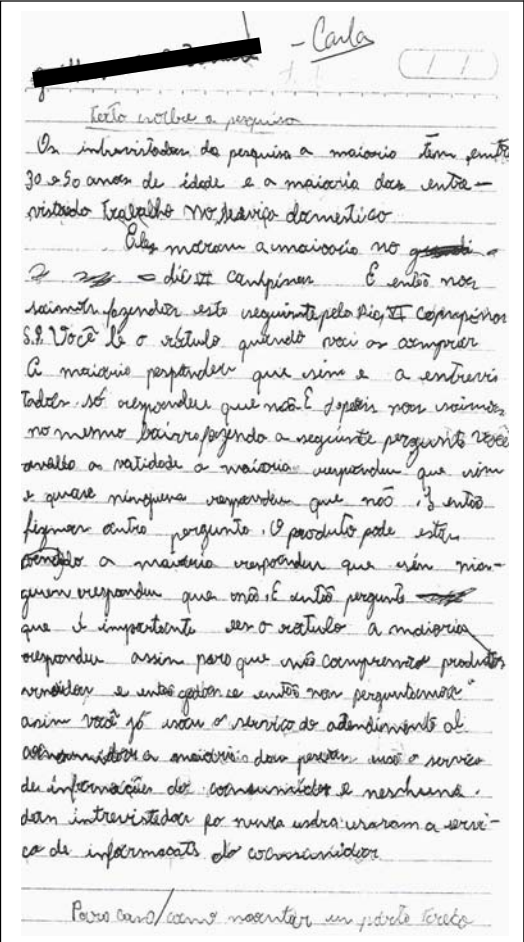
Além de mudanças e supressões lexicais, algumas sugestões dadas no bilhete, também retomadas em orientação oral e individual, foram consideradas pela aluna, como o acréscimo do título (*O rótulo e a validade.*). A sugestão de disposição das informações como instruções topicalizadas não foi acatada na reescrita. No tocante ao conteúdo temático, o *Serviço de Atendimento ao Consumidor* foi explicitado. Datas de validade e de fabricação de algum produto foram acrescentadas, trazendo um problema novo para o texto, pois não faz sentido a mera informação dessas datas no jornal escolar, sem nem mesmo informar o nome do produto rotulado. Talvez, o acréscimo dessas datas tenha sido motivado por uma leitura equivocada da orientação dada no bilhete (*No primeiro tópico você poderá dar maior importância a data de fabricação e vencimento.*).

Nessa versão reescrita, algumas intervenções são realizadas sobre o próprio texto, as quais, comprovando uma maior familiaridade dos alunos com esse tipo de intervenção, são consideradas na versão final publicada na página dois do jornal escolar, *Exemplo 11*. Na segunda reescrita, realizada diretamente na tela do computador, os alunos realizam alterações bastante substanciais, pois, além da motivação em trabalhar com máquinas de acesso restrito, o computador disponibiliza recursos de correção ortográfica e gramatical. Esses recursos foram utilizados pelos alunos através da sinalização do computador de inadequações em linhas vermelha e verde, respectivamente. Como mostro na próxima seção, a tela do computador desempenha a importante função de instrumento de mediação durante o exercício escolar de produção textual, possibilitando ao aluno um trabalho mais focado sobre a escrita.

III. PRODUÇÃO COLETIVA DE UMA NOTÍCIA

Nesta seção, investigo o processo de interlocução mediado por atores humanos e não-humanos que resultou na produção da notícia intitulada *Alunos da 6ª E realizam entrevistas para saber sobre o hábito de leitura dos consumidores*, localizada no topo da página dois do *Jornal 6ª E*, reproduzido na *Exemplo 11*, na

primeira seção deste capítulo. Por motivo não registrado, não foi elaborado bilhete para encaminhar a reescrita da primeira versão dessa notícia reproduzida adiante. As orientações para a reescrita foram dadas oralmente, quando o autor da notícia escrevia a versão definitiva do texto no computador. Durante a reescrita, além de realizar alterações sugeridas pela professora participante e por mim, o aluno fez espontaneamente reformulações no texto. Segue a primeira versão da notícia produzida:

 <u>Texto sobre a pesquisa</u> Os entrevistados da pesquisa a maioria tem entre 30 e 50 anos de idade e a maioria das entrevistadas trabalham no serviço doméstico. As mães da maioria no bairro de VI Campinas. E então nos saímos fazendo esta seguinte pergunta pelo Dic VI Campinas S. P. Você le o rótulo quando vai as compras. A maioria respondeu que sim e a entrevistada só respondeu que não. E depois nos saímos no mesmo bairro fazendo a seguinte pergunta você avalia a validade a maioria respondeu que sim e quase ninguém respondeu que não. E então fizemos outra pergunta. O produto pode estar vencido a maioria respondeu que sim ninguém respondeu que não. E então perguntamos assim você já usou os serviços de atendimento ao consumidor a maioria das pessoas usa o serviço de informações do consumidor e nenhuma dos entrevistados (incompreensível) usaram o serviço de informações do consumidor. Para casa / como montar um porta treco.	<u>Texto sobre a pesquisa</u> Os entrevistados da pesquisa a maioria tem entre 30 e 50 anos de idade e a maioria dos entrevistado trabalho no serviço domestico Eles moram a maioria no dic VI Campinas E então nos saimos fazendo esta seguinte pelo Dic VI Campinas S. P. Você le o rótulo quando vai as compras. A maioria respondeu que sim e a entrevistados só respondeu que não. E depois nos saimos no mesmo bairro fazendo a seguinte pergunta você avalia a validade a maioria respondeu que sim e quase ninguém respondeu que não. E então fizemos outra pergunta. O produto pode estar vencido a maioria respondeu que sim ninguém respondeu que não. E então pergunto que é importante ler o rótulo a maioria respondeu assim para que não comprasse produtos vencidos e então (incompreensível) e então nos perguntamos assim você já usou os serviço de atendimento al consumidor a maioria das pessoas usa o serviço de informações do consumidor e nenhuma dos entrevistados (incompreensível) usaram o serviço de informações do consumidor. Para casa / como montar um porta treco.
--	--

Exemplo 19 – 1ª Versão

A notícia reproduzida no *Exemplo 19* possui algumas inadequações lingüísticas na macroestrutura e na microestrutura textual. Muitos desses problemas só emergiram devido ao desembaraço do aluno para escrever, haja vista que esse

foi o texto mais longo produzido na turma. Além da mediação realizada pela professora e por mim, enquanto atores humanos, o computador desempenhou uma importante função enquanto não-humano mediador para a resolução de inadequações lingüísticas na macroestrutura e na microestrutura da notícia. A influência exercida pelo computador foi bastante marcante na resolução das inadequações da macroestrutura textual. Como foi perceptível na ocasião, o uso dessa máquina motivou os alunos a realizarem os exercícios propostos.

O problema da paragrafação foi solucionado na interlocução do aluno com o computador, haja vista que a primeira versão possui um parágrafo bastante curto, não caracterizando suficientemente os entrevistados da pesquisa, enquanto que, no parágrafo seguinte, são apresentadas as perguntas e respostas do questionário de pesquisa com as informações pouco organizadas. Acredito que a visualização do texto na tela do computador tenha permitido mais autonomia ao aprendiz para solucionar tais inadequações. A observação da versão final da notícia, reproduzida separadamente adiante, facilita a percepção das modificações no texto. O primeiro parágrafo foi reorganizado e o segundo foi dividido em outros parágrafos, facilitando a leitura da notícia publicada posteriormente no *Jornal 6ª E*. Eis a versão definitiva da notícia:

JORNAL 6ª E
página 2

Alunos da 6ª E realizam entrevista para saber sobre o hábito de leitura dos consumidores

A maioria dos entrevistados da pesquisa tem entre 30 e 50 anos de idade, trabalha no serviço doméstico e mora no Dic VI. Uma pequena parte ficou dividida entre os bairros de Jardim Aeroporto, Dic III, Rosalina, Vista Alegre, todos da região Ouro Verde de Campinas.

A 6ª série E fez esta seguinte pergunta:

Você lê o rótulo dos produtos quando vai às compras?

A maioria respondeu que sim e uma pequena parte dos entrevistados respondeu que não.

E depois nós fomos aos mesmos bairros fazendo esta seguinte pergunta:

Você avalia a validade antes de comprar o produto?

Todos responderam que sim.

E então perguntamos:

Por que é importante ler o rótulo?

A maioria respondeu assim: Para que não compremos produtos estragados.

E então perguntamos: Você já usou o serviço de informação ao consumidor?

Ninguém respondeu que sim.

Exemplo 20 – Versão Definitiva

Acréscimo e supressão de passagens textuais também foram realizados com o uso do computador enquanto instrumento de mediação. No primeiro parágrafo da versão final, por exemplo, o aluno acrescentou uma informação sobre os demais bairros onde reside a minoria dos entrevistados (*Uma pequena parte ficou dividida entre os bairros de Jardim Aeroporto, Dic III, Rosalina, Vista Alegre, todos da região Ouro Verde de Campinas*). Uma supressão realizada pelo aprendiz corresponde às últimas pergunta e resposta explicitadas no final da segunda coluna da notícia no jornal (*Você avalia a validade antes de comprar o produto? Todos responderam que sim*). Na décima primeira linha da primeira versão, estava escrito: *você avalia a validade a maioria respondeu que sim e quase ninguém respondeu que não. E então fizemos outra pergunta. O produto pode estar vencido a maioria respondeu que sim ninguém respondeu que não*. Ressalto que, além de suprimir parte do texto, o aluno complementa a pergunta com a expressão *antes de comprar o produto*. A reescrita dos parágrafos é marcada pela retomada do questionário de pesquisa. Ademais, ao tentar relatar as perguntas feitas aos entrevistados, o aluno faz algumas alterações na formulação das perguntas do gênero questionário de pesquisa.

O título posto na versão final da notícia (*Alunos da 6ª E realizam entrevista para saber sobre o hábito de leitura dos consumidores*) foi produzido pela professora participante no momento da edição do jornal. Durante a reescrita, o aluno foi chamado à atenção sobre a pouca objetividade do título dado ao texto (*Texto sobre a pesquisa*), porém não conseguiu modificá-lo, o que pode ser justificado pela falta de orientação específica para o propósito. O título atribuído pela professora participante à versão definitiva prepara o leitor para ler a notícia, do contrário, a leitura poderia ficar bastante prejudicada.

Descrito o funcionamento da interlocução mediada pelo computador para solucionar as inadequações na macroestrutura textual, passo a investigar a interlocução entre mim (P) e o aluno (GC) no intuito de solucionar algumas inadequações na microestrutura textual. Através do uso da linguagem enquanto instrumento de mediação (Vigotski, 2003; 2001), a interlocução instaurada objetiva modelar a notícia, bem como o ritual de produção da escrita, como formas de ação

passíveis de utilização pelos alunos em diferentes domínios sociais. Essa interlocução mediada ocorre por meio do que é denominado *atividades epilingüísticas*, nos estudos da linguagem. Essas atividades são aqui compreendidas, de acordo com Franchi (1987:41), como *práticas que operam sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas lingüísticas de novos significados*⁴².

O uso excessivo de uma única expressão nominal exercendo a posição de participante na estrutura lingüística, a inadequação do uso do conectivo *e* e a escolha de uma expressão nominal mais adequada ao gênero notícia são os usos lingüísticos enfocados em três momentos da interlocução analisada adiante.

Para que o aluno percebesse as inadequações no texto e adquirisse autonomia para evitar posteriores inadequações lingüísticas, algumas estratégias utilizadas no *processo intersubjetivo* podem ser observadas. Essas estratégias evidenciam alguns dos meus modos de funcionamento e do aluno enquanto atores humanos componentes do espaço complexo da sala de aula. Provocado pela interlocução mediada, de acordo com Vigotski (2003; 2001), o processo intersubjetivo é responsável pela aprendizagem, a qual tem continuidade dentro da própria mente do indivíduo, configurando-se como um *processo intrasubjetivo*⁴³.

Apresento abaixo o primeiro momento da interlocução, quando eu (P) chamo a atenção de CG para o uso excessivo da expressão nominal *a maioria*:

1º Momento

322- CG: É:: *e a maioria dos entrevistados trabalham no serviço doméstico ...*
((lendo))

323- P: Uhm, presta atenção aqui ó, *os entrevistados da pesquisa, a maioria tem trinta, tem entre trinta e cinquenta anos de idade, a maioria dos*

⁴² Ressalto que as diretrizes curriculares vigentes orientam que o ensino de gramática tradicional seja reconfigurado pelas atividades epilingüísticas, as quais podem contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento do aluno (PCN, 1998:48).

⁴³ Saliento que os termos para os processos intersubjetivo e intrasubjetivo sofrem variações em traduções brasileiras dos trabalhos do autor. Para esses termos há as seguintes traduções: processo interpessoal, processo intrapessoal, função interpéssica e função intrapéssica (Vigotski, 2003:75; 2001:114).

- entrevistados, não seria melhor a maioria dos entrevistados, né, cê coloca a maioria pra aqui, né. A maioria dos entrevistados da pesquisa tem entre trinta e cinquenta anos ... não seria melhor?*
- 324- GC: (Só é diminuir aqui) ...
- 325- P: Lê como está escrito.
- 326- GC: *Os entrevistados da pesquisa e a maioria tem entre trinta e cinquenta anos de idade*, tinha que cortar aqui ó.
- 327- P: Onde?
- 328- GC: *Os entrevistados da pesquisa ...*
- 329- P: Não, coloca *a maioria* pra aqui para frente ... *a maioria dos entrevistados da pesquisa tem ...* está entendendo?
- 330- GC: Como eu coloco?
- 331- P: Tira essa *maioria* daqui, e bota aqui, seleciona, aí recorta aqui ... aí bota aqui pra frente e cola aqui ó, colar, colar ... *a maioria /.../*
- 345- GC: (Esse traço está dizendo que não tá certo) ...
- 346- P: Mas aí é porque você não pôs o ponto ainda ... tem esse aqui que está sublinhado verdinho, não é vermelho, está vendo? Vermelho é quando está errado, verde é porque você deu um espaço a mais ... então, *a maioria dos entrevistados da pesquisa tem entre trinta e cinquenta anos de idade e a maioria dos entrevistados* ((D interrompe)) ... escreve o resto lá ... vai corrigindo se for necessário ...
- 347- GC: Professor, como faz aquilo lá, a professora ensinou colocar aqui no meio da palavra e apertar com a esquerda? ((pergunta a P novamente))
- 348- P: O quê? Pera aí ... Colocar o quê?
- 349- GC: Assim ó, aqui *trabalham* ai (tá de risquinho) verde, daí eu coloco, daí eu coloco lá no meio da palavra e fica isso daqui, era pra tá um monte de coisa ... ((GC posiciona o cursor do mouse em cima da palavra sublinhada))
- 350- P: Ah, sim, sim ... é porque *trabalhão* existe, mas ele está marcando aí que tem um problema de gramática aqui, não é a maioria dos entrevistados *trabalhão*, com AO~ ...
- 351- GC: *Trabalham::: ...*
- 352- P: Como é que se escreve?
- 353- GC: *Eles trabalham ...*
- 354- P: Ahm, como é que se escreve isso?
- 355- GC: Com *M*?
- 356- P: É com *M* ... agora lê como é que está ...
- 357- GC: *Trabalham ... a maioria dos entrevistados trabalham ...*
- 358- P: Lê do início, sim, *a maioria dos entrevistados trabalham ...*
- 359- GC: *A maioria dos entrevistados da pesquisa tem entre trinta e cinquenta anos de idade e a maioria dos entrevistados trabalham ...*
- 360- P: Ó, vê quantos repetiu aqui, *A maioria dos entrevistados da pesquisa tem entre trinta e cinquenta anos de idade e a maioria dos entrevistados trabalham ...*
- 361- GC: É, mas não deu para escrever de outro jeito ...
- 362- P: Como é que a gente pode melhorar? Para não repetir ...
- 363- GC: ((pensa um pouco)) *E trabalham ...*
- 364- P: Ahm, exatamente ...

Exercendo o papel de interlocutor facilitador da aprendizagem, na interlocução reproduzida acima, chamo a atenção do aluno para passagens textuais específicas e ofereço alternativas de estrutura lingüística, como no turno 323 (... *presta atenção aqui ...*, ... *não seria melhor ...*). Outra estratégia utilizada na interlocução mediada é a solicitação da leitura da passagem textual em que há uma inadequação lingüística, como nos turnos 325 (*Lê como está escrito.*) e 358 (*Lê do início ...*). Em algumas ocasiões, identifico a inadequação lingüística para GC e pergunto ao aluno como poderia ser solucionada a inadequação, como é observável nos turnos 360 (*Ó, vê quantos repetiu aqui, A maioria dos entrevistados da pesquisa tem entre trinta e cinquenta anos de idade e a maioria dos entrevistados trabalham ...*) e 362 (*Como é que a gente pode melhorar? Para não repetir ...*). Nessa última estratégia, destaco o fato de GC afirmar que não pôde escrever diferente, turno 361 (*É, mas não deu para escrever de outro jeito ...*) e, após a pergunta realizada por mim, o aluno apresentar uma alternativa, turno 363 (*E trabalham ...*), que soluciona a repetição desnecessária da expressão *a maioria*. A apresentação da resposta pelo aluno sinaliza a construção do mesmo enquanto aprendiz de escrita e de leitura, pois mostra que ele começa a refletir sobre a língua e compreender como funciona a construção lingüística.

Ainda analisando o primeiro momento da interação, chamo a atenção para a participação do computador como instrumento de mediação na interlocução entre mim e o aluno, pois, como pode ser observado do turno 345 ao turno 351, o sublinhado na cor verde aparece na tela do computador sob a passagem textual circunscrita à palavra *trabalhão*, levando o aluno a procurar uma solução para o provável erro destacado. Na tentativa de justificar o questionamento do aluno, motivado pelo comando do computador, no turno 349 (*Assim ó, aqui trabalham ai (tá de risquinho) verde, daí eu coloco, daí eu coloco lá no meio da palavra e fica isso daqui, era pra tá um monte de coisa*), apresento uma informação incorreta no turno 350 (*Ah, sim, sim ... é porque trabalhão existe, mas ele está marcando aí que tem um problema de gramática aqui, não é a maioria dos entrevistados trabalhão, com AO~*), pois a forma verbal existente é *trabalharão*, diferentemente da utilizada por GC. A informação incorreta dada ao aluno certamente foi provocada pelo não

reconhecimento do erro pelo computador, que deveria sublinhar a palavra com uma linha vermelha.

Continuando a análise da interlocução entre mim (P) e GC, apresento adiante o segundo momento da situação de aprendizagem que representa de forma significativa o denominado processo intersubjetivo a que fez referência Vigotski (2003; 2001). Nesse momento da interlocução, destaco a retomada feita por mim ao exercício de pontuação com o gênero instrução de uso, analisado no capítulo três. A retomada foi realizada no intuito de auxiliar o aprendiz a substituir o conectivo *e* utilizado em excesso. Eis a segunda parte da interlocução:

2º Momento

- 487- P: Antes disso, vamos ver aqui, *a maioria dos entrevistados da pesquisa tem entre trinta e quinze anos de idade ...*
- 488- GC: *Cinqüenta ...*
- 489- P: *Cinqüenta, e trabalha no serviço doméstico e eles moram no Dic ...* Pra não repetir *E, E...*
- 490- GC: *Dic III ...*
- 491- P: Como que a gente faz?
- 492- GC: Pra não repetir?
- 493- P: Pra não repetir *E, E*, lembra que você disse que queria aqui colocar um ponto antes do *eles*?
- 494- GC: Ahm ...
- 495- P: Lembra?
- 496- GC: Ahm ...
- 497- P: Quer dizer que pode corrigir aqui esse *E, E trabalham, a maioria tem entre trinta e cinqüenta anos de idade e trabalha no serviço doméstico ...* tira o *E* e coloca o quê?
- 498- GC: Coloca ... *idade ...*
- 499- P: Quando a gente, lembra aquele exercício que a gente fez da pontuação? Quando vai citar várias coisas ...
- 500- GC: Quando vai citar, dois pontos ...
- 501- P: Quando vai citar, dois pontos, mas quando a gente está separando vários elementos que foram citados?
- 502- GC: Ponto e vírgula ...
- 503- P: Ponto e vírgula é no caso daquelas instruções, né?
- 504- GC: É ...
- 505- P: E dentro da instrução, numa frase?
- 506- GC: Vírgula ...
- 507- P: Vírgula, ahm ...
- 508- GC: Então tiro o *E* e coloco vírgula? ... tiro o *E* e coloco vírgula ... ((modificando))
- 509- P: Ahm ... *a maioria dos entrevistados da pesquisa tem*, continua lendo ...

- 510- GC: Aonde que você parou? ...
 511- P: Lê o início ...
 512- GC: *A maioria dos entrevistados da pesquisa tem entre trinta e cinquenta anos de idade, trabalha no serviço doméstico, vírgula, tiro o E e coloco vírgula, eles moram, moram ...*
 513- P: É *moram*, aqui?
 514- GC: É ...
 515- P: Olha, a *maioria tem, trabalha ...*
 516- GC: Mora, tira o *M ...*
 517- P: Tira o *M ...*
 518- GC: Pode tirar o *E* e colocar vírgula ... ou está certo assim?
 519- P: Aí, você deixa o *E* porque é a última coisa que você vai citar, não é? *A maioria dos entrevistados tem entre trinta e cinquenta anos de idade, trabalha no serviço doméstico e ...*

As estratégias utilizadas para levar o aluno a solucionar a repetição do conector *e* são semelhantes às mencionadas na análise do primeiro momento da interação, como se pode observar no turno 497 (*Quer dizer que pode corrigir aqui esse E, E trabalham, a maioria tem entre trinta e cinquenta anos de idade e trabalha no serviço doméstico ... tira o E e coloca o quê?*), quando leio a passagem a ser reescrita pelo aluno e insisto em perguntar sobre um uso lingüístico mais adequado. O acionamento do conhecimento interiorizado pelo aluno, provocado pelas perguntas realizadas, é algo a ser destacado nesse segundo momento da interlocução, pois o saber acionado pelo aluno possibilita a correção do problema lingüístico.

As perguntas que retomam os usos de sinais de pontuação estudados anteriormente caracterizam a interação como verdadeiras atividades epilingüísticas. As questões levantadas por mim, como é perceptível no turno 499 (*Quando a gente, lembra aquele exercício que a gente fez da pontuação? Quando vai citar várias coisas ...*), parecem não ser suficientes para possibilitar GC chegar a uma resposta adequada, pois o aluno aciona sinais de pontuação inadequados para substituir o conectivo, como pode-se observar nos turnos 500 (*Quando vai citar, dois pontos ...*) e 502 (*Ponto e vírgula ...*). Apenas na terceira tentativa, turnos 505 a 507 (*P: E dentro da instrução, numa frase? / GC: Vírgula ... / P: Vírgula, ahm ... / GC: Então tiro o E e coloco vírgula? ... tiro o E e coloco vírgula ...*), o aprendiz encontra a solução para o uso excessivo do conectivo.

Ainda no tocante ao segundo momento da interação, destaco os turnos 512 (A maioria dos entrevistados da pesquisa tem entre trinta e cinquenta anos de idade, trabalha no serviço doméstico, vírgula, tiro o E e coloco vírgula, eles moram, moram ...) e 518 de GC (*Pode tirar o E e colocar vírgula ... ou está certo assim?*), pois, generalizando a orientação para o uso da vírgula, o aluno iria empregá-la inclusive na única situação em que o conector e permaneceria, última oração coordenada. A generalização do emprego do conector é impedida por mim, podendo ser observada no turno 519 (*Aí, você deixa o E porque é a última coisa que você vai citar, não é? A maioria dos entrevistados tem entre trinta e cinquenta anos de idade, trabalha no serviço doméstico e ...*).

Finalmente, no tocante ao terceiro momento da interlocução entre mim (P) e GC, analiso em seguida as reflexões realizadas sobre a escolha da pessoa gramatical adequada para o gênero notícia. GC tenta aparecer explicitamente no texto como autor, enquanto que tento convencê-lo a deixar o texto mais impessoal devido ao gênero notícia e reconhecer a pesquisa realizada com os pais e responsáveis como um trabalho coletivo. Na versão definitiva, a impessoalidade só aparece onde faço a intervenção, permanecendo os demais verbos flexionados na primeira pessoa do plural, que, para GC, representa ele próprio. Eis a terceira parte da intervenção:

3º Momento

- 651- P: /.../ Então, até aí, está certo ... *E então, fizemos essas seguintes perguntas ... é, fizemos quem, você tem que dizer quem ... quem foi que fez ...*
- 652- GC: Como assim? *E então ...*
- 653- P: Você pôs *e então fizemos essas seguintes perguntas ...*
- 654- GC: Eu tenho que colocar meu nome?
- 655- P: *Fizemos*, quem foi que fez?
- 656- GC: Eu.
- 657- P: Só você?
- 658- GC: Eu fiz essas perguntas.
- 659- P: Como assim?
- 660- GC: *Fizemos ...*
- 661- P: Não são as entrevistas?
- 662- GC: Ah, não, *fizemos* pode ... só eu que fiz, não pode colocar no plural, né?
- 663- P: Não, pode ser, quem foi que fez? Foi você e os alunos, outros também?

- 664- GC: Não, essas perguntas aqui fui eu que fiz ... daí os outros alunos proporam outras, daí todo mundo criaram as mesmas perguntas ...
- 665- P: Então, mas isso que você está comentando agora, não é algo que foi feito por todos, não? O resultado da pesquisa? Foi a turma toda que fez, não foi? Então, você vai colocar como? Quem foi que fez?
- 666- GC: *A 6ª série E ...*
- 667- P: Então, *a 6ª série E*, como é que fica isso?
- 668- GC: *E então a 6ª série E ...*
- 669- P: Pode pôr direto, sem o *então*, e *então ... A 6ª série E ...*
- 670- GC: *A 6ª série E ...* como é que coloca aquele negocinho?
- 671- P: O azinho pequeno?
- 672- GC: É.
- 673- P: É assim, ponto, aí ele muda, está vendo? ((digita para o GC)) ... *a 6ª, coloca ...*
- 674- D: Depois, você dá uma olhadinha?
- 675- P: Tá.
- 676- GC: Como faço o *E*?
- 677- P: *A 6ª E ...* bota um *E* maiúsculo ... É melhor *série*, não é? Isso aí não é uma pequena notícia que vai colocar no jornal? É melhor a *6ª série E*, bota aí *série ...*
- 678- GC: Vai ter que apagar aqui ...
- 679- P: Não, vai deixar o *E* maiúsculo, aí ... não é *6ª série E*?
- 680- GC: *Série E, 6ª série E ...*
- 681- P: Então, já deixa o *E* aí, coloca só o *série ...*
- 682- GC: *A 6ª série E ...* ((digitando)) *Série* tem acento no *E*?
- 683- P: *SÉrie ... A 6ª série E*, como é que fica agora? *Fizemos*?
- 684- GC: Não, *a 6ª série E* fez *essas seguintes perguntas ... /.../*

As perguntas continuam aparecendo como a principal estratégia no trabalho de mediação por mim realizado. Diversas perguntas, como a encontrada no turno 655 (*Fizemos, quem foi que fez?*), foram necessárias para que GC percebesse a pesquisa realizada como produto do trabalho coletivo. Essa dificuldade para reconhecer o trabalho coletivo torna-se mais evidente no turno 662 (*Ah, não, fizemos pode ... só eu que fiz, não pode colocar no plural, né?*), quando o aluno faz uma reflexão sobre o uso verbal na língua portuguesa bastante coerente. Essas atividades de reflexão sobre a língua evidenciam o enfoque na interlocução mediada para o desenvolvimento do letramento lingüístico do aprendiz.

Orientando a escrita da palavra *série* como alternativa para adequar a estrutura lingüística da notícia à função a ser desempenhada pelo gênero, turno 677 (*A 6ª E ... bota um E maiúsculo ... É melhor série, não é? Isso aí não é uma pequena notícia que vai colocar no jornal? É melhor a 6ª série E, bota aí série ...*), chamo a

atenção do aluno para realizar escolhas lingüísticas mais apropriadas. A pergunta final realizada por mim, no turno 683 (*SÉrie... A 6ª série E, como é que fica agora? Fizemos?*), seguida pela resposta correta de GC, turno 684 (*Não, a 6ª série E fez essas seguintes perguntas ...*), mostra que o aluno acompanha perfeitamente a reflexão mediada por mim.

A produção da notícia possibilitou situações de aprendizagem e desenvolvimento, pois o exercício criou situações desafiadoras para o aprendiz, sem subestimar o conhecimento por ele possuído. As intervenções orais realizadas por mim parecem levar o aluno a realizar esforços na denominada *zona de desenvolvimento proximal*, conforme terminologia utilizada por Vigotski (2003:112; 2001:112) para caracterizar a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial do sujeito. Ademais, durante a interlocução, ao ser desafiado a procurar estruturas lingüísticas mais adequadas, o aprendiz as encontra.

Na unidade temática de exercícios didáticos aqui focalizada, o gênero textual pôde ser observado, no termo proposto por Schneuwly & Dolz (2004:75), como um *megainstrumento*, pois, além de ter possibilitado o trabalho de leitura, produção e análise lingüística, foi apresentado como instrumento semiótico de referência para as práticas de letramento em diferentes domínios sociais.

Ao tentar reconstituir o processo de produção coletiva do *Jornal 6ª E*, mostrei que algumas funções atribuídas aos exercícios propostos como andaimes para a elaboração do jornal não são atualizadas no processo de produção textual, como, por exemplo, o exercício de interpretação dos resultados da pesquisa e de produção das frases, que parece ter dificultando bastante a adequação dos textos dos alunos ao gênero notícia para o jornal impresso. A função atualizada do bilhete como instrumento de mediação para a reescrita também se diferenciou da função originalmente descrita, pois o instrumento foi utilizado pela professora participante

para orientar a interlocução oral direta com os alunos, sendo pouco útil como instrumento mediador para os alunos.

Algumas modificações das funções descritas para os exercícios são provocadas pelas práticas escolares tradicionais, inscritas no corpo dos atores humanos e não-humanos. Às vezes, essas retroações provocam bons resultados, conforme observado com o uso do computador durante o exercício de reescrita. A interlocução mediada via computador para resolução das inadequações na microestrutura e macroestrutura textuais, por exemplo, não fora arquitetada no planejamento de aulas. Inicialmente, o computador serviria apenas para digitação das versões textuais definitivas dos alunos. A função desempenhada pelo computador mostra a existência de situação em que apontar o erro para o aluno pode ser uma estratégia didática útil.

No tocante às categorias de texto e de gênero mobilizadas nas interlocuções instauradas, a análise mostrou que a intervenção escrita sobre o texto do aluno e a interlocução oral foram as formas mais produtivas para encaminhar a reescrita das produções, o que é justificado pela familiaridade dos alunos com essas práticas. A estrutura composicional e a função são as categorias de gênero mais focalizadas, ao passo que os usos lingüísticos são focalizados em função do conteúdo tematizado no texto, estando os registros de relação e de modo em segundo plano.

Saliento ainda que, no papel de investigador, a noção de gênero textual me permitiu visualizar uma concepção de escrita como processo criativo constituído por formas culturalmente padronizadas de uso da escrita, algumas já conhecidas dos alunos e outras introduzidas pela professora participante durante o processo de ensino na sala de aula. Nesse sentido, a terminologia jornal escolar compreende uma verdadeira caixa-preta ou, em outros termos, um gênero híbrido, também composto por diferentes usos das linguagens verbal e visual, característicos de domínios não-escolares e escolares. Por fim, saliento que a mobilização da linguagem multimodal possibilitou a expressão do conhecimento possuído pelos alunos, contribuindo para a caracterização dos mesmos enquanto aprendizes de leitura e de escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Todas as informações são
terrivelmente incompletas.*

(Clarice Lispector. *A paixão
segundo G. H.*

Rio de Janeiro: Rocco.1998. p. 20.)

Conforme tentei mostrar nas análises apresentadas nos capítulos anteriores, os exercícios de práticas escolares de linguagem – leitura, produção textual e análise lingüística –, propostos nas aulas de língua materna para a turma aqui focalizada, são agentes de formação desses alunos como aprendizes de leitura e de escrita. A forte interferência dos saberes escolares nos exercícios dos cadernos volantes das 5^{as} séries D e E, provavelmente, favoreceu a defasagem atribuída aos alunos, tendendo a consolidá-la devido ao enfoque bastante restrito da metalinguagem gramatical e ao baixo nível de exigência dos exercícios, que parecem subestimar a capacidade dos alunos. Acredito que exercícios didáticos desse tipo se prestam a desenvolver apenas o letramento de identificação.

Os exercícios propostos na intervenção pedagógica, por sua vez, parecem ter contribuído para a construção dos alunos da 6^a. série E como aprendizes de leitura e de escrita. Essa contribuição não elimina a participação dos saberes escolares na implementação da unidade temática de exercícios didáticos. O interesse e a participação dos alunos nas aulas ministradas, resultando na produção de alguns gêneros textuais relevantes, justificam a avaliação que faço da intervenção

pedagógica no tocante aos ganhos obtidos pelos alunos como colaboradores da pesquisa-ação aqui apresentada.

Os alinhamentos estabelecidos entre os exercícios da unidade temática contribuíram para o bom resultado da intervenção pedagógica. Diferentemente do constatado nos cadernos volantes, os exercícios de práticas escolares de leitura, de produção textual e de análise lingüística foram propostos como andaimes para a elaboração de um trabalho final, o *Jornal 6ª. E*. Esse trabalho final proporcionou uma funcionalidade diferenciada aos exercícios mencionados, pois não foram simplesmente solicitados pela professora participante para avaliar as habilidades lingüísticas dos alunos, ou, até mesmo, para transmitir alguns conteúdos gramaticais tradicionalmente trabalhados em aulas de Língua Portuguesa, como observado nos cadernos volantes.

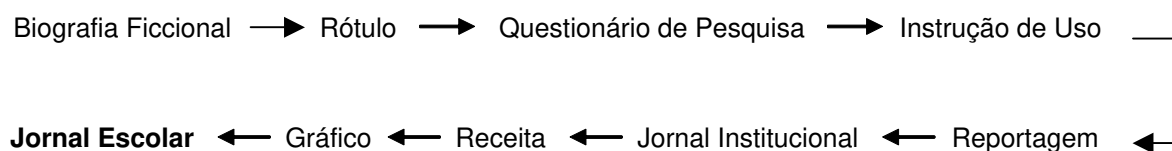
A produção do *Jornal 6ª. E* foi um elemento importante para a construção dos alunos aqui focalizados como aprendizes aos olhos dos educadores da escola, uma vez que esses alunos se mostraram capazes de se envolver no trabalho em sala de aula e de produzir textos, conforme discutido na quarta seção do primeiro capítulo. Além do desenvolvimento do letramento de ação e do letramento reflexivo dos alunos, acredito que a produção do jornal tenha contribuído para a melhora da auto-estima deles. Na última aula da intervenção pedagógica, a reação de satisfação desses alunos com o trabalho produzido, ao receberem um exemplar do jornal impresso, impressionou a mim e à professora participante. A título de ilustração, reproduzo na *Foto 4* um flagrante dessa reação:



Os alunos recebem um exemplar do *Jornal 6ª. E*. Eles demonstram bastante alegria ao encontrar seus textos assinados e suas fotos no jornal. Essa cena foi lembrada na minha fala para os professores em formação continuada: *vocês precisam ver os olhos dos alunos quando eles receberam o jornal, que se viram na foto, no jornal, que viram os nomes e os textos. Foi uma cena fantástica. Era D lá, se emocionando, lá na frente, e eu lá trás filmando do mesmo jeito ...*

Foto 4 – Última aula

Ainda no tocante aos alinhamentos entre os exercícios de práticas escolares de linguagem, chamo a atenção para a maneira como um gênero textual puxa um outro na composição e organização da unidade temática de exercícios didáticos, resultando numa cadeia de gêneros textuais entrelaçados, conforme ilustrado adiante, no *Esquema 1*. Na intervenção pedagógica, essa cadeia foi responsável pela instauração de um ritual de leitura e de produção textual semelhante aos rituais das interações sociais através da escrita que acontecem em domínios não-escolares. Acredito que a inserção da *6ª. série E* em rituais desse tipo possa servir de modelo para a participação dos alunos em práticas de letramento características de domínios não-escolares, contribuindo, portanto, para o desenvolvimento do letramento de ação dos alunos. Segue o esquema sintetizando a cadeia com os principais gêneros textuais trabalhados na intervenção pedagógica:



Esquema 2 – Cadeia de Gêneros Textuais

A escolha do gênero rótulo como temática da unidade de exercícios didáticos contribuiu para o enfoque das formas de ação do consumidor através da língua escrita. Outros gêneros como a propaganda, a charge, a tirinha ou a história em quadrinhos, selecionados como temática de forma isolada ou agrupada numa unidade de exercícios didáticos, também se prestam a tal propósito, resultando na composição de cadeias de gêneros textuais semelhante à apresentada no *Esquema 2*. Uma unidade de exercícios didáticos cuja temática entrelaçasse esses gêneros certamente seria bastante atrativa e possibilitaria o trabalho com questões lingüísticas instigantes para os alunos do Ensino Fundamental. No domínio da publicidade, por exemplo, esses gêneros elencados são fundidos em função da produção de propagandas fortemente marcadas pelo hibridismo, que é utilizado como uma eficaz estratégia publicitária de sedução do consumidor.

Numa unidade temática de exercícios didáticos, o enfoque dos gêneros propaganda, charge, tirinha e histórica em quadrinhos poderia se desdobrar na produção final de coletâneas temáticas de propagandas comentadas pelos alunos. Nesse sentido, volto a destacar aqui o papel de catalisador de inúmeros gêneros textuais em função da construção dos alunos como aprendizes de leitura e de escrita, desempenhado pela unidade temática de exercícios didáticos.

No bojo do ritual de leitura e de produção escrita em que foi inserida a 6ª série E, as categorias estrutura composicional e função foram mobilizadas com mais freqüência do que a categoria suporte, também caracterizadora do gênero textual. Assim como essa última categoria, os usos lingüísticos responsáveis pela caracterização do texto foram enfocados em poucos momentos da intervenção pedagógica. A mobilização dessas categorias, nos exercícios de práticas escolares

de linguagem, enfatizou o trabalho com a diagramação dos textos de gêneros, resultando numa lacuna referente ao trabalho com os recursos lingüísticos necessários para a produção dos gêneros textuais contemplados na intervenção.

Acredito que o trabalho com os recursos lingüísticos foi postergado na intervenção pedagógica por duas razões principais, a saber: exigir da professora participante uma maior sistematização do planejamento de aula; exigir dos alunos reflexões mais profundas sobre a língua. A primeira exigência era extremamente desgastante para a professora participante, que estava sempre resistindo em participar das sessões de planejamento de aula. A segunda exigência se tornou mais realizável no final da intervenção pedagógica, quando os alunos estavam mais familiarizados com as práticas escolares implementadas, como observado na investigação da interlocução entre aluno, pesquisador e computador no exercício de reescrita, apresentada na terceira seção do quarto capítulo. No final da intervenção pedagógica, eu estava mais familiarizado com a dinâmica da escola e das aulas, o que também poderia ter contribuído para a proposição de exercícios mais produtivos.

As principais razões elencadas como justificativas para o tímido trabalho com a microestrutura lingüística não eliminam outras necessidades instauradas na intervenção pedagógica, que também possam ter motivado o enfoque restrito à macroestrutura lingüística. O esforço para finalizar a intervenção pedagógica e iniciar o projeto com uma temática sugerida pela delegacia de ensino é um exemplo de outras necessidades instauradas. Mesmo que a coordenação pedagógica da escola não se manifestasse explicitamente sobre o encerramento da intervenção, a professora participante e eu nos sentíamos pressionados a finalizarmos a pesquisa-ação.

A referência à resistência da professora participante em planejar as aulas é aqui justificada por esse comportamento se configurar numa prática profissional que exerce interferência na dinâmica do espaço complexo da sala de aula de língua materna. Minha pouca tolerância para com essa prática profissional foi concebida, na avaliação da professora, como uma das dificuldades enfrentadas por ela ao participar da pesquisa-ação. Apresentada para professores em curso de formação continuada,

reproduzo abaixo a avaliação da professora sobre sua participação na intervenção pedagógica:

10. D: /.../ Enquanto eu estava de costas atendendo o aluno tinha lá os grupinhos trabalhando independentemente, automaticamente, assim, sem precisar o professor estar em cima, oh faça, oh pega lá. Isso foi muito gostoso, porém tem coisas que não foram muito gostosas: a sensação de estar sendo filmada, a cobrança do professor-pesquisador, não é fácil, mas eu acho que houve uma exploração mútua, ele precisava de mim e eu estava louca para explorá-lo, porque, como a gente resolveu ser professor, a gente tem compromisso com o aprendizado, a gente nunca para de aprender, a gente está sempre estudando, a gente vai morrer estudando. Cora Coralina fala muito isso, a gente nasce escrevendo e morre escrevendo. E o P, eu queria explorar isso dele. Consegui em partes./.../

237.D /.../ Então, eu acho que foi uma lição muito grande ser invadida e invadir. E da mesma forma que a UNICAMP invadiu a minha aula, eu estou invadindo a UNICAMP ((sorrindo)).

No turno 10, a fala da professora participante retoma a conciliação de interesses de que falei na quinta seção do primeiro capítulo (*houve uma exploração mútua, ele precisava de mim e eu estava louca para explorá-lo*), quando caracterizo esta investigação como um estudo de caso, desenvolvido no âmbito de uma pesquisa-ação. Para a professora participante, os meus métodos de geração dos dados de pesquisa foram desconfortáveis (*tem coisas que não foram muito gostosas: a sensação de estar sendo filmada, a cobrança do professor-pesquisador*), ainda que tenham sido recompensados com algum aprendizado pessoal (*eu queria explorar isso dele*).

A recompensa de que fala a professora está mais evidente no turno 237 (*foi uma lição muito grande ser invadida e invadir. E da mesma forma que a UNICAMP invadiu a minha aula, eu estou invadindo a UNICAMP*), momento em que a professora tematiza sua vinda para a Universidade Estadual de Campinas, onde atualmente cursa disciplinas como aluna especial da pós-graduação e, na qualidade de bolsista, faz parte de um grupo de pesquisa no campo aplicado dos estudos da linguagem.

O desconforto a que fez referência a professora participante provavelmente seja um aspecto negativo desta pesquisa. Talvez, a minha entrada na escola pudesse ter acontecido de forma mais discreta. A expectativa criada em torno da minha chegada me delegou funções inesperadas, algumas inclusive da coordenação pedagógica⁴⁴. Finalizando a investigação apresentada, não consigo visualizar métodos menos desagradáveis de geração de dados em sala de aula, mesmo consciente da necessidade de minimizar a minha maneira impositiva de agir no campo de pesquisa.

Essa imposição transperece inclusive no texto desta tese, quando faço referência aos saberes docentes. Tenho consciência de que há uma tendência nas análises aqui apresentadas de conceber o saber acadêmico como mais produtivo que o saber escolar em várias situações e com relação a várias dificuldades demonstradas pelos alunos, sobretudo relacionadas à leitura e escrita. Essa tendência é uma outra limitação desse trabalho que, às vezes, escapa às minhas possibilidades de resolução. As análises mostraram que a sala de aula invistigada é um espaço complexo, apesar disso, tenho consciência de que a solução para os problemas existentes não está restrita aos saberes acadêmicos.

Coforme a análise da interação entre mim e a professora, na segunda seção do terceiro capítulo, eu insistia para que a professora participante abandonasse os saberes escolares na intervenção pedagógica. Finalizando esta pesquisa, acredito que o completo abandono desses saberes seja impossível, pois, além de existirem como traços na memória da professora participante exemplificados em sua ação, os demais agentes e materiais didáticos de apoio, atores humanos e não-humanos, também estão impregnados por tais saberes, e afetam as ações no espaço complexo da sala de aula de língua materna.

⁴⁴ No ano em que foi realizada a intervenção pedagógica, a Diretoria de Ensino havia descentralizado o trabalho diferenciado com as turmas do Projeto ABC para a coordenação pedagógica da escola aqui focalizada, que, por sua vez, dizia ter dificuldade em realizar o trabalho esperado para as turmas do projeto mencionado.

No relato feito da intervenção pedagógica para professores em formação continuada, juntamente com a professora participante, tematizo a sobreposição dos saberes escolares aos saberes acadêmicos como constitutiva do processo de formação continuada do professor. Segue o turno em que tematizo tal sobreposição:

129. P: /.../ D estava tentando inovar a prática dela, mas ao inová-la, mas ela também tem todo um saber que ela adquiriu durante a formação dela que, de uma certa forma, está, está ... obvio, presente na sala de aula, mas que não foi abandonado e que o nosso objetivo não é fazer com que o professor esqueça tudo o que sabe da prática anterior, mas fazer uma certa adequação com os saberes novos, por exemplo, os saberes, os conhecimentos propostos pelos PCN, por exemplo toda essa noção de gênero, todo esse trabalho novo com gramática ... Então, olha só ela de uma certa forma juntou uma coisa com a outra, uma abordagem que tinha (incompreensível) com essa outra nova abordagem, então vejam o movimento que estava fazendo, ela estava inovando, né? Mas não fugiu completamente, eu acho que é assim que acontece com todos nós. Nós temos uma formação, nós tentamos inovar, mas vai ficando alguma coisa, e com o tempo nós vamos melhorando, então é mais ou menos isso aí que eu trouxe para chamar a atenção pra isso!

Na passagem reproduzida acima, procuro justificar aos professores em formação continuada a razão de mostrar a avaliação da unidade letiva, inadequada aos propósitos da intervenção pedagógica, elaborada pela professora participante. A razão que apresento é a justaposição de saberes acadêmicos e saberes escolares como constitutiva do processo de formação por que passa o professor ao tentar inovar sua prática pedagógica (*ela de uma certa forma juntou uma coisa com a outra, uma abordagem que tinha com essa outra nova abordagem, então vejam o movimento que estava fazendo, ela estava inovando, né? Mas não fugiu completamente*).

Com a fala supramencionada, procurava evitar possíveis críticas negativas ao trabalho da professora ou à exposição feita do trabalho da professora no curso de formação. O objetivo era levar os professores a perceberem que as tensões ou as perturbações fazem parte do processo de formação continuada do professor, conforme destacado ao me incluir em tal processo através da escolha pronominal da primeira pessoa do plural: *eu acho que é assim que acontece com todos nós*.

Finalizando estas considerações finais, chamo a atenção para a mediação realizada através de livros didáticos a que fiz referência em alguns momentos das análises apresentadas nesta tese, quando focalizei a ação dos não-humanos no espaço da sala de aula. As comparações aqui realizadas entre os exercícios escolares de práticas de linguagem na intervenção pedagógica e em livros didáticos não significam que eu seja contra a utilização desses últimos nas aulas de língua materna.

As condições de trabalho enfrentadas pelos professores, muitas das quais sinalizadas neste trabalho, desautoriza-me a me posicionar contra o uso do livro didático. Minhas críticas aos livros didáticos estão relacionadas à morosidade da chegada das inovações nesse material, que, algumas vezes, são os principais veículos de reprodução do ensino tradicional. Ademais, conforme mostrei nas análises, o livro didático foi o principal não-humano responsável pelos desvios no planejamento realizado, na intervenção pedagógica.

Como afirmou a professora participante numa fala analisada na segunda seção do terceiro capítulo, o uso dos rótulos possibilitou um trabalho escolar mais personalizado, deferentemente do que normalmente acontece com os exercícios propostos em livros didáticos, endereçados a um público relativamente genérico.

Estudos de caso sobre o uso conjunto de livros didáticos e de unidades temáticas de exercícios escolares, elaboradas por professores, merecem investigações mais aprofundadas. Por essa idéia, talvez alguém possa se interessar em realizar pesquisa. Este trabalho, eu termino por aqui, mesmo consciente da necessidade de estudos que aprofundem ainda mais as questões teóricas a que me dediquei durante esta investigação.

BIBLIOGRAFIA

- AMIGUES, R. 2004. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: Anna Rachel Machado (org.). *Ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel/Fapesp, p. 35-53.
- BAKHTIN, M. 2000. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo, Martins Fontes.
- BARTON, D. 1994. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford/Cambridge: Blackwell.
- _____. 1991. The social nature of writing. In: David Barton; Roz Ivanic (ed.). *Writing in the community*. Newbury Park/London/New Delhi: Sage Publications, p. 1-13.
- BATISTA, A. A. G. 1997. *Aula de português: discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes.
- BAZERMAN, C. 2005. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. In: Angela Dionisio; Judith Chambliss Hoffnagel. (orgs.). São Paulo: Cortez.
- BOURDIEU, P. 2001. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus.
- BRAIT, B. 2000. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: Rojo, Roxane (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas: Mercado de Letras/EDUC, p. 13-23.
- BRITTO, P. L. 1997. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas: Mercado de Letras/ALB.
- CHARTIER, R. 2002. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Editora UNESP.
- DE CERTEAU, M. 1994. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes.
- EGGINS, S. 1994. *An introduction to systemic functional linguistics*. Londres: Pinter Publishers.

- EGGINS, S.; MARTIN, J. R. 1997. Genres and registers of discourse. In: Teun A. Van Dijk. (ed.). *Discourse as structure and process: discourse studies: a multidisciplinary introduction*. London: Sage, v. 1, p. 230-256.
- ERICKSON, F. 1989. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: Merlin C. Wittrock (org.). *La investigación de la enseñanza: métodos cualitativos y de observación, II*. Barcelona/Buenos Aires: Ediciones Paidós, p. 195-301.
- CLARK, R.; FAIRCLOUGH, N. L.; IVANIC, R.; MARTIN-JONES, M. 1996. Conscientização crítica da linguagem. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas, n. 23, 37-57, jul./dez.
- FEHRING, H.; GREEN, P. 2001. *Critical literacy: a collection of articles from the Australian Literacy Educators' Association*. Newark/Norwood: International Reading Association/Australian Educators' Association.
- FRANCHI, C. 1987. Criatividade e gramática. In: *Trabalhos em lingüística aplicada*. Campinas: UNICAMP/IEL, n. 9, p.5-45.
- GIDDENS, A. 2003. *A constituição da sociedade*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- HALLIDAY, M. A. K. 1996. Literacy and linguistics: a functional perspective. In: Ruqaiya Hasan & Geoff Williams. (orgs.) *Literacy in society*. London/New York: Longman, p. 339-376.
- _____. 1985. *An introduction to functional grammar*. Londres, Edward Arnold.
- HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. 1991. *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- HASAN, R. 1996. Literacy, everyday talk and society. In.: Ruqaiya Hasan & Geoff Williams. (orgs.) *Literacy in society*. London/New York: Longman, p. 377-424.
- HEATH, S. B. 1983. *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ILARI, R. 1985. *A lingüística e o ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes.

- IVANIC, R.; MOSS; W. 1991. Bringing community writing practices into education. In: David Barton & Roz Ivanic (ed.). *Writing in the community*. Newbury Park/London/New Delhi: Sage Publications, p. 193-223.
- KLEIMAN, A. 2002. A interface de questões éticas e metodológicas na pesquisa em lingüística aplicada. In: Denize E. G. da Silva; Josênia A. Vieira (orgs.). *Análise do discurso: percursos teóricos e metodológicos*. Brasília: Plano/Oficina Editorial, p. 187-202.
- KOCH, I. V. 2001. Lingüística textual: retrospectiva e perspectivas. In: Beth Brait (org.). *Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas*. Campinas: Pontes/FAPESP, p. 71-86.
- _____. 1999. *A coesão textual*. 11. ed. São Paulo: Contexto.
- KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. 1998. *A coerência textual*. 8. ed. São Paulo: Contexto.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. 1996. *Reading images: the grammar of visual design*. Nova York: Routledge.
- LATOURET, B. 2004. *Práticas da natureza: como fazer ciência na democracia*. Bauru: Edusc.
- _____. 2002. *A esperança de Pandora: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos*. Bauru: EDUSC.
- _____. 2000. *Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*. São Paulo: Editora da UNESP.
- _____. 1994. *Jamais fomos modernos*. Rio de Janeiro: Editora 34.
- MAGALHÃES, M. C. C. 1994. Etnografia colaborativa e desenvolvimento de professor. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas, n. 23, 71-78, jan./jun.
- MARCUSCHI, L. A. 2001a. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: Inês Signorini. (org.) *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, p. 23-50.

- _____. 2001b. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: Angela P. Dionísio; Maria Auxiliadora Bezerra (orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 46-59.
- MARTIN, J. 1997. Analysing genre: functional parameters. In: F. CHRISTIE & J. MARTIN (org.) *Genre and Institutions: Social Processes in the Workplace and School*. London and Washington: Cassel.
- MASON, J. 1996. *Qualitative researching*. London: SAGE Publications.
- MCNIFF, J. 1988. *Action research: principles and practice*. London: Macmillan Education.
- MENDONÇA, M. R. de S. 2001. Pontuação e sentido: em busca da parceria. In: Angela P. Dionísio; Maria Auxiliadora Bezerra (orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 113-125.
- MILLER, C. R. 1994. Genre as Social Action. In: Aviva Freedman; Peter Medway. (eds.) *Genre and the New Rhetoric*. London: Taylor & Francis Publishers, p. 23-42.
- MOITA LOPES, L. P. da. 1994. Pesquisa interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução. In: *D.E.L.T.A.* v. 10, n. 2, p. 329-338.
- MORIN, A. 2004. *Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropologia renovada*. Rio de Janeiro: DP & A.
- MUNIZ, K. da S.; SILVA, W. R. 2001. Adivinhas e ensino de língua portuguesa: uma descoberta. In: *Ao Pé da Letra*. Recife: UFPE, v. 3, p. 75-84.
- NEVES, M. H. 1999. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto.
- NUNAN, D. 1992. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Língua portuguesa: Ensino Fundamental II. 1998. Brasília: MEC.
- PENNYCOOK, A. 1998. A Lingüística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: Inês Signorini; Marilda C. Cavalcanti. (org.) *Lingüística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, p. 23-49.

- PERINI, M. 1997. *Sofrendo a gramática*. São Paulo: Ática.
- ROJO, R. 2005. Gêneros do discurso e gênero textuais: questões teóricas e aplicadas. In: J. L. Meurer; Adair Bonini; Désirée Motta-Roth (orgs.). *Gêneros teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, p.184-207.
- _____. 2001a. A teoria dos gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão de textos na escola. In: Beth Brait (org.). *Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas*. Campinas: Pontes/FAPESP, p.163-185.
- _____. 2001b. *Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor?* In: Angela Kleiman (org.). *A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, p. 313-335.
- _____. 2000. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: Roxane Rojo (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas: Mercado de Letras/EDUC, p. 27-38.
- ROSE, N. 2001. Inventando nossos eus. In: Tomaz Tadeu da Silva (org.). *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, p.137-204.
- SANTOS, M. 2004. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 4. ed. São Paulo: Edusp.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. 2004. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: B. Schneuwly, J. Dolz & colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, p. 71-91.
- SIGNORINI, I. 2006. Apresentação. In: Inês Signorini (org.). *Gêneros catalisadores, letramento e formação do professor*. Programa Teia do Saber. Campinas, IEL/UNICAMP. (a sair)
- _____. 2000. A interação universitário/alfabetizador em programas de formação em serviço: ação entre díspares ou comunicação entre pares? In: Angela B. Kleiman; Inês Signorini e colaboradores. *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artmed Editora, p. 244-261.

- _____. 1998. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objetivo da pesquisa em Lingüística Aplicada. In: Inês Signorini; Marilda C. Cavalcanti. (org.) *Lingüística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, p. 99-110.
- SILVA, W. R. 2006. Articulações entre gramática, texto e gênero em seqüências de atividades didáticas. In: Inês Signorini (org.). *Gêneros catalisadores, letramento e formação do professor*. Programa Teia do Saber. Campinas, IEL/UNICAMP. (a sair)
- _____. 2005a. Marcas gramaticais na estrutura textual do gênero instrução de uso: subsídios para a formação do professor. In: *Leitura, teoria & prática*. (a sair)
- _____. 2005b. Subvertendo a exclusão escolar: a mediação como via para a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno. In: *Revista Portuguesa de Educação*. Universidade do Minho, v. 18, n. 2, p. 215-239.
- _____. 2005c. A mediação como via de subversão da exclusão escolar. In: *Anais do 15º. Congresso de Leitura do Brasil*. Campinas: UNICAMP. (a sair)
- _____. 2004a. A prática de análise lingüística no livro didático: uma proposta pós-PCN. In: *Trabalhos em lingüística aplicada*. Campinas: UNICAMP/IEL, v. 43, n. 1, p. 35-49.
- _____. 2004b. O gênero instrução de uso enquanto objeto de ensino. In: *Revista Intercâmbio*. v. XIII. LAEL–PUC/SP. Sessão: Linguagem e educação.
- _____. 2004c. *Gramática ou análise lingüística: abrindo a “caixa-preta” dos PCN*. *Revistas Estudos Lingüísticos*. São Paulo: GEL/USP, v. 33.
- _____. 2003a. *Gramática no texto injuntivo: investigando o impacto dos PCN*. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP/IEL/DLA.
- _____. 2003b. Gêneros instrucionais no livro didático “uma proposta para o letramento”. In: *Revista leia escola*. Campina Grande: UFCG: Idéia, p. 41-52.
- _____. 2003c. Marcas gramaticais nas seqüências injuntivas: estratégias de tematização. In: *Revista humanidades – série letras*. SP/São João da Boa Vista: FEOB, p. 51-64.

- SOUZA-E-SILVA, M. C. P. de. 2004. O ensino como trabalho. In: Anna Rachel Machado (org.). *Ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel/Fapesp, p. 81-104.
- SOARES, M. 2003. Letramento e escolarização. In: Vera M. Ribeiro (org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global/Ação Educativa/Instituto Paulo Montenegro, p. 89-113.
- TARDIF, M. 2002. Saberes docentes & formação profissional. Petrópolis: Vozes.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. 2005. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes.
- VAN HARKAMP-SMITH, S.; VAN HARKAMP-SMITH, K. 2001. Torres strait Islanders speak: building a model of critical literacy. In: Heather Fehring; Pam Green. 2001. *Critical literacy: a collection of articles from the Australian Literacy Educators' Association*. Newark/Norwood: International Reading Association/Australian Educators' Association, p. 103-111.
- VIGOTSKI, L. S. 2003. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. 2001. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R. & LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 8. ed. São Paulo: Ícone, p. 103-142.
- WIDDOWSON, H. G. 2004. *Text, context, pretext: critical issues in discourse analysis*. Oxford: Blackwell Publishing.

ANEXO 1

PROJETO: O RÓTULO NA SALA DE AULA
Doutorando: Wagner Rodrigues SILVA (UNICAMP/CNPq)
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Inês Signorini

Local da Intervenção: Xxxxxx Xxxxxx Xxxxxx Xxxxxx Xxxxxx

Professora colaboradora: Xxxxxx Xxxx

Série: 6ª série E – Projeto ABC

Duração: De fevereiro a junho de 2004.

Produto final: Jornal 6ª E

1. Por que fazer pesquisa juntamente com o professor em sala de aula?

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – apresentam para o professor orientações teóricas e metodológicas bastante marcadas por conhecimentos científicos elaborados por pesquisadores em universidades. Esses conhecimentos, denominados saberes acadêmicos, nem sempre são acessíveis aos professores durante a formação profissional. A pesquisa com o professor na sala de aula é proposta no intuito de investigar como se dá à articulação entre esses saberes e a prática em sala de aula. Nesse tipo de pesquisa, procura-se compreender as modificações necessárias no espaço da sala de aula para que os conteúdos disciplinares trabalhados possam contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno.

2. Por que desenvolver um projeto na Escola Xxxxxx Xxxxxx Xxxxxx Xxxxxx Xxxxxx com a professora Xxxxxx Xxxx e na 6ª série “E projeto”?

Uma primeira dificuldade encontrada por pesquisadores que se propõem a investigar aulas de língua materna é encontrar escolas dispostas a abrir as portas para o diálogo com a academia, pois ainda permanece a crença de que o interesse do pesquisador está restrito à denúncia de falhas existentes na instituição. A intervenção na Escola e a colaboração de educadores e alunos foram possíveis graças à disponibilidade da professora Xxxxxx, que foi aluna da turma assumida pelo

pesquisador na primeira etapa do projeto Teia do Saber. Xxxxxx é professora não-concursada da rede estadual e, na ocasião, possuía apenas uma turma na Escola, a 6ª série “E projeto”. A aproximação entre o pesquisador e a coordenação e direção da instituição, proporcionada por Xxxxxx, possibilitou a entrada do pesquisador na escola, que pôde contribuir para o desenvolvimento de atividades para a 6ª. “série E” em questão.

3. Qual o perfil da escola e, especificamente, da turma em que foi realizada a intervenção?

A Escola está localizada no bairro Xxxxx Xxxxx, na região dos Xxx, subúrbio da cidade de Campinas. Essa região é habitada por pessoas de baixa renda, sendo muitas mães dos alunos empregadas domésticas. Os alunos da 6ª série E estão inseridos numa turma do Projeto ABC, proposto pelo governo estadual para corrigir a defasagem de aprendizagem que possuem. O agrupamento dos 22 alunos numa sala especial parece fossilizar uma situação de exclusão, pois é criada uma expectativa negativa pelos docentes a subestimarem a capacidade de aprendizagem desses alunos, propondo-lhes atividades desinteressantes. O espaço social da escola está dividido entre os alunos que possuem ou não um bom capital escolar, conhecimento necessário para um desempenho adequado na instituição. Alguns comportamentos e atitudes de familiares dos alunos são apresentados por educadores como justificativas das limitações dos alunos, como alcoolismo, prostituição, espancamento e exploração de trabalho infantil.

A estigmatização desses alunos também pode ser observada na fala de uma mãe durante uma reunião de pais e mestres, registrada em diário de campo: *Uma mãe diz que, na sala do filho, tem de tudo, é o ninho*. Essa fala traça com pontilhados fortemente delineados a divisão do espaço social existente, pois, nessa fala, o termo “ninho” significa um lugar habitado por pessoas de todo tipo. A descrença na potencialidade dos aprendizes leva os professores a subestimarem a capacidade dos alunos, propondo-lhes atividades desinteressantes, enquanto que outros

preferem não assumir aulas nesse tipo de turma, o que justifica a assunção da turma por Xxxxxx, professora não-concursada.

4. Por que realizar um projeto com o gênero rótulo?

Os PCN orientam o desenvolvimento de atividades de leitura, produção textual e análise lingüística fundamentadas nas noções de gênero discursivo como objeto de ensino e de texto como unidade de análise. Subjacente a essa proposta está o desafio de aproximar as atividades de uso da escrita na escola e as práticas de uso da escrita no cotidiano. Esse desafio está relacionado à idéia de formação para o letramento. O gênero rótulo foi assumido como unidade temática da seqüência didática elaborada, não excluindo a contemplação de outros gêneros discursivos ao longo da implementação da seqüência, como romance, questionário, notícia e gráfico, além dos gêneros encontrados no próprio rótulo, como receita e instrução de uso. Algumas vantagens em trabalhar com o rótulo em sala de aula são: (i) a própria riqueza do material, que, afora o texto verbal, possui imagens, tabelas com números e léxico especializado, possibilitando abordagem interdisciplinar; e (ii) a facilidade de coleta de diversos exemplares do texto, podendo ser realizada pelos próprios alunos, o que evita despesas com materiais.

5. Como foi realizado o planejamento da seqüência didática?

A elaboração da seqüência didática aconteceu em momentos de planejamento propostos pela escola, pois a coordenação reservava alguns dias no início de unidades e, esporadicamente, ao longo das mesmas, para reunião de planejamento. Outros momentos, antes e depois das aulas de Xxxxxx na escola ou, até mesmo, fora da instituição, como os encontros na UNICAMP, foram utilizados para reencaminhar as atividades. Uma seqüência didática em que pudéssemos identificar a autoria da professora foi o desafio talvez só alcançado no final da intervenção. A escassez de tempo para o planejamento foi uma das dificuldades enfrentadas, pois as atividades eram criadas e esquematizadas em papel, mas não organizadas no

plano de aula sugerido pelo pesquisador, o que, muitas vezes, só ocorria após a implementação da atividade. A avaliação proposta para o final da primeira unidade foi uma das atividades em que a professora e o pesquisador não puderam planejar juntos. O hábito de não planejar as aulas diárias foi um grande empecilho para a implementação da seqüência, pois, nem sempre, o planejamento geral servia como instrumento de orientação para os momentos constitutivos de uma aula.

6. Em que consistiu a seqüência didática desenvolvida em sala de aula?

No início do planejamento da seqüência, Xxxxx e o pesquisador sabiam que precisavam considerar as práticas de leitura, produção textual e análise lingüística, conforme é proposto nos eixos de práticas de linguagem apresentados nos PCN. As atividades envolvendo as duas primeiras práticas foram planejadas com mais tranquilidade e antecedência, enquanto que as atividades envolvendo a terceira prática foram planejadas durante a implementação da seqüência, a partir de diagnósticos precisos dos problemas na escrita dos alunos.

Práticas de leitura textual

A seqüência didática foi iniciada com atividades de leitura, pois o objetivo inicial era proporcionar aos alunos a compreensão dos usos da escrita no cotidiano. Na primeira aula pautada na seqüência planejada, a professora retomou a discussão que teve com os alunos durante o primeiro encontro, ocasião em que tematizaram as leituras realizadas pelos alunos no dia-a-dia deles. No primeiro momento da discussão, os alunos disseram que não liam texto algum, mas só assistem a programas de televisão. No segundo momento da discussão, a professora leu para os alunos passagens de um romance em que a presença da escrita na vida de uma criança era o assunto central da narrativa. Durante a atividade, assim como ocorreu em outras ocasiões, escutava-se alguns alunos comentando se não haveria lição, pois a aula ministrada parecia fugir ao modelo ao qual estavam habituados. Isso não significa que a aula tivesse sido desinteressante, haja vista que muitos se

envolveram na leitura realizada por Xxxxxx. Esse percurso foi trilhado para que, posteriormente, os alunos percebessem a função dos rótulos.

A atividade subsequente de leitura consistiu numa dinâmica em que foram espalhados alguns vasilhames (latas, caixas, garrafas, etc) cheios e vazios sem rótulos. Ao entrarem na sala, os alunos perceberam os vasilhames, os quais foram manuseados por eles. A professora fez algumas perguntas sobre o conteúdo dos vasilhames, pois um dos objetivos foi levar os aprendizes a perceberem a importância do rótulo. O que aconteceria, por exemplo, se uma pessoa ingerisse soda cáustica por não reconhecer o conteúdo devido à ausência de rótulo? Com a atividade realizada, Xxxxxx tentou fazer os alunos falarem sobre as informações presentes nos rótulos de acordo com o produto identificado. Posteriormente, alguns rótulos foram distribuídos entre os alunos para que fossem lidos e os alunos percebessem as informações presentes no gênero, assim como a importância das mesmas para o manuseio adequado dos produtos.

A importância da leitura crítica de rótulos também foi enfatizada com a atividade de compreensão textual da reportagem *Brasileiros não entendem informações das embalagens de alimentos*, trabalhada a partir de sete questões propostas para serem respondidas. A professora perguntou se os rótulos costumavam ser lidos pelos familiares dos alunos, que não souberam responder. Isso motivou a necessidade de elaboração de um questionário destinado às famílias, cujo objetivo era o de verificar: se e quando os rótulos eram lidos e, quando lidos, que tipo de informação era verificada.

Materiais:

- Romance – QUEIRÓS, Bartolomeu Campos, (1995). *Por parte de pai*. Belo Horizonte: RHJ;
- Vasilhames de diversos produtos sem rótulos;
- Rótulos de diversos produtos;
- Notícias – (i) Brasileiros não entendem informações das embalagens de alimentos. (ii) Rótulos dos produtos alimentícios são ininteligíveis para o consumidor; (<http://jornalnacional.globo.com.site.jsp>; 16/02/2004)
- Folhas de sulfite para impressão e xerox;
- Computadores para digitação;
- Papel madeira para cartazes.

Práticas de produção textual

Os alunos, reunidos em equipe, iniciaram a elaboração do questionário em sala de aula e continuaram em casa. Na aula seguinte, a professora retomou a atividade propondo a redação de um único questionário coletivo (ver Figura 1), de modo a facilitar a computação dos dados e elaboração de gráficos na aula de Matemática. Essa atividade também serviu para esclarecer o propósito do gênero, pois, inicialmente, os alunos formularam questões despropositadas (ver Figura 2). Levantou-se a hipótese de que o enunciado oral da tarefa não tivesse sido claro para os alunos. Refeito o enunciado, foi elaborado um questionário. Para facilitar a elaboração das perguntas foi simulada em sala de aula uma situação de pedido de informações entre desconhecidos.

As respostas obtidas através da realização da pesquisa com os familiares foram interpretadas e quantificadas nas aulas de português, resultando na produção de informações para serem publicadas como notícias no jornal da turma, o que evitou um problema comum referente à produção textual na escola: a falta de ter o que dizer. A notícia *Rótulos dos produtos alimentícios são ininteligíveis para o consumidor* foi apresentada pela professora como modelo a ser seguido pelos alunos para a produção de notícias, ainda que tenha faltado subsídio suficiente para contribuir com a produção do aluno, pois a atividade ficou restrita à leitura do texto. Durante a produção do questionário para a pesquisa, foi observado que os alunos tinham dificuldade em utilizar a pontuação (pontos de interrogação e final), o que motivou a contemplação do conteúdo pontuação para a prática de análise lingüística.

Para analisar os resultados obtidos com o questionário, um aluno era escolhido para quantificar na lousa as respostas juntamente com a turma. A professora solicitava, após a quantificação, que o aluno escrevesse um pequeno parágrafo, sintetizando a análise realizada, pois, assim fazendo, acreditava que contribuiria para a elaboração das notícias do jornal da turma. Os alunos tinham dificuldade para elaborar os parágrafos, que, na realidade, eram frases curtas, como a seguinte escrita por um aluno: *Pegar o produto pela marca as vezes*. Sob a

orientação da professora, o aluno reescreveu a frase, apresentando a seguinte versão final na lousa: *As vezes o consumidor compra pela marca.*

A atividade de produção de notícias a partir das informações obtidas com os questionários foi caracterizada pela elaboração de diversas versões de texto, sendo utilizada pela professora a escrita de bilhetes com as orientações necessárias para a correção da macro-estrutura textual (ver Figura 3). A novidade do uso do bilhete teve uma avaliação positiva pela professora: numa sessão de planejamento, a docente reconheceu que a ajuda do pesquisador contribuía para superação de suas dificuldades na elaboração dos bilhetes (reorientar a reescrita do aluno, detectando os problemas lingüísticos e encaminhando uma solução). Para os alunos as dificuldades foram maiores, pois o gênero bilhete envolvia uma prática nova com a escrita e muitas foram as dificuldades de compreensão do que estava escrito. A professora teve que ler em voz alta e explicar os bilhetes para cada aluno.

Prática de análise lingüística

O uso da pontuação foi o conteúdo contemplado na seqüência didática. O desafio de não misturar a abordagem da pontuação da tradição escolar com a nova abordagem proposta pelos PCN foi constante. As atividades de análise lingüística propostas foram atreladas às atividade de leitura. Inicialmente, a professora realizou uma atividade de leitura de uma instrução de uso em um rótulo de água sanitária (ver Figura 5). O uso regular do ponto e vírgula, da vírgula e dos dois pontos foram trabalhados com os alunos. A professora solicitou que os aprendizes sublinhassem todos os sinais de pontuação e que tentassem justificar os usos nas partes específicas do texto. Para essa atividade, a professora já tinha preparado pequenos cartazes com as regras gramaticais prescritas para o uso desses sinais e, inclusive, os não encontrados na instrução de uso lida. As regras eram do seguinte tipo: *Ponto de exclamação ! Indica o final de uma frase exclamativa ou imperativa. Ex: Puxa, você demorou para chegar! Agora está muito melhor!.* Por orientação do pesquisador, a professora não utilizou as regras nessa aula, porém a professora não se convenceu de que essas regras não eram necessárias para o estudo da pontuação, pois passou todas as regras para os alunos posteriormente.

Uma segunda atividade proposta envolvendo leitura e análise lingüística que serviu, inclusive, para avaliar a compreensão dos usos dos sinais de pontuação, consistiu em solicitar que, em equipes, os alunos ordenassem as instruções de uso fragmentadas e, em seguida, pontuassem-nas. A professora entregou para cada equipe uma instrução fragmentada em tirinhas e uma folha de papel madeira para que o texto da instrução de uso fosse reorganizado como num quebra-cabeça. Realizada essa primeira etapa da atividade, as equipes leram para o grande grupo o texto reorganizado e explicaram os usos dos sinais de pontuação. Algumas equipes chegaram a compreender os usos da pontuação pela regularidade do emprego existente no texto, como é perceptível na seguinte anotação realizada por uma equipe: *Eu fiz assim porque eu achei que sempre quando termina uma frase tem que ter ponto e vírgula. / E quando tem dois ponto é porque tem mais coisas para lêr. E vírgula e porque está sitando algo.* Uma segunda equipe não conseguiu utilizar a pontuação adequadamente porque estava preocupada em aplicar as regras dadas pela professora, copiadas no caderno. Para justificar a pontuação utilizada, essa equipe simplesmente repetia a regra parecendo não compreendê-la. Outras orientações referentes a problemas específicos de escrita foram dadas individualmente aos alunos, a partir de suas produções.

7. Como o trabalho desenvolvido envolveu outras disciplinas?

Alguns professores da escola demonstraram interesse pelo trabalho com rótulos proposto para a 6ª série “E projeto”. Esses procuraram articular a temática dos rótulos ao conteúdo de suas respectivas disciplinas. A título de exemplo, na disciplina Língua Inglesa, foram trabalhados os estrangeirismos presentes nos rótulos, enquanto que, na disciplina Educação Artística, foram trabalhadas formas geométricas, como cubo, retângulo e cilindro. Nessa última disciplina, o trabalho com essas formas geométricas foi antecedido pelo enfoque da funcionalidade das cores nos rótulos e sucedido pela produção de rótulos para as formas geométricas trabalhadas. Com exceção da disciplina Matemática, as outras disciplinas não contribuíram diretamente para o produto final proposto na seqüência de Língua

Portuguesa, pois o horário de planejamento dos professores dificultava o trabalho interdisciplinar, haja vista que, exceto dois professores, os demais davam aula unicamente para a 6ª série “E projeto”, restringindo o horário de permanência na escola apenas aos momentos de aula.

8. Quais as principais dificuldades encontradas para a implementação do projeto?

A dificuldade enfrentada para inovar as práticas de sala de aula, de acordo com os conhecimentos acadêmicos, não é considerada como um problema para a implementação do projeto, pois a docente e o pesquisador tinham consciência de que esse era um desafio a ser vencido para o crescimento profissional de ambos. Talvez, algumas práticas solidificadas da instituição, como freqüentes mudanças de orientação pela delegacia de ensino, relações difíceis entre educadores, o medo de represálias por parte de qualquer autoridade e excessivo número de faltas, tenham sido as principais dificuldades enfrentadas. Diferentes temáticas impostas pela delegacia de ensino e pela coordenação escolar dificultavam o andamento da seqüência, porque os professores se sentiam pressionados a trabalhar novas temáticas, ainda que tivessem o consentimento da coordenação para finalizar o trabalho com rótulos e só trabalhar posteriormente as demais temáticas, o que era impossível de realizar.

9. Como os alunos foram avaliados?

A avaliação foi contínua, pois todas as atividades serviram como diagnóstico do conhecimento adquirido pelo aluno, porém, por exigência da coordenação, uma prova foi elaborada por Xxxxxx (ver Figura 6). Através dessa prova, a professora pôde tornar um pouco mais objetiva a avaliação individual dos alunos. O modelo da prova foi tradicional porque a professora estava convencida de que toda prova é um instrumento autoritário e de que a inovação não tem espaço nesse tipo de atividade. Isso resultou numa avaliação não muito conforme às atividades desenvolvidas na seqüência. Para o pesquisador o principal trabalho de avaliação foi feito através da análise dos resultados das atividades desenvolvidas na seqüência.

Além das atividades dos alunos, também foram continuamente avaliadas as estratégias utilizadas pela professora e pesquisador para o desenvolvimento da seqüência. Em função disso foram feitas correção de curso.

Um exemplo disso foi reencaminhamento dado a uma atividade que estaria restrita à produção de um *Porta Treco* como presente para o dia das mães. Essa aula, que poderia significar muito para a disciplina de Educação Artística, foi aproveitada para a elaboração de um texto instrucional para ensinar os leitores do jornal da turma como fazer o objeto. Na ocasião da confecção, o pesquisador perguntou a professora o que fazer para evitar que o conteúdo de Língua Portuguesa ficasse ausente da aula. Prontamente, ela respondeu que eles poderiam elaborar um manual que ensinasse como montar. O pesquisador completou dizendo que o texto poderia, inclusive, ser publicado no jornal.

**COMO MONTAR UM PORTA
TRECO
MATERIAL**

1 CAIXA DE LEITE
1 PAPEL DE PRESENTE
1 TESOURA SEM PONTA
1 REGUA

MODO DE FAZER

PRIMEIRO MEDIR A CAIXA
DE BAIXO PARA CIMA 15 CM ;
DEPOIS CORTE ONDE DEU A
MEDIDA;
PASSE A COLA EM TODA A
CAIXA E COLE O PAPEL DE
PRESENTE.

OBSERVAÇÃO: PASSE O
DEDO LONGO APÓS PARA
NÃO FICAR COM BOLHA .

(produção coletiva da turma)

10. Que avaliação pode ser realizada da intervenção realizada?

O envolvimento nas atividades e a produção textual de alunos considerados apáticos e incapazes é o melhor resultado para uma avaliação da intervenção realizada. As reflexões sobre o próprio texto escrito, realizadas por alguns alunos, evidenciam o sucesso do trabalho desenvolvido, que contribuiu não apenas para o desenvolvimento de habilidades de leitura, produção e análise lingüística, mas favoreceu a elevação da auto-estima, minimizando a situação de exclusão enfrentada pelos alunos. O produto final da seqüência didática, *Jornal 6ª. E*, foi uma prova concreta da potencialidade dos alunos. A reflexão sobre a ação do professor

em sala de aula certamente contribuiu para o entendimento da transformação da prática do professor, que acontece paulatinamente. Muitas vezes, os conhecimentos da tradição escolar se sobrepuseram aos conhecimentos acadêmicos, mas, através da reflexão sobre a prática, essas dificuldades foram parcialmente contornadas. As aulas deixaram de ser centradas unicamente no professor.

Figura 1 – Questionário Coletivo

NOME: [REDACTED]
IDADE: [REDACTED] anos
BAIRRO: [REDACTED]
PROFISSÃO: Estudante Geral.

1- VOCÊ LÊ O ROTULO QUANDO VAI COMPRA O PRODUTO?
SIM ☒ NÃO

2 - VOCÊ OLHA A VALIDADE DO PRODUTO?
SIM ☒ NÃO
POR QUÊ? Pra não consumir produtos vencidos.

3- VOCÊ JÁ USOU OS SERVIÇO DE ATENDIMENTO AO CONSUMIDOR?
SIM NÃO ☒

4 - O QUE VOCÊ MAIS OBSERVA NA COMPRA DE UM PRODUTO?
QUALIDADE ou Preço. Olho a qualidade

5- VOCÊ ENTENDE O QUE ESTÁ ESCRITO NOS RÓTULOS?
SIM NÃO AS VEZES ☒

6 -VOCÊ ESCOLHA O PRODUTO PELA MARCA
SIM NÃO TALVEZ ☒

7- VOCÊ USA AS RECEITAS QUE VEM NOS ROTULO
SIM ☒ NÃO AS VEZES

7-VOCÊ LÊ AS INFORMAÇÕES NUTRICIONAIS DO RÓTULO?
SIM NÃO AS VEZES ☒

8- O QUE VOCÊ ACHA QUE DEVERIA VIR ESCRITO NOS RÓTULOS?
As informações sobre o produto ser mais clara ao consu

9 - VOCÊ USA AS INTRUÇÕES DE USO DO RÓTULO?
SIM ☒ NÃO AS VEZES

Figura 2 – Questionário Individual

nome: Entrevista 1 1

nome: Entrevista idade 1

endereço 1

bairro 1

1) você ler o Rotulo?

2) quando você ler um paragrafo
você ler o Rotulo?

3) O que ler no Rotulo?

4) como você identifica o Produto

5) você faz compra no dia da semana
ou final de semana?

6) quando você ver um Produto
de o que qualidades você levar?

7) quando você faz compra você
liga com o que?

8) você costuma fazer compra?

Figura 3 - Bilhete

Caro desconhecido.

O seu título é lindo.

Agora coloque no seu texto quem
foi o entrevistador? E o entrevistado?

Fale sobre os objetivos da pesquisa, o
que nós queríamos saber a partir da
atividade.

Profa. 1

P.S. Fale o que você e seus amigos
aprendem com a pesquisa.

Figura 4 – Notícia

13/09/04

Em pesquisa do rótulo

Ferrão 13 entrevistado cada um tinha Resposta e tinha uma resposta que era a mesma e nos da sala de aula nos fizemos e a metade das pessoas não lê o rótulo e as outras pessoas lê o rótulo

Figura 5 – Instrução de uso – ÁGUA SANITÁRIA IDEALAX

ANTES DE USAR LEIA AS INSTRUÇÕES DO RÓTULO. CUIDADOS DA CONSERVAÇÃO E PRECAUÇÕES:
NÃO REUTILIZAR A EMBALAGEM VAZIA, MANTENHA O PRODUTO NO FRASCO ORIGINAL DO PRODUTO; MANTER O FRASCO PROTEGIDO DO SOL E DO CALOR; MANTER O FRASCO PROTEGIDO FORA DO ALCANCE DAS CRIANÇAS E DE ANIMAIS DOMÉSTICOS; NÃO MISTURE ÁGUA SANITÁRIA COM PRODUTOS A BASE DE AMÔNIA.

PROIBIDO POR LEI
REUTILIZAR ESTE VASILHAME

INSTRUÇÕES DE USO:
Lavagem de roupas: Para alvejar adicione 1 copo (200ml) de água sanitária Idealax para 20 litros de água, deixando de molho por 30 minutos para iniciar a lavagem, no tanque ou na máquina.
OBS: Não use Idealax em tecidos de lã, seda, couro, lycra e roupas coloridas.

PRECAUÇÕES:
Evitar contato com os olhos; evitar inalação do produto; não ingerir; não usar em recipientes e objetos metálicos; lavar os objetos como medida de precaução antes de reutilizá-los. Evitar contato com a pele.

CUIDADOS EM CASO DE ACIDENTES:
Em caso de contato com os olhos, lave-os com água corrente em abundância por pelo menos 15 minutos, procure um médico levando o rótulo ou a embalagem do produto; em caso de contato com a pele, lave com água em abundância; se houver irritação, procure um médico levando o rótulo ou a embalagem do produto.

NÃO DÊ NADA POR VIA ORAL A UMA PESSOA INCONSCIENTE

LIMPEZA DO LAR:
Para clarear pisos, azulejos, mármore e louças, adicione 1 copo (200 ml) de Idealax para cada 10 litros de água.

DESINFETANTE:
Nos vasos sanitários, ralos, pias, latas de lixo e superfícies engorduradas, usar Idealax puro. Enxague após 10 min.

COMPOSIÇÃO:
Hipoclorito de Sódio, Hidróxido de Sódio, Cloreto de Sódio, H₂O, Teor de cloro ativo mínimo 2,0% P/P.

Figura 6- Avaliação

Avaliação de Português – Prof. Márcia Adão

Nome: [redacted] nº 12 série 6ª E Escola Newton Pimenta Navez D

Prepare-se para levar um surto

Não existe nenhum Mickey ou Jerry entre os 100 milhões de ratos que se alimentam do lixo jogado nas ruas de Campinas diariamente.

Em compensação, existem alguns personagens que você nunca viu nos desenhos de TV. Salmonelas, coliformes, estafilococos, estreptococos e outros que, em vez de divertir você, causam doenças como o tifo.

1- O que alimenta os ratos de Campinas? X
queijo, milho, comida

2- Quais são os personagens que não aparecem na TV? X
Expecime; laquiteria, laquiteria

3- que causa os personagens que não aparece na TV?
a) doenças ☒ b) alergia c) divertimento C

4 - Identifique os tipos de frases abaixo, dizendo se é (a) afirmativa, (b) interrogativa ou (c) negativa.

a). não existe ninguém igual a você. (X)
b) Quer uma laranja? ()
c) Elas são iguais a mim. ()
d) Está com fome? () P

5 – Complete o seguinte diálogo, dando um título

Entrevistador: - _____

Dona de Casa: - Sempre! Para não comprar produto errado. X

Entrevistador: - cha o produto

Dona de Casa: - Às vezes sim, as vezes não. Sabe como é ...as vezes a gente esquece.

Entrevistador: - por que ela compra bastante coisa

Dona de Casa: - Eu costumo ir ao mercado uma vez por semana. As vezes sou eu, as vezes é minha filha Jéssica. Mas eu sempre fala “filha leia o rótulo, veja a data de vencimento”.

Entevistador: - leia o rotulo, com muita atencao

Dona de Casa: - Por nada!

Agradecimento especial a todas as pessoas que contribuíram para as reflexões proporcionadas pela intervenção realizada. Um agradecimento especial à professora Xxxxxx Xxxx, à direção da Escola Xxxxxxx Xxxxxxx Xxxxxxx Xxxxxxx e aos alunos da 6ª. Serie E, os quais nos proporcionaram grandes lições.

ANEXO 2

EXERCÍCIO COM RÓTULO

Liza® dá a Receita

Bolinhas de Frango

Ingredientes:

- 1kg de peito de frango moído
- 1 cebola ralada • 2 colheres (sopa) de mostarda
- 1 ovo • 2 molhos de pão francês
- 2 colheres (sopa) de leite
- sal e pimenta-do-reino a gosto
- 1 colher (sopa) de farinha de trigo
- 1 xícara (chá) de farinha de rosca
- 1 xícara (chá) de Óleo de Soja Liza®

Modo de Preparo:

Numa vasilha, coloque o frango moído, junto a cebola, a mostarda, o ovo, o leite e o molho de pão francês. Misture até obter uma massa homogênea. Acrescente a farinha de trigo para dar ponto. Mode a carne fazendo bolinhas aproximadamente do mesmo tamanho, achate-as levemente e passe na farinha de rosca. Aqueça o Óleo de Soja Liza® por 4 minutos em uma panela média (22cm de diâmetro), virando com cuidado para dourar dos dois lados. Retire e escorra em papel absorvente. Sirva em seguida.

Rendimento: 16 porções

Tempo de Preparo: 20 minutos

0800 118800
www.liza.com.br

Cargill

Liza

Naturalmente Saudável

A linha de óleos Liza® oferece as variedades: Soja, Nutriplus, Milho, Girassol e Canola, produtos saudáveis e de altíssima qualidade.

O Óleo de Soja Liza® não tem cheiro e não faz fumaça, pois é extra-filtrado 5 vezes através de um moderno e rigoroso processo de fabricação. Por isso, não interfere no sabor natural dos alimentos sendo a melhor opção para frituras, refogados e saladas.

Exatamente **Olivia**® e combinação perfeita do puro Óleo de Soja Liza® com o mais nobre óleo de oliva (dois variedades: Tradicional, Olivia e Azeite Extra Virgem e Orgânico).

Conteúdo 900ml

Extra-filtrado 5 vezes

Óleo que não tem cheiro SEM COLESTEROL

OLEO DE SOJA

Informação Nutricional

Porção de 15ml (2 colheres de sopa)

	Quantidade por porção	%VD*
Valor Calórico	120 kcal	5%
Carboidratos	0 g	0%
Proteínas	0 g	0%
Gorduras Totais	14 g	17%
Gorduras Saturadas	4 g	8%
Gorduras Monoinsaturadas	4 g	-
Gorduras Poliinsaturadas	6 g	-
Colesterol	0 mg	0%
Sódio	0 mg	0%
Vitamina E	2 mg	20% IDR

* Valores Diários de Referência com base em uma dieta de 2.500 calorias. IDR: Ingestão diária recomendada para adultos.

TIPO 1 - Produto sem aditivos, sem conservantes e sem corantes.

Seu maior diferencial está no ponto: não se altera com o aquecimento e não deixa resíduos.

7 896036 090244

Localize as seguintes informações:

- Qual é o produto anunciado?
- Qual é a indústria que comercializa o produto?
- Podemos encontrar a indústria em três lugares do país. Quais são eles?
- Se houver algum problema com o produto, em qual telefone você deve ligar?
- Qual é o endereço eletrônico para contato?
- A linha de óleos deste rótulo oferece algumas variedades. Quais são elas?
- Quais são as versões deste produto, combinado com azeite?
- Por que esse produto não interfere no sabor natural dos alimentos?
- O que deve ser feito para melhor conservação do produto?
- Qual é o conteúdo da embalagem?
- Pesquise o significado da palavra "esteril".
- A receita do Frango Enrolado serve 4 porções. Quais as mudanças que podem ser feitas para o preparo de 8 porções? Anote-as.
- Esta empresa possui um CNPJ. O que significa esta sigla?

ANEXO 3

REPORTAGEM DO JORNAL IMPRESSO

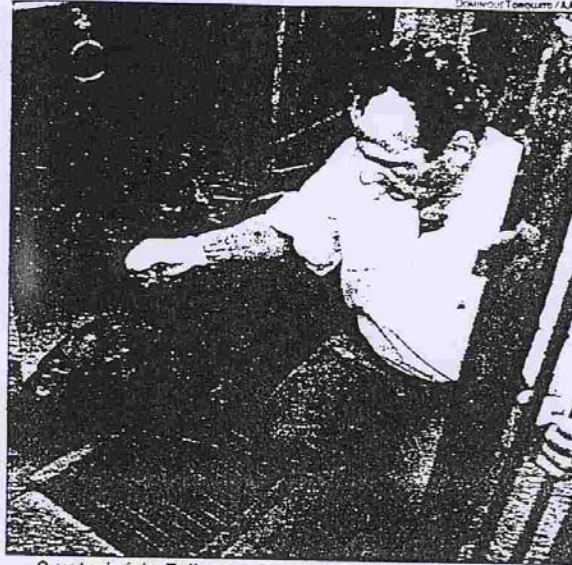
Anta do Bosque morre após engolir plástico

RODRIGO GUADAGNIM
Da Agência Anhangüera
rodrigo@rac.com.br

Uma atitude inconsequente – muito provavelmente de um visitante – tirou a vida de um animal cuja espécie está ameaçada de extinção. Ontem, a anta (Tapirus terrestris) fêmea Kel morreu, no Bosque dos Jequitibás, depois de um mês sofrendo em decorrência de complicações, até então desconhecidas. Na necropsia, foi constatado que o animal morreu em função de ter engolido um saco plástico, ao que tudo indica, jogado por um dos visitantes do Bosque.

Com a morte de Kel, a anta macho Nanico ficou “viúvo” e estuda-se a transferência dele para um outro zoológico do País. Assim, todos os cerca de 1 milhão de visitantes que o Bosque recebe todos os anos (de acordo com dados da direção do Bosque) serão penalizados pelo ato irracional de uma única pessoa.

“Poderíamos trazer uma outra fêmea, mas será que devemos correr o risco de perder outro material genético ameaçado de extinção? O mais provável é que o macho seja transferido para outro zoológico”, disse, em tom indignado, o veterinário Paulo Anselmo Nunes Felipe.



O veterinário Felipe e a anta Kel: espécie em extinção

Segundo ele, outros animais de “paladar pouco seletivo” podem deixar o Bosque como forma de punição aos maus visitantes, uma vez que fatos como esse têm se tornado frequentes nesses cinco anos em que o veterinário trabalha no Bosque.

“Em 98, por exemplo, um veado campeiro – espécie que corre sério risco de extinção – quase morreu depois de ter engolido uma tomada. Conseguimos salvá-lo, mas deci-

dimos encaminhá-lo para o zoológico de São Carlos”, conta Felipe, que enumera outros casos.

“O hipopótamo macho (Fofolucho) quase morreu por causa de uma garrafa de suco, que, por sorte, conseguiu expelir. Uma ema morreu com um cadeado entalado na moela e outra com uma xicara. Outro caso, foi o de um quati, morto com três bicos de chupeta no intestino. Tivemos até um macaco que se

cortou todo com uma gile jogada por visitantes”, relembra o veterinário.

Por tudo isso, os visitantes já estão sendo penalizados. Os macacos não são expostos mais em recintos, ficam somente na ilha. Os únicos primatas em recinto são um casal de babuínos, que também podem estar com os dentes contados no local. No último sábado, uma pessoa foi apanhada cutucando a fêmea com uma vara. “Há suspeita de que ela esteja prenha e uma situação de estresse como essa pode provocar um aborto”, alerta Felipe.

SOFRIMENTO

A suspeita no Bosque é que o saco plástico tenha sido lançado no recinto de Kel – um espécime de seis anos, de quais três no Bosque – por alguém que alimentou os peixes do lago, momentos antes. O recipiente teria conservado restos de alimento, o que estimulou a anta a engoli-lo.

O fato ocorreu há um mês. Kel sofreu muito por todo esse período. No intestino dela, além do saco foi encontrada muita terra, o único alimento ingerido desde então como defesa natural para conter as cólicas. Os ânus de Kel chegaram a se exposto, tamanha força feita para expelir o saco plástico.

Matéria orgânica em lago provoca morte de tilápias

Além da morte da anta fêmea Kel, o Bosque dos Jequitibás tem convivido nos últimos dias com a morte de peixes. Segundo a direção do bosque, desde domingo, mais de 50 tilápias boiaram no lago. Para interromper a mortandade, o lago deverá ser esvaziado essa semana, para limpeza. Quando isso o ocorrer, o local ficará fechado para visitação.

Ontem, técnicos da Companhia Paulista de Força e Luz (CPFL) estiveram no local para analisar a mortandade. A primeira hipótese é que as mortes ocorram por causa da alta acidez da água, decorrente do acúmulo de matéria orgânica – o lago não é limpo há cerca de 10 anos.

Outra suspeita seria o déficit de oxigenação, também em função do excesso de matéria

orgânica. Essa hipótese é mais remota já que os peixes têm morrido aos poucos. De acordo com o diretor-técnico do Bosque, Valter Cromberg, o início das obras dependem da liberação pelos diretores da CPFL.

“Os técnicos disseram que a empresa tem condições de fazer tudo, desde a retirada dos peixes até a colocação de novos alevinos. Vamos encaminhar um ofício à CPFL e acredito

que essa semana começaremos os trabalhos, que devem durar cerca de três dias. Nesse período, o bosque ficará fechado, pois haverá caminhões circulando aqui dentro”, disse Cromberg.

De acordo com ele, a limpeza precisa ser realizada “o mais rápido possível”, pois a inserção de alevinos não é aconselhada no Inverno. (RG/AAN)

Jornal Popular

Sarapuí, 14 de maio de 2000

LA

ANEXO 4

NOTÍCIA TELEVISIVA

Brasileiros não entendem informações das embalagens de alimentos

25/11/2003

Uma pesquisa divulgada hoje concluiu que a maioria dos consumidores tem dificuldades para entender informações dos rótulos das embalagens de alimentos. Informações que agora serão obrigatórias também no comércio de frutas e legumes, entre outros produtos.

Um fiscal adverte o motorista de um caminhão: as uvas que ele transporta não têm identificação de origem, nem data de embalagem como exige a Agência Nacional de Vigilância Sanitária.

A central de abastecimento não tem poder para reter a carga. Mas o comerciante que comprou as frutas será informado da irregularidade e em março do ano que vem, todos os alimentos deverão ter rótulo.

"O rótulo está dizendo para o consumidor: olha, consumidor, esse produto saiu da roça tal, de tal local, e a origem é essa. Portanto você pode consumir com garantia", explica o assessor Ceagesp, Euclides Amorim.

Os alimentos *in natura* são os últimos a entrar para a era da rotulagem. Ainda existem falhas, mas nunca no Brasil houve tanta informação nas embalagens de tudo que está à venda. O consumidor ainda está descobrindo a importância disso.

"Eu tenho colesterol, então eu tenho que ver o ingrediente que eu estou usando", diz uma senhora.

Em uma pesquisa feita em São Paulo pelo Instituto Brasileiro de Educação para o Consumo de Alimentos, 61% dos entrevistados disseram que lêem rótulos. Mas apenas 29% comparam e decidem a compra a partir do que está escrito.

"Eu diria que existe uma deficiência não por falta de informação no rótulo, mas por essa lacuna que existe entre a informação que está no rótulo e o entendimento do consumidor", explica Patrícia Fukuma, do Instituto Brasileiro de Educação e Alimentos.

Sempre é possível melhorar o texto, as letras. O consumidor só não quer mais é ficar no escuro, sem as informações no rótulo.

(<http://jornalnacional.globo.com/site.jsp>)

ANEXO 5

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

NOME: [REDACTED]

IDADE: [REDACTED]

BAIRRO: [REDACTED]

PROFISSÃO: [REDACTED]

1- VOCÊ LÊ O ROTULO QUANDO VAI COMPRA O PRODUTO?
SIM ☒ NÃO

2 - VOCÊ OLHA A VALILIDADE DO PRODUTO?
SIM ☒ NÃO
POR QUÊ? *Para não consumir produto vencido.*

3- VOCÊ JÁ USOU OS SERVIÇO DE ATENDIMENTO AO CONSUMIDOR?
SIM NÃO ☒

4 - O QUE VOCÊ MAIS OBSERVA NA COMPRA DE UM PRODUTO?
QUALIDADE ou Preço. *Olho a qualidade*

5- VOCÊ ENTENDE O QUE ESTÁ ESCRITO NOS RÓTULOS?
SIM NÃO AS VEZES ☒

6 - VOCÊ ESCOLHA O PRODUTO PELA MARCA
SIM NÃO TALVEZ ☒

7- VOCÊ USA AS RECEITAS QUE VEM NOS ROTULO
SIM ☒ NÃO AS VEZES

7- VOCÊ LÊ AS INFORMAÇÕES NUTRICIONAIS DO RÓTULO?
SIM NÃO AS VEZES ☒

8- O QUE VOCÊ ACHA QUE DEVERIA VIR ESCRITO NOS RÓTULOS?
As informações sobre o produto ser mais clara ao consumidor

9 - VOCÊ USA AS INTRUÇÕES DE USO DO RÓTULO?
SIM ☒ NÃO AS VEZES