

ELI ANA MELO MACHADO MORAES

ANOTAÇÕES DE AULAS

**Contribuições para a caracterização de um gênero
discursivo e de sua apropriação escolar**

Campinas

2005

ELI ANA MELO MACHADO MORAES

ANOTAÇÕES DE AULAS

**Contribuições para a caracterização de um gênero
discursivo e de sua apropriação escolar**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Lingüística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora.

Orientador: Prof. Dr. João Wanderley Geraldi

Campinas

2005

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

M792a

Moraes, Eliana Melo Machado.

Anotações de aulas – contribuições para a caracterização de um gênero discursivo e de sua apropriação escolar / Eliana Melo Machado. -- Campinas, SP : [s.n.], 2005.

Orientador : Prof^o Dr^o João Wanderley Geraldi.

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

1. Apontamentos. 2. Gêneros discursivos. 3. Língua materna – Análise do discurso. I. Geraldi, João Wanderley. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Título em inglês: Note-taking - contributions for the characterization of a discourse genre and its appropriation at school.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Notes; Discourse genres; Mother langue; Discourse analysis.

Área de concentração: Análise do discurso.

Titulação: Doutorado.

Banca examinadora: Prof^a. Dr^a. Inês Signorini; Prof^a. Dr^a. Inguedore Grunfeld Villaça Koch, Prof^a. Dr^a. Maria Bernadete Marques Abaurre, Prof^a. Dr^a. Maria Denilda Moura, Suplentes: Prof. Dr. Guilherme do Val Prado, Prof^a. Dr^a. Roxane Helena Rodrigues Rojo e Prof. Dr. Jonas de Araújo Romualdo.

Data da defesa: 10/11 /2005.

BANCA EXAMI NADORA

Prof^a. Dr^a. Inês Signorini

Prof^a. Dr^a. Ingedore Grunfeld Villaça Koch

Prof^a. Dr^a. Maria Bernadete Marques Abaurre

Prof^a. Dr^a. Maria Denilda Moura

Orientador: Prof. Dr. João Wanderley Geraldi

*Ao **Genésio**
Companheiro de todas as horas.*

*Às filhas, **Andréia, Cristiane e Daniela**
A alegria e a continuidade da vida e do amor.*

*À Neta, **Isadora**
Vida nova! Esperanças!
Alegria de um re-começo*

*Aos meus pais, **Antônio e Terezinha**
Exemplos vivos de uma vida bem vivida.*

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, pela vida e, sobretudo, pelos sinais do seu amor e presença em todos os momentos.

Ao professor doutor **João Wanderley Geraldi**, orientador muito especial, pela orientação, pela generosidade e compreensão, e, ainda pelos desafios constantes das suas reflexões.

A professora Inês Signorini, do Departamento de Lingüística Aplicada do IEL-UNICAMP, pelo diálogo e orientações no trabalho de formação de professores no Projeto Teia do Saber, o qual contribuiu muito para a minha formação.

Às professoras Inês Signorini e Roxane Rojo pelas valorosas contribuições na qualificação.

Ao colega Clécio Bunzen pela sua leitura atenta, pelo diálogo, pelas orientações e indicações para aperfeiçoar o meu trabalho na elaboração da tese.

Aos professores e funcionários do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, pelos diálogos e acolhida em Campinas.

Aos colegas de curso, pela amizade gostosa construída nos corredores do IEL.

Aos colegas do curso de Letras do Campus Avançado de Jataí, da Universidade Federal de Goiás, especialmente à professora Vânia Carmem, por terem me substituído no período em que estive afastada, garantindo, assim, que eu pudesse me dedicar integralmente por três anos ao curso de doutorado.

Aos professores e alunos, sujeitos desta pesquisa, pela interlocução construtora deste trabalho.

Aos muitos amigos que fiz durante o período em que estive em Campinas, pelo diálogo, companheirismo e, principalmente por compartilharem horas difíceis quando a ausência da família era tão difícil de suportar. São eles: Chico, Lúcia, Miguel, Edlúcia, Edvânia, Wagner, Kassandra, Daniel, Milene, João Gatinho, Maria do Socorro, Cinthia, Olga, Maria, Clécio, Rosana, Cosme, Iva, Glícia, Jorge, D. Guiomar, Sílvio, ...

Ao CNPq pela bolsa de estudos.

RESUMO

Este trabalho apresenta a construção de um possível percurso de apropriação da anotação, do Ensino Fundamental à Pós-graduação. Esse percurso foi reconstruído tomando por base anotações realizadas nos materiais escolares dos alunos e está organizado em quatro situações de anotação que se configuram como cópia, transcrição, retextualização e anotação como comentário e análise.

A anotação escolar é defendida nesta tese como um gênero discursivo, a partir das indicações de estudos sobre gêneros aportados pela reflexão de Bakhtin, que se expressa composicionalmente, desde as formas diversas de rastros de leitura até a tentativa de sistematização e organização dos conhecimentos escolares.

A compreensão de como se dá a apropriação da anotação enquanto gênero discursivo que vai do Ensino Fundamental à Pós-graduação nos oferece contribuições não só quanto a constituição de um gênero discursivo, mas também mostra como o aluno dota esse gênero de um estilo próprio ao longo dos seus anos de estudos na escola, fornecendo indícios para a implementação de mudanças no que concerne à formação dos professores e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem da língua materna.

Abstract

This paper presents the construction of a possible trajectory of appropriation of note-taking, from elementary school to post-graduation studies. This trajectory was reconstructed from notes written on the students material, and it is organized in four situations of note-taking which are: copy, transcription, retextualization and note-taking as commentaries and analysis.

School note-taking is defended in this thesis as a discourse genre, from the indications of studies on genres based on Bakhtin's reflection, which expresses itself compositionally, since the diverse forms of reading traits until the attempt of systematization and organization of academic knowledge.

The understanding of the ways in which the appropriation of note-taking occurs as a discourse genre, coming from elementary school to post-graduation studies, provides contributions not only for the constitution of a discourse genre, but it also shows how the students attribute a personal style to this genre throughout their schooling years, offering clues for the implementation of changes regarding teachers education and its relationship with the mother tongue learning and teaching process.

Sumário

Introdução	09
Capítulo I – Anotações de aula: origem e construção do objeto de pesquisa	14
1.1. O que são anotações.....	15
1.2. As anotações e o contexto de ensino.....	17
1.3. A hipótese.....	19
1.4. Objetivos.....	20
1.5. Coleta de dados.....	21
Capítulo II – Conversando sobre anotações	28
2.1. Investigando algumas práticas de anotações.....	28
2.1.1. Caracterização dos sujeitos.....	29
2.1.2. Anotando no cotidiano do lar.....	32
2.1.3. Anotando no trabalho.....	39
2.2. Como e onde se aprende anotar nas esferas do lar e do trabalho.....	52
Capítulo III – A anotação nos Livros Didáticos	55
Capítulo IV – Anotação em aula: da cópia à anotação	81
4.1. Anotação como cópia.....	81
4.2. Anotação como transcrição.....	97
4.3. Anotação como retextualização.....	110
4.4. Anotação como comentário.....	123
Capítulo V – Anotação: um gênero não focalizado pelo professor	129
5.1. Orienta-se o aluno para anotar?.....	129
5.2. Relatos: como se aprende anotar.....	137
Considerações Finais	167
Referências Bibliográficas	174
Anexos	181

Introdução

Acredito que o que se escreve tem muito a ver com o sujeito que escreve e com os sujeitos para quem se escreve. Por isso, esse trabalho tem muito a ver com o modo como aprendo: da prática para a teoria. Ao elaborar essa tese tive a necessidade de primeiro compreender o que é uma anotação a partir da prática de sua utilização nas esferas do cotidiano do lar e do trabalho, para depois estudá-la como um gênero muito presente na escola.

Neste trabalho procuro compreender como se dá a apropriação do gênero *anotação* inserido num processo dinâmico de produção do conhecimento de e sobre a língua materna, que traz concepções de aprendizagens diferentes. Neste sentido, comungo com Bunzen (2005), mesmo sendo os nossos objetos de estudos diferentes, a idéia de que:

... diferentemente do percurso analítico utilizado pela maioria das análises em LDPs, estamos procurando entender como se dá o processo dinâmico de produção desse objeto cultural em que saberes, objetos e práticas de ensino, que trazem tempos históricos e concepções de aprendizagem diferentes, são escolhidos (entre tantos outros) e trabalhados/agenciados por diversos atores na produção de uma verdadeira caixa-preta que será fechada e vendida aos consumidores: o LDP. (Bunzen, 2005:14)

Em seu trabalho *Livro Didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso*, Bunzen (2005:14) partilha da idéia de Latour ([1998] 2000), considerando “que para se abrir tal caixa é necessário não nos centrarmos apenas no produto final, mas no processo de construção, nos movimentos, nos *flashbacks*”. Como defende Latour ([1998] 2000:39), citado por Bunzen:

não tentaremos analisar os produtos finais, um computador, uma usina, uma teoria cosmológica, a forma de uma dupla hélice, uma caixa de pílulas anticoncepcionais, um modelo econômico; em vez disso, seguiremos passos de cientistas e engenheiros nos momentos e lugares nos quais planejam a usina nuclear, desfazem uma teoria cosmológica, modificam a estrutura de um hormônio para a contracepção ou desagregam os números usados num novo modelo econômico. Vamos dos produtos finais à produção, de objetos estáveis e 'frios' a objetos instáveis e mais 'quentes'. (apud Bunzen:2005:14)

Ao propor o estudo da apropriação da anotação enquanto um gênero discursivo, procuro compreender a anotação o processo de sua apropriação com dados que vão do Ensino Fundamental à Pós-graduação. Para isso, além de coletar as anotações realizadas por alunos do primeiro grau (Ensino Fundamental II) à pós-graduação, busquei realizar também entrevistas com pessoas da comunidade, nas esferas do cotidiano, do lar e do trabalho, e com alunos e professores da esfera escolar para entender como se dá a apropriação deste gênero discursivo: *a anotação*.

A pesquisa mostra que a anotação abrange um território amplo e é interpretada de diversas maneiras: como fabricação de ligação, como caminho construído, como comentário, como marcador dentro ou às margens de um texto existente, como um registro de leitura e interpretação, como memória de alguém ou de uma comunidade. Ela pode, ainda, ser formal e informal; pública e privada – embora anotações escolares e pessoais não sejam estritamente privadas, pois é comum alunos copiarem anotações de colegas para estudo às vésperas de avaliações e,

também, quando se empresta um livro a alguém, muito raramente se apagam as anotações realizadas à margem.

O *corpus* analisado constitui-se de diferentes materiais nos quais vão se registrando as anotações dos estudantes em diversos suportes, entre eles cadernos, blocos de anotações, cópias xerográficas de textos discutidos em aula. Tradicionalmente, os poucos estudos que tomam tais notas como material empírico de análise, em geral, estudam essas notas como rastros, indícios de percursos de leitura ou, em estudos mais clássicos, como glosas de leitores sobre textos lidos.

Na perspectiva desta pesquisa, a anotação escolar é um gênero discursivo que se expressa, composicionalmente, desde as formas diversas de rastros de leitura até a tentativa de sistematização e organização particular do anotador, dos conhecimentos escolares. Este gênero discursivo, como se procurará mostrar ao longo do trabalho, tem a característica de um estilo próprio extremamente flexível e como característica composicional sua total dependência de um texto primeiro – oral ou escrito ou escrito/oral em conjunto – a que se refere.

A anotação é um gênero discursivo específico, a partir das indicações de estudos sobre gêneros aportados pela reflexão de Bakhtin. Uma das características deste gênero é sua extrema dependência de contexto, razão pela qual a pesquisa incluiu a gravação de aulas em que as anotações foram feitas. E isto torna ainda mais complexo o estudo, já que as anotações remetem ao tema da aula e aos estudos a propósito do tema. Um maior ou menor convívio com o tema – conteúdo específico desenvolvido durante a aula – é parte das condições de produção da anotação. Muitas vezes, a anotação traz para a interação a voz de autores sequer mencionados na aula, vozes lembradas como “contrapalavras” do processo de compreensão que o autor da anotação constrói. Nestes e em muitos outros casos semelhantes, a anotação é também a forma material dos indícios dos processos de

construção de sentidos que têm circulado, via reprodução xerográfica, no interior da sala de aula e/ou da escola.

Considerando o entrecruzamento entre a questão temática (área específica de conhecimento da aula gravada), a questão didática e metodológica presente nas interações de sala de aula e a questão do registro lingüístico em que se materializa a anotação, o trabalho desta pesquisa não se situa num território delimitado, mas nos limites entre as áreas das ciências da educação e dos estudos lingüísticos. Em outras palavras, é uma pesquisa qualitativa e se inscreve na área dos estudos discursivos, realizando também uma reflexão sobre o processo de aprendizagem da língua materna com fins, ao mesmo tempo, científicos e didáticos.

Compreender como se dá a apropriação da anotação enquanto um gênero discursivo que vai do Ensino Fundamental à Pós-graduação pode nos oferecer contribuições não só quanto à constituição de um gênero discursivo, mas também mostrar os modos como o aluno dota esse gênero de um estilo próprio ao longo dos seus anos de estudos na escola. Além disso, a compreensão desse processo pode contribuir para discussões atinentes ao processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, nas aulas de língua materna, e também, nos cursos de formação de professores.

A tese tem uma caráter descritivo do processo de apropriação da anotação pelos alunos na aula, é constituída de algumas reflexões teóricas ao longo da apresentação dos dados e está organizada em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, apresento a origem e construção do objeto de pesquisa – anotações de aula –, as anotações e o contexto de ensino atual, a hipótese da pesquisa, bem como seus objetivos, metodologia e o processamento da coleta de dados.

No segundo, com o objetivo de melhor contextualizar o tema, apresento uma discussão sobre algumas práticas de escrita realizadas nas esferas do lar e do trabalho com objetivo de compreender o conceito de anotação nessas esferas.

No terceiro, apresento a anotação no espaço escolar, mais especificamente, como ocorre a apropriação do gênero anotação a partir do que os autores apresentam nos livros didáticos, nas propostas de produção de texto.

No quarto capítulo, registro a anotação em sala de aula. Os dados mostram como se dá a apropriação desse gênero, no interior da aula. O processo parece seguir o caminho que vai da cópia à anotação.

No quinto capítulo, mostro a anotação como um gênero que não é focalizado sistematicamente na escola. Apresento ainda, relatos que mostram como e onde se aprende a anotar.

Por fim, à guisa de conclusão, apresento a anotação como um gênero discursivo a ser focalizado na escola. A partir das funções apresentadas para a anotação na escola, anoto algumas contribuições que o ensino da anotação poderia trazer para o ensino da escrita na escola.

Capítulo I – ANOTAÇÕES DE AULA: ORIGEM E CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

*A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude **responsiva ativa**; toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor. (Bakhtin, [1952-53] 2000:290)*

Neste capítulo, apresento uma breve descrição da origem e da construção do objeto de pesquisa. Trago como pressuposto para este trabalho a concepção de que a linguagem escrita é uma construção social e, assim sendo, as anotações em aula emergem como fruto dessa construção e põem em jogo os inúmeros fatores que revelam como o aluno procura interpretar ou compreender o outro (palestrante, professor ou autor do texto em estudo), tendo-o como mediador do conhecimento, sob a forma do estabelecimento de um diálogo em situações concretas de escrita em aulas, num processo que é mediado pela instituição escolar.

Para Bakhtin:

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão. Assim, cada um dos elementos significativos isoláveis de uma enunciação e a enunciação toda são transferidos nas nossas mentes para um outro contexto, ativo e responsivo. A compreensão é uma forma de *diálogo*; ela está para a enunciação

assim como uma réplica está para a outra no diálogo.([1929]1981: 131, 132)

As anotações realizadas em aula deixam vestígios deste diálogo, desta compreensão duplamente orientada. Além disso, constituem um gênero discursivo¹ significativo na aprendizagem dos alunos e compreender como ele vai sendo apropriado por estes a partir das situações concretas da sala de aula tem uma influência importante sobre as modalidades de aprendizagem dos alunos. As Anotações² ou Tomada de notas³ constituem ainda um valioso instrumento de estudo para o aluno à medida que seus registros revelam não só um gênero discursivo, em que o aluno registra o que lhe é significativo numa dada instância discursiva, num dado contexto em que ele retextualiza o dito ou o lido, mas, ao mesmo tempo, em que apresenta também “rastros” que marcam a interpretação e a compreensão que o anotador tem ou faz do que leu e do que se disse na aula, confirmando Bakhtin ([1929] 1981:132): “compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra”.

1.1. O que são anotações

Tomo *anotação escolar* como um gênero discursivo produzido por alunos numa dada situação discursiva, que, aqui no caso em estudo, é a aula, em que ao anotar o aluno procura considerar as suas necessidades de aprendizagem, através de registros de determinados temas apresentados pelo professor na aula, os quais, são dados (ora

¹ Para Rojo (2005: 199) “aqueles que adotam a perspectiva dos gêneros do discurso, [*aqui entendido e tomado como gênero discursivo*] partirão sempre de uma análise em detalhe dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo, a vontade enunciativa do locutor – isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua apreciação valorativa sobre seu(s) interlocutor(es) e tema(s) discursivos – e, a partir desta análise, buscarão as marcas lingüísticas (formas do texto/enunciado e da língua – composição e estilo) que refletem, no enunciado/texto, esses aspectos da situação.”

² Os termos “anotações de aula” ou “notas de aula” são mais utilizados no Brasil. Ver Marcuschi (2000: 54; 61;119); Marcuschi e Xavier (2004:31). Ver também na coleção de Soares – 5ª a 8ª. séries (2002): PORTUGUÊS: uma proposta para o letramento – Ensino Fundamental.

³ Tomada de notas é um termo mais utilizado por pesquisadores estrangeiros. Ver Piolat (2004); Dolz; Noverraz & Schneuwly (2001).

pelo aluno, ora pelo professor) como importantes e, que, possivelmente, poderão ser utilizados em estudos posteriores, ou ainda, em outras atividades como, por exemplo, nas avaliações. Em aula, a anotação resulta do investimento compreensivo nas atividades de estudar e aprender. Nesse sentido, acompanho os estudos sobre gêneros aportados pela reflexão de Bakhtin, que associa à complexidade das atividades sociais a emergência dos diferentes gêneros discursivos. Em seu aspecto *composicional*, a anotação é um gênero que depende, para a construção de sentido, do contexto verbal e não-verbal; em seu *estilo*, as anotações variam segundo os anotadores, mas todas partilham da brevidade, da “escrita de urgência” (Piolat, 2004); em seu aspecto *temático*, a anotação vincula-se estreitamente à esfera de atividade social e ao conteúdo em circulação nestas esferas, de modo que os seus temas são sempre dependentes dos temas de outros textos ou dos temas de ações concretas em execução.

As anotações caracterizam-se como curtos registros recolhidos em situações em que o anotador está ouvindo, estudando, lendo ou observando. Elas teriam a função de reunir informações que podem ser de um curso, de um livro ou qualquer outra situação na qual o anotador se vê envolvido e considera importante anotar⁴. O ato de anotar é uma atividade muito corrente nas situações de transmissão de informações no ensino-aprendizagem, e também como registro mnemônico em várias esferas de outras atividades.

⁴ Não se pode dizer que toda anotação responde sempre às mesmas necessidades ou objetivos. A anotação pode ser para recordar elementos de informação ou de situação de interação oral ou com textos escritos. Mas ela também pode responder simplesmente aos modos idiossincráticos de estudo e atenção, ou ainda, pode ser para fazer ver ao locutor que se está acompanhando o que é dito. Talvez uma solução geral para os objetivos das anotações é que elas sempre ocorrem visando um objetivo que vai além da própria anotação: ela parece indicar sempre um “fazer futuro”, mesmo quando não faz parecer que está indicando esta ação futura: escrever um texto, usar as anotações para estudo, ou ainda localizar num texto passagem ou assunto quando necessário e se necessário, etc.

1.2. As anotações e o contexto de ensino

São muito raros estudos sobre anotações no processo de ensino e aprendizagem na escola brasileira. O que se conhece está em alguns poucos livros e manuais de redação destinados a fornecer orientações sobre técnicas de estudo⁵.

Cagliari (1998), ao discutir o ditado como uma estratégia lingüística, apresenta a questão da anotação como uma questão importante que deve ser tratada na escola. Segundo ele:

alguns alunos chegam à universidade e não sabem tomar notas: uns escrevem demais, outros de menos; uns copiam só questões secundárias, outros anotam modificando o que ouvem e interpretando erroneamente o que foi dito. Esses alunos ainda têm a coragem de dizer que o professor ditou a matéria errada. Seria interessante que o professor, desde a alfabetização, fosse ensinando como fazer anotações. O professor pode fazer uma breve palestra que os alunos deverão acompanhar e anotar. Feito isso, passa-se a discutir o que cada um anotou, o que é secundário, etc. A escola precisa cuidar não só do conteúdo, como da maneira como se estuda na escola e sozinhos em casa. Alguns alunos têm como único modelo da tarefa de estudar o que acontece nas salas de aula, e o que encontram aí, algumas vezes, não é um bom exemplo. (Cagliari, 1998: 292-293)

⁵ Ver, por exemplo: Hollbech, Gerad & Walter, Jaquer. **Como tomar notas rapidamente... e bem** (Guia útil no dia-a-dia da empresa, na preparação e condução de reuniões e palestras e em todas as situações que exigem uma anotação rápida e eficaz) **Tradução:** Oswaldo Louzada Filho. São Paulo: Nobel, 1991.

OS Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – Língua Portuguesa (1997: 133; 103) também registram a necessidade de se orientar o aluno quanto à utilização da escrita como recurso de estudo, orientando a tomar notas a partir de exposição oral, quando se trata da prática da produção de texto; para compreender o sentido em mensagens orais e escritas, atribuindo-lhes significado, identificando elementos relevantes; e também, quando trata dos objetivos de língua portuguesa para o 1º ciclo, orientando como devem ser organizadas as práticas educativas. Orientam ainda, sobre o tratamento didático que deve ser dado aos conteúdos de língua portuguesa para o 1º. e 2º. ciclos:

é fundamental que os alunos comecem a aprender a utilizar a língua para aprender. Isso só será possível (sobretudo quando ainda não sabem escrever com autonomia) se receberem ajuda constante do professor para fazer **anotações**⁶ sobre os assuntos tratados na aula, organizando-as no caderno; utilizar as anotações posteriormente, quando necessário; (...) Além disso, saber escutar ativamente o que o outro diz; saber compreender o que ouve, (...) (PCN-LP, 1997:107):

Os PCNs-LP - 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental - (1998) também registram a necessidade de se ensinar o aluno a anotar na escola, quando tratam: a) das condições para o tratamento do objeto de ensino: o texto como unidade e a diversidade de gêneros⁷; b) dos objetivos gerais de Língua Portuguesa⁸; c) do processo de escuta de textos orais⁹; e d) da organização de situações didáticas de escuta de textos¹⁰.

⁶ Grifo nosso.

⁷ Ver PCN – LP (1998, p. 26, 32).

⁸ Ver PCN – LP (1998, p. 32, 33).

⁹ Ver PCN – LP (1998, p. 50) .

Embora estas orientações estejam presentes nos PCNs de Língua Portuguesa, consideramos que a tarefa de ensinar o aluno a realizar anotações é uma tarefa escolar que cabe a todo professor e em todas as disciplinas, ou seja, esta não é uma tarefa que pode ser atribuída somente ao professor da disciplina Língua Portuguesa, assim como não o é o ensino da leitura e da escrita.

1.3. A hipótese

Em não sendo a anotação ou tomada de notas um gênero ensinado, então, como o aluno aprende a anotar? A hipótese é a de que a apropriação desse gênero vai se dando por etapas ao longo da vida escolar do aluno, de forma assistemática e de acordo com as necessidades de uso do anotador. Talvez isso se dê em três momentos na escola: primeiro, por meio de cópias que o aluno faz das atividades registradas no quadro-giz, desde as séries iniciais; segundo, por meio do ditado, ou seja, daquilo que o professor dita nas aulas como complemento ao livro didático ou mesmo à sua aula e, num terceiro momento, anota-se o que interessa de alguma forma ou que é imprescindível de acordo com as necessidades do anotador.

Às palavras autorizadas, do texto ou do professor, o aluno faz corresponder suas contrapalavras de compreensão, e “rastros” destas palavras são parte das anotações de sala de aula. Muito embora o trabalho didático invista nas restrições de sentidos, no fechamento e estabilização dos significados, deslizamentos, incompreensões construídos na espaço da aula, já que os sentidos não são algo imutável, fixo ou estável, mas “um fenômeno social e ideologicamente constituído” (Bakhtin, [1929]/(1981) – numa arena de conflito de vozes e valores mutáveis e às vezes concorrentes.

¹⁰ Ver PCN – LP (1998, p. 69).

1.4. Objetivos

Os objetivos dessa pesquisa podem ser sistematizados da seguinte forma:

Objetivo Geral

Estudar o gênero *anotação em aula*, tradicionalmente vinculado aos processos da leitura e da escrita, considerando o contexto enunciativo de sua produção e recepção, sua organização discursiva e seus aspectos textuais.

Objetivos Específicos

1. Identificar, analisar e descrever o processo de construção das anotações realizadas em aula, em quatro níveis de ensino: Ensino Fundamental – 5^a a 8^a. séries; Médio – 1^a a 3^a séries; Superior – graduação; e Pós-graduação – mestrado e doutorado.
2. Caracterizar as anotações de aula como um gênero discursivo resultante de um ato individual, que no processo de sala de aula permite ao aluno, ouvindo e/ou lendo as palavras dos outros, introduzir a sua própria palavra, seu tom valorativo, pelo qual assimila, reestrutura e modifica o que ouve e o que lê.
3. Fornecer subsídios para refletir acerca do ensino da língua portuguesa, especialmente as formas de repensar práticas de leitura e escrita na escola.

1.5. Coleta dos dados

O *corpus* da pesquisa é constituído de dados empíricos, formado de aulas gravadas em vídeo, com cópias xerográficas das anotações de alunos realizadas em seu material escolar (em suportes diversos¹¹ como anotações em cadernos, folhas, livros e apostilas), durante a aula gravada; questionário aplicado aos alunos e entrevistas realizadas com os professores. Os dados foram coletados em diversas disciplinas do currículo de diferentes níveis de escolaridade, conforme a tabela apresentada a seguir:

¹¹ Ver estudos de Bunzen (2005) em que o autor mostra que “a noção de **suporte** tem sido utilizada recentemente por vários estudos, principalmente aqueles relacionados à *História do livro e das práticas de leituras* (Chartier, 1994, 1998, 1999, 2002; Batista & Galvão, 1999; Frade, 1999; Paulino, 2000; Rockwell, 2001), à Análise do Discurso (Maigueneau, 2001; Fraenkel, 2002) ou a estudos de Semiótica (Machado, 2001), como uma forma de entender em que medida a materialidade do objeto portador do texto (rolo de papiro, pedra, livro) altera as relações que se estabelecem entre leitores e produtores e os gêneros em circulação na sociedade. Todavia, como lembra Mendonça (2003), a noção de suporte ora está sendo associada ao objeto concreto em que se veiculam os textos escritos (papel, livro, revista), ora à noção de forma de indexação dos textos – as mídias (rádio, televisão). E poderíamos acrescentar que, em muitos casos, está sendo associada/imbricada ao próprio conceito de gênero, como é o caso do rótulo, do panfleto educativo e do livro didático, entre outros.”

Tabela 01 – Aulas gravadas por nível, curso, série e disciplina

Nível	Curso	Série	Disciplina
1º. Grau	Ensino Fundamental	7ª	Ciências
1º. Grau	Ensino Fundamental	8ª	Física
1º. Grau	Ensino Fundamental	8ª	Língua Portuguesa
2º. Grau	Ensino Médio	2ª	História
2º. Grau	Ensino Médio	3ª	Língua Portuguesa
3º. Grau Graduação	Geografia – Habilitação: Licenciatura em Geografia	1ª	Climatologia
3º. Grau Graduação	Pedagogia – Habilitação: Licenciatura de 1ª a 4ª. Série do Ensino Fundamental	1ª	Língua Portuguesa
3º. Grau Graduação	Letras – Habilitação: Licenciatura em Português	1ª	Linguística I
3º. Grau Graduação	Ciências Biológicas – Habilitação: Licenciatura em Ciências Biológicas	2ª	Genética
Pós-graduação	Mestrado/Doutorado em Linguística		Linguística Textual

Como previsto, através da minha experiência como aluna e professora, não são todos os alunos que realizam anotações em seu material escolar (cadernos, livros, folhas e outros suportes de textos). Assim sendo e a partir dessa constatação, senti necessidade de solicitar aos alunos que respondessem por escrito um breve questionário¹² aplicado logo após a gravação da aula, com as seguintes perguntas: (a) para os alunos que anotam: *por que anotam, que usos fazem das suas anotações*; e, (b) para os alunos que não anotam: *por que não o fazem?*

Ao todo, 271 alunos responderam a estas perguntas. Após responderem, alguns alunos, aleatoriamente, me entregavam, além das respostas dadas às perguntas, os

¹² Ver Anexo 1.

seus cadernos para serem xerocopiados. Ao todo, 72 cadernos foram coletados. A seguir, apresento a tabela 02 com a distribuição do número de questionários respondidos e do número de cadernos ou outros materiais coletados, por nível, curso e série.

Tabela 02 – Questionários respondidos e cadernos coletados por nível, curso e série

Nível	Curso	Série	Nº de questionários respondidos	Nº de cadernos coletados
1º. Grau	Ensino Fundamental	7ª	36	10
1º. Grau	Ensino Fundamental	8ª	30	03
1º. Grau	Ensino Fundamental	8ª	28	04
2º. Grau	Ensino Médio	2ª	31	04
2º. Grau	Ensino Médio	3ª	34	02
3º. Grau Graduação	Geografia – Habilitação: Licenciatura em Geografia	1ª	31	08
3º. Grau Graduação	Pedagogia – Habilitação: Licenciatura de 1ª a 4ª. Série do Ensino Fundamental	1ª	20	19
3º. Grau Graduação	Letras – Habilitação: Licenciatura em Português	1ª	14	02
3º. Grau Graduação	Ciências Biológicas – Habilitação: Licenciatura em Ciências Biológicas	2ª	26	11
Pós- graduação	Mestrado/Doutorado em Linguística		21	09
TOTAL			271	72

Como já foi dito anteriormente, logo após a gravação das aulas e o recolhimento do material dos alunos, gravei entrevistas com alguns dos professores das respectivas aulas. As entrevistas¹³, gravadas em fita K7 foram realizadas com 10 professores. Optei pela entrevista semi-estruturada porque permite o diálogo e consiste numa

¹³ Ver anexo nº 02.

conversa intencional, que, segundo Morgan (1988) é dirigida por uma pessoa com o objetivo de obter informações. E, no caso de realizar a entrevista com fins qualitativos, de acordo com Burgess (1984) ela apresenta um formato próprio e é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, o que permite ao entrevistador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre como os sujeitos interpretam alguns fatos do cotidiano e do mundo. Para a sua realização, obedeceu-se aos seguintes procedimentos:

- a) contatos com os entrevistados;
- b) explicação dos objetivos da entrevista;
- c) entrega de um roteiro básico de perguntas ao entrevistado para que ele pudesse antecipar o teor da entrevista, sem que essa viesse a ocorrer na forma e seqüência das perguntas do roteiro;
- d) conversa informal sobre o assunto de um modo geral (preparação para deixar o entrevistado à vontade) com o objetivo de descontrair o entrevistado(a);
- e) gravação da entrevista

Bogdan & Biklen (1994) afirmam que

quando o entrevistador controla o conteúdo de uma forma demasiado rígida, quando o sujeito não consegue contar a sua história em termos pessoais, pelas suas próprias palavras, a entrevista ultrapassa o âmbito qualitativo.

Por isso, durante a gravação, embora já tivesse um roteiro, acrescentei outras questões a partir das respostas dadas pelos entrevistados (as), sem controlar suas respostas ou a seqüência das perguntas, sempre com a preocupação de elucidar

algum fato ou dado apresentado pelo entrevistado que pudesse vir a ser significativo para a compreensão das questões da minha pesquisa – as anotações em aula.

A opção pelo instrumento entrevista se justifica, ainda, pelo fato de que, em se tratando de uma pesquisa qualitativa, segundo Menga & André (1986), é a entrevista o tipo mais adequado para os trabalhos de pesquisa que se fazem atualmente em educação, principalmente a semi-estruturada, que se aproxima dos esquemas mais livres e das informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral são os professores, coordenadores e alunos. Nesse sentido, a entrevista é um instrumento flexível.

Com o objetivo de atingir alunos dos cursos de pós-graduação que fossem também professores, outras entrevistas foram realizadas¹⁴. Dadas as dificuldades de contatos, pois a maioria dos alunos residia fora de Campinas, optei por realizar as entrevistas estruturadas com esse grupo, via e-mail. Assim, obtive 12 entrevistas, que, somadas àquelas realizadas com os professores das aulas gravadas, totalizaram 22 entrevistas.

Os dados referentes ao ensino fundamental e médio são oriundos de uma escola conveniada com o governo do Estado de Goiás. Os professores são contratados pelo Governo do Estado e colocados à disposição da escola – Instituto Samuel Graham - ISG. A escola é dirigida pela Missão Presbiteriana Independente e abriga alunos da parte central da cidade e de bairros próximos. A clientela é de classe média e o processo de ingresso na escola se dá por meio de seleção. Os alunos envolvidos na pesquisa freqüentam o período matutino e são distribuídos de forma homogênea em séries, sendo várias turmas de uma mesma série, observando o critério da idade.

¹⁴ Ver anexo 03.

Os dados referentes ao ensino da graduação foram coletados no Campus Avançado de Jataí, da Universidade Federal de Goiás – CAJ/UFG. Esta instituição também funciona no município através de um convênio realizado entre a Prefeitura do Município de Jataí, o Governo do Estado de Goiás e a Universidade Federal de Goiás, sendo essa instituição gerenciada por uma fundação - Fundação Educacional de Jataí – FEJ. Os professores são concursados pela Universidade Federal de Goiás, em Goiânia, contratados pela Fundação e colocados à disposição da UFG, em Jataí. Os alunos são oriundos de Jataí e várias cidades vizinhas; são também de classe média, sendo que a maioria já é professor em escolas da região. Observo que os alunos dos cursos de Pedagogia, Letras e Geografia, no que se refere à idade, são mais velhos do que os alunos do curso de Ciências Biológicas. Isto se deve, talvez, ao fato de o curso de Ciências Biológicas ser diurno e os demais funcionarem no período noturno.

Os dados referentes à pós-graduação foram coletados no Instituto de Estudos da Linguagem – IEL, da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Os alunos são dos cursos de Lingüística e Lingüística Aplicada, níveis mestrado e doutorado, e oriundos de diversos estados brasileiros.

De acordo com Bakhtin, “o que vemos é governado pelo modo como vemos e este é determinado pelo lugar de onde vemos”. O lugar de onde falo é muito mais o lugar de professora de Prática de Ensino de Português do que de uma analista do discurso. Embora a análise se beneficie de conceitos da área da Análise do Discurso e da Filosofia da Linguagem, minha preocupação central é a relação teoria-prática no ensino-aprendizagem da língua portuguesa como língua materna, razão por que este vínculo com a sala de aula emergirá constantemente ao longo do trabalho.

Considerando os entrecruzamentos do objeto de estudos: a questão temática - área específica de conhecimento da aula gravada -, a questão didática e metodológica presente nas interações de sala de aula e a questão do registro lingüístico em que se

materializa a anotação, o trabalho da pesquisa não se situa num território delimitado, mas nos limites entre as áreas das ciências da educação e dos estudos lingüísticos.

Do ponto de vista dos modos de funcionamento da linguagem, este estudo fornece material empírico para a tese bakhtiniana de que

toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. (Bakhtin [1929]1981:113)

pois as anotações expressam a face tão difícil de detectar, aquela do ouvinte/leitor, e, ao mesmo tempo, os sentidos da palavra anotada pelo ouvinte/leitor dependem inicialmente das palavras que lhe foram dirigidas.

II – CONVERSANDO SOBRE ANOTAÇÕES

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. (Bakhtin:[1952-1953] 2000, 279)

Nesse capítulo, apresento uma discussão sobre algumas práticas de escrita realizadas nas esferas do lar e do trabalho, com o objetivo de compreender os sentidos da anotação nessas esferas. O *corpus* é constituído de um estudo exploratório com diversas anotações pertencentes a um grupo composto por 20 pessoas, com idade entre 18 e 65 anos, de escolarização variada, pertencentes às esferas do lar e do trabalho, da comunidade de Jataí – Goiás. A análise dos dados mostra o que se entende por anotação nestas esferas de sua produção. Essas anotações se configuram como gêneros discursivos e, enquanto discursos produzidos por meio do ato de anotar, estão inseridos ou dependem de outros gêneros específicos. Isso ocorre em função das intenções comunicativas dentro de cada uma das esferas, as quais geram usos sociais que determinam o discurso, pois a enunciação em sua natureza social está indissolivelmente ligada às condições de comunicação e às estruturas sociais. (Bakhtin, [1929]1981:14-16)

2.1. Investigando algumas práticas de anotações

Parto do princípio de que os enunciados se organizam como unidade significativa global materializada no texto e produzida no discurso. E este discurso é organizado segundo suas condições de produção, entre as quais estão incluídas finalidades e intenções do locutor – um sujeito, enunciador - que, ao interagir pela linguagem, realiza uma atividade discursiva, o que significa assumir-se como um locutor que diz algo a alguém - um interlocutor, um destinatário -, de uma determinada forma – estratégias -, num dado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de

interlocução. O texto empírico produzido está inserido dentro de um determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos. Os gêneros são produtos e geram usos sociais, por isso são ao mesmo tempo lugar da repetição e da criação lingüística.

O que se entende por anotação? Para responder a essa pergunta, busco compreender, inicialmente, o que se entende por anotação na comunidade, mais especificamente nas esferas do lar e do trabalho. Teremos conceituações diferentes de anotações?

2.1.1. Caracterização dos sujeitos

Para compreender o que as pessoas reconhecem como anotação, passei a observar algumas situações em que elas estão presentes no dia-a-dia. Para isso, acompanhei um grupo de pessoas, bem heterogêneo, que não freqüenta mais a escola, constituído de 20 pessoas, sendo algumas delas mais (escolarizadas) e outras menos escolarizadas, com o objetivo de visualizar suas práticas de escrita, no cotidiano do lar e do trabalho, mais especificamente, o que elas chamam de “as minhas anotações”, bem como a sua compreensão do que seja anotar.

Quanto ao sexo, o grupo é constituído de 15 pessoas do sexo feminino e 5 do sexo masculino, com idade entre 16 e 65 anos, com escolaridade variando do ensino fundamental incompleto (1ª a 4ª série) ao terceiro grau, sendo que a predominância está no segundo grau.

Quanto aos locais de trabalho, o grupo atua em diversos lugares, a saber: boutique, salão de beleza; residências, empresa de venda de produtos agrícolas, empresa de venda de queijos e doces, fazenda, corretora de seguros, empresa de plantas e

jardins, escolas, lojas, confecção de roupas e design de moda, máquina de arroz – setor de classificação.

Quanto à ocupação, o grupo tem uma atuação bem diversificada. Fazem parte do grupo: gerente administrativa, lavadeira, passadeira, motorista, jardineiro, secretária administrativa, do lar, doceira, fazendeiro, vendedora de seguros, comerciante, representante comercial (vendedora de produtos – semijóias, cosméticos, roupas e outros), manicura, gerente de confecção de roupas, balconista, classificador de cereais, vendedora, diretor-sócio – administrador financeiro, recepcionista e caixa.

Quanto à carga horária de trabalho, a maioria diz trabalhar em torno no 8 a10 horas por dia, com exceção das donas de casa (do lar), a lavadeira e passadeira e as vendedoras de produtos, pois estas acreditam que trabalham mais que 12 horas por dia.

Tabela – 03 - Identificação dos sujeitos de acordo com a ocupação, idade, sexo, escolaridade e local de trabalho

Ocupação	Idade	Escolaridade	Sexo	Local de Trabalho
Gerente Administrativa	24	3º grau	F	Boutique e Salão de Beleza
Lavadeira e passadeira	41	2ª. Série – I Grau	F	Residências
Motorista e jardineiro	49	1º ano – Pedagogia	M	Residências e jardins
Secretária Administrativa	22	2º grau	F	Empresa de venda de produtos agrícolas
Do lar – doceira	60	7ª série- I Grau	F	Empresa de venda de queijos e doces
Fazendeiro	65	4ª - série – I Grau	M	Fazenda
Corretora de Seguros	41	Especialização em Gestão Escolar	F	Corretora de Seguros
Comerciante	39	2º grau	M	Empresa de Plantas e Jardins
Representante Comercial (vendedora de produtos – Semijóias, cosméticos, roupas e outros).	47	5ª. Série- I Grau	F	Residências, escolas, lojas, e outros
Gerente de Confecção de roupas	57	5ª Série – I Grau	F	Confecção de Roupas e Design de Moda
Do Lar – manicura	23	6ª série – I Grau	F	Em casa
Balconista	25	2º grau –incompleto	F	Confecção de Roupas e Design de Moda
Classificador de cereais	31	2º grau completo	M	Máquina de Arroz – setor de classificação
Vendedora	16	2º grau cursando	F	Boutique
Vendedora	27	2º grau completo	F	Boutique
Cabeleireira	52	2º Grau incompleto	F	Salão de beleza
Diretor-Sócio – Administrador Financeiro	60	2º Grau completo	M	Boutique e Salão de Beleza
Proprietária	57	2º Grau incompleto	F	Boutique e Salão de Beleza
Recepcionista e Caixa	19	2º Grau cursando	F	Boutique e Salão de Beleza
Manicura e Pedicura	32	2º Grau completo	F	Salão de Beleza

Para este grupo, organizei um pequeno questionário¹, em que as pessoas forneceram três tipos de dados: (a) alguns *dados pessoais*, como: nome, idade, sexo, escolaridade e idade; (b) *dados sobre o trabalho*, como: ocupação, local de trabalho, carga horária; e (c) *dados sobre as suas anotações no ambiente de trabalho*, como: os tipos de anotações que faz, que usos faz das suas anotações, como e onde aprendeu a fazer as anotações, se o entrevistado considera suas anotações claras e por quê; e, por fim, deixei um espaço para que, se quisessem, relatassem fatos em que ‘considerassem’ a anotação como algo importante ou não no seu dia-a-dia. Além disso, solicitei que entregassem exemplos de anotações que fazem no seu cotidiano,

¹ Ver anexo 4.

tanto na esfera do lar quanto na esfera do trabalho. As práticas de escrita recolhidas e tidas pelo grupo como anotações são apresentadas a seguir.

2.1.2. Anotando no cotidiano do lar

São diversas as situações em que as pessoas caracterizam práticas de escrita como anotações. Serão anotações? Os tipos mais comuns considerados como anotações no cotidiano do lar são: os bilhetes, os recados, as listas de compras, a relação de tarefas que a diarista deve cumprir no dia, o preenchimento de um diário e outras, como pequenas mensagens escritas. Por exemplo:

Exemplo (1)

*Filha,
fomos à feira.*

Exemplo (2)

*Amor,
ligaram pra você da empresa Rio Paraíso. Pediram pra você ir lá na sexta-feira, às 8h e 30 min, pra passar por uma entrevista de emprego.*

Ao observar os exemplos 1 e 2 pode-se perceber que se trata de dois gêneros discursivos distintos. O primeiro pertencente ao gênero bilhete e o segundo ao gênero recado. Nos dois casos, o que faz pensar que sejam anotações? Aqui, os indícios que temos são o fato de o registro ter sido feito à mão e também a relação que se estabelece entre o ato de anotar e a comunicação oral. A anotação é composicionalmente menos exigente, até mesmo que o bilhete e o recado e, por isso, é representada pelos falantes como mais apta ao tipo de interlocução requerida. Para Bakhtin, os gêneros discursivos sinalizam as possibilidades combinatórias entre as

formas da comunicação, incluindo a comunicação oral imediata e as formas escritas. Daí poder dizer também que os gêneros primários e secundários são, antes de qualquer coisa, misturas, porque durante o processo de sua formação, os gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários que se constituíram na comunicação discursiva imediata. (Bakhtin: [1952-53] 2000:281)²

Os exemplos apresentados permitem uma discussão acerca do que diferencia um gênero do outro, ou seja, o gênero bilhete do gênero recado, tomando por base a teoria dos gêneros elaborada por Bakhtin; *tipos relativamente estáveis de enunciados*, denominado por ele de *gêneros do discurso*, constituído de três elementos básicos: *conteúdo temático, estilo e construção composicional*. Se se observar apenas a sua forma composicional, verifica-se que quanto à forma os dois gêneros se apresentam, nesse contexto, constituídos de um vocativo e de uma informação, o que significa dizer que a forma por si só não define o gênero. É preciso olhar o conjunto dos elementos constitutivos do gênero (a forma composicional, o estilo verbal e o conteúdo temático). Penso que estes dois gêneros, muito próximos em sua forma composicional, apresentam uma distinção fundamental. O recado implica sempre a presença do discurso relatado, o que remete a uma interlocução entre três co-enunciadores. Estes dois exemplos confirmam Bakhtin:

o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – , mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Esses três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no *todo* do

² Certamente os conceitos de “primários” e “secundários” não resultam da distinção oralidade/escrita. Para a construção de um determinado gênero secundário podem concorrer outros gêneros, eles

enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. (Bakhtin, [1952/53] 2000:279)

Outra situação, apresentada a seguir, é a da entrega de uma correspondência. Um entregador de uma correspondência, não encontrando o destinatário, deve marcar no verso do envelope certos dados para uma possível informação ao remetente. Entre outros exemplos, temos a entrega de talões de cheques, de cartões de créditos, extratos bancários, e outros que são entregues diretamente nas residências.

Exemplo (3)

Para uso do Correio			
<input type="checkbox"/> Mudou-se	<input type="checkbox"/> Não procurado	Data	Retornado ao Serviço Postal em:
<input type="checkbox"/> Endereço insuficiente	<input type="checkbox"/> Ausente		
<input type="checkbox"/> Não existe n.º indicado	<input type="checkbox"/> Falecido		
<input type="checkbox"/> Desconhecido	<input type="checkbox"/> Recusado		
<input type="checkbox"/> Inf. escrita pelo porteiro/síndico	<input type="checkbox"/>		Assinatura entregador n.º

Uma outra situação semelhante a da entrega de uma correspondência é a de um texto distribuído por um laboratório da cidade, em que aparece o termo “anotações”.

Exemplo (4)

Anotações

- Jejum prévio de 12 a 14 horas.
- Nenhuma atividade física rigorosa nas 24 horas que antecede o exame.
- Evitar a ingestão de álcool nas 72 horas que antecedem o exame.
- Trazer urina para rotina.
- Trazer urina para cultura/Gram.
- Trazer fezes para exame parasitológico comum.
- Trazer _____ amostra(s) de fezes.
- Conservar a urina de 24 h em geladeira.

GRÁFICA IMAGEM - 621-2708 - RIO VERDE-GO

LABORATÓRIO SANTA CLARA

Pode-se afirmar que estas pessoas fazem anotações? Tanto no exemplo (3) quanto no exemplo (4), o que é solicitado é que se marque com um sinal, que poderá ser um X ou o preenchimento do quadrinho. Que nome dar a essa tarefa de preencher esses tipos de formulários, sejam eles de que espécie for? Certamente é ao gesto de preencher os quadrinhos que os falantes denominam de *anotação*. A este gesto acrescentam-se as funções que tais registros compartilham com as anotações, dentre elas a função mnemônica.

Observa-se que no exemplo (4) tem-se uma listagem de ações pertinentes a exames laboratoriais, variando o conjunto de ações/precauções segundo o exame a ser

realizado. Aqui, nesse exemplo, anotar é compreendido como o ato de registrar o subconjunto das informações necessárias. No exemplo (3), em que o suposto entregador, não encontrando o destinatário da correspondência, deverá registrar a informação no envelope, datar e assinar, observa-se que é o mesmo tipo de preenchimento, mas em gêneros diferentes, o que assume, portanto, significados diferentes. Vê-se que o ato de marcar um X na correspondência significa dar uma informação sobre o destinatário ao remetente, o que produz efeitos de sentido de que houve tentativa de entregar (e portanto o serviço foi executado) e que o remetente dispõe de informações desatualizadas quanto ao endereço do destinatário ou informou-se erroneamente no envelope (e portanto impediu ao encarregado de executar o serviço de entrega). Um mesmo tipo de registro, aqui no caso um provável X colocado no quadrado, vai ter diferentes significações em função da diferença genérica em que se executam estas diferentes atividades humanas. O que significa dizer que o enunciado concreto nasce, vive e morre no processo de interação social entre os participantes da enunciação. Sua forma e seu significado são determinados basicamente pela forma e caráter desta interação. (Bakhtin/Voloshinov, [1926] 1976:10)

O significado e a importância de um enunciado na vida (seja qual for a espécie particular deste enunciado) não coincide com a composição puramente verbal do enunciado. Palavras articuladas, e, aqui acrescento também sinais, estão impregnadas de qualidades presumidas e não enunciadas. O que se chama de “compreensão” e “avaliação” de um enunciado (concordância ou discordância) sempre engloba a situação pragmática extraverbal juntamente com o próprio discurso verbal. A vida, portanto, não afeta um enunciado de fora; ela penetra e exerce influência num enunciado de dentro enquanto unidade e comunhão da existência que circunda os falantes e unidade e comunhão de julgamentos de

valor essencialmente sociais, nascendo deste todo sem o qual nenhum enunciado inteligível é possível. (Bakhtin/Voloshinov, [1926]1976:10)

Muitas outras situações que se assemelham as estas apresentadas nos exemplos (3) e (4) podem ser encontradas no cotidiano. Como outros exemplos têm-se os registros de dados:

- a) bancários para possível transmissão de uma ordem de pagamento;
- b) leitura do relógio que controla o consumo de luz da residência ou do medidor que controla o consumo da água para elaboração e posterior envio da conta a ser paga;
- c) geográficos de uma viagem;
- d) legendários de fotografias para estudo ou para servirem de referência, registrando dados de lugares, pessoas, eventos, etc.;
- e) nos cartões de vacinas de uma criança, de um adulto, ou animal;
- f) no cartão do pré-natal de uma mulher-gestante, em que se registram os dados sobre a gravidez, mês a mês,
- g) etc.

Um outro exemplo (5) apresentado por elementos do grupo como situações em que realizam anotações é o utilizado por aqueles que freqüentam o grupo “Vigilantes do Peso”. É solicitado que eles “registrem sua rotina” em um diário, ou seja, que façam anotações sobre o consumo de alimentos e dos horários em que esses alimentos são ingeridos. A justificativa é a seguinte:

Na elaboração de um **diário**³ é necessário observar duas etapas. A primeira é manter **anotações** exatas de alguns aspectos importantes do seu comportamento alimentar. A segunda é tirar

³ Grifo meu.

conclusões do feedback recebido por intermédio desses **apontamentos**. Assim as informações básicas servirão para tirar conclusões que levem você a providenciar os próximos passos a serem executados.

(...)

Se houver algo que precise ser modificado, **as anotações** oferecem uma indicação significativa do que deve ser feito.

(<http://www.vigilantesdopeso.com.br/qualidade10.asp>)

O gênero tratado no exemplo (5) é o diário. Mas se trata de um diário muito particular em que as anotações sobre a alimentação são registradas diariamente. Neste caso, o diário não é um gênero associado à narração que sucede e as reflexões sobre estes acontecimentos. Nesse exemplo, o ato de anotar atende a um acompanhamento externo. Observe-se que o registrar ou anotar diariamente os alimentos consumidos e seus respectivos horários tem por objetivo uma análise a *posteriori*. Anota-se para um depois, uma indicação de usar o que se anota no futuro, mesmo que não seja para a elaboração de um outro texto escrito, mas para um possível redimensionamento de um cardápio de dieta. O ato de anotar, nesse exemplo, aparece com uma função de controle. Anota-se para controlar a dosagem de alimentos e horários do paciente em dieta. Certamente este *diário* é um gênero secundário cuja composição se inspira em outros dois gêneros, que lhe são primários: o *diário* narrativo e reflexivo, com o qual compartilha o nome em função da periodicidade dos registros e a *anotação* com a qual compartilha a forma da “escrita de urgência” (Piolat, 2004). O anotar aqui indica algo para o futuro, e, pelo que veremos nos capítulos seguintes, assemelha-se, nesta função, ao ato de anotar na esfera escolar: anotar para aprender e demonstrar que aprendeu (presente) em função de um futuro uso da anotação (para estudo, para localizar informação, para escrever outro texto, etc.).

Os exemplos apresentados na esfera do cotidiano do lar possibilitam identificar as seguintes funções para o ato de anotar: **informar**, nos exemplos (1); retransmitir informação em providências tomadas ou a tomar (2); **registrar**, nos exemplos (3) e (4); e **controlar**, no exemplo (5). Quanto ao sentido do que seja uma anotação, nessa esfera, pode-se dizer que o ato de **anotar é um registro**, na acepção dada também pelo Dicionário Houaiss: “tomar nota(s), apontamento(s) de; apontar, registrar”, cujas funções podem variar segundo os interesses e as necessidades de interlocução dos anotadores.

Nenhum destes exemplos, a que os informantes denominam de anotações, corresponde à *anotação* tal como estou tentando caracterizar. Neles ocorre anotação como parte constitutiva de outros gêneros discursivos, mas o todo destes enunciados não é uma *anotação*, aquela que se aprende ou de que os sujeitos se apropriam no processo escolar. Mas por as anotações aí estarem como constitutivas de outros gêneros, já é possível destacar que toda anotação tem composição formal bastante simples e flexível, que ela atende a funções diversificadas que remetem tanto a um presente quanto a um futuro; que a anotação depende crucialmente de informações não verbalizadas e fornecidas pelo contexto de sua produção.

2.1.3. Anotando no trabalho

Na esfera do trabalho são também diversas as situações em que as pessoas dizem realizar anotações. Os exemplos são bem diversificados e variam conforme o local, a profissão e a função desempenhada pelo profissional em seu trabalho. Os mais comuns se referem a: recados, bilhetes, listas de compras, agendamento de tarefas em agendas, pautas de reuniões, atas de reuniões, e também ao preenchimento de cadastros de clientes e funcionários, notas fiscais, notas promissórias, fichas de controle de estoque de mercadorias, blocos de pedidos de mercadoria e outros.

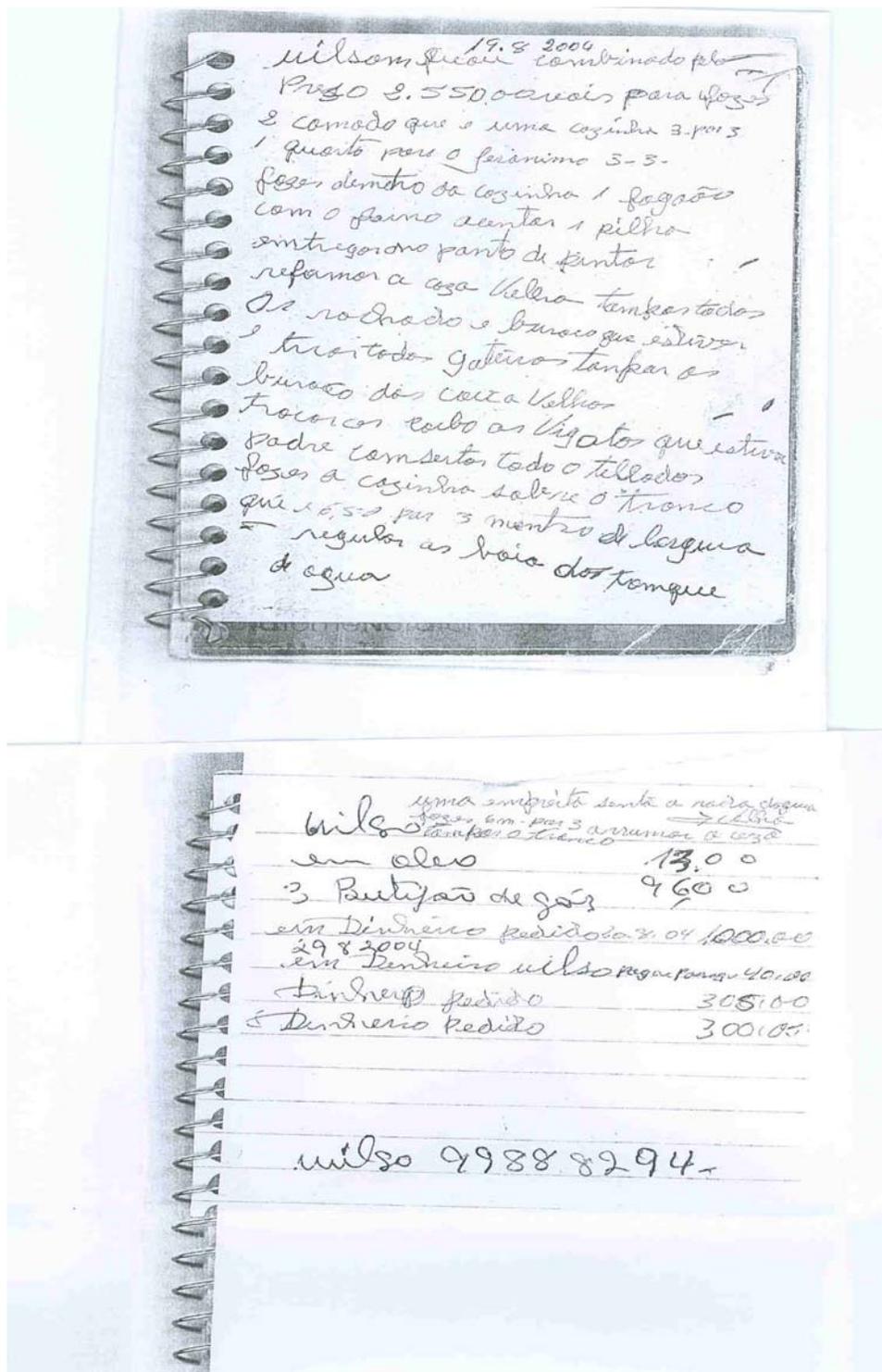
Assim como na esfera do lar, na esfera do trabalho estes muitos exemplos citados pelo grupo como situações em que realizam anotação nos remetem a gêneros diversos. Aceitando-se o pressuposto bakhtiniano de correlação entre as diferentes esferas das atividades humanas e os gêneros discursivos, verifica-se que há uma emergência muito grande de gêneros discursivos em função do processo comunicativo e da dinamicidade social. Verifica-se, também, que há gêneros, como bilhetes e recados, que circulam em diferentes esferas de atividades, de modo que se pode dizer que os gêneros discursivos não só relacionam linguagem e atividades sociais, mas também articulam estas diferentes atividades entre si pela partilha de gêneros discursivos, sedimentando as relações entre história e linguagem, o que implica aceitar nesta a flexibilidade e a mutabilidade características daquela.

O que diferencia os gêneros nas duas esferas é um certo formalismo técnico que se institui através dos formulários, tais como as notas promissórias, as atas, as notas fiscais, os cadastros, etc. Isto ocorre pela própria dinâmica da esfera do trabalho, subordinada a regras e leis estatais ou do mercado. Uma nota promissória, por exemplo, deve ter expressões definidas em lei; cadastros têm suas formas determinadas pela lei do mercado, onde tempo e informação são valores traduzíveis em capital e dinheiro.

Para ilustrar, apresento a seguir quatro exemplos dessa esfera que considere mais representativos para o grupo, sendo dois de situações que envolvem pessoas menos escolarizadas e dois de situações que envolvem as mais escolarizadas.

O exemplo (6) a seguir mostra um trato de trabalho, na região denominado de “empreita de serviço”, ainda muito celebrado entre os fazendeiros da região e os seus empregados.

Exemplo (6) Registro de uma empreita de serviço



19 – 08 – 2004⁴

Uilson, ficou combinado pelo preço de 2.550,00 reais para fazer 2 cômodos que é uma cozinha 3 por 3; 1 quarto para o Jerônimo 3 – 3. Fazer dentro da cozinha 1 fogão com o forno, assentar 1 pia, entregando no ponto de pintar. Reformar a casa velha, tampar os buracos que estiver e tirar todas goteiras, tampar os buracos das caixas velhas, trocar os caibos e as vigotas que estiverem podres; consertar todo o telhado; fazer a czinha sobre o tronco que é de 6,50 por 3 metros de largura; regular as bóias dos tanques de águas.

Uilson - Uma empreita – sentar a roda d'água, fazer 6 por 3 tampar o tronco e arrumar a casa.

<i>Em óleo</i>	<i>13,00</i>
<i>3 botijão de gás.....</i>	<i>96,00</i>
<i>em dinheiro pedido – 04-08.....</i>	<i>1.000,00</i>
<i>29-08-2004 em dinheiro Uilson pegou.....</i>	<i>40,00</i>
<i>Dinheiro pedido</i>	<i>305,00</i>
<i>Dinheiro pedido</i>	<i>300,00</i>

Uilson – 9988-8294

No exemplo (6), observam-se indícios da elaboração do gênero contrato de trabalho. Nesse registro nota-se a preocupação do contratante em detalhar o serviço contratado e os pagamentos. O contratante coloca detalhadamente os dados necessários para a realização de um contrato formal de trabalho: o nome do contratado, as tarefas a serem realizadas, o valor estipulado para a realização do serviço. Embora o documento não sirva como um contrato legal perante a lei, ele tem valor significativo entre o contratante e o contratado como se fosse um contrato formalizado. Os registros indicam parte do acerto do trabalho contratado. Observa-se também uma preocupação em registrar os dados do contratado para uma possível localização, bem como a relação das situações em que o contratante relata como e quando efetua o pagamento ao contratado.

Nesse exemplo, assim como no exemplo (5), anotar tem sentido de registrar para uma ação futura, de controle, mas também, embora esse tipo de registro não tenha valor legal, pode servir para “provar” que houve um acordo verbal entre contratante e contratado. Esse tipo de registro mostra que o enunciado reflete a interação social

⁴ Transcrição do registro realizado na caderneta de anotações. O espaço indica mudança de folha.

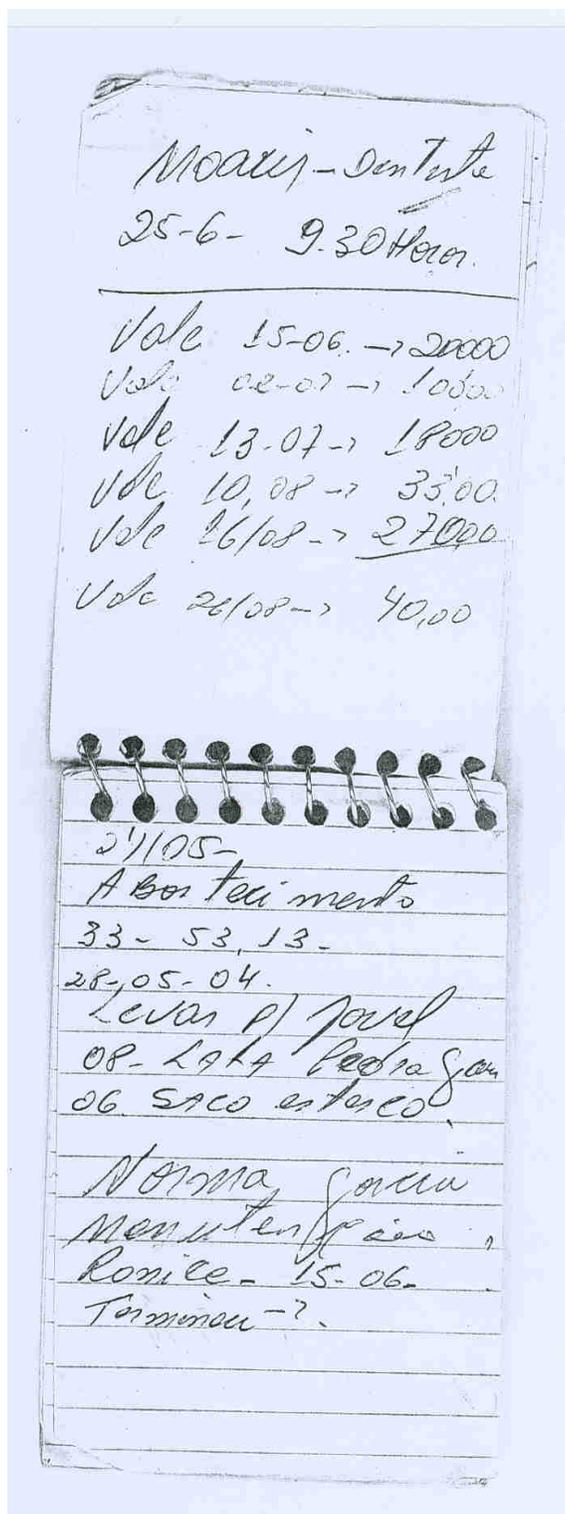
do falante (contratante) com o interlocutor (contratado) e o tópico (o serviço). Nas relações hierarquizadas deste tipo, o contratado “não fala”, não escreve e nem assina. Vale o registro do patrão contratante.

No exemplo (7) a seguir, tem-se a caderneta de anotações funcionando à moda de agenda. Ou seja, o que é nela registrado tem a mesma função do que se registra numa agenda: o horário e a data do compromisso com o dentista, datas e valores de vales solicitados, o registro do controle de abastecimento de um veículo e tarefas a serem realizadas pelo anotador⁵.

⁵ Na análise deste exemplo fui socorrida por informações dadas pelo anotador, sem as quais não seria possível construir uma compreensão dos registros.

Exemplo (7)

Anotações à moda de agenda



Moacir - dentista⁶
26-06 – 9:30 Horas

Vale 15-06 → 280,00
Vale 02-06 → 100,00
Vale 13-07 → 180,00
Vale 10-08 → 33,00
Vale 16-08 → 270,00
Vale 26-08 → 40,00

24-05 –
Abastecimento
33-53.13
28-05-04
Levar p/ Javel
08 LATA Pedra
06 SACO esterco

Norma Garcia
Manutenção
Ronice – 15-06
Terminou - ?

Observa-se que, já na capa da caderneta, o sujeito registra o nome de um dentista, com data e horário. Esse funcionário, durante o período da pesquisa, estava realizando um tratamento dentário e, por isso, registrou na capa da caderneta a data e o horário em que ele deveria comparecer ao consultório odontológico. Aqui, ele realiza uma anotação que tem uma função de agenda, onde se registram os compromissos. A segunda é o registro dos vales retirados em um certo período de tempo, para garantir um acerto posterior com o patrão.

Na página seguinte, o funcionário registra as suas atribuições de serviço. O primeiro registro é de uma data seguida da palavra abastecimento e, logo após, alguns números. O contexto é o seguinte: o funcionário, para controlar o abastecimento do veículo, o faz através do controle de quilômetros percorridos pelo veículo. Assim, ele registra a data e a quilometragem no dia do abastecimento. Aqui, nesse caso, o que

⁶ Transcrição do registro realizado na caderneta. Os espaços entre as anotações correspondem ao fato

justifica a anotação é o fato de que o ponteiro marcador de combustível do painel do veículo estava quebrado e uma forma de controlar o abastecimento foi encontrada por meio de anotações.

Observa-se, pelas datas registradas, que, quatro dias depois, o funcionário volta a fazer anotações na mesma página da caderneta. Ao ser indagado sobre o por que não fez nenhum registro nesses outros dias, ele afirmou que não tinha nada importante para ser registrado no trabalho, pois anotava na caderneta somente o que não poderia esquecer.

A anotação seguinte, realizada em 28-05-04, diz respeito a uma tarefa a ser executada pelo funcionário, que é a de levar para o local, onde se está prestando serviço, o material a ser utilizado na execução do trabalho. A anotação aqui tem a função de lembrar uma ação futura a ser realizada, que é uma característica predominante na maioria das anotações, principalmente na anotação escolar.

Depois de 17 dias, em 15/06, o funcionário realiza outro registro, na mesma página, dois nomes de clientes da firma, sendo o primeiro seguido da palavra “manutenção” e o segundo seguido da data e da pergunta: “Terminou?” Aqui, tem-se o registro de duas outras tarefas a serem realizadas. Segundo o anotador, a primeira significa transportar os funcionários para a realização da tarefa na residência da pessoa, já a segunda diz respeito à confirmação da conclusão ou não da tarefa em uma outra residência.

Esse exemplo expõe características significativas a respeito da anotação. Primeiro, diz respeito às funções do que se anota. Anotar, até o momento, pelos exemplos apresentados, tem a função de **informar**, **registrar** e **controlar**. Nos exemplos (6) e (7), anota-se também para não esquecer, o que configura uma outra função da

do anotador saltar linhas na folha ou à mudança da capa para a página.

anotação: **lembrar**. Mas, sobretudo, o exemplo (7) mostra o quanto a anotação é dependente do contexto, ou seja, é preciso reconstituir o contexto em que se anotou para compreender o que se anotou e também o porquê se anotou, o que significa dizer que, na vida, o discurso verbal não é auto-suficiente. Este gênero nasce de uma situação pragmática extraverbal e mantém conexão mais próxima possível com esta situação de produção. Além disso, esse discurso é diretamente vinculado à vida em si e não pode ser divorciado dela sem perder sua significação. O discurso verbal é como se fosse um esqueleto que só toma forma viva no processo da percepção e no processo da interação de uma comunicação social viva (Bakhtin/Voloshinov,[1926]1976:13). Dito de outra forma, pelas palavras de Bakhtin

o discurso verbal, tomado no seu sentido mais largo como um fenômeno de comunicação cultural, deixa de ser alguma coisa auto-suficiente e não pode mais ser compreendido independentemente da situação social que o engendra. (Bakhtin/Voloshinov,[1926]1976:03)

Uma outra característica que o exemplo (7) indicia é a de que o que se anota não é de uso exclusivo de quem anota. A anotação, que a princípio parece ser individual, ultrapassa o limite do individual e torna-se social na medida em que pressupõe uma interlocução futura, “um vir a ser” sempre definido na situação efetiva; uma nova dieta no exemplo (5); um acerto e cobrança de tarefas entre patrão e empregado no exemplo (6); um controle de compromissos, de tarefas a realizar ou de gastos feitos, como em (7).

Geraldi (1996:27-47), quando aborda a questão do ensino e as diferentes instâncias de uso da linguagem, elege como sua preocupação *as ações que se fazem com a linguagem*. Ele chama a atenção para as conseqüências de duas diferentes formas de interação verbal em função das instâncias concretas em que se realizam as

enunciações dos sujeitos falantes: as instâncias públicas e as instâncias privadas de uso da linguagem. Considerando os exemplos (6) e (7), ambos da esfera do mundo do trabalho, talvez se deva dizer que a anotação nesta esfera de atividades é, ao mesmo tempo, um acontecimento discursivo da instância privada e da instância pública de uso da linguagem⁷.

Geraldi afirma que a escola, ao abrir novas possibilidades de interação para o aluno, deve mostrar ao aluno que a linguagem muda em sua forma, considerando também as instâncias públicas. Ele esclarece ainda que

não é a linguagem que antes era privada e agora se torna pública. São as instâncias de uso da linguagem que são diferentes. E essas instâncias implicam diferentes estratégias e implicam também a presença de outras variedades lingüísticas, uma vez que as interações não se darão mais somente no interior do mesmo grupo social, mas também com sujeitos de outros grupos sociais (autores de textos, por exemplo). E outros grupos sociais construiram também historicamente outras categorias de compreensão da realidade. A aprendizagem destas se dará, não sem contradições, concomitantemente à aprendizagem da língua utilizada em tais instâncias. (Geraldi:1996,39)

Observa-se ainda que, nos exemplos (6) e (7), o que é anotado tem como suporte uma caderneta. A caderneta de anotações é um instrumento muito utilizado na região. Ela consiste em um caderno pequeno que serve para registrar dados de acordo com os interesses e necessidades do anotador. Esse pequeno caderno é

⁷ Anotações feitas em ambiente de trabalho têm sido apresentadas publicamente como prova ou como indício de práticas de ilícitos, como fartamente as investigações políticas, policiais ou jornalísticas têm demonstrado.

colocado, na maioria das vezes, no bolso da camisa do homem ou na bolsa da mulher.

O exemplo (8) também pertence à esfera do trabalho. Nesse exemplo, o que se apresenta como anotação é uma ficha de ordem de serviço utilizada pela gerente de uma fábrica de roupas, mais comumente chamada na região de “confecção”, para controlar, informar e orientar as costureiras no trabalho a ser realizado diariamente.

Exemplo (8)

Ficha de ordem de serviço utilizada na confecção de roupas

ORDEM		N ^o 396	
1. <u>MODELO:</u> _____		<u>DESENHO:</u>	
2. <u>TECIDO:</u>			
<i>Descrição</i>	<i>Quant.</i>		
3. <u>AVIAMENTOS:</u>			
<i>Descrição</i>	<i>Quant.</i>		<i>\$</i>
4. <u>DATA:</u> _____ / _____ / _____			

Ordem de serviço é um outro gênero, mas seu preenchimento é tido pelos informantes como um ato de anotar. Anota-se nessa ordem de serviço o tipo do modelo, o desenho, o tipo de tecido e os aviamentos que deverão ser utilizados na confecção da ou das peças de roupas e, ainda, a data da orientação dada pela gerente da fábrica.

As “anotações” neste exemplo têm a função de **orientar** e **direcionar** a confecção da ou das peças de roupa, sem deixar também de ter uma função de **controlar**. É uma forma que a empresa adota para organizar um trabalho que é realizado em grande escala. As costureiras chegam à empresa pela manhã e já encontram as tarefas distribuídas em suas mesas de trabalho.

Neste exemplo, percebe-se o quanto se faz importante e necessária a interação entre os interlocutores. Mais uma vez tem-se a demonstração do quanto os gêneros discursivos são dinâmicos e flexíveis, e a reunião de características de um e outro gênero produz novos gêneros adaptados às condições de utilização, o que significa dizer também que as palavras utilizadas para constituírem o projeto discursivo no gênero são escolhidas e obedecem a traços de uma determinada formação discursiva: a ordem de serviço predomina sobre as anotações que a compõem, valendo efetivamente como ordem, mantidas as hierarquias típicas de relações patrão/empregado, mesmo quando a anotação é feita por um empregado.

Um outro exemplo apontado pela maioria do grupo, como “anotação”, é o caso da nota promissória.

Exemplo (9)

Nota Promissória

The image shows a yellow 'Nota Promissória' form. It includes the following fields and text:

- AVALISTA(S)**: A vertical column on the left for guarantors, with fields for 'Nome', 'CPF/CNPJ', and 'Assinatura'.
- Vencimento**: Date field (____ de ____ de ____).
- Nº**: Number field.
- R\$**: Amount field.
- No dia ____ de ____ de ____**: Date of issuance.
- pagar ____ por esta única via de NOTA PROMISSÓRIA**: Payment amount and instrument type.
- a ____**: Recipient name.
- OU A SUA ORDEM, A QUANTIA DE ____**: Alternative recipient and amount.
- EM MOEDA CORRENTE DESTE PAÍS**: Currency specification.
- Local de Pagamento: ____**: Payment location.
- Data da Emissão: ____ / ____ / ____**: Issuance date.
- Nome do Emitente: ____**: Issuer name.
- CPF/CNPJ: ____**: Issuer identification.
- Assinatura do Emitente**: Issuer signature line.
- Endereço: ____**: Issuer address.
- Cód. 15.544** and **tilibra** logo in the bottom right corner.

A nota promissória é um outro gênero discursivo e é o documento mais utilizado pelas vendedoras, na boutique, na fábrica de roupas no varejo e na venda de produtos em domicílio. Certamente, emitir uma nota promissória, como emitir um cheque pré-datado, não é fazer uma anotação, mas comprometer-se com um pagamento ou demandar a ordenar um pagamento, atos jurídicos típicos, geridos pelo “Direito Comercial”. É interessante que estes sujeitos tenham incluído tal documento como “anotações”, o que pode apontar para usos táticos da nota promissória, que não correspondem a seus usos juridicamente previstos. Possivelmente, nas relações entre estes sujeitos, as emissões destes tipos de documentos servirão a fins específicos de registros de uma dívida cujo pagamento não ocorrerá, necessariamente, segundo os ritos do desconto do cheque ou da cobrança da nota promissória. Embora o credor “se garanta” por este documento e o devedor por eles se comprometa, nestas construções táticas de uso de instrumentos jurídicos não são seguidas todas as determinações de lei: como datas de emissão, registro de números de identidade civis e fiscais, etc. Estas emissões “valem” mesmo como uma “anotação” garantida, mas perdem, se necessário, estas características para se tornarem documentos efetivos, assim como as anotações ao estilo dos exemplos (6) e (7) podem tornar-se provas documentais em processos.

Todos os exemplos apresentados não se configuram como anotações enquanto gênero discursivo em si, mas ao ato de anotar no sentido de realizar apontamentos, registrar, presente em cada um dos gêneros aqui apresentados.

Mas, o que é anotação? Segundo o registro constante no dicionário Houaiss pode ser:

1. ação ou efeito de anotar; 2. indicação escrita breve; apontamento, nota, chamada;
3. série de comentários gerais sobre produção literária, artística ou científica; observação;
4. CINE TV - menos usado que continuidade ('conjunto de medidas', 'desenvolvimento lógico');
5. JURÍDICO – nota usada para esclarecer as disposições de diplomas legais, carteiras profissionais, etc.;
6. JURÍDICO - palavra usada no levantamento de bens; inventário;
7. ETIMOLÓGICO – LATIM – *adnotatio*, *-onis* ou *annotatio*, *onis*, observação, adição a um escrito, reparo, advertência, inscrição de um nome em um rol de acusados, do radical de *adnotatum*.

Os exemplos apresentados confirmam os sentidos dados pelo dicionário Houaiss em 1 e 2, e talvez esta seja a razão por que os informantes os representam como anotações. Os exemplos apresentados remetem ao ato de anotar, o que não se pode ignorar, embora não seja uma anotação no sentido que estamos propondo neste trabalho, enquanto um gênero discursivo. Mesmo assim, compreender o que é anotação nestas esferas abre um caminho para se compreender também por que os alunos, na esfera escolar, ao realizarem suas cópias na aula, dizem estar realizando anotações. Outros dados serão apresentados nos capítulos seguintes e mostrarão que a anotação vai além do simples ato de anotar, ou seja, do registrar; uma anotação é mais do que uma “escrita de urgência” (Piolat, 2004).

2.2. Como e onde se aprende a anotar nas esferas do lar e do trabalho

Além de apresentar o que consideram como anotação, o grupo de informantes forneceu dados que nos permitem identificar algumas funções para o que anotam,

apresentadas na breve análise feita. Em respostas dadas ao questionário, informam como aprenderam a realizar as anotações que realizam, bem como onde aprenderam a anotar o que anotam.

Para a questão “**como você aprendeu a fazer anotações?**”, as respostas foram diversificadas, mas podem ser reduzidas a três extremamente representativas:

1. Aprendi a anotar de acordo com as necessidades que foram surgindo no trabalho.
2. No dia-a-dia, mas também fiz dois cursos do SEBRAE que nos orientaram sobre como anotar para ter o controle de compra e vendas e cálculos de juros.
3. Com as explicações do meu pai.

Nestas três respostas representativas, observa-se que aprender a anotar pode ser produto de prática em função das necessidades e exigências do trabalho, como em (1); ou produto do ensino formal, como em (2); ou ainda, do ensino de transmissão informal como em (3). Anotar se aprende levado pela necessidade e/ou mediado por alguém.

Sobre a questão “**onde aprendeu a fazer anotações?**”, das 20 respostas obtidas, 13 disseram que aprenderam a fazer as suas anotações na escola; dois aprenderam no trabalho e cinco em casa. Entre as pessoas que marcaram a alternativa “em casa”, duas delas escreveram: “*de acordo com as necessidades do dia-a-dia*”; “*anotando os recados e elaborando os bilhetes para os filhos, o marido, a ajudante e outros*”. As respostas dadas mostram que os indivíduos fazem uso da leitura e da escrita de acordo com as suas reais necessidades em cada uma das suas esferas. Dentre os dois que disseram aprender no trabalho, uma justificou dizendo: “*desde que se sabe ler e escrever, você sabe fazer anotações. Aí é só adaptar ao que nosso trabalho*

exige". Estes informantes emitem notas fiscais, cheques, registram entrada e saída de mercadorias. A todas estas distintas atividades, eles denominam de anotação. Aqueles que assinalaram que aprenderam a anotar na escola não apresentaram justificativas. O fato de não justificarem nos daria indícios de que eles pensam a Escola como o lugar natural dessa aprendizagem e por isso não precisam explicar.

Observa-se que o que se anota e o como se anota, tanto na esfera do lar quanto na esfera do trabalho, tem uma dimensão discursiva constitutiva de outros gêneros, em que o ato de escrever é sinônimo de anotar.

Os exemplos apresentados servem ainda para mostrar que

a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (Bakhtin, [1952-53]2000:279)

Além disso, mostram que a anotação é uma atividade muito frequente na vida cotidiana e no exercício de numerosas profissões e que os que afirmaram estar fazendo anotações ao preencher um formulário, ou ao elaborar uma lista de compras, acreditam na anotação como sendo um tipo de registro que, na maioria das vezes, se aprende na escola.

Capítulo III - A anotação nos Livros Didáticos

A época, o meio social, o micromundo – o da família, dos amigos e conhecidos, dos colegas – que vê o homem crescer e viver, sempre possui seus enunciados que servem de norma, dão o tom; são obras científicas, literárias, ideológicas, nas quais as pessoas se apoiam e às quais se referem, que são citadas, imitadas, servem de inspiração. Toda época, em cada uma das esferas da vida e da realidade, tem tradições acatadas que se expressam e se preservam sob o invólucro das palavras, das obras, dos enunciados, das locuções, etc. Há sempre certo número de idéias diretrizes que emanam ‘luminares’ da época, certo número de objetivos que se perseguem, certo número de palavras de ordem, etc. Sem falar do modelo de antologias escolares que servem de base para o estudo da língua materna e que, decerto, são sempre expressivas. (Bakhtin [1952-53], 2000:313)

Pelo exposto no capítulo 2, vê-se que a maioria dos entrevistados acredita que a aprendizagem do gênero anotação se dá através da escola. Assim, nesse capítulo, com base em algumas coleções de livros didáticos, busco verificar como o ensino da anotação é tematizado e como é orientada a aprendizagem desse gênero.

Para Lahire (1993), a escola é uma “instituição na qual entram em jogo formas de relações sociais em que repousa enorme trabalho de objetivação e de codificação, é, ao mesmo tempo, lugar de aprendizagem de formas de exercício de poder”, e

para se apropriar dos saberes escolares, o aluno deve passar por um conjunto de exercícios de linguagem (do grafismo à composição e à gramática (...)) passando pela leitura) O ensino de uma língua escrita codificada, fixada, normalizada somente foi

possível pelo trabalho escritural sobre as práticas de linguagem, operado por gerações de gramáticos e professores. (Lahire,1993:39)

Ao analisar as anotações feitas nos materiais coletados dos alunos, objeto de nossos capítulos posteriores, pude perceber quão variados são o estilo e a forma dessas anotações. E, dada a dificuldade de elaborar um conceito para o que seja a anotação, elegi como mais um ponto de investigação a construção do ato de anotar, a partir de orientações contidas em Livros Didáticos (LD). Para isso, faço análise de cinco coleções de livros didáticos de português, com o objetivo de identificar nestes LDs se há ou não orientações (sistemáticas ou assistemáticas) de como fazer anotações, por considerar que o LD é um dos instrumentos mais utilizado pelos professores. E, ainda também, porque comungo com Bunzen (2005:14) a idéia de que “os manuais escolares de língua materna desempenham um papel de divulgação, de legitimação ou de refutação de saberes produzidos em esferas diversas sobre o quê e como estudar língua materna.”

Para Bunzen (2005),

os professores transferem para os livros didáticos tal responsabilidade, pois neles estão refletidos os entendimentos dominantes de cada época, relativos às modalidades de aprendizagem e ao tipo de saberes e de comportamentos que se deseja promover...” (Bunzen, 2005:14)

Para o estudo em questão, tornou-se importante olhar para os livros didáticos, procurando verificar se estes contêm orientações que contribuam para que o aluno aprenda anotar. Além disso, orientar-me na busca das respostas para as seguintes

questões: como se aprende a anotar? Anotando? Seria na mesma lógica de que se aprende a ler, lendo; a escrever, escrevendo?

Sabe-se que o ato de anotar está presente no cotidiano da maioria das pessoas e, pelo exposto no capítulo anterior, observa-se que se anota um recado, um número de telefone, um endereço, ou fazendo uma lista de compras, circulando na folhinha uma data importante, registrando dados e fatos na agenda ou em outros suportes. Como já foi observado, grande parte das situações em que os informantes dizem anotar efetivamente a anotação feita é parte de outro gênero discursivo. Quanto à aprendizagem ou apropriação do gênero, minha hipótese é a de que sua apropriação vai sendo construída gradativamente; dito de outra forma, o gênero vai sendo apropriado de acordo com as necessidades de uso do anotador. Nos processos escolares, observando empiricamente alguns dados, pode-se dizer que se aprende em três momentos: primeiro por meio de cópias que se fazem das atividades registradas no quadro-de-giz, nas séries iniciais da escolarização; posteriormente, anota-se o que o professor dita e, num terceiro momento, anota-se o que interessa de alguma forma ou o que é imprescindível de acordo com as necessidades de uso do anotador. Por isso, cabe aqui a pergunta: o LD contribui para a apropriação do gênero anotação?

Para essa verificação, analiso coleções de Livros Didáticos (LD) adotadas no Ensino Fundamental II (5^a. a 8^a. Série) com o objetivo de buscar indícios que possam contribuir para elucidar a apropriação do gênero em estudo. Busco analisar as orientações dadas através do LD para o modo de anotar do aluno em sala de aula. Inicialmente, as coleções analisadas foram: (1) *A palavra é sua: Língua Portuguesa*– Correa e Luft (2000); (2) *Português: Linguagens* – Cereja e Magalhães (2002); (3) *Linguagem Nova*– Faraco & Moura (2002); (4) *Português: Uma proposta para o letramento* – Magda Soares (2002).

Essas quatro coleções foram escolhidas por serem as coleções mais adotadas nas escolas públicas e particulares do município de Jataí - Goiás. No entanto, a leitura e a análise da coleção *Português: uma proposta para o letramento* fez com que emergisse a necessidade de se buscar também uma análise de outra coleção da mesma autora, *Português através de textos*, de Magda Soares (1990), pelo fato de que a primeira apresentou um número relevante de atividades envolvendo o gênero anotação, o que criou a curiosidade de verificar se a anotação enquanto gênero recebia o mesmo tratamento na coleção publicada na década de 90.

Batista (2003) afirma que a avaliação pedagógica dos livros didáticos realizada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem possibilitado uma ampla renovação da produção didática brasileira. Isso pode ser evidenciado tanto pela participação de novas editoras a cada PNLD, como pela inscrição de novos títulos, e pelo surgimento de uma nova geração de autores, o que revela uma preocupação das editoras com a adequação dos livros didáticos às exigências estabelecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em cada área específica do conhecimento, implementados em todo país a partir do ano de 1998. E, pela análise, pode-se constatar que a coleção *Português: uma proposta para o letramento*, de Magda Soares (2002), em comparação com a coleção da mesma autora *Português através de textos* (1990) representa um reflexo dessa adequação.

Analisei todas as cinco coleções mencionadas, detendo-me somente na parte de produção de textos/redação, por acreditar que é na elaboração do texto que os alunos poderiam estar recebendo as instruções mais específicas que poderiam contribuir na constituição do seu ato de anotar, e, conseqüentemente, na apropriação do gênero anotação.

De um modo geral, as coleções *A palavra é sua: Língua Portuguesa* (2000); *Português: Linguagens* (2002); *Linguagem Nova* (2002); *Português através de textos*

(1990) revelam que ***a anotação é vista como uma atividade para se chegar a um outro fim*** e é com base neste fim que se dá a própria instrução ou ensino. Como afirma Dartois (1964), as anotações escolares

não são um fim, como se poderia pensar durante os anos escolares, mas um MEIO de se concentrar durante uma exposição, um meio de preparar com o autor ou orador um diálogo, um meio de recolher informações, um meio de traçar o esquema rudimentar de um assunto ainda mal conhecido, um meio de reflectir e aprofundar a reflexão, numa palavra, um meio de se entregar a estudos pessoais sólidos com discussão e confrontação dos pontos importantes ou difíceis e, finalmente, um meio de cumprir os seus compromissos profissionais de toda a espécie e de reflectir na sua própria existência. (Dartois,1964: 16)

A ***anotação*** servindo para algo que não ela própria talvez seja uma das características deste gênero: anota-se para fazer outra coisa, depois, com os conteúdos anotados. Certamente isto está presente em qualquer gênero, afinal falar e escrever é também agir. Mas as anotações escolares, como as propostas nos livros didáticos, constituem um primeiro passo para uma atividade verbal posterior na qual a própria anotação se dilui. Assim sendo, ela está presente em várias atividades - exercícios preparatórios do tipo: anote as idéias, anote as respostas do entrevistado, copie anúncios, anote o recado, resuma a notícia - como proposta para a elaboração de outros gêneros, como se lê na coleção *Português: Linguagens* – Cereja e Magalhães (2002):

5ª série - o bilhete; a carta; cartões; cartão-postal, anúncios,

6ª série - entrevistas, reportagens,

7ª série – cartaz, textos publicitários, propaganda,

8ª série – seminário, resumo.

Observa-se que os gêneros solicitados fazem parte do cotidiano escolar e estão correlacionados entre si: bilhete ⇒ carta, cartões ⇒ cartão postal; entrevistas ⇒ reportagens ⇒ texto publicitário, anúncios ⇒ propagandas, seminário ⇒ resumo.

Nesta mesma coleção, dentre as orientações de “Como preparar um seminário” encontram-se as seguintes orientações:

Para conquistar a condição de especialista no assunto e ganhar o respeito do público, o apresentador deve adotar os seguintes procedimentos:

(...)

2) **Tomar notas, copiar** ou **reproduzir textos verbais e não verbais que possam ser lidos, resumidos** ou expostos durante a exposição. (Cereja e Magalhães, 2002 – vol. 8, p. 270)

Observa-se na proposta de atividade apresentada que ela deve servir para a elaboração de dois gêneros - resumo e seminário - freqüentes no gênero aula.

Outras atividades dessa natureza podem ser encontradas nas outras coleções analisadas. Na coleção *A palavra é sua: Língua Portuguesa* – Correa e Luft (2000), encontram-se atividades que podem ser consideradas como atividades preparatórias para elaboração de outros gêneros, bem como para a construção dos modos de anotar, tais como:

Transcreva do texto o argumento – (op. cit. vol. 5, p.10)

Anote suas idéias no rascunho ... (op. cit. vol. 5, p. 18)

Registre no seu diário os acontecimentos importantes... (op. cit. vol. 6, p. 76)

Redação em grupo – Colham as idéias apresentadas, anotando-as no caderno – (op. cit. vol. 7, p.18)

Decálogo da redação

Pense e leia bastante sobre o tema a ser desenvolvido.

Anote num rascunho todas as idéias que forem surgindo.

Risque as idéias que não interessarem.

Organize as idéias mais ou menos nesta ordem: introdução, desenvolvimento e conclusão.

(...)

Finalmente, faça uma revisão ortográfica e passe a limpo sua redação. Não esqueça o título. (op. cit., vol. 8, p. 18. *Grifo meu*)

Observa-se que no volume 5, correspondente à 5ª série do Ensino Fundamental, as atividades propostas envolvendo a anotação dizem respeito à ação de **copiar** e **transcrever**. Nas atividades *transcreva do texto* o argumento, reflete o mesmo que **copie** o argumento do texto; e, em *anote suas idéias*, tem-se **transcreva** para o papel as suas idéias. Já nos volumes seguintes, aparece anotação como parte de um **processo**. No volume 6, o ato de anotar emerge como **atividade contínua**, através da inserção no diário: *anote no seu diário os acontecimentos importantes*. O mesmo ocorre nas propostas apresentadas nos Volumes 7 e 8, por meio da elaboração de uma redação coletiva e de uma redação individual. Em 7, na proposta de redação em grupo, *Colham as idéias apresentadas, anotando-as no caderno*, e, em 8, no **Decálogo da redação**, *anote num rascunho todas as idéias que forem surgindo, risque as idéias que não intreressam e organize as idéias...* Todas as situações mostram que o que se anota é necessário para um uso posterior.

Na coleção *Linguagem Nova*– Faraco e Moura (2002), as atividades também são semelhantes.

Produção de texto. Em casa, você vai conversar com seu avô ou sua avó ou outra pessoa mais velha sobre o tipo de música de que ele(a) mais gosta. Você também expõe o seu gosto musical e pergunta-lhe a opinião. Vá anotando ou gravando toda a conversa. Depois, redija o diálogo, reproduzindo as expressões e gírias de sua geração e as da pessoa mais velha. Procure empregar o discurso direto e indireto. (op. cit. vol. 5, p. 204)

Ouçã um noticiário de rádio e grave ou copie as chamadas. (op. cit. vol. 5, p.248)

Copie ou grave o título de três notícias que interessam a você e faça um resumo de cada uma. (op. cit. vol. 5, p.264)

Para a proposta de leitura da redação. Alguém começa a ler sua redação enquanto os outros prestam atenção e anotam as observações que querem fazer. Assim que o(a) colega terminar a leitura, todos discutem a redação e fazem sugestões de mudança. (op. cit. vol. 6, p.167)

Notícias – Gravar ou anotar as chamadas das notícias, num mesmo dia, do noticiário de dois programas de rádio e de dois canais de televisão. No dia seguinte, fazer o levantamento das notícias que foram publicadas nos principais jornais da região. (op. cit. vol. 7, p.219)

Observa-se que as propostas de atividades apresentadas na coleção acima, no volume 5, partem da **transcrição**, pois se exige que o aluno transcreva do oral para o escrito o que ouve. O mesmo ocorre no volume 6, quando se solicita aos alunos que ouçam a leitura da redação do colega e anotem o que poderiam sugerir para

contribuir na mudança do texto do colega, porém, com um grau maior de exigência que não é só o transcrever, mas elaborar uma sugestão. Aqui, a anotação representa uma elaboração, pressupondo um argumento, um raciocínio do aluno e não simplesmente uma cópia ou uma transcrição. Aqui aparece também uma ação que até pouco tempo era considerada somente do professor: anotar o que o colega pode corrigir ou melhorar na sua produção textual. Em termos do processo de ensino, a atividade visa dois objetivos: aprender a realizar anotações e aprender a colaborar na produção de texto do outro.

Na coleção *Português através de textos*, de Magda Soares (1990), as atividades também dizem respeito às práticas de anotar como tarefa:

Recorde o seu dia de ontem, ou o de hoje, e escreva uma **página de diário**: conte o que aconteceu de interessante com você e como você se sentiu. (op. cit. vol. 5, p.72)

Converse com uma pessoa idosa. Faça-lhe as seguintes perguntas e anote as respostas.

(...)

Organize as respostas da pessoa entrevistada, transformando-as em três pequenos textos que servirão de base para sua participação no debate. (op. cit. vol. 6, p.69)

Faça, pois, um relatório das informações obtidas por você a respeito da profissão que estudou no exercício de Linguagem Oral. (op. cit. vol. 8, p.76)

Nessa coleção, os exemplos mostram que a anotação está atrelada à idéia de registro, e mais uma vez se reencontra a orientação gradativa. No volume 5, há cópia e transcrição, já nos volumes 6 e 8 essa idéia é ampliada para a elaboração de um outro texto em um outro gênero, ou seja, anota-se para fazer algo posterior: no

volume 6, anota-se para participar do debate sobre o tema; e, no volume 8, anota-se para elaborar um relatório sobre o tema em estudo.

Encontram-se, também nesta coleção, propostas de situações didáticas em que a anotação aparece em atividades do tipo reescreva, semelhante às orientações dadas no volume 6 da coleção Linguagem Nova. O que as diferencia é que as sugestões apresentadas na proposta anterior implicavam elaboração com base na escuta de uma leitura, enquanto a apresentada a seguir é feita por escrito e pelo professor. Esta anotação, colocada logo abaixo do texto, como se vê no exemplo seguinte, tem por objetivo orientar o aluno para uma reescrita. Vejamos alguns exemplos destas atividades.

TREMOR DE TERRA NO JAPÃO

Um terremoto sacudiu ontem a cidade de Tóquio (Japão) e outras cidades da região central do país. O terremoto media 5,9 na escala Richter. Seu epicentro estava a cerca de 40 km abaixo da costa da ilha Izu Oshima (sul de Tóquio). Duas pessoas ficaram levemente feridas. Não houve maiores danos materiais. O terremoto interrompeu o tráfego entre Tóquio e Osaka por algumas horas.

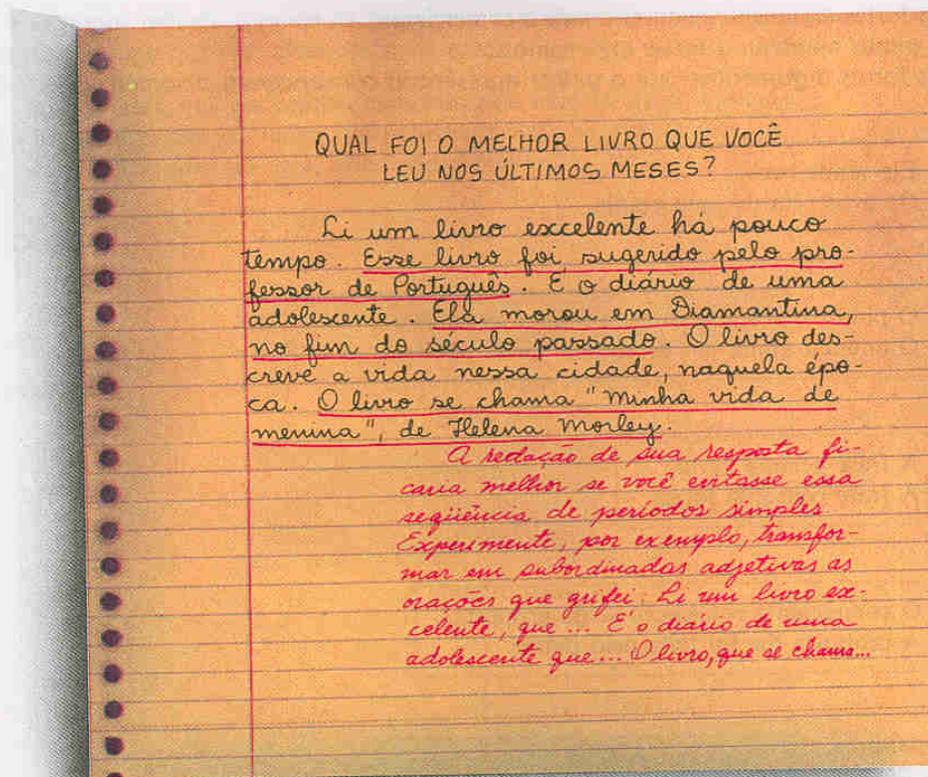
*Por que uma oração para cada informação?
Tente agrupar as orações em 2 ou 3 períodos,
para evitar esse "estilo picadinho"....
Use conjunções, se necessário.*

✦ Reescreva a notícia, atendendo à sugestão do professor.

Neste exemplo de atividades fica claro que a anotação do professor tem um fim específico, que aqui, no caso, é o de orientar a reescrita do texto, observando questões que envolvem um tópico gramatical. As atividades sinalizam um tópico gramatical a ser trabalhado pelo aluno.

76

- 7 Leia a resposta de uma aluna à pergunta: “Qual foi o melhor livro que você leu, nos últimos meses?” Leia também a observação feita pelo professor.



- ◇ Reescreva a resposta da aluna, atendendo à sugestão do professor.

Na atividade aqui proposta (p.76, vol. 5), as anotações da professora estão pós-texto e têm por objetivo indicar para o aluno o que ele deve corrigir. Nessa mesma atividade, além de anotar o que o aluno vai observar na sua reescrita, ela sublinha no texto-fonte as frases que devem ser melhor estruturadas, o que representa uma forma de anotar muito utilizada ao fazer a leitura de textos escolares. Sublinha-se a parte mais importante, o conceito, a idéia principal, o parágrafo conclusivo, etc., ou seja, o que interessa, sinalizando, assim, um estudo ou uso posterior.

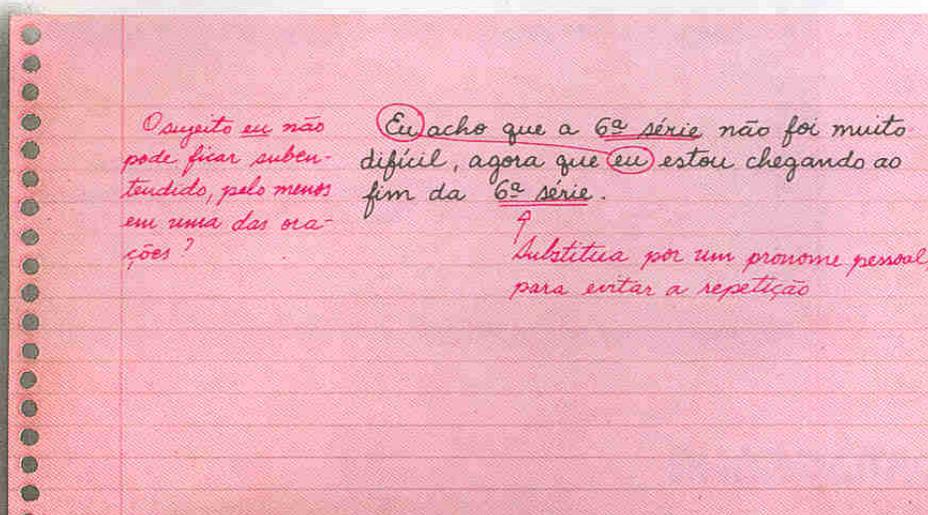
GRAMÁTICA

A seguir, você lerá as respostas de alguns alunos à seguinte pergunta que o professor lhes fez, ao final da 6ª série:

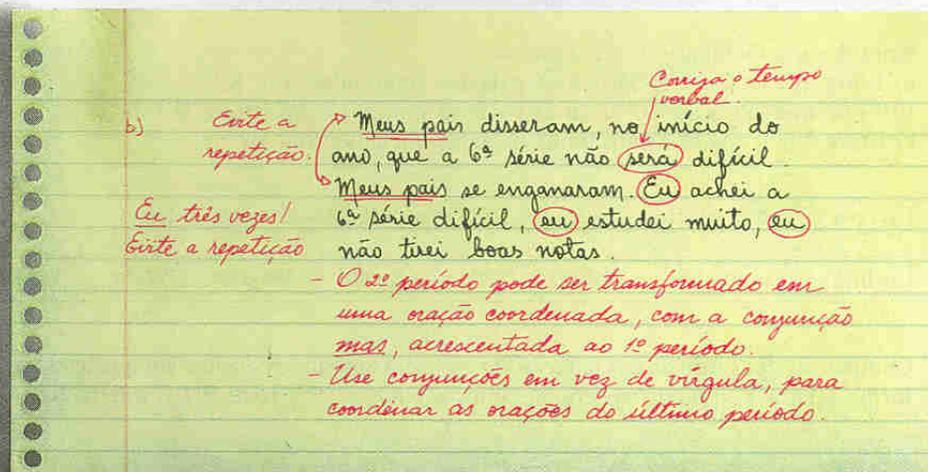
“— Você achou a 6ª série difícil?”

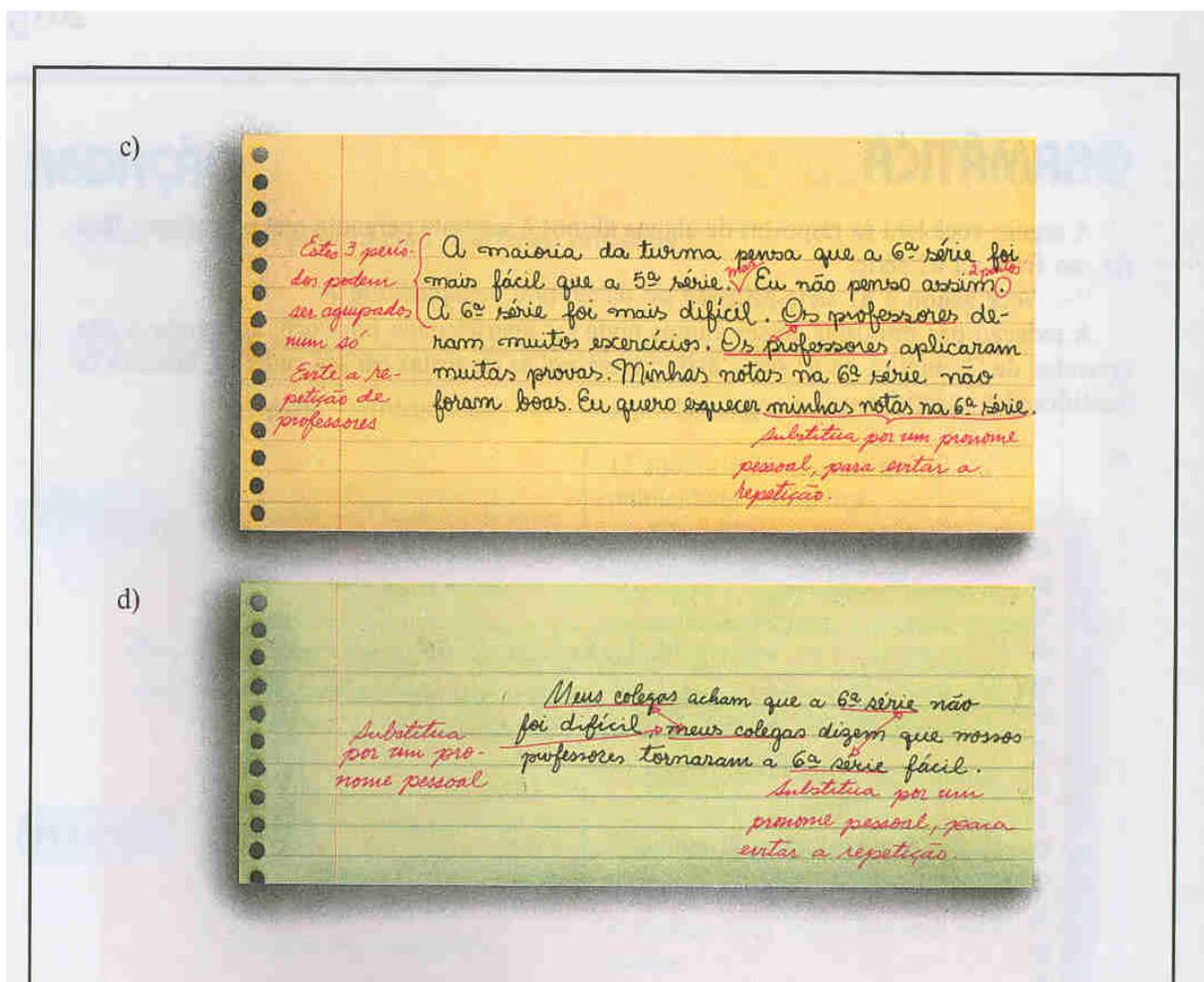
A redação das respostas desses alunos pode ser aperfeiçoada por você, aplicando o que aprendeu de Gramática na 6ª série; assim: reescreva as respostas em seu caderno, fazendo as modificações sugeridas.

a)



b)





Nestas atividades, a professora utiliza, além das anotações à margem do texto-fonte e pós-texto, outros recursos sinalizadores, como, por exemplo: círculos, setas indicativas, chaves. Estes procedimentos indicativos, muito utilizados na elaboração da anotação, têm sido estudados por Boch (1999). O autor afirma que diferentes signos não alfabéticos como, por exemplo, travessão, setas, asteriscos são utilizados pelos anotadores ao explorar o espaço da folha de modo não linear e também para elaborarem um estilo telegráfico que permite evitar, por exemplo, o efeito de uma anotação tipo lista de itens sintáticos.

Mesmo que o enfoque dado para as anotações com que o aluno tem contato no LD seja o estudo de um conteúdo gramatical, como vimos em algumas das atividades apresentadas, as pistas de como e onde se usam anotações estão presentes.

Nas coleções apresentadas até aqui, como observado, as anotações aparecem na expressão de uma atividade a ser executada (anote), sem que haja instruções sobre o que seja uma anotação. Já na coleção de Magda Soares, as anotações do leitor-professor aparecem no texto e elas indicam as reescritas necessárias; neste sentido, o aluno convive com as anotações (lidas e interpretadas pelos alunos como correções) e, pelo convívio com esta forma de textos, vão aprendendo a realizar anotações que têm sempre a mesma finalidade.

Na coleção *Português: Uma proposta para o letramento*, de Magda Soares (2002), além de se apresentar a anotação sob a forma de atividade, a autora apresenta a anotação também como um gênero de texto. Mas isto somente é afirmado nas observações colocadas à margem esquerda da página, no livro destinado ao professor.

Nesta coleção, a autora apresenta a Produção de Texto em cada unidade, com uma breve orientação mostrando o que a atividade pretende, ou seja, o objetivo geral da proposta de produção do texto dentro da unidade. Em seguida, logo abaixo, também à margem esquerda da página, apresenta outras orientações sobre os títulos: Gênero de texto, Objetivo da produção do texto, Interlocutores, a quem se dirige o que se anota, mostrando, assim, que a anotação pressupõe um interlocutor, e, por fim, as Sugestões. Veja o exemplo de tais sugestões registrado nas páginas 79 e 81 nos volumes da 6^a e 8^a séries, respectivamente: “*Orientar os alunos sobretudo na anotação de frases para futuras citações – uso de aspas, registro de referência.*”

As quatro propostas selecionadas tem como eixo central preparar o aluno para a elaboração de textos argumentativos. A proposta apresentada para a 5^a série propõe,

a partir da entrevista, que se registrem as respostas; em seguida, comparem-se as respostas e exponham-se os resultados das entrevistas, através da apresentação das mesmas aos colegas. Depois, exige-se a elaboração de um resumo de todas as respostas obtidas pela turma.

5ª série

 produção de texto


PRODUÇÃO DE TEXTO

Gênero dos textos: *Anotações*, no primeiro momento produzidas individualmente, em seguida, produzidas coletivamente, no grupo.

Objetivo da produção dos textos: Apoio à memória (no primeiro momento, para a discussão no grupo; em seguida, para a apresentação à turma, na atividade de Linguagem Oral).

Interlocutores: No primeiro momento, os colegas do grupo; em seguida, na atividade de Linguagem Oral, o professor e a turma.



- Será que os adultos com quem você convive acham que você é, ao mesmo tempo, ainda pequeno e já muito grande?
- Acham que você ainda é pequeno para fazer o quê?
- Acham que você já é muito grande para fazer o quê?

Você vai entrevistar alguns adultos — seus pais, parentes, vizinhos, professores — para descobrir as respostas que eles dão a essas perguntas.

Depois, você vai comparar as respostas que obteve com as respostas obtidas por seus colegas.

① Pergunte aos adultos que você escolheu para entrevistar:

- ◆ O que é que eu **não posso** fazer, porque ainda sou pequeno?
- ◆ O que é que eu **não posso mais** fazer, porque já sou grande?

Anote as respostas que os adultos derem: você vai precisar dessas anotações para as atividades em grupo.

② O professor vai organizar a turma em grupos.

- ◆ No grupo, exponham uns aos outros os resultados das entrevistas feitas, usando as anotações para recordar as respostas dos adultos.
- ◆ Resumam os resultados do grupo. Cada um de vocês deve escrever em seu caderno os seguintes resultados:
 - Quantos adultos o grupo entrevistou, ao todo?

As atividades que apresento a seguir são indicadas no volume destinado à 6ª série. Como já foi dito, o foco para se anotar é a elaboração de uma argumentação, portanto, a orientação é a de que os alunos terão que anotar as idéias suscitadas pelos textos lidos e pelas discussões realizadas com os colegas e o professor sobre o tema em estudo. Em seguida, selecionar as idéias, separando-as em pontos positivos e negativos. Observa-se nessa atividade, ainda, a orientação para o aluno copiar trechos lidos para serem utilizados na argumentação: *você pode copiar entre aspas, para citar no texto que vai produzir mais adiante*, como forma de já orientar o aluno para o como se faz uma citação da fala de outrem.

6ª série

5. **Sugestão:** Levar os alunos a concluir que as respostas devem levar em consideração os tipos diferentes de anúncios a que cronista e fabulista se referem: anúncios que usam o recurso da sedução, no caso da crônica (considerando-se este tipo de anúncio, o cronista tem ou não razão?), anúncios que usam o recurso da informação mentirosa, no caso da fábula (considerando-se este tipo de anúncio, o fabulista tem ou não razão?).

PRODUÇÃO DE TEXTO

Nesta unidade, orienta-se progressivamente o aluno para a produção de texto argumentativo. Nesta atividade, o objetivo é desenvolver uma das habilidades de planejamento de um texto argumentativo: o registro de idéias e argumentos ao longo do estudo do tema. Este processo de registro de idéias terá prosseguimento com base nos textos seguintes, ver p. 233, p. 237 e p. 242, culminando com a atividade de produção de um texto argumentativo, ver p. 244.

Gênero do texto: Anotações.

Objetivo da produção do texto: Apoio à memória, em processo de preparação para produção futura de texto.

Interlocutor: O próprio aluno, em momento futuro.

Sugestão: Sendo esta a primeira produção de texto com este objetivo, nesta coleção, e considerando a importância, para a vida escolar e profissional, da habilidade que desenvolve, é conveniente que a atividade seja realizada em sala de aula, sob a supervisão do professor. Orientar os alunos sobretudo na anotação de frases para futuras citações — uso de aspas, registro da referência.

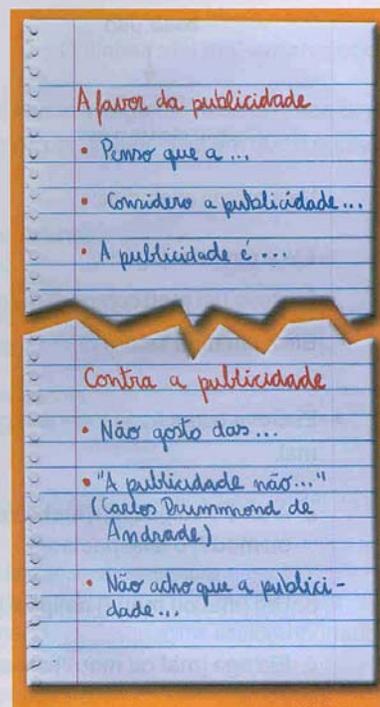
produção de texto

Mais adiante, nesta unidade, você vai escrever um texto expondo o que **você** pensa da publicidade.

Para facilitar essa futura produção de texto, comece a anotar as idéias que os textos e as discussões com o professor e os colegas vão sugerindo.

- 1 Em uma página de seu caderno ou em uma ficha ou folha de bloco, escreva o título: **A favor da publicidade**, e anote os aspectos *positivos* da publicidade identificados nos textos já estudados e nas discussões feitas até agora.

Você pode copiar entre aspas, para citar no texto que vai produzir mais adiante, frases dos textos estudados que considere particularmente expressivas — não se esqueça de registrar, entre parênteses, ao final da citação, o autor da frase e o nome da crônica e do livro em que ela aparece (encontre a referência no final de cada texto).



- 2 Use o mesmo processo para anotar em outra página, com o título **Contra a publicidade**, os aspectos *negativos* da publicidade.

Reserve essas anotações: você vai enriquecê-las com outras, com base no estudo dos próximos textos.

O exemplo a seguir é destinado a alunos da 7ª série.

7^a. Série

 produção de texto

Recorde o que afirma a quarta capa do livro de Moacyr Scliar, reproduzida na página anterior: “é impossível a gente se manter indiferente” ao ler as crônicas desse autor.

Certamente a crônica *Os comícios dos adolescentes* não deixou você e seus colegas *indiferentes*: afinal, a crônica é sobre vocês, os adolescentes.

Na atividade de Linguagem Oral, você vai discutir com o professor e seus colegas sua opinião sobre a crônica. Antes, porém, prepare-se individualmente para essa discussão.

① Escreva as reflexões que a crônica despertou em você; vá registrando livremente suas idéias, oriente-se por estas questões:

◆ O cronista tem razão?

- Nós, os adolescentes, somos mesmo *todos* assim? Ou não? Se há os que *não* são assim, por que *não* são?
- Se somos assim, estamos certos em agir como descreve o cronista? Ou não?
- Os adultos (cronistas, pais, etc.) estão certos quando nos vêem assim? Estão errados?

② Reveja o registro de suas idéias e opiniões e, se for necessário, reescreva-as, organizando-as, de modo que o texto possa auxiliá-lo na atividade de Linguagem Oral.

Escrever é um jeito de conhecer melhor as próprias idéias, de compreender, de esclarecer, para nós mesmos, o que pensamos, o que sentimos.

adolescentes.

c. As respostas podem variar, já que dependem do senso de humor dos alunos; algumas possibilidades: chamar os adolescentes de *oradores prodigiosos*; acusá-los de *ingerir enorme quantidade de alimentos*; denominar suas falas de *peças de inflamada oratória*; dizer que *querem moleza, que não acordam antes do meio-dia*.

PRODUÇÃO DE TEXTO

A atividade pretende levar o aluno a *refletir por escrito*, percebendo, assim, a possibilidade que a escrita oferece de explicitar e precisar o pensamento; pretende, ainda, preparar o aluno para o debate proposto na atividade de Linguagem Oral.

Gênero do texto: Anotações pessoais de caráter dissertativo-argumentativo.

Objetivos da produção do texto: Usar a escrita para esclarecer para si mesmo o pensamento; preparar-se para a atividade de Linguagem Oral.

Interlocutores: O próprio aluno; indiretamente, o professor e os colegas, na apresentação oral das idéias do texto, durante a atividade de Linguagem Oral.

A anotação proposta nesta atividade é indicada para a preparação individual do aluno, como um estudo prévio, com vistas à participação em um debate. Os passos solicitados são os seguintes: a) preparação do tema para a discussão; b) escrita de reflexões suscitadas através da leitura do texto; c) revisão de anotações, como forma de organizar as idéias e opiniões para o debate, e, por fim, d) reescrita das idéias de forma a organizar um texto que servirá de auxílio na atividade de Linguagem Oral, que nessa unidade é o debate.

A anotação aqui é introduzida como uma forma de se preparar antecipadamente para a aula. Estudos realizados por Boch (1999); Piolat e Boch (2004) mostram que a anotação é frequentemente utilizada entre estudantes com objetivo de se “anotar para depois aprender”. Hartley (2002:08) afirma tratar-se “de uma ferramenta de antecipação para julgar, resolver, decidir, inclusive quando a reflexão é coletiva (perícia/avaliação), preparação da exposição, etc.”

O que se pode observar nesse exemplo também é o fato de que a autora associa o ato de realizar a anotação e o ato de escrever como prévios a uma atividade oral, mostrando como estas modalidades podem se entrecruzar. A autora afirma para o aluno: *“escrever é um jeito de conhecer melhor as próprias idéias, de compreender, de esclarecer, para nós mesmos, o que pensamos, o que sentimos.”*

O exemplo seguinte está no volume 8 da coleção. Assim como nas séries anteriores, a proposta envolvendo o gênero anotação tem por objetivo “desenvolver uma das habilidades de planejamento de um texto dissertativo-argumentativo”. O aluno terá de escrever um texto apresentando posicionamentos, ou seja, argumentos favoráveis e contrários acerca do tema dado. Para isso, ele é orientado a anotar quem diz o que para elaborar seu texto.

8ª. Série

PRODUÇÃO DE TEXTO

O objetivo é desenvolver uma das habilidades de planejamento de um texto dissertativo-argumentativo: o registro de idéias e argumentos ao longo do estudo do tema. Este processo de registro de idéias terá prosseguimento com base nos textos seguintes, ver p. 25, p. 38 e p. 47, culminando com a atividade de produção de um texto dissertativo-argumentativo – ver p. 49.

Gênero do texto: Anotações.

Objetivo da produção do texto: Apoio à memória, em processo de preparação para produção futura de texto.

Interlocutor: O próprio aluno, em momento futuro.

Sugestão: Sendo esta a primeira produção de texto com este objetivo, neste volume, e considerando a importância, para a vida escolar e profissional, da habilidade que desenvolve, é conveniente que a atividade seja realizada em sala de aula, sob a supervisão do professor. Orientar os alunos sobretudo na anotação de frases para futuras citações – uso de aspas, registro da referência.



Recorde a pergunta que dá título a esta unidade:

SOMOS SÓ NÓS NO UNIVERSO?

As atividades desta unidade pretendem levar você a conhecer duas respostas contraditórias a essa questão:

- há quem responda **SIM**, e apresenta argumentos para fundamentar essa resposta;
- há quem responda **NÃO**, e apresenta argumentos para fundamentar essa resposta.

Ao final da unidade, você vai escrever um texto apresentando cada uma dessas duas posições, os argumentos em que se fundamentam e a posição que **voce** assume diante delas.

Para facilitar esta futura produção de texto, comece a anotar idéias e argumentos que os textos e as discussões com o professor e os colegas vão sugerindo.

- 1 Reserve algumas páginas de seu caderno para as anotações. No alto de uma página, escreva:

Somos só nós no Universo?

Resposta: **SIM**.

Em seguida:

- Anote o *nome* e a *identificação* de pessoas ou grupos que respondem **SIM**, segundo o texto que você leu: o autor do texto? pessoas ou grupos que ele cita no texto? Use o subtítulo: **Quem responde SIM**.
- Anote os *argumentos* em que se baseiam as pessoas que respondem **SIM**, identificados no texto. Use o subtítulo: **Argumentos de quem responde SIM**.

- 2 Siga o mesmo processo para anotar, em outra página, o *nome* e a *identificação* das pessoas ou grupos que respondem **NÃO** e os *argumentos* em que se baseiam:

Somos só nós no Universo?

Resposta: **NÃO**.

Subtítulos: **Quem responde NÃO**. **Argumentos de quem responde NÃO**.

Pelo exposto e proposto nas atividades, pode-se dizer que as anotações estão sempre sendo elaboradas para um fim outro, que pode ser a elaboração de um texto escrito ou preparo de uma participação numa situação de oralidade formal, como o debate.

Pelas atividades apresentadas nos livros didáticos, já temos indícios de que anotar vai além de um simples registrar. Na proposta de atividade apresentada no exemplo dado para a 6ª série, a autora registra no final da tarefa, num retângulo à parte, a seguinte informação: *reserve essas anotações: você vai enriquecê-las com outras, com base no estudo dos próximos textos*, supõe-se que haverá uma retomada do anotado para uma melhor elaboração de textos. As demais atividades apresentadas nos exemplos das demais séries envolvem também as ações e o desenvolvimento de habilidades como ouvir, compreender, anotar, rever o que se anotou e elaborar um texto, o que mostra que o anotador é confrontado com vários problemas de rapidez no tratamento da informação. Ao mesmo tempo em que escreve, ele é forçado a se submeter à cadência de fala de um locutor (a cadência escrita é de 0,3 a 0,4 palavras/segundo, aproximadamente, contra 2 a 3 palavras/segundo emitidas oralmente, conforme Piolat (2004)). Isto tudo indicia que a anotação vai além do registro, ela requer uma elaboração, uma reflexão, uma análise, uma seleção, por fim uma síntese rápida. Piolat (2004:12) afirma que “diferentes e complexos processos são colocados em funcionamento no tratamento da linguagem e são simultaneamente ativados desde então na realização de uma tomada de notas, tais como: compreender, redigir e aprender.”

Para Piolat (2004), as notas têm formatos muito próximos de rascunhos e se apóiam, portanto, em um trabalho em curso. Além disso, ainda segundo a autora,

a tomada de notas é frequentemente exercida em condições pouco confortáveis de transcrição gráfica. Escrever rapidamente é abreviar, reduzir as informações

e constitui o difícil desafio dos anotadores. Anotar é escrever na urgência. A necessidade de memorizar e trabalhar rápido explica a invenção de uma estenografia cujos traços gráficos e as unidades transcritas são muitas vezes bem simplificadas comparativamente à escrita alfabética. Mas essa “esteno” é dominada por bem pouco dos anotadores de um modo geral, que então, por obrigação, acabam criando seu próprio modo de anotar durante seus estudos ou mesmo no exercício de suas profissões. (op. cit. p.08)

Comparando as atividades propostas pela coleção *Português através de textos* (1990) e a coleção *Português: Uma proposta para o letramento* (2002), observamos que a autora traz inovações significativas para o processo de ensino e aprendizagem da anotação. Primeiro, o reconhecimento da anotação enquanto um gênero. Segundo, a inserção que a autora faz de atividades com objetivos específicos de produção textual, em que toma o gênero anotação como uma ferramenta para o ensino e aprendizagem na produção de textos. E, terceiro, quando ela orienta o professor, às margens do texto, no livro, na parte que trata da *Produção de Texto*, apresentando dois itens novos: o gênero de texto a ser produzido pelo aluno, como o gênero anotação e a descrição de uma situação possível de *interlocução(ões)*. Esses últimos elementos são significativos, pois denotam uma nova concepção do processo de ensino e aprendizagem da língua materna e estes não são encontrados em nenhuma das outras quatro coleções analisadas. Em resumo, nas possibilidades que esta coleção oferece ao aluno de como construir sua aprendizagem de anotar, pode-se perceber que há uma maior sinalização de pistas sobre o que anotar e por que anotar.

Um outro aspecto observado é a contribuição que as atividades propostas pelos livros didáticos trazem para a construção do ato de anotar. As coleções analisadas apresentam atividades que levam o aluno a anotar, seja fazendo um resumo, registrando no seu diário os acontecimentos importantes, anotando as idéias que forem surgindo, depois riscando as idéias que não interessarem, reescrevendo a partir de orientações, revendo o registro de opiniões, etc. Além disso, temos ainda, o sublinhar, o circular, as setas, até mesmo os comentários que o professor faz às margens dos textos. Embora não esteja sendo dito de uma forma sistematizada o que é anotação ou como se faz para anotar, a conclusão é de que o LD leva a aprender a anotar, ainda que ele próprio tome “o saber anotar” como um pressuposto para as atividades que propõe.

Pelas aulas observadas no Ensino Fundamental (5^a. a 8^a. série), pude constatar que os alunos que freqüentam este nível de ensino não fazem anotações no livro didático, somente nos cadernos, fichários ou folhas. O livro é utilizado para exercícios de leitura em sala. As atividades propostas no livro são resolvidas no caderno do aluno. Isto se explica pelo fato de que os livros didáticos, atualmente, são fornecidos pelo Governo e os alunos, ao receberem os livros, no início do ano letivo, assumem o compromisso de que vão “zelar pela sua conservação”, pois estes serão reutilizados nos anos seguintes por outros alunos. O mesmo já não ocorre com os alunos do Ensino Médio, porque eles compram os seus livros, portanto, podem realizar as anotações à margem dos textos, como sublinhar, marcar, escrever do lado, etc.

Concluindo, pode-se dizer que no ensino há orientações assistemáticas, que vão, gradativamente, da 5^a à 8^a séries, orientando o aluno no ‘como’ fazer suas anotações. Pode-se dizer também, pelos exemplos apresentados, que a anotação inicia-se pelo exercício da cópia, da transcrição e vai até a produção de um texto elaborado. Além disso, o aluno convive com anotações no ambiente escolar, quer elas apareçam explicitamente no LD, como nas coleções de autoria de Magda Soares,

quer elas apareçam nos rastros de leitura e correções dos professores nos textos que lhe são submetidos, como veremos a seguir na descrição e análise de anotações observadas em sala de aula.

Capítulo IV – Anotação em aula: da cópia à anotação

Como, na realidade, apreendemos a enunciação de outrem? (...) Toda a essência da apreensão apreciativa da enunciação de outrem, tudo o que pode ser ideologicamente significativo tem sua expressão no discurso interior. (...) É no quadro do discurso interior que se efetua a apreensão da enunciação de outrem, sua compreensão e sua apreciação, isto é, a orientação ativa do falante. (Bakhtin [1929]1981:148)

Nesse capítulo, apresento um possível percurso de apropriação da anotação do Ensino Fundamental à Pós-graduação. Esse percurso foi reconstituído tomando por base as anotações realizadas nos materiais escolares dos alunos (cadernos, livros e outros), as entrevistas e aulas filmadas com sujeitos envolvidos na pesquisa. Os dados me levaram a organizar a exposição em quatro situações de anotação em que se configuram como cópia, transcrição, retextualização, e, por fim, anotação como comentário e análise. Embora esta organização mostre uma caminhada no processo de apropriação ou construção de um modo de anotar, ele não pressupõe uma linearidade: modos de anotar iniciais reaparecem em qualquer momento. Frequentemente é a complexidade de ação futura a realizar (por exemplo, a produção de um texto) ou a complexidade da ação em curso (por exemplo, o estudo de um texto hermético ou de tema pouco conhecido) que levam o anotador a lançar mão de recursos como cópia, sublinha, etc.

4.1. Anotação como cópia

As aulas registradas no Ensino Fundamental são de Língua Portuguesa (8^a), Física (8^a) e Ciências (7^a). De um modo geral, pode-se dizer que os alunos do Ensino

Fundamental estão muito presos à fala e à orientação dada pelo professor, isto é, eles anotam o autorizado, o que é ditado, o que é passado para a lousa, às vezes, muito raramente, acrescentam uma pequena informação adicional como, por exemplo, um sinal ou uma palavra que pode esclarecer um dado anotado.

Os dados coletados no Ensino Fundamental mostram situações em que o professor é quem determina o que será anotado. Os dados a seguir são da aula de português, numa turma de 8ª série.

P - Então vamos pra aula de hoje. Nós temos derivação, que vocês já viram na aula passada e agora vamos ver Composição. **Pode colocar a data de hoje.**

(...)

P - Eu vou ditar só a parte que é importante, depois....o que é mais fácil pra vocês e, para quem tiver dificuldade eu coloco no quadro.

Como outras pesquisas já têm mostrado (cf. Batista, 1997) a professora inicia a aula falando do conteúdo estudado na aula anterior e anuncia o tema que será tratado na aula do dia. A seguir, ela orienta o que deve ser anotado no caderno dos alunos. Primeiro, a orientação é de que o aluno deve colocar a data: “*pode colocar a data de hoje*”. A data é a referência e a comprovação para professor, alunos e pais de que naquele dia houve aula e o conteúdo estudado foi tal. Em segundo lugar, a orientação diz respeito ao conteúdo: *Eu vou ditar só a parte que é importante, depois....o que é mais fácil pra vocês e, para quem tiver dificuldade eu coloco no quadro*. Nesse momento, a professora, além de determinar o que vai ser ditado – o mais importante – ela também subdivide “o importante” em duas categorias *o mais fácil e o mais difícil para os alunos*. Mas há um deslizamento de sentido: o que a

categoria de “mais difícil” pressupõe passar a ser uma dificuldade do aluno (e por isso será escrito no quadro).

Na medida em que a professora vai ditando, ela vai explicando o conteúdo. No decorrer do ditado, ela seleciona uma série de vocábulos que acredita que seus alunos terão dificuldades e registra-os no quadro à medida que aparecem no corpo do texto ditado do livro didático.

[A professora dita]: Composição é o processo de formação de palavras. [Ela vai ao quadro e escreve]: *processo*. [Dita]: É o processo de formação de palavras pela junção. [A professora escreve no quadro]: *junção*. [Dita] Junção de duas ou mais palavras ou de dois ou mais radicais já existentes na língua, ponto.

Na grafia dos próprios alunos, anotando:

Aluna 1

Itaí, 17-03-02

Composição

Composição é o processo de formação de palavras pela junção de duas ou mais palavras ou de dois ou mais radicais já existente na língua.

Exemplo:

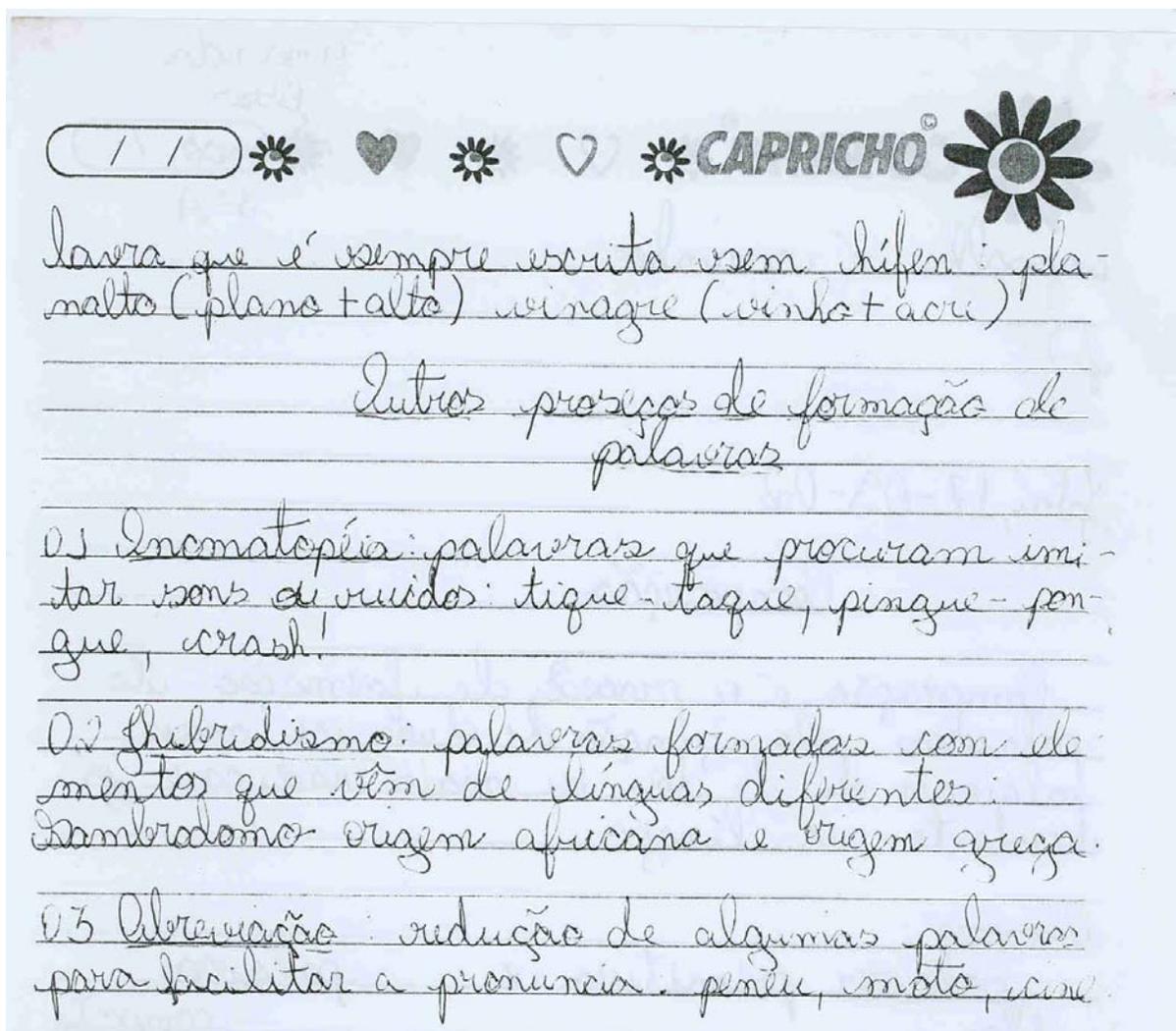
palavra primitiva	x	palavra
olho		composta
gato		olho-de-gato

Veja os tipos de composição:

01. Composição por justaposição: as palavras se juntam sem perda de nenhum de seus elementos, podendo ou não haver hífen: beija-flor, pé-de-atleta, madrepérola, lombcom.

02. Composição por aglutinação: as palavras se unem, havendo perda ou modificação de elementos na formação da nova pa-





Observe a correção ortográfica da aluna 1, certamente posterior à escrita da palavra “processo” no quadro-de-giz, o que mostra um uso específico da escrita – visando a correção ortográfica – e isto ocorrerá sempre que uma palavra oferecer qualquer dificuldade em sua ortografia, revelando assim a imagem que a professora traz da palavra e da capacidade dos seus alunos. Note-se também que a correção feita aqui não leva à grafia correta da palavra em sua seguinte ocorrência, quando a aluna escreve na página seguinte: “Outros **proseços** de formação de palavras”: neste momento o ditado da professora não se fez seguir da escrita no quadro-de-giz e a aluna retomou a tentativa de grafias possíveis. A grafia de “junção” parece não ter oferecido as dificuldades previstas pela professora. Note-se também a diferença entre o que a professora dita...*dois ou mais radicais existentes na língua*, e o que a aluna

escreve: *...dois ou mais radicais **existente** na língua.* Embora a professora tenha realizado a concordância nominal em “existentes” a aluna anotou “existente”, o que mostra a prevalência das regras de concordância nominal de variedade de domínio da aluna sobre a mera escuta de outra forma gramatical.

Na seqüência tem-se situação em que a aluna exprime em sua anotação algumas palavras ditadas pela professora.

(...)

Prof^a. – [A professora dita]: Hibridismo: palavras formadas por elementos que vem de línguas diferentes. Exemplo: sambódromo – a palavra sambódromo formou da palavra samba, que é de origem africana. Samba + dromo – dromo – origem grega. Nós temos aqueles radicais gregos e latinos que dá pra vocês observarem os prefixos. Vamos lá: Terceiro e último: Abreviação. Gente, abreviação não é sigla. Sigla é outra coisa. [A Prof^a. Dita]: Abreviação – redução de algumas palavras para facilitar a pronúncia. Ex.: pneu, a palavra correta é pneumático. Moto, como que é o nome completo de moto?

Als.: Motocicleta!

Prof^a. – E de cine?

Als.: Cinema!

Sobre a mesma seqüência de aula, consideremos outro registro.

Aluna 2

fataí 11 de setembro de 2023

Composição

É o processo de formação de palavras pela junção de duas ou mais palavras ou de ideais ou mais radicais já existentes na língua.

Observe:

palavra primitiva
elmo / gato

palavra composta
elmo-de-gato

Veja os tipos de composição:

01. Composição por justaposição:

As palavras se juntam sem perda de nenhum de seus elementos, podendo ou não haver hífen (-).

beija-flor, pé-de-atleta, madrepérola, bombom

02. Composição por aglutinação:

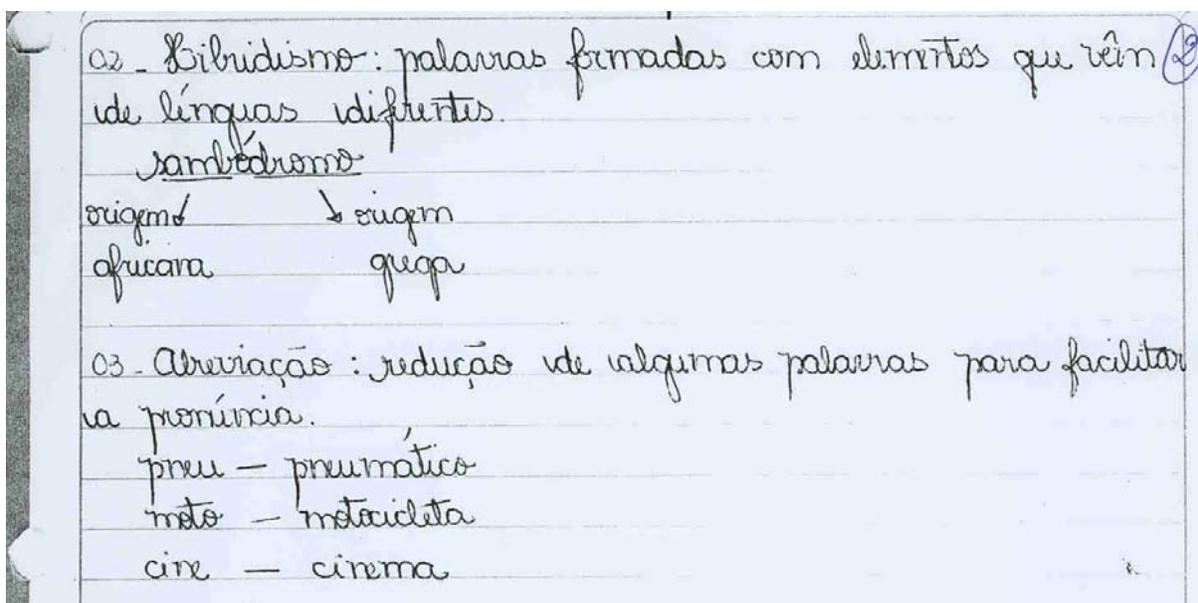
As palavras se unem, havendo perda ou modificação de elementos na formação da nova palavra, que é sempre escrita sem hífen (-):

planalto (plano + alto), vinagre (vinho + aça),

Outros processos de formação de palavras

03. Onomatopéia:

Palavras que procuram imitar sons ou ruídos
Tic-tac (relógio), ping-pong, crash!



Observe que a aluna 2 já acrescenta em suas anotações algo mais do que a professora dita. Ela anota também outras informações que julga importantes, como: ao lado da palavra hífen, a aluna registra (-) e, ainda, diante de algumas palavras ela registra informações faladas pelos alunos e pela professora. Quando registra: *Tic-tac*, a aluna acrescenta entre parênteses a palavra (*relógio*) que foi falada pelos alunos. Depois, quando a professora dita as palavras *pneu*, *moto* e *cine*, a aluna acrescenta: *pneumático*, *motocicleta* e *cinema* correspondente a cada uma das abreviações, que aparecem nas respostas dos alunos na aula.

Ao compararmos as anotações realizadas pelas duas alunas pode-se perceber que a aluna 2 usa em suas anotações símbolos como: barra (/) em *olho/gato* e seta indicativa (→). Já a aluna 1 utiliza o grifo ou o sublinhado por baixo dos títulos e subtítulos, o que serve para apontar a relevância de aspectos relativos ao tema em estudo. Tanto o uso de símbolos como o uso do grifo por baixo das palavras podem

ser configurados como estratégias que são utilizadas por quem faz anotações para orientar e direcionar a leitura posterior.

Observa-se que as anotadoras utilizaram diferentes procedimentos substitutivos como o uso de símbolos matemáticos como (+) – adição e parênteses – utilizado pelas alunas 1 e 2, sob a orientação da professora que registrou no quadro-de-giz a formação das palavras pelo processo de composição por aglutinação – *planalto* (*plano + alto*); *vinagre* (*vinho + acre*) e (x) – versus – utilizado pela aluna 1 ao registrar a idéia de oposição entre as palavras primitivas e compostas e a (/) – barra – utilizada pela aluna 2 como sinal que se coloca sobre os símbolos dos elementos de um conjunto para indicar uma operação de associação desses elementos, no caso registrado, *olho/gato* indicando palavras primitivas que associadas formam a palavra composta *olho-de-gato*. A aluna 2 utiliza ainda ícones como setas (↓) para indicar a origem dos elementos que formam a palavra *sambódromo* – *samba* → *origem africana*; *dromo* → *origem grega*. As alunas utilizam signos não alfabéticos e esse uso é uma característica muito presente nas anotações dos alunos, de um modo geral. Estes diferentes signos têm sido estudados por Boch (1999, p.222). Segundo o autor, a utilização de alguns deles, como travessão, barras, setas, asteriscos, contribuem para que os anotadores elaborem um estilo telegráfico que permite evitar que o que é anotado passe a ter um efeito de lista ou se configure apenas como uma anotação de itens sintáticos (Branca-Rosoff, 1998).

O exemplo seguinte é de uma aula de Física, numa turma de 8^a série do Ensino Fundamental, em que a professora faz a correção dos exercícios passados para serem feitos em casa. Ele mostra que mesmo quando se pede ao aluno que escreva um determinado conceito com suas próprias palavras, ele vai ao livro didático e copia a resposta ou, no momento da correção da atividade, ele copia a fala da professora. Veja a transcrição da aula, comparando com o que está no livro didático e com o que os alunos registram em seus cadernos.

Prof^a.: Número 2 – *Expresse com suas palavras o conceito de força*. O que você entende de força?

Aluno: Existem vários tipos de força, é uma ação ou uma capacidade de movimentar alguma coisa.

Prof^a. – Que mais? Força é uma ação capaz de fazer movimento.

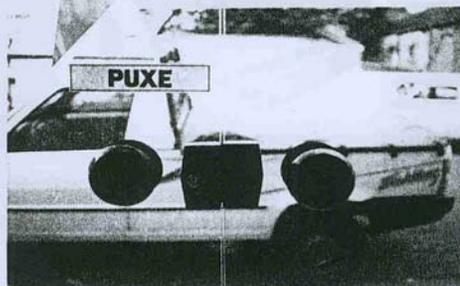
Agora nº 3.

Conteúdo da aula no livro didático

Capítulo

8

Força



Neste capítulo iremos estudar um conceito chamado *força*, suas características e suas aplicações. Com isso, poderemos entender melhor o movimento, pois é a força a grandeza física que o modifica.

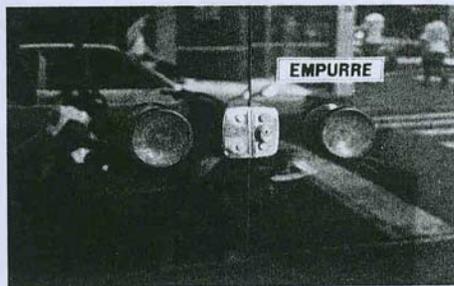
Conceito de força

Um corpo em repouso, para se mover, precisa sofrer a ação de uma força ou de um conjunto de forças.

Para abrir uma porta, é preciso exercer uma força sobre ela.



Para andar de patins (ou *rollers*), é preciso impulsioná-los (imprimir neles uma força) com movimentos das pernas e dos pés.



Nesse caso, dizemos que *força* é toda a grandeza física capaz de variar a velocidade de um corpo.

Agora observe:

Aqui percebemos que *força* é também a grandeza física capaz de deformar um corpo.

Podemos afirmar, então, que *força* é a grandeza física capaz de variar o movimento de um móvel ou deformar um corpo.



Para amassar a lata de refrigerante, também é necessário empregar uma força.

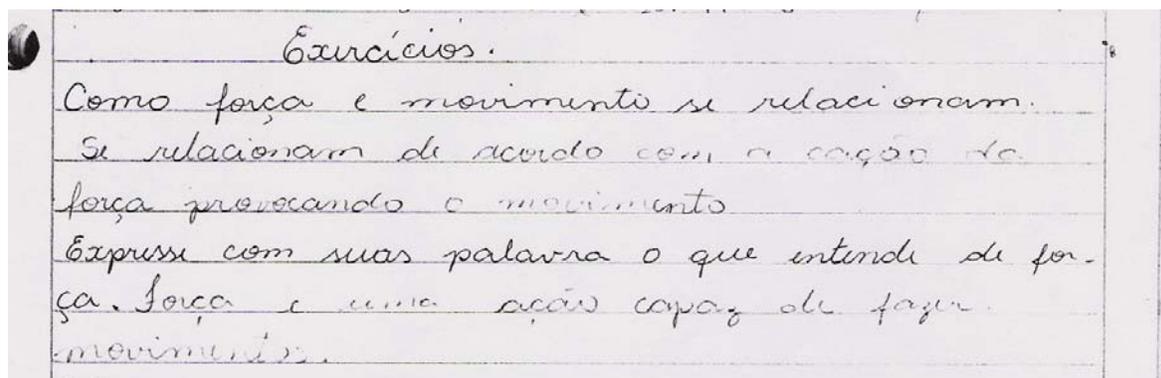
Características de uma força

Toda força é caracterizada por quatro elementos: *ponto de aplicação*, *módulo* ou *intensidade*, *direção* e *sentido*. O conjunto desses elementos diferencia as forças entre si.

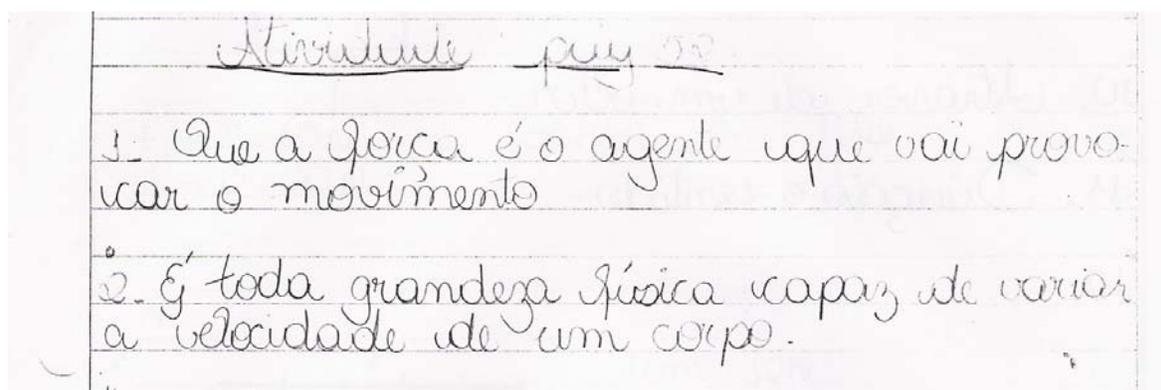
Para movimentar a bola de bilhar, é preciso aplicar-lhe uma força com o taco.



Aluno 1



Aluno 2



Observe que o aluno 1 copia a fala da professora: *Força é uma ação capaz de fazer movimento*. Já o aluno 2 copia do livro didático: *força é toda grandeza física capaz de variar a velocidade de um corpo*. Nessa aula a professora vai corrigindo os exercícios e, ao mesmo tempo, vai registrando algumas respostas no quadro-de-giz. A resposta dada à 2 questão: *Expresse com suas palavras o que se entende por força*, não foi registrada no quadro-de-giz. Aqui, o fato de a professora não registrar a resposta no quadro-de-giz pode ter a função de obrigar o aluno a elaborar um conceito com as suas próprias palavras. Se se observa a resposta dada pela professora, em comparação ao que está posto no livro didático, percebe-se que ela faz uma simplificação da resposta: *força é uma ação capaz de fazer movimento*.

Ditar ou escrever no quadro-de-giz o que é considerado importante é uma atitude encontrada tanto no segundo como no terceiro grau. Como exemplo, tem-se uma aula de história, no segundo grau, em que a professora apresenta o conteúdo Iluminismo sob a forma de esquemas no quadro-de-giz. Enquanto vai explicando, os alunos copiam os esquemas como apresentados pela professora no quadro-de-giz.

Um outro exemplo é o de uma aula de Genética no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, no terceiro grau. O professor utiliza transparências para apresentar e explicar o conteúdo de Genética Molecular - Estrutura do DNA. Em um dado momento da aula, um aluno o interrompe e pede as transparências utilizadas pelo professor para fazer uma cópia. O que ocorreu é que os alunos já tinham passado uma lista pela sala com objetivo de saber quem gostaria de ter a cópia das transparências do professor. É interessante destacar que, além dessa auto-organização dos alunos para obter a cópia do material do professor, dos 31 alunos, somente dois não quiseram fazer cópias das transparências. Isto reforça mais uma vez a concepção de que o que o professor escreve é importante e facilita a aprendizagem do conteúdo ministrado.

Ainda nessa mesma aula de Genética, o professor estava realizando as explicações de um quadro apresentado, em transparência, quando uma aluna o interrompe e pergunta se é preciso guardar todos aqueles nomes apresentados.

Aluna: – É preciso guardar tudo isso?

Professor: – Já guardaram todos os nomes?

Turma: - Nãooooooooo! Háaaaaaaa!

Aluna: - Não temos que guardar esses nomes aí não, né?

Professor: – Vocês estão anotando tudo aí, né?

Turma: - Nãooooooooo!

Aluno 1: No caderno da Marli¹ tem tudo isso professor! E lá fora, tem uma máquina que nos dá tudo prontinho, aí, é só estudar.

Professor: [O professor sorri] - Tá certo!

Dois aspectos importantes sobressaem nesse diálogo. O primeiro diz respeito à expectativa do professor, que supostamente espera que os alunos estejam anotando o que ele apresenta. Quando o professor pergunta se já guardaram (i.e. memorizaram, decoraram) todos os nomes, sabe que a resposta é não, e os alunos entram no jogo no modo como dizem não. E o segundo está relacionado à fala do aluno 1, que sabe que poderia estar anotando o conteúdo da aula, mas que isso não é esperado pelo professor, já que este sabe que o aluno deve ter dificuldades para acompanhar a explicação do professor e anotar ao mesmo tempo. Além disso, o professor sabe que os alunos poderão providenciar cópias do material ou até mesmo copiar as anotações dos alunos mais atentos e dedicados (mas também um tanto individualizados). Ainda que a referência à colega que “anota tudo” tenha sido feita com uma avaliação negativa, esta ocorrência mostra que as anotações de alguns alunos circulam como textos para outros alunos.

Essa questão me levou a fazer uma breve pesquisa no xerox do IEL/UNICAMP com objetivo de buscar dados que confirmassem a hipótese, a de que a anotação circula como texto. A pesquisa foi realizada no período de uma semana, durante o início do mês de junho de 2003 e obtive o seguinte quadro:

¹ O nome foi substituído. Esta referência à colega que “anota tudo” é pejorativa e mostra que o valor cultuado é a facilidade (tudo prontinho). Parece que “Marli não está certa!”.

Quadro I – Quantidade de cadernos xerocopiados no decorrer de uma semana no IEL

Dias / Níveis de ensino	1º	2º	3º	4º	5º	TOTAL
Graduação	3	9	7	12	10	41
Pós-graduação	3	5	-	5	2	15
Total	6	14	7	17	12	56

É interessante observar que os alunos se propõem a fazer cópia xerográfica dos cadernos dos colegas com as anotações de uma aula em que estiveram presentes. Quando isso ocorre, tem-se, em geral, a eleição de um colega, tido como o aluno que vai dar aos outros o material necessário para o estudo, razão por que não há necessidade de todos anotarem.

Observe-se que, pelo quadro apresentado acima, a maior concentração de reprodução xerográfica de cadernos está na graduação, o que significa dizer que, das anotações de aula reproduzidas em uma semana, cerca de 73,3% são de alunos da graduação e 26,7% da pós-graduação. É um dado significativo porque mostra que a anotação é importante para o aprendizado ou estudo e, por isso, circula. Por outro lado, surpreende que, mesmo num nível como a pós-graduação, as anotações tenham esta circulação, já que neste nível não se espera simples domínio de informação, mas exercícios responsivos às informações veiculadas.

Ainda sobre a expectativa do professor em relação à anotação e à posição do aluno frente ao que deve ser anotado, tem-se um exemplo em uma aula sobre Metodologia Científica, na disciplina de Climatologia, no Curso de Licenciatura em Geografia. A professora estava explicando como deveria ser realizado um determinado trabalho. Ela distribuiu na classe livros, revistas e apostilas e pediu que cada aluno fosse ao quadro-de-giz e apresentasse como ele faria a bibliografia do livro, ou da apostila, ou do artigo da revista, em seu trabalho. Enquanto os alunos escreviam no quadro-de-

giz a professora pediu à turma que copiassem em seus cadernos as formas apresentadas por cada um dos colegas. Uma aluna se recusou a copiar.

Prof^a.: _ M, por que você não está copiando?

Aluna: _ Porque eu só vou copiar quando você fizer a correção.

Prof^a.: _ Mas, eu não vou corrigir agora, porque eu quero ver como vocês fariam para depois eu ensinar.

Aluna: _ Quando você corrigir eu copio. Eu não vou encher meu caderno de coisas que eu não sei se ta certo ou não.

Prof^a.: _ Mas, eu quero que vocês registrem tudo para aprender como se faz.

Aluna: _ Eu só vou copiar depois que você corrigir e dizer o que ta certo.

Vê-se que para a aluna, o que deve ser anotado no caderno deve ser o correto, ou como ela mesma disse, *o certo*. Enquanto a professora pensava num exercício de referências bibliográficas, a aluna esperava a instrução de como fazer corretamente referências bibliográficas. A tensão no diálogo mostra uma intercompreensão causada não por diferentes formações discursivas mas pelos objetivos distintos das interlocutoras.

Em síntese, se pode dizer que a anotação apresentada nessa seção aparece com o sentido de cópia. Essa cópia pode ser do quadro-de-giz, do livro didático, da fala do professor ou, ainda, reprodução, via xerox do material do professor ou das anotações de colegas.

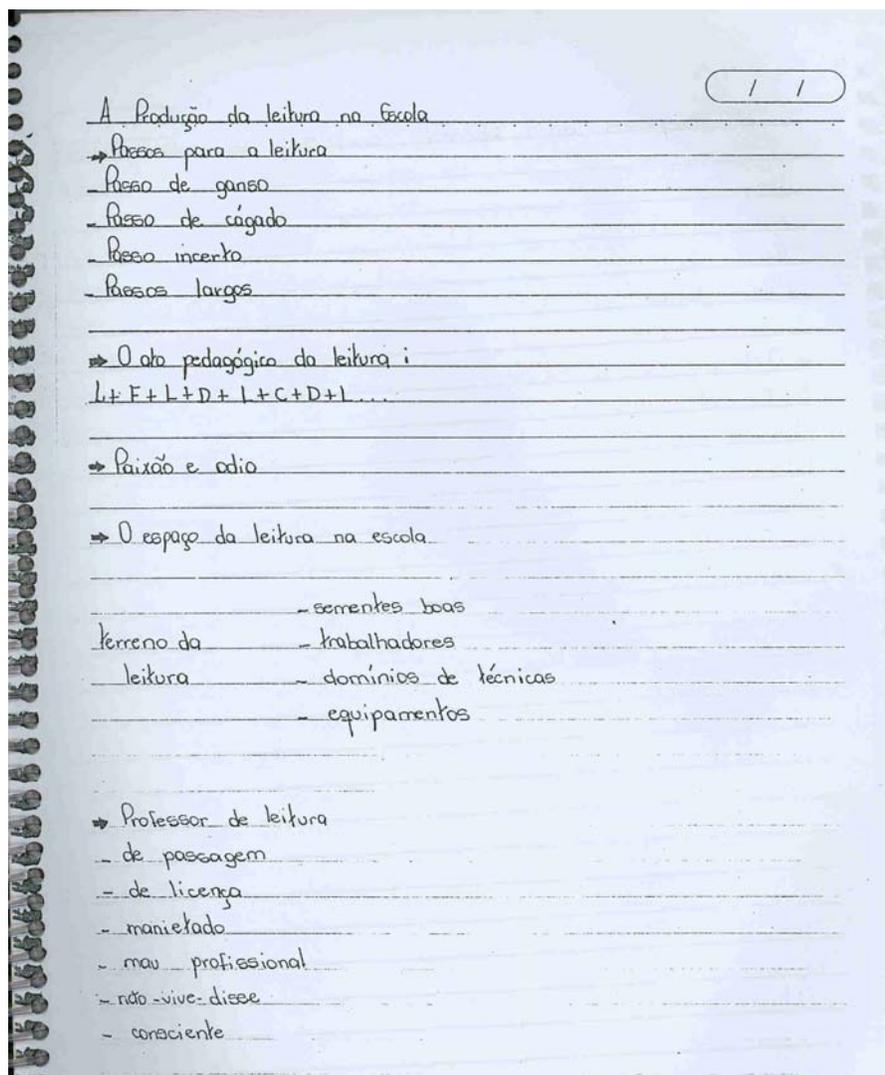
4.2. Anotação como transcrição

Nessa seção mostrarei situações em que a anotação se configura como transcrição. Pelas aulas filmadas e pelas anotações analisadas, observa-se que é no ensino do 3º grau, ou seja, na graduação, que o aluno passa a acrescentar em suas anotações algumas falas do professor.

O exemplo que se segue é de uma aula de Língua Portuguesa no curso de Pedagogia. A aula tem por base o texto “A produção da leitura na Escola – Pesquisa X Propostas”, de Ezequiel Teodoro da Silva, publicado na série Educação em Ação, Editora Ática: São Paulo, 1995-p.11-33. A professora passa no quadro- de-giz uma síntese do texto e, a seguir, vai explicando cada item. Essa é uma aula dialogada com muita participação das alunas.

Veja a seguir o esquema passado na lousa, copiado na íntegra por uma aluna da turma:

Aluna 1



Comparemos a anotação realizada pela aluna 1 com o que anotou a aluna 2.

Aluna 2

Data: / /

A produção da leitura na escola.

- Passos para a leitura, ^{leitura} fazer questionário, fazer prova.
- Passo de ganso - passo sincronizado
- Passo de cágado - passo de n° preguiçoso
- Passo incerto ^{o/a busca, de n° entender o autor, discutir o autor}
- Passos largos ^{texto sem contexto, mas realmente, sem interação}

1. O ato pedagógico da leitura.

L + F + L + D + L + C + L

2. Paixão e ódio

3. O espaço da leitura na escola

- > materiais boas (textos, livros)
- > trabalhadores (alunos e professores)
- > domínio de técnicas (quando de livro) ^{journal manual, va}
- > equipamentos ^{nao de texto, rídico}
- > bibliotecas. ^{o/ jornal falado}

4. O professor de leitura

de passagem -> está na sala, com pretexto de ir p/ outro

de licença -> profº q/ está só esperando a apresentação.

manietado -> sabe q/ não nasceu p/ isso, mas n° muda ^{o/ falta de competência}

mau profissional -> acha q/ nasceu p/ isso, mas n° sabe ^{dar aula, n° planeja aula, ou planeja rº}

não-vivê-^o -> ^{o/ ganha dinheiro fazendo outra coisa, mas não sabe, está no serviço só p/ ganhar o dinheiro}

consciente -> ^{o/ entende o aluno e sabe trabalhar a disciplina.}

-> Professor que não lê, e impede que o

aluno traz assunto p/ ser discutido.

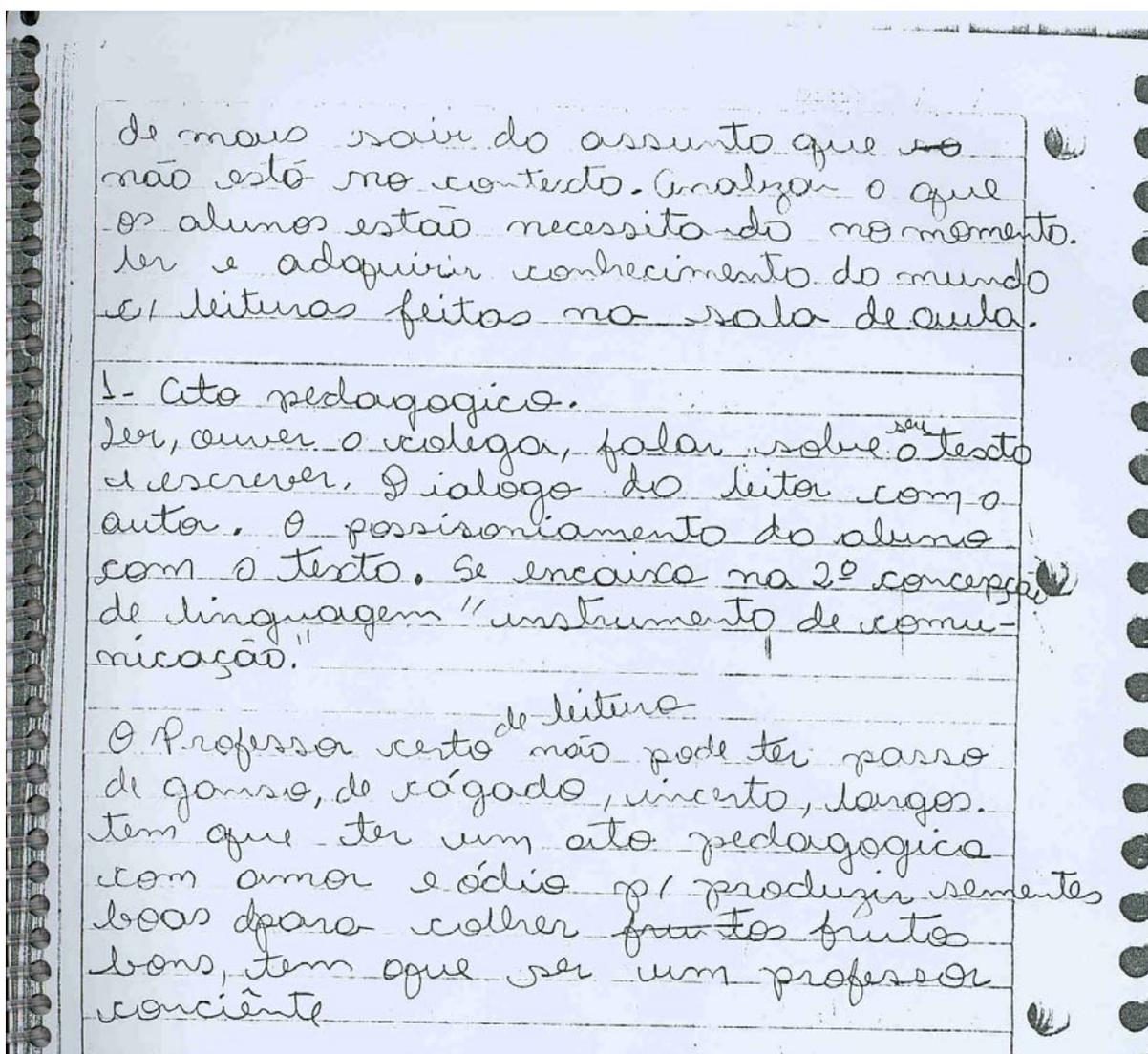
n° tem muito interesse.

-> longas conversas, discutir com o texto

do autor, pondo pontos que acha bom

ou ruim, se n° entendeu ler novamente

Tomar cuidado de ser permissivo



Comparando as duas anotações apresentadas, verifica-se que a aluna 1 faz uma anotação do tipo cópia e a aluna 2 faz uma anotação, inicialmente, do tipo cópia, mas que, no decorrer da aula e dadas as explicações da professora, se torna transcrição de aspectos apontados pela professora na aula. É importante esclarecer que as alunas não tiveram contato com o texto, nem antes e nem durante a aula. A professora só disponibilizou o texto para xerox depois da aula dada. Portanto, o que é anotado pela aluna 2 vai além do que está no quadro e tem por base a fala da professora, ou seja, suas explicações sobre o conteúdo ministrado.

Comparando a aula filmada com as anotações da aluna 1 em seu caderno, observa-se que o que diferencia a anotação da aluna do registro feito pela professora no quadro são as seguintes ocorrências:

- a) a aluna utiliza \Rightarrow (seta) para assinalar os destaques dos tópicos e a professora coloca no quadro •; já nos sub-tópicos, a aluna coloca – (traço) e a professora • (ponto);
- b)** quando a professora escreve os elementos constitutivos do terreno da leitura, ela coloca { (chave), já a aluna não o faz.

A utilização destes símbolos pela aluna parece ter mais uma função estética do que propriamente a indicação de um *estilo telegráfico* na anotação, como afirma Branca-Rosoff (1998).

Outro aspecto que ainda se pode destacar na anotação da aluna 1 é a extrema organização na disposição da anotação no caderno. Observa-se a disposição do texto, as setas indicativas para assinalar os tópicos, o fato de saltar linhas de um tópico para outro. Isso nos remete às décadas de 70 e 80, quando era comum em algumas escolas a professora, principalmente das séries iniciais, além de exigir letra bem traçada, exigir também que o aluno saltasse linhas de um tópico para outro. Em alguns casos, passava-se um traço vermelho com lápis para separar uma atividade da outra, e isto era tido como organização.

Ao contrário da aluna 1, a aluna 2 não apresenta uma anotação organizada. As anotações realizadas por ela não revelam a mesma organização apresentada pela aluna 1. Comparando a aula filmada e as anotações da aluna percebe-se que a aluna registra uma parte das explicações dadas pela professora e ainda alguns exemplos citados na aula pelas colegas de sala. O que nos mostra que na aula temos outras vozes que não só a do professor, ou seja, não é só a voz do professor que ‘alimenta’ a anotação, nesse nível de ensino.

A professora após passar a síntese do texto no quadro-de-giz, passa a explicar. Eis uma parte da aula em que ela explica os passos para a leitura, mais precisamente o passo de ganso, registrado logo na 2ª e 3ª linhas da anotação da aluna 2:

Profª. – Passo de ganso é sincronizado: um, dois; um, dois; um, dois; um dois..., lembra? A gente imagina que quando eles estão ensaiando, seja assim, o capitão lá na frente falando: um, dois; um dois... e tal. O passo de Ganso na leitura é a mesma coisa. Lê, responde questão, lê, responde a questão, lê, responde a questão..., lê, responde o teste. Lembra do que o Sírio Possenti falou da leitura lá? Lembra? Lembra daquilo que a gente falou sobre a leitura como busca de informações? Lembra disso? É a mesma coisa! Lê pra responder o questionário e a gente acha a resposta da cinco e volta pra trás, no parágrafo anterior que a gente vê que a resposta da quatro está lá... Lembra? Passo de ganso é assim..., ler para alguma coisa. Lê para uma coisa extremamente definida. É aquela leitura que eu falo assim: Oh! Eu tô lendo pra responde isso aqui, porque a professora mandou. Certo? Então, passo 1 – abrir o livro; passo 2 – **lê a lição**, passo 1 – **lê de novo**; passo 3 – **faz os exercícios**; passo 1 – **lê de novo**, responde questionário; 5 – **fazer a prova, né?**. Coisas assim... sincronizado.... sem conversa, sem discussão...

Observa-se que na sua anotação a aluna registra, para explicar o sentido de passo de ganso, aspectos da fala da professora. A professora diz: *passo de ganso é sincronizado: um, dois; um, dois; um, dois; um dois...* e a aluna registra: *passo de ganso – passo sincronizado*. A seguir a aluna puxa uma seta (⇒) por cima da expressão *passo sincronizado* e escreve: *fazer leitura, fazer questionário*, usa (") para indicar a repetição da palavra *fazer*. A repetição da palavra *fazer* antes de cada ação

a ser realizada pode ter sido induzida pela repetição do termo “/ê” que a professora utilizou enquanto explicava e isto, associado ao sentido de um, dois, um, dois, remetendo ao passo dos guardas da rainha.

[A professora diz:]	[A aluna anota:]
lê lição ⇒ lê de novo	→ fazer leitura
Responde questionário	→ fazer questionário
Fazer prova	→ “ prova

A seguir, transcrevo a parte da aula em que a professora explica o que é um passo de cágado na leitura e comparo com a anotação da aluna 2 (a partir da 4ª linha da anotação). Pode-se perceber a transcrição que a aluna faz da fala da professora, ou seja a aluna registra o dito pela professora na aula.

Profª.: Passo de cágado – passo de cágado é tartaruga, né? Tartarugona.. É aquele.... É... Como que é uma tartaruga?

Als – É bem lentinha.

Profª. _ Quando ela vê alguma coisa que a assusta, o que ela faz?

Aluna _ Esconde.

Profª – Como seria aqui na leitura?

Aluna _ Você leu, não entendeu e lê de novo.

Profª.: – Não!!! Nem lê de novo não! Lê e escreve o que o professor falou, volta lá se ele mandar, se ele não mandar, tudo bem... você... passo de tartaruga mesmo, passo devagarzinho.... né? **passo de não preocupar com a busca**, passo de não entrar no... texto lá dentro, né? **Passo de não perceber a intenção do autor**, **passo de não dialogar com o autor do texto**, aquele passo medroso, assim, lerdo, né? Leitura sem contexto, né? Trabalhar um texto que a gente já falou muitas

vezes, o seu aluno já está na quarta série e aí você leva um texto que... fala de ALCA. Tão falando tanto em ALCA, porque não levar um texto de ALCA? Menino de quarta série está pouco se lixando para ALCA, FMI FHC, ...esses Fs, esses Hs, Ls, ele não tá nem aí. E, ensino médio? Imaginemos um aluno de primeiro ano do ensino médio. Por mais que você queira, você não vai conseguir levar esse menino pra esse lado aí não! Aliás, um menino que fala de ... um texto que fala de homem usando brinco...; leva um texto que fala de gravidez na adolescência,...

Aluna – Comportamento, né?

Prof^a.: – É um texto de comportamento!

Aluna – De sexualidade.

Prof^a.: – De sexualidade, é. E um texto de preconceito? Leva um texto de preconceito, vamos ver! Será que não funciona mais? Se não levar é passo de cágado. Um texto **sem contexto**, um texto que não tem sentido, que não tem interesse pro aluno, textos a passos de cágado. Textos devagarzinho, **sem envolvimento**, sem interlocução, **sem interação**. Certo? Isso seria um texto a passo de cágado².

Observe que a aluna escreve:

Passo de cágado – passo de ã preocupar c/a busca, de ã entender o autor, discutir c/o autor. Texto sem contexto, movimento, sem interação.

É interessante observar que a aluna transcreve a fala da professora, mas substitui alguns vocábulos. Compare o falado pela professora na aula e o anotado pela aluna:

- a) Prof^a. – de não **perceber** a intenção
Aluna – de não **entender** o autor
- b) Prof^a. – **de não dialogar** com o autor do texto
Aluna – **discutir** com o autor do texto
- c) Prof^a. – sem contexto (...) envolvimento, (...) sem interação
Aluna – sem contexto, movimento, sem interação

Observando isoladamente cada uma das questões destacadas, temos indícios de uma leitura adequada se considerarmos o contexto da aula filmada em comparação com a anotação. Podemos compreender o anotado pela aluna exceto em uma palavra, quando ela substitui a palavra “envolvimento” por “movimento”, o que pode ser perfeitamente explicado a partir da relação paradigmática em função da seqüência sonora e nas relações de sentido, o movimento implica uma ação do leitor de aproximação com o texto. Uma outra possibilidade é a de que a aluna pode não ter ouvido direito, o que viria confirmar a fala de Cagliari (1998) quando diz que o aluno anota coisas que o professor não diz na aula; nas palavras do autor: “outros anotam modificando o que ouvem e interpretando erroneamente o que foi dito. Esses alunos ainda têm a coragem de dizer que o professor ditou a matéria errada.”

Outro aspecto a observar é a retirada da expressão “*de não*” antes de “*discutir c/ o autor*”, mas isso não interfere no sentido expresso. Um outro exemplo é a retirada da expressão “*sem*” antes da palavra “*movimento*”. Se neste caso foram as semelhanças sonoras que induziram a aluna a uma outra elaboração, o que não interfere na compreensão, a ausência da expressão “*sem*” se explica pelo fato de este advérbio poder ter por escopo tanto “*contexto*” quanto “*movimento*”, fato que mostra mais uma característica das anotações, o fato de que as anotações suprimem expressões e

não podem ser lidas sem a recuperação do contexto de sua produção. Pode-se dizer que a anotação não segue as regras gerais da escrita e do texto escrito “corrido”. A anotação tem outra sintaxe, ela é mais paratática.

Ainda nesta anotação observa-se a substituição de alguns termos, o que remete a “contrapalavras” de compreensão da aluna, uma característica da anotação.

- a) perceber ⇒ entender
- b) dialogar ⇒ discutir

É interessante ressaltar ainda que a aluna 2, ao puxar a seta das expressões “passo incerto” e “passos largos” para o final da página do caderno, apresenta uma tentativa de dar ao leitor uma direção, e mostra que há uma preocupação com a seqüência do que é anotado e das relações de sentido entre as partes, parataticamente anotadas, mas compreendidas como relação de dependência entre as partes.

Ainda há a salientar na leitura da anotação da aluna 2 o desenvolvimento de uma “tática”. Essa tática diz respeito ao fato de que, em não tendo mais espaço para anotar a explicação da professora sobre o que é o *ato pedagógico*, a aluna insere uma numeração para indicar e orientar as suas anotações no caderno. Observa-se que o que está na primeira parte do caderno sobre o ato pedagógico é o anotado pela professora no quadro-de-giz, e o que está posto na página seguinte é a fala da professora na aula.

Prof^a. – Ezequiel fala que o ato pedagógico da leitura se fundamenta nessa fórmula aqui, ó:

Ler, Falar, Ler de novo, Discutir, mais Ler de novo, mais Conversar, mais Debater e Ler e Ler, Ler, Ler... mas ler sem silêncio. Mas o ler sem silêncio é como: a minha sala vai virar uma bagunça? Não, gente! **O diálogo do leitor com o texto** e esse

diálogo sair mesmo... o menino falar, o aluno falar... assim como vocês falam: legal isso, eu não entendi por isso, concordar, discordar. Entrar nisso aqui, ó: Paixão e ódio.

[A professora sublinha as palavras]: Paixão e ódio, que estão escritas no quadro.

Prof^a.: – Detestei esse texto! Lembra da historinha do super herói? Que morreu queimado? Que os meninos chegaram e falaram, ah, não tia esse texto não! Sabe é se posicionar! Ah, não tia, o final é horrível! Não tia, esse eu não quero ler não. Mas por que menino? Não, tia, esse não! Eu detestei esse livro, eu não vou ler! Né? Então, trabalhar com isso, com **o posicionamento do seu aluno em relação ao texto** que ele leu. Aí, você fala: a sala vai virar uma bagunça? Vai! Uma bagunça organizada! No mínimo! Mais vais virar uma bagunça! Porque você não vai tirar o silêncio... porque a gente acha que uma boa aula é a aula silenciosa, né? Que ninguém diz nada! E que ali eu não sei se você entendeu ou não! Porque eu não deixei você falar.

Aluna – Eu não tiro a sua razão, fico caladinha!

Prof^a.: – Fica caladinha! Ó que beleza! Rendeu, meu plano deu certinho! Tá lindo e maravilhoso, dei tudo o que eu planejei até o final, né? Que aula boa! Mas uma aula que dá na qual concepção de linguagem?

Alunas - murmuram...

Prof^a.: – Qual?

Alunas - ??? [Silêncio]

Prof^a.: – **Aquela segunda lá, né, no instrumento.** No **instrumento, eu comuniquei!** Entendeu, entendeu! Quem não entendeu, entendesse... Minha aula foi dada, né? A lei do silêncio pedagógico é essa, é a da **segunda concepção de linguagem**

que a gente já viu. Agora, quando você começa a mexer com ler e falar, o que você achou disso? E eu tenho certeza que no começo vocês começam a mexer no negócio, logo dois começam achar... numa outra aula três... até que no final todo mundo achar, e achar mesmo e ter certeza, se posicionar entre paixão e ódio. Isso seria o ato pedagógico da leitura.

Na anotação da aluna 2 sobre o ato pedagógico, observa-se que ela retoma o uso de frases curtas e soltas, embora estejam dispostas na estrutura de um parágrafo. O que se percebe é que essas frases remetem às falas que a aluna consegue concatenar, em sua organização textual, de forma diferenciada, talvez uma exigência do estilo próprio do gênero anotação. Há também nessa anotação a inserção de expressões, como, por exemplo, “*ouvir o colega*” que podem estar associadas aos termos ditos pela professora, como: “*discutir*” ou “*conversar*”.

Há nessa anotação também uma preocupação de explicar a fórmula utilizada pela professora.

L + F + L + D + L + C + L ...

L - ler

F - ouvir o colega, falar sobre o assunto

D – diálogo do leitor com o autor

Uma outra questão presente nas anotações da aluna 2 é a sua preocupação em anotar a teoria que, segundo a professora, já fora estudada em aulas anteriores, estabelecendo relações com o que a professora explica e a teoria estudada. Na anotação da aluna, sobre o ato pedagógico, ela registra também ‘*Se encaixa na 2ª. concepção de linguagem “instrumento de comunicação”*’. Aqui, tem-se a tentativa da aluna de acompanhar as relações intertextuais e interdiscursivas apontadas pela

professora. Esquecendo a dependência contextual, o leitor da anotação poderia interpretar que as outras atividades registradas estariam sob a égide da “2ª. concepção de linguagem, instrumento de comunicação” que não estaria coerente com o conceito de ato pedagógico. Recuperado o contexto, percebe-se que a referência a esta concepção aparece na fala da professora como coerente com ações que se contrapõem à interpretação de ato pedagógico tal como exposta no texto em estudo e na aula ministrada.

Esse exemplo é um bom exemplo para mostrar o quanto a anotação é dependente do contexto. Nota-se que a contextualização afasta este equívoco, pois é reinterpretado o que é anotado observando o contexto mais amplo de que a anotação provém. Este exemplo, associado a outros já comentados, conduz a uma característica da anotação: sua extrema dependência do contexto. Por fim, as anotações realizadas pela aluna 2 comprovam ainda que a escrita da anotação é uma “escrita de urgência”, como apontou Piolat (2004), e por isso pode parecer desorganizada na página do caderno.

Em síntese, a anotação da aluna 2 é um bom exemplo de uma anotação que tenta transcrever a fala do professor. É claro que ela não faz isso na íntegra, mas tenta dar uma ordenação lógica para a fala da professora em suas anotações. É importante dizer que esse tipo de anotação foi mais encontrado no terceiro grau, ou seja, nos cursos de graduação, mas a presença maior desse tipo de anotação está especificamente entre as alunas do curso de Pedagogia. É interessante observar que os demais cursos pesquisados também são de licenciatura, no entanto, é no curso destinado à formação de professores para atuarem nas salas de Alfabetização, Educação Infantil e primeiro ciclo (1ª. a 4ª. série) do Ensino Fundamental que este tipo de anotação mais aparece. Seria pelo fato de que esse profissional estaria mais preocupado com a aquisição da leitura e da escrita?

Ao caracterizar estas anotações como transcrição não se quer afirmar que toda a passagem do oral para o escrito seja uma transcrição. O que se pretende mostrar aqui é que as anotações da aluna acompanham de perto tudo o que se disse e por isso se aproxima de uma forma de transcrição. Obviamente estas anotações estão distantes da transcrição³ em seu sentido técnico, e o uso desta denominação é apenas para apontar que anotações, especialmente em aulas, podem pretender acompanhar uma fala em seu todo, resumindo-a sem perder sentido.

4.3. Anotação como retextualização

Diferentemente da anotação como transcrição, a anotação como retextualização sofre uma interferência maior do anotador e há algumas mudanças sensíveis, em especial nos recursos expressivos mobilizados.

O exemplo que passo a apresentar é de uma aula de Lingüística Textual no curso de Pós-graduação. É uma aula expositiva em que a professora vai explicando o conteúdo, tomando por base os seguintes textos: BLIKSTEIN, Izidoro. **Kaspar Hauser ou Fabricação da Realidade**. São Paulo: Cultrix, 1983; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Referenciação. In: **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002 – cap. 6. A professora, no decorrer da aula, na medida em que explica, vai construindo no quadro-de-giz um gráfico, assim anotado por uma aluna da turma⁴:

³ De acordo com Marscuschi, “transcrever a fala é passar um texto de sua realização sonora para a forma gráfica com base numa série de procedimentos convencionalizados. Seguramente, neste caminho, há uma série de operações e decisões que conduzem a mudanças relevantes que não podem ser ignoradas. Contudo, as mudanças operadas na transcrição devem ser de ordem a não interferir na natureza do discurso produzido do ponto de vista da linguagem e do conteúdo.” (2001:49)

⁴ As anotações da aluna foram organizadas nas páginas do seu caderno. Apresento-as na seqüência, comparando com a aula filmada.

05 06 2002.

(aula filmada)

Sugestão de livro sobre 'RESUMO'

LIMA, Renira Lisboa de Moura. Como se faz um resumo, Maceió, EDUFAL, 1994.

Anotações de aula

Assunto: Koch, Ingedore G. Villaça. Desvendando os segredos do texto. São Paulo, Cortez, 2002.
(p. 77-110)

The meaning of meaning:

Símbolo (Ogden e Richards)
Signo (Peirce)
— (Frege)
Ítem (Buisson)
Expressão (Hjelmslev)
signo (Saussure)

Referência (Ogden e Richards)
Interpretante (Peirce)
Sentido (Frege)
Designatum (Morris)
Estado de consciência (Buisson)
Conteúdo (Hjelmslev)
Imagem mental (Saussure)

Referente (Ogden e Richards)
Objeto (Peirce)
Significado ou referência (Frege)
Denotatum (Morris)
Extensão (Carnap) - lógica
Objeto real (Eco)

Intensão (Castro)
Unidade cultural (Eco)

'O signo está pela coisa, mas não é a coisa' (Peirce)

O que é a referência linguística?

Blikstein cita o triângulo de Ogden e Richards. (ponto de partida).

Um símbolo que se relaciona com uma referência que, por sua vez, se relaciona com o referente.

OT/M

Pelas anotações realizadas, percebe-se que a aluna apresenta suas anotações de uma forma que parece bem sistematizada, copiando o gráfico do quadro-de-giz, utilizado na aula, algumas explicações de conceitos e as referências da bibliografia utilizada pela professora, anotando, inclusive, as páginas do livro adotado para leitura extra-classe, em que se encontra o conteúdo dado na aula.

Observa-se que, inicialmente, a aluna realiza uma cópia do que é colocado pela professora no quadro-de-giz (o gráfico). Em seguida, logo abaixo do gráfico, ela apresenta outras anotações que se configuram como transcrição de falas da professora na aula.

Prof^a.: **O signo está pela coisa, mas não é a coisa**, isso é o que (**Peirce**) diz, o signo é apenas alguma coisa que está por outra, mas essa outra... É preciso que a gente tenha um certo conhecimento dela para poder então entender as coisas.

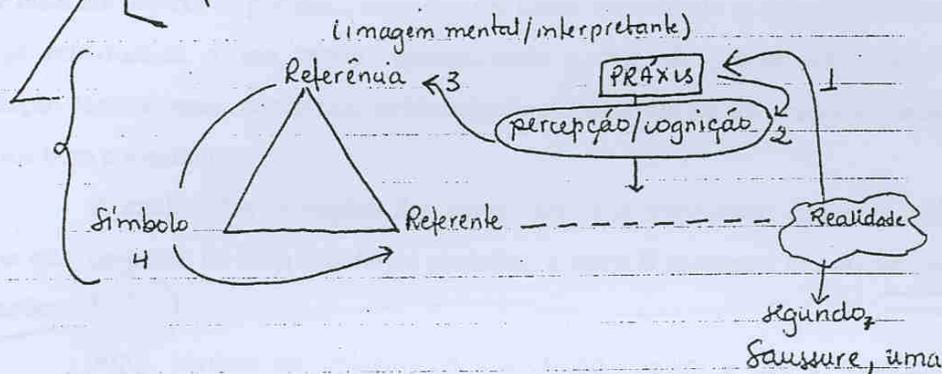
(...)

Prof^a.: A partir disso, é que o Blikstein começa a se questionar, então afinal de contas, como é que se dá essa questão da referenciação. **O que é a referência lingüística?** E que nós, através dos símbolos remetemos a coisas, a objetos, como é que se dá essa aquisição. A tese aqui [A professora pega o livro] **então ele parte deste... foi inventado por triângulo** [A professora levanta e vai até o quadro e escreve] **“Ogden & Richards”**, num livro chamado “The meaning of meaning”, o significado do significado, em que eles procuraram representar a maneira como se dá essa relação, não é, do símbolo com alguma coisa que não é ele. E **esse ângulo foi criado por eles, triângulo** [ININT] na Semântica, que foi depois adotado, reproduzido, criticado, modificado, alterado. E aí, eu coloquei alguns desses nomes aí, inclusive para mostrar uma visão terminológica que a gente encontra, inclusive dependendo da posição teórica que cada um deles. Então, **Ogden & Richards, aqui no triângulo deles**, eles diziam que **o símbolo se relacionava com a referência que, por sua vez, se relaciona com o referente.**

Já na página seguinte encontram-se anotações que revelam uma retextualização do que a professora fala na aula. Como já foi dito anteriormente, na retextualização, o anotador faz uma interferência maior ao registrar o que ouve e compreende. Compare a anotação da aluna com a transcrição da aula filmada, colocadas a seguir.

05.06.2002.

Realidade ↗ - tudo depende da concepção/percepção do sujeito;
 - pode-se criar objetos diferentes;
 ↘ - a práxis atua sobre a percepção/cognição, esta atua sobre a realidade e, daí, vai fabricar o referente.



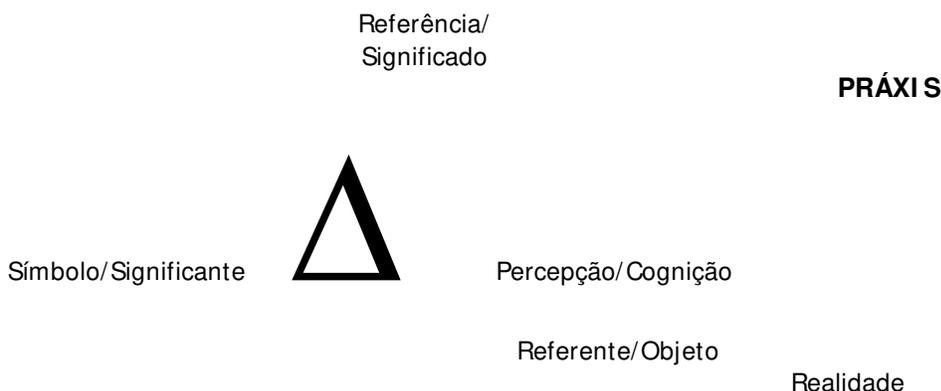
O ponto de vista que cria o objeto (Saussure). Para Blinkskein esta assertiva de Saussure se justifica a partir do esquema supracitado.

Com esta compreensão de que a realidade é construída, mantida, alterada dependendo do contexto e do co-texto pode-se entender que é "mais coerente" falar (segundo KOCIT e MARCUSETI) em referenciación e não referênciã. Isto porque REFERENCIACÃO é uma ...

objetos do discurso são dinâmicos

Ação/atividade de construção de objetos do discurso; logo é uma atividade discursiva e não uma etiquetagem do mundo real

Profª: Vou ler esse pedaço aqui: “Apesar de explicado pela linguagem, pelas palavras, por signos lingüísticos, enfim, (...) Conhecer o mundo pela linguagem, por signos lingüísticos, parece não bastar para se dissolver o permanente mistério e a perplexidade do olhar de Kaspar Hauser. Talvez porque a significação do mundo deve irromper antes mesmo da codificação lingüística com o que o recortamos (...). A significação do mundo deve irromper antes mesmo da codificação lingüística. **Os significados acabam sendo desenhados na própria percepção/ cognição da realidade**”. Esse livro é muito importante, porque inclusive tem muitos quadros famosos, (...), etc, mostrando, por exemplo, a menção que ele dá aos objetos, fora totalmente de qualquer perspectiva que a gente tenha, mas então, para mostrar que, na verdade, **tudo depende da nossa percepção/ cognição que nós podemos ter dos objetos de enes maneiras diferentes.** (...). Então, o referente está sendo criado aqui, mas na verdade, nós vemos uma realidade muito mais do que aquilo que está em of , não é? [A professora desenha no quadro e fala ao mesmo tempo]



Profª: Então, aqui ele tem o símbolo, que é o significante, a referência que é o significado e o referente que é o objeto. Mas, ele vai mostrar o seguinte: que daqui (do referente) pra cá (realidade). Aqui nós temos a realidade. Esta realidade vai passar pelo crivo da percepção/cognição. **E a percepção/ cognição vai ser determinada pela práxis, pela prática social. Então, a práxis atua sobre a percepção/ cognição (sentido), a percepção/ cognição atua sobre essa coisa, que nós temos aqui que é a realidade que vai captar o referente. Então, o referente não é o objeto.** E o referente, então, vai ser interpretado através de sua imagem mental, como símbolo ou significante, da expressão lingüística. Então, todo percurso para se chegar a dados dessa realidade, né, e isso o **Saussure disse muito bem, que é amorfa, nós temos a massa amorfa, né, dentro da qual, o signo vai recortar o significado.(...).** Então, é bem isso, **é uma coisa amorfa, sem forma, que passando pela percepção/ cognição, através da práxis de uma coletividade vai originar um referente e esse referente vai então construir uma base ao interpretante aqui, que vai poder ser designado pelo símbolo. (...)**

Aluno: I., ée... O Wolf discute de forma fundamental assim discutir conteúdo e substância e necessariamente a forma.

Profª: É exatamente.

Aluno: Essa bipartição de cada pólo saussureano em forma e substância, é uma inovação fabulosa pra o pensamento semiológico.

Profª: Sem dúvida. Então, é isso que ele defende aí. Bom, Aí, se o referente, ah! Uma coisa a mais, ta aqui na página 79, que é muito importante, aquela célebre afirmação **de Saussure de que é o**

ponto de vista que cria o objeto. Isto tem sido interpretado de mil maneiras, ele vai deixar pra nós de uma maneira muito simples, o ponto de vista é justamente essa percepção/ cognição determinada pela práxis. Então é a partir dessa percepção/ cognição que nós vamos ver o objeto de uma determinada forma. Então é isso que o Saussure quer dizer, quando disse que é o ponto de vista que cria o objeto.

Aluno: - Que cria o objeto.

Prof^a: Bom, aí eu passo a pergunta: se o referente é fabricado pela prática social, o que nós vamos dizer, então da atividade sócio-cognitiva-discursiva de referência? A referência vai simplesmente, retomar objetos do mundo real, apontar para o objeto do mundo real, ou os objetos também são fabricados dentro do discurso? **As atividades de construção de objeto do discurso.** Então, a gente substitui o termo referência pelo termo referência. É em razão de atividades que eu presto no discurso, ao invés de só se estabelecer esse vínculo do termo da língua com alguma coisa da realidade. **Ai, num artigo que eu publiquei com o Marcuschi, aliás, são dois, a gente tem defendido essa idéia, né, de que a referência é uma atividade discursiva e, portanto, a referência não é uma simples etiquetagem de objetos do mundo, não é só pegar um objeto e colocar no objeto o rótulo, uma etiqueta e pronto.**

Observa-se que a aluna anota ora copiando, ora transcrevendo, e ora retextualizando. Quando ela anota o gráfico é cópia, quando ela utiliza frases curtas, ela transcreve a fala da professora, como em: ***tudo depende da concepção/ percepção do sujeito.*** Essa anotação tem por base a seguinte fala da

professora: *na verdade, tudo depende da nossa percepção/cognição que nós podemos ter dos objetos de enes maneiras diferentes.* As situações de anotação em que a aluna retextualiza o dito aparecem em três momentos. O primeiro momento é o registro - ***a práxis atua sobre a percepção/cognição, esta atua sobre a realidade e, daí, vai fabricar o referente.*** Essa anotação tem por base a seguinte fala da professora: *Aqui nós temos a realidade. Esta realidade vai passar pelo crivo da percepção/cognição. E a percepção/cognição vai ser determinada pela práxis, pela prática social. Então, a práxis atua sobre a percepção/cognição (sentido), a percepção/cognição atua sobre essa coisa, que nós temos aqui que é a realidade que vai captar o referente. Então, o referente não é ele é objeto.* No segundo momento, quando a aluna anota: ***o ponto de vista que cria o objeto (Saussure) Para Blinkstein esta assertiva de Saussure se justifica a partir do esquema supra-citado.*** O que corresponde à seguinte fala da professora: *Uma coisa a mais, ta aqui na página 79, que é muito importante, aquela célebre afirmação de Saussure de que é o ponto de vista que cria o objeto. Isto tem sido interpretado de mil maneiras, ele vai deixar pra nós de uma maneira muito simples, o ponto de vista é justamente essa percepção/cognição determinada pela práxis. Então é a partir dessa percepção/cognição que nós vamos ver o objeto de uma determinada forma. Então é isso que o Saussure quer dizer, quando disse que é o ponto de vista que cria o objeto.* O terceiro momento aparece na parte final da página, organizado em duas colunas. A aluna anota: ***Com esta compreensão de que a realidade é construída, mantida, alterada dependendo do contexto e do co-texto pode-se entender que é “mais coerente” falar (segundo Koch e Marcuschi) em referenciação e não referência. Isto porque REFERENCIAÇÃO é uma... ação/atividade de construção de objetos do discurso; logo é uma atividade discursiva e não uma etiquetagem do mundo real.*** Observa-se que essa anotação da aluna teve por base a seguinte fala da professora: *Bom, aí eu passo a pergunta: se o referente é fabricado pela prática social, o que nós vamos dizer, então da atividade sócio-cognitiva-discursiva de referenciação? A referenciação vai*

simplesmente, retomar objetos do mundo real, apontar para o objeto do mundo real, ou os objetos também são fabricados dentro do discurso? As atividades de construção de objeto do discurso. Então, a gente substitui o termo referência pelo termo referenciação. É em razão de atividades que eu presto no discurso, ao invés de só se estabelecer esse vínculo do termo da língua é com alguma coisa da realidade. Ai, num artigo que eu publiquei com o Marcuschi, aliás, são dois, a gente tem defendido essa idéia, né, de que a referenciação é uma atividade discursiva e, portanto, a referência não é uma simples etiquetagem de objetos do mundo, não é só pegar um objeto e colocar no objeto o rótulo, uma etiqueta e pronto.

O que se pode perceber na retextualização é que, ao retextualizar, a aluna utiliza-se de processos cognitivos e lingüísticos-textuais-discursivos. No processo cognitivo, ela compreende o dito pela professora e, ao anotar, faz sua inferência. Nos processos lingüísticos-textuais-discursivos, ela também faz inferências. Observa-se que ela elimina algumas passagens da fala da professora, reformula e, ao reformular, na anotação ela acrescenta, substitui e reordena essa fala. Para isso, ela insere elementos tais como: *e, daí*, no primeiro momento; *esta assertiva*, no segundo momento e, *com esta compreensão, isto porque, logo é*, expressões usadas no terceiro momento. Estes elementos funcionam como adaptadores para registrar uma seqüência de turnos falados pela professora na aula. A utilização desses processos é que constitui a retextualização. Segundo Marcuschi (2001, p.69), os aspectos envolvidos nos processos de retextualização são:

lingüísticos-textuais-discursivos**cognitivos****(A)****(B)****(C)****(D)*****idealização******reformulação******adaptação******compreensão***

eliminação

acréscimo

tratamento da

inferência

completude

substituição

seqüência

inversão

regularização

reordenação

dos turnos

generalização

Pelo apresentado por Marcuschi, pode-se considerar a fala e a escrita e suas respectivas combinações, em quatro possibilidades de retextualização a saber (2001,48):

1. Fala → Escrita (Entrevista oral → entrevista impressa)
2. Fala → Fala (Conferência → tradução simultânea)
3. Escrita → Fala (Texto escrito → exposição oral)
4. Escrita → Escrita (Texto escrito → resumo escrito)

A anotação apresentada, aqui, representa um texto discursivo como fruto da seqüência de **Fala → Escrita** na aula. Mas é possível ter também a seguinte combinação: **Escrita → Escrita** na anotação, quando se trata de uma aula em que se tenha o texto escrito como ancoragem para a leitura, como mostram as anotações da aluna, realizadas na aula, no texto sob estudo:

do-se, assim, o sentido, no curso da progressão textual, como postula Mondada (1994: 64):

O objeto de discurso caracteriza-se pelo fato de construir progressivamente uma configuração, enriquecendo-se com novos aspectos e propriedades, suprimindo aspectos anteriores ou ignorando outros possíveis, que ele pode associar com outros objetos ao integrar-se em novas configurações, bem como pelo fato de articular-se em partes suscetíveis de se autonomizarem por sua vez em novos objetos. O objeto se completa discursivamente.

→ d. o processamento do discurso, sendo realizado por sujeitos ativos, é estratégico, isto é, implica, da parte dos interlocutores, a realização de escolhas significativas entre as múltiplas possibilidades que a língua oferece.

Assim sendo, a interpretação de uma expressão anafórica, nominal ou pronominal, consiste não em localizar um segmento lingüístico (um "antecedente") ou um objeto específico no mundo, mas sim em estabelecer uma ligação com algum tipo de informação que se encontra na memória discursiva.

Esta posição implica, necessariamente, uma noção de língua que não se esgota no código, nem seja concebida apenas como um sistema de comunicação que privilegia o aspecto informacional ou ideacional. A discursivização ou textualização do mundo por via da linguagem não se dá como um simples processo de elaboração de informação, mas de (re)construção do próprio real. Ao usar e manipular uma forma simbólica, usamos e manipulamos tanto o conteúdo como a estrutura dessa forma. E, deste modo, também manipulamos a estrutura da realidade de maneira significativa. E é precisamente neste ponto que reside a idéia central de substituir a noção de referência pela noção de referenciação, tal como postulam Mondada e Dubois (1995).

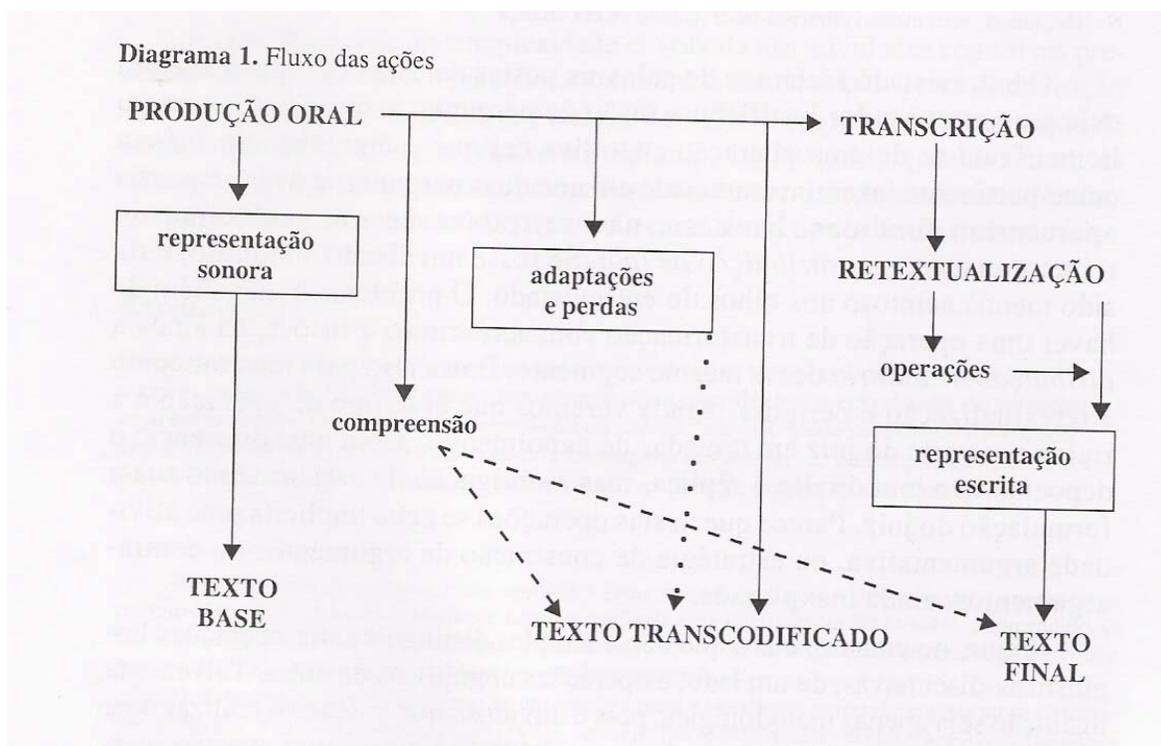
Para a construção do sentido

Tem-se de estabelecer a ligação entre um elemento novo com o que já está no nosso universo mental; para tal, é preciso uma "âncora" e, a partir desta âncora, nós construímos o sentido.

estamos sempre construindo objetos de acordo com o modo que queremos que sua interpretação nome discursivo

As anotações da aluna correspondentes aos parágrafos do livro na página acima no canto direito e final da página. Observa-se que ela faz uma retextualização que tem por combinação **Escrita** → **Escrita** na anotação.

A seguir, apresento o esquema elaborado por Marcuschi (2001, p. 72) sobre o fluxo dos processos de retextualização. Observe no esquema abaixo que se tem o desenho de um fluxo que vai da produção oral original, aqui, no caso, a **fala da professora** na aula como o **texto base** até a **produção escrita** final que é **anotação** da aluna em seu caderno.



Para Marcuschi (2001:46) a retextualização é “um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidencia uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos” que envolvem as relações oral-escrito; escrito-oral e escrito-escrito. O autor registra uma experiência de retextualização – da fala para a escrita – realizada com estudantes de 1º, 2º e 3º graus, em que ele contrapõe a idéia de que fala é o lugar do pensamento concreto e a escrita o lugar do pensamento abstrato e afirma que “a retextualização não é, no plano da cognição, uma atividade de transformar um suposto pensamento concreto em um suposto pensamento abstrato.” (op. cit. p.47-48) Ele afirma ainda que “a passagem da fala

para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem” (op. cit. p. 47) e não se restringe somente aos exercícios acadêmicos ou escolares, mas a uma atividade presente diariamente na vida das pessoas.

4.4. Anotação como comentário

As anotações como comentários aparecem mais, pelo menos no *corpus* analisado e utilizado nessa pesquisa, entre os estudantes da pós-graduação. Esse tipo de anotação também é comumente encontrado em situações que se tem como ancoragem textos escritos. São raras as situações de anotação que apresentam comentários ou análise dos alunos.

O exemplo que apresento a seguir é também da aula de Lingüística Textual em um curso de Pós-graduação. O exemplo a seguir é de uma outra aluna da turma.

A REFERENCIAÇÃO 81

do-se, assim, o sentido, no curso da progressão textual, como postula Mondada (1994: 64):

língua O objeto de discurso caracteriza-se pelo fato de construir progressivamente uma configuração, enriquecendo-se com novos aspectos e propriedades, suprimindo aspectos anteriores ou ignorando outros possíveis, que ele pode associar com outros objetos ao integrar-se em novas configurações, bem como pelo fato de articular-se em partes suscetíveis de se autonomizarem por sua vez em novos objetos. O objeto se completa discursivamente.

objeto no signo e fabricado, tb
 d. o processamento do discurso, sendo realizado por sujeitos ativos, é estratégico, isto é, implica, da parte dos interlocutores, a realização de escolhas significativas entre as múltiplas possibilidades que a língua oferece. *(se já estamos construindo o objeto de discurso)*

Assim sendo, a interpretação de uma expressão anafórica, nominal ou pronominal consiste não em localizar um segmento lingüístico (um "antecedente") ou um objeto específico no mundo, mas sim em estabelecer uma ligação com algum tipo de informação que se encontra na memória discursiva. *(por um poder fazer referência não só a*

memória da memória discursiva
 Esta posição implica, necessariamente, uma noção de língua que não se esgota no código, nem seja concebida apenas como um sistema de comunicação que privilegia o aspecto informacional ou ideacional. A discursivização ou textualização do mundo por via da linguagem não se dá como um simples processo de elaboração de informação, mas de (re)construção do próprio real. Ao usar e manipular uma forma simbólica, usamos e manipulamos tanto o conteúdo como a estrutura dessa forma. E, deste modo, também manipulamos a estrutura da realidade de maneira significativa. E é precisamente neste ponto que reside a idéia central de substituir a noção de referência pela noção de referencição, tal como postulam Mondada e Dubois (1995). *coisas e ações*

de no mídia

*no texto, os antecedentes
 lógicos... o que desperta
 a relação e a conexão,
 pode estar presente no contexto.
 se a partir dessa construção*

Nas anotações acima, várias delas configuram como transcrição da fala da professora. Mas duas delas chamam a atenção, uma por configurar a anotação que foi realizada num contexto de associação e a outra por remeter a algo externo ao dito na aula. A primeira está logo no início, no alto da página, na segunda linha, em que a

aluna puxa uma seta e anota: *Lorenza*. A princípio, pode-se perguntar o que essa anotação quer dizer. Essa anotação faz sentido quando se retoma o contexto da aula e verifica que a professora, ao explicar o conteúdo, faz a seguinte observação: *Então esse textinho aí da Lorenza é outra citação básica sobre isso que estamos pensando*. [Em seguida a professora lê para a classe a citação.] O que se pode deduzir aqui é que a professora, sendo íntima da colega professora e pesquisadora, se refere a ela de maneira informal “Lorenza”. Como a aluna estava atenta à fala da professora na aula, ela fez a associação de que Mondada e Lorenza são a mesma pessoa e, por ser um dado que a aluna desconhecia, ela anota. Essa anotação é um exemplo de registro que se faz por associação ao contexto do tema que está em questão na aula. A outra anotação está no último parágrafo da página, onde a aluna circula o marcador argumentativo “*mas*” e grifa o que vem a seguir: “*de (re)construção do próprio real*”, acrescentando: “*cf. na mídia*”. Essa anotação revela que a aluna estabelece uma conexão entre o que ela está aprendendo e o que já conhece. Se se considerar que é a mídia quem “fabrica” os sentidos dos fatos nas práticas sociais vividas, pode-se dizer que a aluna está estabelecendo uma conexão entre o processo de “fabricação da realidade” e o que já conhece.

Na anotação seguinte, realizada por outra aluna nessa mesma aula, observa-se que ela realiza uma anotação do tipo comentário associativo.

espelhamento, ou seja, nossa maneira de ver e dizer o real não coincide com o real. Ele *reelabora* os dados sensoriais para fins de apreensão e compreensão. E essa reelaboração se dá essencialmente no discurso. Também não se postula uma reelaboração subjetiva, individual: a reelaboração deve obedecer a restrições impostas pelas condições culturais, sociais, históricas e, finalmente, pelas condições de processamento decorrentes do uso da língua (cf. Marcuschi & Koch, 1998: 5).

a medida que interagimos,
criamos objetos de discurso
que se organizam numa
memória discursiva

Desta forma, adoto as postulações de Apótheloz & Reichler-Béguelin (1995: 265) de que:

→ a. referência diz respeito sobretudo às operações efetuadas pelos sujeitos à medida que o discurso se desenvolve;

→ b. o discurso constrói aquilo a que faz remissão, ao mesmo tempo que é tributário dessa construção. Isto é, todo discurso constrói uma representação que opera como uma memória compartilhada, "publicamente" alimentada pelo próprio discurso (Apotheloz & Reichler-Béguelin, 1999: 368), sendo os sucessivos estágios dessa representação responsáveis, ao menos em parte, pelas seleções feitas pelos interlocutores, particularmente em se tratando de expressões referenciais. Tal representação — a *memória discursiva* (Berrendonner & Reichler-Béguelin, 1989) — tem recebido os mais variados nomes na literatura, como, por exemplo, *esquematização* (Grize, 1982), *modelo de contexto* (Bosch, 1983; Van Dijk, 1994, 1997), *modelo de discurso* (Cornish, 1987), *fio* ou *corrente do discurso* (Givón, 1983), *modelo mental* (Johnson-Laird, 1983; Garnham & Oakhill, 1990), *representação do discurso* (Brown & Yule, 1983), entre outras;

Observa-se que a aluna faz uma anotação, na margem esquerda da página do livro, alusiva ao conteúdo da aula. Comparando a aula filmada e a anotação, percebe-se que esta anotação não é uma transcrição de fala da professora na aula, mas um comentário da aluna. Ela faz uma associação, ou melhor, estabelece uma relação entre o que já sabe sobre “memória discursiva” e o que está sendo discutido na aula e, por considerar relevante, anota seu comentário à margem.

Em síntese, pelo exposto nesse capítulo, pode-se dizer que a anotação, realizada do Ensino Fundamental à Pós-graduação, pode ser configurada como cópia, transcrição, retextualização, e, por fim, como comentário.

Aqui se pretendeu mostrar como os alunos e professores compreendem o que seja uma anotação. Procurei ver a anotação na sua emergência e no contexto escolar e acadêmico em que ela flui, sem estabelecer muitas categorizações. Por isso, não apresentei um conceito fechado para se pensar e olhar para a anotação a partir dele. Quis mostrar como ela emerge e com que sentido. Interessou-me registrar aqui mais o processo de apropriação da anotação, no sentido de mostrar que “a língua não é o reflexo das hesitações subjetivo-psicológicas, mas das relações sociais estáveis dos falantes.” E que “conforme os grupos sociais, conforme o contexto presente tal ou qual objetivo específico, vê-se dominar ora uma forma ora outra, ora uma variante ora outra”.(Bakhtin [1929]1981: 147)

Pelo visto até aqui, pode-se dizer que a anotação é o registro de uma transmissão e de uma recepção ativa de outrem, sob a forma escrita que tem fim específico, interlocutor ou interlocutores específicos. A anotação se caracteriza ainda pelas breves indicações recolhidas por escrito ao escutar, ao estudar, ao observar, que têm como função sintetizar a informação distribuída, que pode ser em uma aula, em uma palestra, em um curso, ou mesmo, em um livro. Como se apresentou no segundo

capítulo deste trabalho, a anotação é muito utilizada e está freqüentemente na vida cotidiana e no exercício de numerosas profissões, assim como está na vida acadêmica do aluno conforme se pôde ver nesse capítulo. Considero que não se pode ver a anotação como um produto acabado que poderia ser descrito, fixando suas estabilidades próprias. Proponho olhá-la como um processo que vai sendo construído gradativamente na esfera escolar, que se inicia por meio da cópia e vai até a elaboração de comentários. Isto implica dizer que a anotação, no seu grau mais elevado, envolve compreensão e redação. Trata-se de uma situação em que o anotador armazena por escrito informações escutadas ou lidas e gera, simultaneamente, pistas dos processos de compreensão como acesso ao conteúdo e seleção de informações; e processos redacionais, como a organização da forma por escrito daquilo que é transmitido, com a ajuda de procedimentos abreviativos, de atalho sintático, de retextualização de enunciados de uso arbitrário de símbolos e outros. A anotação pressupõe compreender e redigir.

Capítulo V – Anotação: um gênero não focalizado pelo professor

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. (Bakhtin [1952-53]2000:279)

Nesse capítulo, apresento a anotação, um gênero aprendido mas não focalizado na escola. Conforme dizem os sujeitos desta pesquisa, é na escola que se aprende a fazer anotações, mas a escola não ensina explicitamente a fazer anotações. Os dados que apresento nesse capítulo foram obtidos por meio de entrevistas e questionários realizados com professores e alunos, em um momento da coleta de dados em que eu buscava compreender o seguinte: *se a escola não ensina a anotar, então, como e onde se aprende a anotar?*

5.1. Orienta-se o aluno para anotar?

Ao observar as respostas dadas pelos professores, nas entrevistas, à questão se eles orientam o seu aluno para realizar as suas anotações, pode-se verificar que elas revelam que os professores não orientam, de forma sistemática, seus alunos para anotarem. Ou seja, a anotação não é tematizada na aula.

Professora 1

Não. Eu nunca digo “Anote ISSO” E NÃO OLHO OS CADERNOS PARA VER O QUE OS ALUNOS ANOTAM. Mas dou muitas “dicas” para o registro do trabalho pedagógico: 1) Ensino a escrever relatório, avaliando, primeiramente, as versões iniciais, que vão e voltam, e vão sendo reescritas; 2) Ensino a fazer planos de aulas e

de curso e projetos didáticos; 3) Ensino a observar aulas e registrar o que for relevante para a formação deles como professores de português; 4) Peço trabalhos escritos que dependem de anotações de aula e de leitura, como, por exemplo, resumos e resenhas...

Observe que a professora diz que não orienta os alunos para realizarem suas anotações, no entanto, fornece-lhes algumas “dicas” para eles e faz isso indiretamente, quando os orienta a realizarem atividades escritas que *dependem de anotações de aula e de leitura, como, por exemplo resumos e resenhas...*

Professora 2

Normalmente, não. Os alunos anotam o que querem e como querem. Quando os alunos me pedem para repetir algo que já havia falado para que possam anotar, eu o faço sem problemas. No entanto, ao ler alguma leitura sobre ensino de língua há pouco tempo, me dei conta de que isso não basta. É função do professor ensinar o aluno a fazer anotações, em qualquer nível de estudo. É preciso que o professor encontre dinâmicas para observar (e corrigir) a forma como os alunos estão anotando a aula (desde os primeiros anos de alfabetizados até o último ano de graduação).

A professora afirma que “*normalmente*” não orienta, mas reconhece a necessidade de fazê-lo. Quando menciona o fato de que leu algo sobre ensino de língua e se deu conta de que era necessário começar a ensinar o aluno a anotar na aula, ela estava se referindo ao texto de Cagliari (1998), citado no capítulo I. Nesse texto, o autor sugere que desde a alfabetização se fosse ensinando como fazer anotações, e afirma ainda que “a escola precisa cuidar não só do conteúdo”, mas, também, “da maneira

como se estuda na escola”, pois “alguns alunos têm como único modelo da tarefa de estudar o que acontece nas salas de aula, e o que encontram aí, algumas vezes, não é um bom exemplo.”

As duas professoras, embora afirmem que não orientam seus alunos de forma direta e sistemática a fazerem anotações, reconhecem que a anotação na aula é importante. Observe que a professora 1 diz que solicita trabalhos e tarefas em que os alunos necessitam de suas anotações. Já a professora 2 reconhece que os alunos anotam, pois, às vezes, ela tem que repetir o conteúdo para que os seus alunos anotem em seus cadernos, mas eles anotam o que querem e como querem.

O que se pode deduzir pelas respostas das professoras é que o ensino da anotação não ocorre de forma sistemática na escola e, também, não é tematizado na aula, mas o aluno aprende a anotar na escola por meio do que a professora chamou de “dicas”, através das tarefas que são solicitadas e até mesmo com base nas anotações deixadas pelos professores em seus trabalhos.

Na resposta da professora 1, ela afirma: *Eu nunca digo “Anote ISSO” e, a seguir, escreve em letras maiúsculas: NÃO OLHO OS CADERNOS PARA VER O QUE OS ALUNOS ANOTAM.* Essa é uma professora de cursos de graduação. A fala dela remete a algumas respostas dadas pelos alunos nos questionários, à pergunta: Por que você anota o que anota em seu material durante as aulas? Um percentual grande, o equivalente a 68% (60 entre 94) das respostas dos alunos do Ensino Fundamental e 61% (41 entre 65) dos alunos do Ensino Médio, disseram o seguinte:

1. Para podermos ganhar notas e estudar para as provas
2. Eu anoto porque a professora costuma olhar e dar nota e não quero perder, e, também é bom pro meu aprendizado.
3. Porque a professora dá nota nos cadernos.

Pelo menos nos ensinos fundamental e médio, o fato de o aluno realizar anotação serve também como avaliação. Ao atribuir nota ao que o aluno anota o professor exerce um controle indireto do processo de ensino. Em primeiro lugar, consegue um comportamento específico durante a aula: enquanto copia o aluno não bagunça a aula; em segundo lugar, é uma forma do professor ter registrado o que ele deu na aula. E esse registro pode servir no futuro, tanto para controle dos pais quanto das coordenadoras pedagógicas da Escola. É muito comum, principalmente no Ensino Fundamental, as coordenadoras pedagógicas pegarem cadernos dos alunos para serem confrontados com os planejamentos dos professores. Impossível não perceber nesta cadeia de controles a rede de um sistema de vigilância.

Provavelmente, a resposta da professora *NÃO OLHO OS CADERNOS PARA VER O QUE OS ALUNOS ANOTAM* é uma crítica a este sistema de controlar, já que ela é responsável pela disciplina Prática de Ensino. Por não fazer o que professores nos ensinos fundamental e médio fazem, constrói-se como um outro modelo de ação pedagógica. As letras maiúsculas usadas são pistas desta crítica e da construção de outro lugar, e podem ser interpretadas como uma sinalização da indignação da professora face a este tipo de controle.

Dentre as respostas, pode-se encontrar professores que afirmam esperar que o aluno anote em suas aulas. Veja o que diz uma professora, também de cursos de graduação e de especialização:

Acredito que anotar ou não anotar relaciona-se mais com o interesse do aluno. Acredito que aluno mais interessado tende a anotar mais. Certa ocasião, ministrando aula em um curso de especialização, fiquei surpresa ao constatar que nenhum dos cerca de quarenta alunos, anotaram a bibliografia de um livro que eu tinha em mãos e sobre o qual tecia bons comentários. Um

professor, acredito, sempre espera que os alunos anotem o que fala, porque espera que o que está dizendo venha ao encontro dos interesses dos alunos.

Anotar, para essa professora, é algo constitutivo da aula e ela defende que o anotar na aula está relacionado ao interesse do aluno. Nesse sentido, se o aluno não anotar, significa que ele não está interessado no que ela diz. Isto pode ser verdadeiro e, certamente, há situações em que os alunos anotam apenas para dizer ao professor que “estão interessados”, mas os dados dessa pesquisa não nos forneceram nenhum exemplo. Pelos dados obtidos, verifica-se que nem sempre o fato de não anotar denota desinteresse do aluno. No próximo tópico, apresento dois relatos de alunas de cursos de Pós-graduação que trabalham em cursos de formação de professores, as quais, ao relatarem como aprenderam a anotar, vão mostrar que, além do interesse, outros fatores, como a avaliação ou a necessidade de realizar uma tarefa podem funcionar como mola propulsora, levando o aluno a realizar anotações.

Acredito que o professor espera que a anotação do aluno revele a sua compreensão do tema em estudo na aula, por isso ela funcionaria para o professor como uma “compreensão responsiva ativa” do aluno na aula. Para Bakhtin “a compreensão responsiva nada mais é senão a fase inicial e preparatória para uma resposta.” O fato de o aluno não anotar pode ser compreendido pelo professor como uma “compreensão passiva”, no sentido dado por Bakhtin ao termo. E, segundo o autor, “o ouvinte dotado de uma compreensão passiva não corresponde ao protagonista real da comunicação verbal”. (Bakhtin, 2000:291)

Tudo indica que o professor tem uma expectativa em relação ao aluno, quanto a realizar anotações na aula. Quanto ao aluno, pode-se perceber que ele considera a anotação na aula importante, mas a questão do interesse, mencionada por uma professora como razão para anotações, não é tão evidente em suas respostas. Um aluno ou outro afirmam anotar o que lhes interessa na aula, e essa afirmação é mais

comum de ser encontrada entre os alunos da Pós-graduação. O que sobressai, sob o ponto de vista do aluno, sobretudo nos alunos dos Ensinos Fundamental, Médio e da Graduação é a idéia do professor como o facilitador da aprendizagem. O que se percebe é que, para o aluno, o professor se torna um tradutor. Isto se comprova na resposta do aluno, dada ao questionário. Segundo ele: *o professor ao fazer uma explicação, traz uma clareza do que se encontra no texto e no entremear das linhas o que está passando por nós (alunos) despercebidos*. Sua justificativa é a seguinte:

Costumo anotar o que ele fala, explica. Também costumo fazer uma anotação do que eu entendi, muito às vezes, penso eu, ter encontrado algo que se exemplifico melhor as idéias, do que o professor está tentando expressar. Anoto os parágrafos que o professor tenha dado maior atenção. O professor é uma pessoa, mas que, é basicamente rica em conhecimento e ao fazer minhas anotações, acabo eu tendo anotado as idéias do professor que as expressas (em forma de compartilhar conhecimento). Com isso, vêm a adicionar mais idéias ao meu conhecimento.

Observa-se que o aluno reconstrói, nos casos específicos, a concepção geral dos lugares ocupados na escola: o lugar do suposto saber (o professor) e o lugar do suposto não-saber (do aluno): *o professor é uma pessoa, mas que é basicamente rica em conhecimentos*, e, que compartilha esse saber, e, por isso, ele anota o que o professor diz: *ao fazer minhas anotações, acabo eu tendo anotado as idéias do professor que as expressas (em forma de compartilhar conhecimento)*.

Apresento a seguir, dois quadros em que se pode ver como a anotação é vista na escola tanto pelos professores como pelo alunos. No quadro 1 tem-se o quantitativo de professores entrevistados nos vários níveis e a sua relação com o ensino da anotação. No quadro 2, tem-se o quantitativo de alunos que responderam ao

questionário, distribuídos pelos diversos níveis abrangentes pela pesquisa e a relação destes com a função de se realizar anotações em aula: *avaliação*.

Quadro 1 – Professores e o ensino da anotação na escola

Níveis de Ensino	Nº de entrevistas	Tematiza/ Ensina anotar		Atribui nota pelas anotações	
		Sim	Não	Sim	Não
Fundamental	06	-	06	05	01
Médio	06	-	06	04	02
Graduação	10	-	10	-	10
Total	22		22		22

Observa-se pelo exposto no quadro 1 que os professores do Ensino Fundamental e Médio dizem não tematizar e nem ensinar seus alunos a fazerem anotações, no entanto, eles atribuem notas às anotações realizadas pelos seus alunos.

Quadro 2 - Alunos e a atribuição de notas para as anotações

Níveis de Ensino	Nº de questionários	Professor atribui nota pelas anotações	
		Sim	Não
Fundamental	94	68	26
Médio	65	46	19
Graduação	91	-	91
Pós- graduação	21	-	21
Total	271	114	157

Os dados mostram, no quadro 2, que a anotação só é avaliada nos níveis Fundamental e Médio. Acredito que o fato de o professor atribuir uma nota ao que o aluno anota em seu material escolar, nesses níveis de ensino, pode estar, também, relacionado com a questão disciplinar, como exercício de algum um tipo de controle conforme já dito anteriormente.

Gvirtz (1996), ao realizar um estudo sobre o discurso escolar através de cadernos de classe, na Argentina, nas décadas de 1930 a 1970, revela que o que se anota no

caderno pode ser utilizado como um forte instrumento de controle de rituais pedagógicos, tanto para a família quanto para a escola. Segundo, a autora

El cuaderno de clase es como un registro escrito de las actividades realizadas cotidianamente en el aula. Lo consideran un mediador entre la escuela, la familia y el niño. Además, se trata de un objeto fuertemente normalizado, cuyo uso está significativamente ritualizado. Es contemplado como un instrumento de control social. Por un lado, articula una red de relaciones sociales sirviendo a los fines de control mutuo, que a su vez conducen al autocontrol. Todos se sienten observados a través de él; se constituye como una “carta de presentación” para los otros, como una “historia documentada”, como una versión oficial que produce un efecto ocultador. El cuaderno de clase es también tomado como instrumento didáctico que contiene en su estructura “lo enseñado” y el conocimiento del alumno. (op. cit.p.10)

Um não-anotar em aula do aluno pode ser tomado pelo professor como “rebeldia”, “indisciplina”, “desinteresse”, comprovando assim o relato da professora: *um professor, acredito, sempre espera que os alunos anotem o que fala, porque espera que o que está dizendo venha ao encontro dos interesses dos alunos.*

Em síntese, observa-se pelos dados apresentados, que os alunos anotam, mas os professores não ensinam/tematizam esse anotar.

Apresento a seguir dois relatos de professoras que podem contribuir para a compreensão do como se aprende a anotar.

5.2. Relatos: como se aprende a anotar

Se a Escola parece não tematizar o ensino da anotação, então, *como se aprende a anotar?* Para compreender esse processo, transcrevo dois relatos de professoras, que narram como se deu para eles essa aprendizagem. O relato 1 tem o enfoque a partir do que a Escola orientou através das tarefas que exigiam anotações, e o relato 2 enfoca a questão do aprender a fazer anotações a partir do exercício no trabalho em um Sindicato e, também, na atuação como secretária do PT e da CUT, no estado de Rondônia.

Relato 1

Ai, que pergunta difícil de responder!... Não sei bem como foi que isso se consolidou. ***Sempre escrevi e copiei muito, primeiramente no Ensino Fundamental I***, porque eu estudava em escola pública. Tínhamos poucos livros e todo o conteúdo era passado no quadro. A gente tinha uns cadernos de apontamentos, um para cada matéria, nos quais copiava as aulas. Tinha outro caderno para as tarefas de classe e mais outro para as tarefas de casa. Os livros didáticos, além de poucos, não tinham espaço para as respostas (não eram do tipo descartável). Só no Fundamental II é que passei a escrever bastante no livro (era ginásio, colégio particular, de freiras). Mesmo assim, eu tinha um caderno para cada matéria ***e copiava muitas aulas e explicações***. Nos livros, eu escrevia mais as respostas das questões. Até aí, as anotações funcionavam como livro, era basicamente por elas que eu estudava em casa para as provas e testes. Provavelmente, meus cadernos eram bastante semelhantes aos dos colegas, ***porque copiávamos do quadro, ou também textos “ditados” pelos***

professores. Não lembro de, nessas alturas, fazer anotações mais individualizadas, recriando o que dizia ou escrevia o professor. Na Universidade, durante o curso de Letras, as anotações eram mais pontuais, na forma de esquemas. Eu passei a ler muito as fontes originais de informação e dependia menos das aulas e do professor para aprender. Mas, mesmo na graduação, a nossa relação com o conhecimento não é suficientemente crítica. Apenas reproduzimos nas provas (instrumento principal de avaliação) as teorias aprendidas. Acho que ***no meu caso, só consegui aprender a fazer síntese própria do material lido na especialização, quando, em vez de provas e testes, tínhamos que redigir trabalhos como a monografia, que exigia que juntássemos informações teóricas com o relato ou a análise das práticas de ensino.*** Ainda assim não eram todos os professores que agiam dessa forma. Era um sistema meio “se - vire”. Lembro que, uma vez, a professora de Fonologia mandou ler um capítulo de um livro e fazer uma resenha. Perguntamos o que era resenha e ela respondeu: uma leitura com comentários. Eu então fichei a leitura, anotei tópicos e, aqui e acolá, anotei alguns comentários pessoais. Recebi de volta o comentário em vermelho: Não fez resenha! E ficou por isso mesmo. ***Eu, por minha conta e risco, é que fui atrás de saber o que era uma resenha, pedir para ver uma para aprender como se fazia... no mestrado, ou aprendia ou me ferrava.*** Aí foi o momento de anotar de modo mais pessoal e produtivo. ***Um procedimento importante dos professores do mestrado é que eles não davam aula expositiva sempre. Eles mandavam ler uma tonelada de coisas cada um e, na aula seguinte, nós tínhamos que comentar o material lido,***

discutir, questionar, opinar. Então senti a necessidade de anotar tópicos dos textos, juntamente com meus comentários, para poder ter o que dizer na aula e queria fazê-lo de modo organizado e responsável, então eu acho que foi aí que comecei a sistematizar meu modo pessoal de anotar. No ensino superior, as coisas vêm mudando, em função, sobretudo, dos programas de iniciação científica, da maior frequência com que os professores pesquisam (cansei de ter professores dadores de aulas, que não eram produtores de texto), da introdução de disciplinas ligadas à pesquisa (do tipo Metodologia Científica, Metodologia do Estudo), e da Monografia de conclusão de graduação e especialização. Em síntese, eu sustento uma tese (que procuro praticar como professora): a aprendizagem de qualquer coisa – da Língua, sobretudo – passa pela pesquisa escrita. Não é por outro motivo que a qualidade da Pós-graduação é maior, se comparada com a graduação, também de uma monografia, de dissertação e de tese, sob orientação de um professor, faz a diferença na nossa formação. ***A escrita (em todas as suas modalidades, inclusive a anotação de aulas) desenvolve competências intelectuais importantes, como a memória, a sistematização, a síntese, o confronto, a análise...*** etc.

Algumas vezes, desesperada com o abandono dos professores, que passavam trabalhos e tarefas e não ajudavam ou ensinavam a fazer, procurei pessoas da minha família que pudessem me ajudar. Tenho muitos tios professores, sou sobrinha de um escritor e de uma socióloga, meu pai era médico e professor da Universidade, e muitas vezes eles é que me acudiram, ensinando a ler, pesquisar e fazer trabalhos sem

copiar texto de enciclopédia. ***Sem dúvida, tive bons professores também, gente impressionante, que exerceu grande influência na minha formação geral e profissional,*** que me deu exemplos de atitudes e conhecimento e boas indicações de leitura. ***Mas não atribuo a nenhum deles a capacidade que adquiri de estudar,*** anotar e ler. Nunca tive orientações diretas nesse sentido, nem na pós – graduação.

Neste relato, observa-se todo um percurso de aprendizagem que se dá através da realização de muita escrita na Escola. A professora diz que sempre copiou muito: *porque copiávamos do quadro, ou também textos “ditados” pelos professores.*

A professora afirma acreditar que só começou a fazer anotações próprias a partir do curso de especialização, quando ocorreu uma mudança no tipo de avaliação. Segundo ela: *“só consegui aprender a fazer síntese própria do material lido na especialização, quando, em vez de provas e testes, tínhamos que redigir trabalhos como a monografia, que exigia que juntássemos informações teóricas com o relato ou a análise das práticas de ensino.”* Verifica-se aqui a confirmação do “para quê” se anota na Escola, principalmente nos ensinamentos Fundamental, Médio e Graduação. A avaliação seria a função primeira do que se anota na escola, a que outras se acrescentam: memorização, concentração, resumo, complementação.

Aspecto importante ressaltado é o fato de os professores do curso de mestrado não darem aulas só expositivas e exigirem muitas leituras com o objetivo de levar o aluno a *discutir, questionar e opinar* sobre o material lido. Isso parece ter sido a maior contribuição para o seu aprendizado, pois ela afirma: *então senti a necessidade de anotar tópicos dos textos, juntamente com meus comentários, para poder ter o que dizer na aula e queria fazê-lo de modo organizado e responsável, então eu acho que foi aí que comecei a sistematizar meu modo pessoal de anotar.*

Um outro aspecto a ressaltar nesse relato é o fato de que ele serve de confirmação para a hipótese inicial da pesquisa: a escola não ensina de forma sistemática a anotação, mas o seu aprendizado se dá de forma assistemática, através das atividades que são propostas pela escola ao aluno, como elaborar seminários, resenhas, resumos, entrevistas e outros. E o seu aprendizado segue uma gradação que vai da cópia até a elaboração de uma anotação com comentários, análises e sínteses, conforme mostra este relato.

A professora atribui funções importantes para a anotação. Para ela, *a escrita (em todas as suas modalidades, inclusive a anotação de aulas) desenvolve competências intelectuais importantes, como a memória, a sistematização, a síntese, o confronto, a análise... etc.* O ideal seria que essas habilidades fossem mais trabalhadas com o aluno desde o início da sua escolarização. E, nesse sentido, um dos caminhos poderia ser o ensino da anotação como um gênero discursivo muito presente na aula.

Pelo relato, ela só aprendeu a anotar porque buscou aprender: *desesperada com o abandono dos professores, que passavam trabalhos e tarefas e não ajudavam ou ensinavam a fazer, procurei pessoas da minha família que pudessem me ajudar.* Embora ela reconheça que teve bons professores, não atribui a eles o fato de ter aprendido a fazer suas anotações: *Sem dúvida, tive bons professores também, gente impressionante, que exerceu grande influência na minha formação geral e profissional, que me deu exemplos de atitudes e conhecimento e boas indicações de leitura. Mas não atribuo a nenhum deles a capacidade que adquiri de estudar, anotar e ler.* Ainda, segundo a professora: *Eu, por minha conta e risco, é que fui atrás de saber o que era uma resenha, pedir para ver uma para aprender como se fazia... no mestrado, ou aprendia ou me ferrava.*

Os dados mostram que se pode aprender a realizar anotações fora da escola. Passemos ao 2º. Relato.

Relato 2

A entrevistada faz parte do grupo de pesquisa de um professor do IEL/ UNICAMP. É uma aluna que, num dado momento, participando de um seminário temático, de um dia de 6 horas de trabalho, se viu sendo indagada pelo seu professor por que não tinha anotado nada durante o seminário. Nesse seminário estavam todos os alunos apresentando seus projetos de mestrado e doutorado; todos discutiam sugestões de encaminhamentos de seus projetos e somente ela no grupo não anotava. Aproveitando o fato de estar presente à situação, a entrevistei, posteriormente.

M - O professor J não foi o primeiro a se incomodar comigo por observar que eu não anoto na aula. Aquele dia foi engraçado! Puts! Eu levei um susto quando ele falou. Só eu não anotando e vi todo mundo anotando. Na graduação sempre foi um problema. Eu nunca anotei. No dia que você me pediu para que a gente conversasse, eu comecei a pensar um pouco nisso. Na Pós-graduação eu ainda levo o caderno, mas na graduação eu não tinha caderno.

E - Por que?

M – Porque anotar pra mim não funciona. Se eu anotar eu não acompanho o professor. Eu preciso sentar e ouvir o que ele tá falando. Eu preciso ouvir, se eu me pôr a escrever a fala dele eu nem escrevo direito e nem... Comigo não dá certo, eu não recupero, então, eu tenho que ouvir. Eu não retorno pras anotações depois. Se eu me puser a anotar uma aula, bobagem, eu não volto pra ela. Ela não tem função pra mim. E tem isso de

eu não conseguir mesmo, não conseguir fazer as duas coisas ao mesmo tempo. E uma limitação minha.

A aluna considera o fato de não conseguir ouvir e anotar ao mesmo tempo como se fosse uma limitação. Talvez ela diga isso por considerar que ela é uma aluna que foge aos padrões normais do que se exige na escola. Esta aluna é um exemplo de que anotar menos não é um sinal de menor interesse na apreensão de conhecimentos. Este exemplo traz problemas para a posição defendida por Dartois (1964), que afirma: “Encontrar, reler e utilizar apontamentos convenientemente tomados é A BASE DA VIDA INTELECTUAL E PROFISSIONAL¹.” (p.10). Para o autor, as anotações funcionam como sendo uma condição para o sucesso na vida profissional e intelectual, o que não parece sempre verdadeiro. O relato dessa aluna mostra bem isso: o fato de não anotar não pode ser considerado uma incapacidade de atuação na vida profissional e intelectual. A entrevistada é uma aluna de um curso de doutorado, nível mais elevado de escolaridade possível, em uma universidade de prestígio no país.

Observe-se na transcrição a seguir, em que a aluna ainda afirma se considerar uma pessoa limitada pelo fato de não anotar muito nas aulas. Esta opinião mostra o quanto, no sistema escolar, a anotação é considerada importante e quase essencial. Esta talvez seja a outra razão por que os alunos também fazem anotações, apenas para demonstrar ao professor que estão atentos, mesmo quando estão divagando nas aulas. Ou seja, o aluno estaria reagindo diante de uma expectativa que ele acredita ter seu interlocutor, de que na aula é preciso anotar para demonstrar que se está interessado.

¹ Destaque de Dartois.

A aluna assim descreve como aprendeu a realizar suas anotações:

M – É uma limitação sim. Eu acho que é assim... e isso pensando, já é uma reflexão minha por causa dessa conversa com você. Pra mim, são três coisas que definem o meu não anotar na escola.

A primeira é: *eu não fui aluna na escola de modo seqüencial*, eu fiz os primeiros três anos, aqueles que você faz de alfabetização. Eu fiquei três anos na escola. Depois disso a minha família foi embora pra Rondônia e eu parei de estudar. Eu fui pra escola aos oito anos de idade. Ai eu voltei pra escola em 1990, pra fazer ensino fundamental médio e tudo, mas ***eu fui fazer supletivo***. Aquele tanto de provas. Você vai lá pega um tanto de material pra estudar e vai lá e faz as provas. Bom, eu estudei o ensino fundamental e médio neste esquema de banco de provas. Então, assim, ***não tenho uma vivência na escola de copiar***.

O segundo momento: a segunda coisa que acho que interfere nessa minha relação de não anotar coisas na aula tem a ver que ***no tempo em que tava fazendo supletivo, eu tava entrando no sindicato***. E, assim, era década de 90. ***Em Rondônia a CUT investiu muito na formação política de uma geração de sindicalistas e eu tava neste grupo***. Eu fiz muito curso de formação lá, fora, São Paulo, Belo Horizonte. Eu era presidente do sindicato, eu tinha assumido a presidência do sindicato em Rondônia, dos trabalhadores na área de prestação de serviço. E aí por estar dentro de uma geração nova naquele momento, a CUT trabalhou por três ou quatro anos é... essa coisa de formação política mesmo, de preparar a gente para assumir a presidência do sindicato. ***Nesses cursos, que consistiu num período fundamental de letramento pra mim***. Acho que esse período

foi extremamente fundamental. Como que esses cursos eram feitos. ***A gente tinha textos de literatura, textos políticos, em que a gente lia e discutia. Não tinha essa de ler e copiar. Lia, pouco anotava e mais discutia nos grupos. Ia pras discussões. Ali, eu desenvolvi muito essa coisa de ler, construir uma compreensão, discutir, mas não tinha que tá anotando.*** Não tinha uma vida depois, não tinha tarefa. O importante ali era fazer parte das discussões e compreender o que estava sendo discutido ali.

E o terceiro momento: Eu passei sete anos na presidência do sindicato. Assim, era um sindicato com várias empresas. Eu ia pra mesa de negociação e como presidente, a gente ia pra... Tem um Tribunal Regional do Trabalho, e tinha que decidir sobre um dissídio coletivo. É a época de negociação salarial e em alguns momentos, só presidente do sindicato fala, assim... Vai o advogado, vai a diretoria, mas só o presidente do sindicato tem direito à voz. Eu lembro que, assim... era um momento de fadiga pra mim. Eu tinha vários empresários falando e eu ali com a responsabilidade de negociar em nome de uma categoria, tendo que falar, então, assim, ***eu desenvolvi uma coisa assim, que isso aparece muito nas minhas anotações. Eu não anotava o que os empresários falavam, eu anotava o que eu discordava deles.*** Hoje, por exemplo, na aula, ***eu faço muito isso, as minhas anotações, quando o professor fala uma coisa que eu não estou concordando com ele, aí eu faço um tipo de anotação. Assim, eu digo, não concordo, sei lá, faço uma pergunta, sei lá ou boto uma palavra que me lembre aquilo. Que me lembre que eu não tô concordando.***

Eu não tinha tempo, eu tinha que entender rapidamente tudo o que estava sendo discutido ali.

Eu acho que são essas três coisas que fizeram que quando eu cheguei na universidade, eu já não visse mais sentido em anotar. Eu não tenho porque anotar porque ***eu tenho esse exercício de memória, mesmo, que eu aprendi no coletivo.***

E – Você não participou daquele momento sistemático da escola em que as professoras mandam copiar, grifar.

M – Esses dias um colega me falou uma coisa engraçada, que eu tava assustada com o que eu tava vendo na escola. Ele disse: ***“O seu problema é que você nunca foi aluna. Você nunca foi aluna, você aprendeu a ser aluna na Universidade, por isso que você tem essa relação de estranhamento com a escola”.*** É talvez seja isso, ***eu não passei por um bom período na escola escrevendo nos cadernos.*** O supletivo, você sabe como é, né, você vai lá pega um monte de matéria, estuda e faz provas. Faz provas e pronto!

Ao contrário da primeira entrevistada, esta não teve a escola como uma mola que impulsionasse a realização de anotações. Seu percurso de aprendizagem da anotação é bem diferenciado, e um dos motivos que ela apresenta é o fato de que ela não teve uma vivência escolar que, como vimos, incluísse o longo estágio da “cópia”. A construção do seu modo de anotar vem muito mais da sua experiência com a oralidade do que do contato com a escrita na escola.

Observa-se que, em seu relato, a aluna afirma que ao realizar estudos nos cursos de formação sindical, lia muitos textos de literatura, textos políticos e estes eram utilizados para discussão. Segundo ela: *Não tinha essa de ler e copiar. Lia, pouco*

anotava e mais discutia nos grupos. Ou seja, o mais importante era a discussão, era a construção de uma compreensão do que se ouvia ou lia.

Um aspecto interessante nesse percurso de construção é o fato de que ela anotava não o que os empresários diziam no Sindicato, nas reuniões, mas aquilo de que discordava. Para ela, que tinha como responsabilidade a negociação, o importante era anotar o que discordava para elaborar um argumento que possibilitasse a sua contrapalavra na mesa de negociação. E é essa prática de sindicalista que ela leva para a escola, quando realiza suas anotações: *eu faço muito isso, as minhas anotações, quando o professor fala uma coisa que eu não estou concordando com ele, aí eu faço um tipo de anotação. Assim, eu digo, não concordo, sei lá, faço uma pergunta, sei lá ou boto uma palavra que me lembre aquilo. Que me lembre que eu não tô concordando.*

Segundo a aluna, três aspectos fizeram com que ela construísse o seu estilo (modo) de anotar: **a)** a não vivência do ato de copiar na escola; **b)** a sua formação sindical, através de cursos que primavam pela leitura, discussão e construção de uma compreensão; e **c)** sua atuação enquanto líder sindical, que tinha sob sua responsabilidade negociar em nome de uma categoria e, portanto, tinha que estar muito atenta às exposições orais para rebater em sua argumentação na mesa de negociação.

Sua entrevista comprova, ao contrário, o quanto anotar é uma atividade esperada pelo professor e pelos colegas.

M - Você me pediu pra ver as anotações daquele dia em que o professor chamou a atenção de que todos estavam anotando e eu não. Naquele momento eu quis enfiar debaixo da cadeira. Num primeiro momento eu fiquei morrendo de vergonha e depois eu fiquei uma arara com ele. Imediatamente eu lembrei dos

problemas que eu tive na graduação com os professores. ***Mas, como que você não anota? Como você ousa? Era vista como uma rebeldia. Eu era caracterizada como rebelde, claro que tinha toda uma postura. E a maneira que os professores tinham de comprovar que eu era uma rebelde, era dizer que ela não leva nada pra casa, ela não...*** Eu lia os textos. Isso dava um problema danado. Aí quando o professor J falou, eu dei um pulo, assim, putis grila, tô eu de novo... Daquele tempo em que a gente tava fazendo seminário, eu achei uma coisa depois. (Mas só escrevi depois que ele falou)

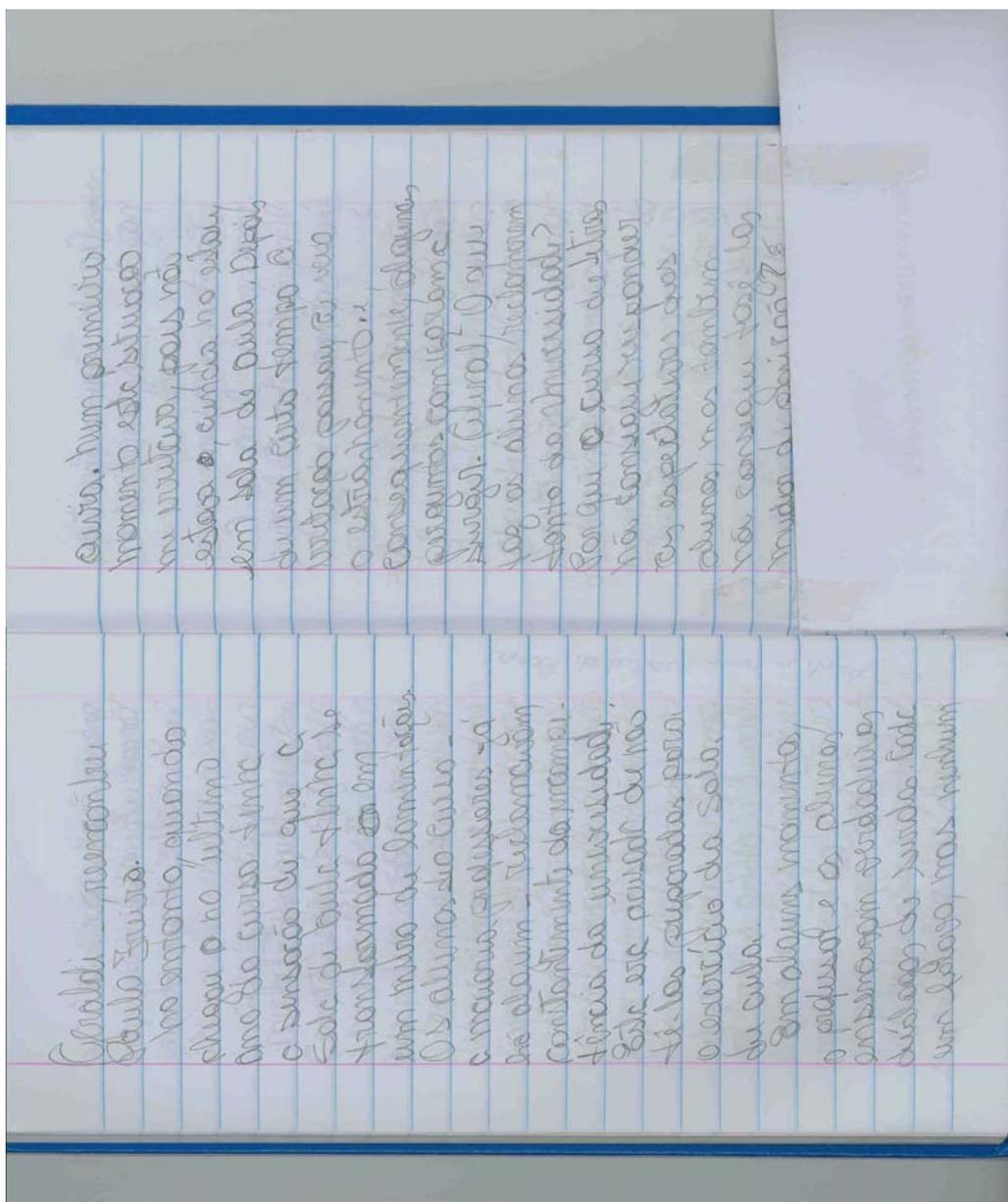
Para a aluna, o fato de não anotar na escola lhe causou muitos problemas e fez com que ela fosse considerada “rebelde”, confirmando assim a informação já comentada: *um professor, acredito, sempre espera que os alunos anotem o que fala.*

A seguir, a aluna apresenta algumas poucas anotações que fez ao cursar as disciplinas no seu curso de mestrado. Ela mostra em seu caderno uma passagem relativa a uma aula do professor J, em que ela fez algumas observações, elaborou algumas questões que mais tarde vieram a se incorporar na introdução da sua dissertação de mestrado.

M – ***Na aula eu continuo...*** num... tipo assim... ***tem momento que eu anoto algo que tipicamente eu estou discordando do professor.*** Quando escrevo, começo a escrever, ***mas não é anotação da fala do professor, é o que eu tô compreendendo dele.*** Do que ele tá falando, e a leitura que eu tô fazendo disso e qual é a minha posição. Às vezes, minhas anotações são loucas. Nesses momentos, escrever pra mim não é pra ficar pra eu voltar depois. É pra fixar na minha memória.

Quando eu escrevo a minha posição de discordância, aí sim, é porque eu preciso escrever pra ver se eu estou conseguindo articular uma posição em relação a isso. É mais para construir o meu posicionamento.

Veja sua anotação no caderno apresentada a seguir:



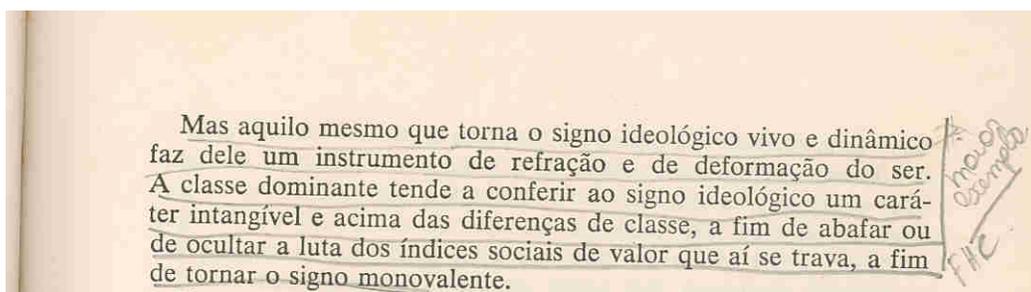
Geraldi reencontrou Paulo Freire.²

No entanto, quando chegou o último ano do curso tinha sensação de que a Sala de aula tinha se transformado em um muro de lamentações. Os alunos do curso – a maioria professores já há algum – reclamavam constantemente da incompetência da universidade. Esta era acusada de não tê-los preparados para o exercício da sala de aula.

Em alguns momentos, o professor e alunos ensinavam verdadeiros diálogos de surdos. Cada um falava, mas nenhum ouvia. Num primeiro momento esta situação me irritava, pois não estava e, ainda não estou em sala de aula. Depois de um certo tempo, a irritação passou e aí veio o estranhamento e, conseqüentemente, algumas perguntas começaram a surgir. Afinal, o que faz os alunos reclamarem tanto da universidade? Por que o Curso de Letras não consegue responder as expectativas dos alunos, mas também não consegue fazê-los mudar de opinião?

A aluna mostra também suas anotações quando realiza uma leitura. Os exemplos apresentados a seguir foram extraídos do livro da aluna: *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, de Bakhtin.

Anotação 1



Verifica-se que ela anotou na margem direita da página: *maior exemplo FHC*. Aqui, ela estabelece uma relação do que lê no livro, ou seja, ela estabelece um diálogo

² Transcrição da anotação da aluna realizada em seu caderno. A última parte não foi transcrita a pedido da aluna.

entre o que diz Bakhtin sobre a utilização do signo ideológico na classe dominante e a política do governo FHC no Brasil.

Na anotação 2, a seguir, ela apresenta uma afirmação, como um pequeno comentário, e formula em seguida uma pergunta.

Anotação 2

efetua-se de maneira dialética. Os novos aspectos da existência, que foram integrados no círculo do interesse social, que se tornaram objetos da fala e da emoção humana, não coexistem pacificamente com os elementos que se integraram à existência antes deles; pelo contrário, entram em luta com eles, submetem-nos a uma reavaliação, fazem-nos mudar de lugar no interior da unidade do horizonte apreciativo. Essa evolução dialética reflete-se na evolução semântica. Uma nova significação se descobre na antiga e através da antiga, mas a fim de entrar em contradição com ela e de reconstruí-la.

O resultado é uma luta incessante dos acentos em cada área semântica da existência. Não há nada na composição do sentido que possa colocar-se acima da evolução, que seja independente do alargamento dialético do horizonte social. A sociedade em transformação alarga-se para integrar o ser em transformação. Nada pode permanecer estável nesse processo. É por isso que a significação, elemento abstrato igual a si mesmo, é absorvida pelo tema, e dilacerada por suas contradições vivas, para retornar enfim sob a forma de uma nova significação com uma estabilidade e uma identidade igualmente provisórias.

A aptidão,
compreensão da
presença deste nos
interiores, com o
objeto de conhecimento.
O in-teresse do aluno,
por todo o que este apresenta
apreensão do professor?

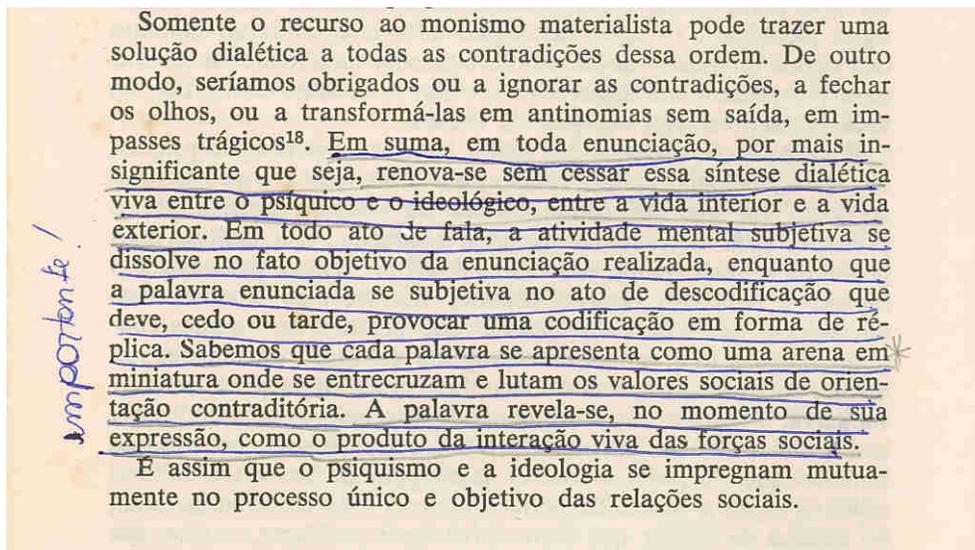
Observa-se que no texto anotado a aluna estabelece um diálogo entre o que lê e os conhecimentos de que dispõe ou os interesses de pesquisa que a levaram à leitura do texto. Para isso, anota: *A afetividade, a compreensão da presença desta nas interações define as relações com o objeto de conhecimento. O interesse do aluno pelo assunto está diretamente ligado ao valor apreciativo que aprende no discurso do professor?* Sua anotação mostra bem o diálogo, a ponte que ela estabelece entre a sua leitura e a sua vivência, o que confirma as teses de Bakhtin sobre os processos de compreensão ativa, sempre indissolúvelmente ligados às condições da comunicação, que, por sua vez, estão ligadas às estruturas sociais.

Anotação 3

Cumpra ainda acrescentar aqui uma observação extremamente importante: a consciência lingüística dos sujeitos falantes não tem o que fazer com a forma lingüística enquanto tal, nem com a própria língua como tal.

De fato, a forma lingüística, como acabamos de mostrar, sempre se apresenta aos locutores no contexto de enunciações precisas, o que implica sempre um contexto ideológico preciso. Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos aquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.

Anotação 4



Verifica-se nas anotações 3 e 4, o uso de grifos e de (*) asterisco no início da frase que lhe interessa, além da escrita à margem esquerda da página: *importante!* As anotações realizadas pela aluna revelam o diálogo que estabelece com o texto, trazendo para ele as suas palavras.

Para Bakhtin (1929), a compreensão do mundo, pelo sujeito, acontece no confronto entre as palavras da consciência e as palavras circulantes na realidade, entre o interno e o externamente ideológico. A interiorização da palavra acontece como uma palavra nova, surgida da interpretação desse confronto. No que se refere à participação em todo ato consciente, a palavra funciona tanto nos processos internos da consciência, por meio da compreensão e interpretação do mundo pelo sujeito, quanto nos processos externos de circulação da palavra em todas as esferas ideológicas. Nesse sentido, pode-se dizer que as anotações da aluna, representadas pela palavra escrita (anotação), constituem um bom exemplo desse confronto entre as palavras da consciência e as palavras circundantes na realidade, no sentido dado por Bakhtin. Em duas passagens de obras distintas podemos encontrar este ponto de vista:

(...) toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. (...) A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. (Bakhtin [1929]1981: 113)

o ouvinte que recebe e compreende a significação (lingüístico) do discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. (Bakhtin [1952-53] 2000:290)

As anotações apresentadas pela aluna revelam a sua compreensão diante do que lê, portanto, o que ela anota provém da compreensão ativa:

a compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prehe de resposta e, de uma forma ou de outra forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor. Bakhtin [1952-53] 2000: 290)

Comparando o como se aprendeu a realizar anotações, tanto no relato 1 como no relato 2, pode-se verificar que ambas entrevistadas vêem a anotação como uma escrita de atitude responsiva ativa. O que diferencia um relato do outro é o processo

de aprendizagem do ato de anotar e também o local de referência dessa aprendizagem: uma aprendeu induzida pelas necessidades de responder algo na escola; e a outra, com menor tempo de escolarização, valoriza muito mais a oralidade e suas anotações não seguem o padrão escolar tipicamente escrito.

Acredito que a escola, quando estimula o aluno para a cópia, ou para o ditado, ou mesmo para a retextualização daquilo que ele ouve ou lê, está induzindo-o a anotar verdades com que deve concordar, levando-o a adotar uma atitude passiva, em vez de uma atitude responsiva ativa das significações do discurso. Ou seja, o aluno seria obrigado a reter aquilo que o professor determina e cobra posteriormente num processo avaliativo.

A aluna relata a seguir uma situação de trabalho e de como vê a questão da anotação, num dado momento da aula que envolvia os participantes de um curso de formação para professores.

M – No ano passado na Teia do Saber aconteceu uma coisa engraçada. Eu tava dando aula e os professores começaram anotar o que eu falava, e teve uma hora em que eu falei, não precisa anotar isso não. Não anote!

E – Qual foi a reação deles?

M – Eles ficaram olhando assustados para a minha cara, e disse que me incomoda se eu tiver falando e o aluno estiver anotando, me incomoda sobremaneira, na sala de aula se o aluno estiver anotando.

E – Por quê?

M – Porque eu acho que ele não precisa anotar. ***Ele tem que ler o texto, tem que entender, tem que discutir. Comigo é um diálogo, é uma conversa sobre,*** porque a aula pra mim é isso,

não é pra ficar anotando o que o professor tá falando. ***Ela tem que ter um resultado de um diálogo. Se eu tenho um texto, li o texto, eu vou pra sala de aula não é pra ficar anotando o que o professor tá falando é pra dialogar com ele.*** A minha reação como professora me incomoda muito, se eu tiver dando aula e o aluno estiver anotando, isso não faz muito sentido pra mim. Não faz mesmo. Eu não peço pra anotar.

E – Mas, ***qual foi a reação dos professores?***

M – É, ***eles disseram: mas a gente tem que anotar porque o que você tá falando é importante, a gente precisa anotar. Mas eu disse, você não tem que anotar, você tem que entender.*** Você tem que entender o que eu estou falando. Isso foi na Teia em São Paulo.

Porque é isso, a idéia de anotação pra mim é ***se o aluno tá anotando ele não tá acompanhando o que eu tô falando. Ele tá preocupado em anotar a minha fala, ele não tá preocupado em construir sentidos pro que eu tô falando.*** É assim, a visão que eu tenho é essa.

Ao contrário da maioria dos professores, ela não espera que o aluno anote sua fala. Ela espera que o aluno construa sentidos para o que ela diz na aula, e, ainda, que elabore uma “réplica” ou uma “contrapalavra” ao que ela diz na aula, no sentido dado por Bakhtin aos termos.

A atitude dos professores na aula, por certo, é o reflexo do que fizeram durante toda a sua vida escolar. Ou seja, na escola, o professor diz e o aluno anota, porque o que o professor diz é importante. Isso fica bem expresso na resposta relatada: ***mas a gente tem que anotar porque o que você tá falando é importante, a gente precisa anotar.*** Dito de outra forma, isso quer dizer que os professores, no curso Teia do

Saber, já tinham uma imagem formada da situação discursiva, e do que se esperava em tal situação. Quando a professora propõe um rompimento, eles argumentam dizendo que o que ela diz é importante, por isso, precisam anotar. Ou seja, existem aí imagens pré-concebidas e construídas. De um lado, a *imagem do professor* como aquele que “diz coisa importante” na aula e, de outro, a *imagem de aluno* que, embora já sendo professor da rede estadual de ensino, ao participar de um curso de formação, sente-se e age como se fosse aluno e, que, portanto, como aluno, “sua função na aula é a de anotar” o que o professor escreve ou diz na aula.

E- E na ANPGL, como você faz? Lá você exerce a função de secretária.

M - Eu ouço. As atas são formais, eu preencho. Mas eu lembro que no sindicato, por exemplo, eu fazia a ata depois. Eu lembrava e ia escrevendo. ***Minha memória não funciona com micro detalhes. Só com o macro.*** Tenho uma amiga que briga comigo: “Você tem memória de elefante.” Agora, detalhes pequenininhos eu não seguro. A aula funciona pra mim sem anotação, acho que por causa disso também, o professor tem um tema e eu sigo o raciocínio dele, eu faço esse caminho. Agora, eu sofro no Francês, porque você precisa de detalhes. ***Eu não pego o micro. Eu pego o conjunto.*** Tô sofrendo no francês porque a professora tá indo dos detalhes para o todo e eu acho complicado. Eu passei por um processo no sindicato em que eu tinha que saber a coisa como um todo.

Uma questão interessante apresentada pela aluna diz respeito à memória. Isso, porque a anotação, de acordo com os relatos dos alunos a que aludiremos mais tarde, tem a função de lembrar, de memorizar. A aluna diz ter uma memória centrada no aspecto macro e não no aspecto micro, uma outra forma de dizer que

importa mais a compreensão do que o reconhecimento detalhado dos recursos mobilizados.

É interessante que este relato aponta para um percurso no ensino da língua materna: não deve se dar do micro (letras, sílabas, palavras, frases) para o macro (texto), como preconizado em muitas cartilhas e métodos de alfabetização, mas do nível macro para o micro, como propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa (1997):

A língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (...) Produzir linguagem significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico. Isso significa que as escolhas feitas ao dizer, ao produzir um discurso, não são aleatórias, mas decorrentes das condições em que esse discurso é realizado. (...) O discurso quando produzido, manifesta-se lingüisticamente por meio de textos. Assim, pode-se afirmar que texto é o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja a sua extensão. (PCN: 1997,24-25)

Quando a aluna grifa no livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem* um parágrafo e anota à margem da página: *Importante!* ou, *maior exemplo FHC*, ou ainda, *a afetividade, a compreensão da presença desta nas interações define as relações com o objeto do conhecimento. O interesse do aluno pelo assunto está diretamente ligado*

ao valor apreciativo que apreende no discurso do professor?, pode-se dizer que ela está produzindo um texto pertencente ao gênero anotação.

A seguir, a aluna fala como foi a sua passagem pela escola, nos ensinamentos Fundamental, Médio e Superior.

E – M, e essa visão crítica que você tem, esse seu jeito de anotar, você atribuiria a quem?

M – Ao sindicato. ***A escola pra mim foi o momento, um lugar em que eu formalizei porque eu precisava ter um determinado grau de escolarização, então eu ia lá pra formalizar. Ela não tem muito a ver com a minha formação de ser leitora, de alguém que escreve***, de jeito nenhum. Até porque o Supletivo era com o Padre Moreti e era um sistema maluco. Eles davam coisas de gramática pra você estudar, eram provas totalmente estruturais. Provas de marcar X. Eu comecei em 90 e em 93 eu terminei. Assim, como eu tinha feito só três anos de escola, eu não terminei o primeiro ciclo, eu não tinha nem o primeiro ciclo [4ª série]. Em 90, eu não tinha nem o primeiro ciclo. Aí eu precisava terminar o primeiro ciclo, até a 4ª série, fazer lá a outra etapa do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Aí, eu fiz de 90 a 93. Em três anos eu fechei tudo. Em 1995 eu fui pra universidade. Isso tudo foi muito rápido.

E – Normalmente, a gente tem aquela idéia de que quem faz supletivo vai ter muitas dificuldades.

M - Engraçado, os professores me pegaram. Eu falo um pouco disso na minha dissertação. Veja bem: ***eu cheguei na universidade sindicalista. Cheguei com uma posição política já bastante clara***, num momento em que a

universidade..., eu era presidente de sindicato, primeira secretária do PT, era secretária geral na CUT, era um nome cotado para assumir a presidência da CUT estadual, naquele momento. Eu estava concorrendo. Tudo em Rondônia. Então, politicamente, eu cheguei assim, era um nome para entrar na política, então eu cheguei na universidade assim... eu achava que ***me pegaram na fala. Porque eu lia os textos, eu conseguia compreender, eu discutia, eu questionava, eu era encrenqueira, eu até brincava que a universidade me ensinou a ficar em silêncio.*** Porque eu não era o que eu sou hoje. Hoje eu fico assim sabe... Nossa, ***eu cheguei, fazia perguntas, eu tinha contra proposta para tudo. Mas tinha um problema, eu falava, nós foi, nós vai.*** Eu cheguei com uma linguagem assim... porque no curto espaço de tempo em que eu entrei no sindicato e entrei na universidade, ***ora, eu trouxe minha história. Tem a história dos meus pais, meus pais são analfabetos.*** Eu falava a linguagem cotidiana, a linguagem não era boa mesmo e eu cheguei à universidade falando isso e era meio incompreensível. Do tipo assim: eu tive professor que ficava puto da vida comigo. Por que você não vai fazer matemática? M, você não tem um perfil de aluno de Letras. Você fala errado, você escreve errado, mas a briga não era com o que eu escrevia, era como eu escrevia. Assim... eu fiquei marcada o curso inteiro como aluna que falava errado, pra forma como eles queriam.... Eles me pegaram aí. E aí foi a minha grande dificuldade. ***Porque chegou um momento que eu tinha medo de falar. Quando foi chegando lá pela metade do curso, eu fui ganhando o medo de falar, porque assim, eu era exposta em situações de constrangimento.***

E – Você foi silenciando!

Nessa última parte do relato a aluna aborda o problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às variedades dialetais. Isso remete a uma passagem de Paulo Freire (1996):

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, transgride os princípios éticos de nossa existência. (...) Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. (...) Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber. (Paulo Freire: 1996, 66-67)

Considero que os dois relatos apresentados nessa seção contribuem de forma valiosa para uma reflexão sobre o que se ensina como escrita na Escola. Há uma grande incoerência nesse ensino da escrita, pois o que o aluno mais faz na escola é anotar, no entanto, é o que é menos tratado explicitamente. Isso ocorre nos Ensinos Fundamental, Médio, e Superior. Observa-se que anotação tem para o aluno sentidos diversos: de cópia, de transcrição, de uma retextualização, conforme os dados apresentados no capítulo anterior, e, muito pouco, de uma elaboração de uma “contrapalavra” ou, de uma “réplica”. Este último tipo de anotação parece estar mais localizada na Pós-graduação, até mesmo pela forma diferenciada de critérios avaliativos utilizados nesse nível de ensino.

Talvez sejam os objetivos finais de cada nível de ensino que determinam estas predominâncias de tipos de anotações. Como as entrevistas com alunos de pós-

graduação mostram que neste nível todos fazem anotações, a experiência relatada chama atenção porque é a experiência de uma pós-graduanda com escolarização em tempo exíguo e que traz para este nível de ensino uma valorização da oralidade que as longas (no tempo) escolaridades já abafaram.

Os dados apontam que a maioria dos alunos realizam anotação em aula. Confira o quadro abaixo:

Quadro 3 – Dados sobre alunos quanto ao anotar em aula, de acordo com os níveis de ensino

Níveis de Ensino	Nº de questionários	Anotam	Não anotam
Fundamental	94	78	16
Médio	65	43	22
Graduação	91	77	14
Pós – graduação	21	21	-
TOTAL	271	219	52

Observa-se que 80,8% dos alunos que responderam ao questionário dizem anotar nas aulas e, um percentual bem menor, cerca de 19,2% dos alunos, dizem não anotar. O que se pode deduzir desse quadro é que os alunos consideram o ato de registrar conteúdos durante as aulas como anotações. Ao indagar sobre o “para que” realizam as anotações, eles apresentam sete funções para a anotação, as quais, apresento a seguir.

Pelos dados apresentados, pode-se perceber que o ensino da anotação não é tematizado na Escola, mas observa-se que o “para quê” se anota começa com a avaliação. A avaliação seria a função primeira do que se anota na escola. De um modo geral, de acordo com os alunos, a anotação teria as seguintes funções: resumir, traduzir, complementar, concentrar, memorizar (retenção do conteúdo), avaliar, e anota-se também, por hábito. No Ensino Fundamental e Médio, sobressaem as seguintes funções e na seguinte ordem: avaliar, memorizar, traduzir, resumir e

complementar. Já no Ensino da Graduação, sobressaem: avaliar, complementar, resumir e aparece a função: concentrar. No Ensino da Pós-graduação, desaparece a avaliação e aparece o hábito, e permanecem as funções de complementação e memorização. Eis alguns relatos dos alunos, considerando as funções da anotação por eles apresentadas:

1ª) Avaliar

1. Eu anoto porque a professora costuma olhar e dar nota e não quero perder, e também é bom pro meu aprendizado. (Ensino Fundamental)
2. Porque geralmente o que o professor fala mais está nas avaliações. (Ensino Médio)
3. Porque eu sei que tudo o que ela fala em sala de aula será colocado nas provas e é do meu interesse passar de ano. (Ensino da Graduação)

2ª) Memorizar:

1. Anoto para não esquecer e para estudar. (Ensino Fundamental)
2. Porque as anotações são o meu objeto de estudo diário, são importantes, porque lembramos facilmente da fala, dos gestos, da escrita do professor, contribuindo para uma excelente prova, e o que é arquivado, você pode voltar e relembrar fatos esquecidos pela mente. (Ensino Médio)
3. Eu não confio na minha memória, por isso as anotações que faço me levam a depois consultar o material didático da disciplina (livro, xerox deixado pelo professor) e também a recordar o assunto tratado na aula. (Graduação)

4. Anoto por ser essa uma estratégia para assimilar melhor o que está sendo dito. Escrevendo as informações elas ficam mais sedimentadas na “minha cabeça”. (Pós-graduação)

3ª) Traduzir:

1. Eu anoto as explicações dos professores, pois quando vou estudar fica mais fácil. (Ensino Fundamental)
2. Anoto porque o professor traduz as coisas complicadas do livro pra gente. (Ensino Médio)
3. Eu anoto o que o professor fala porque fica mais fácil para estudar. (Graduação)

4ª) Resumir:

1. Porque o que a professora passa é um resumo do que tá no livro.(Ensino Fundamental)
2. O professor põe no quadro uma síntese do que é mais importante. (Ensino Médio)
3. Acredito que no processo de ensino e aprendizagem o professor procura, através da aula expositiva, sintetizar de forma mais clara o conteúdo. Por isso eu anoto. Acho importante anotar os pontos centrais das explicações. (Graduação)

5ª) Complementar:

1. Para completar o livro, porque o livro, às vezes, não explica muito bem. (Ensino Fundamental)
2. Porque o livro, às vezes, traz o conteúdo incompleto e daí o professor acrescenta o que falta. Por isso, a gente tem que anotar. (Ensino Médio)

3. Porque muita coisa que o professor dá não está na apostila e as anotações são como complementos. (Graduação)
4. Para buscar relacionar as informações novas, dadas pelo professor, à teoria estudada. Muitas vezes a maioria das informações vêm complementar o conteúdo.(Pós-graduação)

6ª) Concentrar:

1. Anoto os comentários interessantes que terão serventia pra minha prática e até mesmo para me concentrar na aula. (Graduação)
2. O fato de anotar remete minha concentração e atenção à aula. (Graduação)
3. Fazer anotações me levam a prestar atenção na aula. (Graduação)

7ª) Hábito:

1. Durante as explicações das aulas faço anotações porque não consigo ficar sem anotar os comentários tanto da professora como dos alunos. (Pós-graduação)
2. Anoto por hábito e também porque acredito que um professor sempre espera que os alunos anotem o que ele fala. (Pós-graduação)

É interessante observar que a avaliação desaparece do discurso dos alunos no nível da Pós-graduação – especialização, mestrado e doutorado – mas é importante ressaltar que a avaliação não desaparece do ensino da pós-graduação. O que ocorre é que há uma mudança de critérios de avaliação nesse nível de ensino. A avaliação realizada do Ensino Fundamental até a Graduação está muito atrelada às provas, seminários e trabalhos. Já na Pós-graduação, os critérios de avaliação vão se modificando. Raramente se fazem provas em cursos de pós-graduação, e as avaliações são sempre realizadas através de trabalhos e atividades, como elaboração

de resenhas, monografias, trabalhos de finais de disciplina, artigos, etc. Já pela própria característica do tipo de avaliação solicitada, pode-se perceber que o tipo de resposta também exige mais elaboração do aluno.

Os alunos pesquisados por meio do questionário citam sete funções para a anotação, mas nenhuma delas diz respeito à anotação enquanto um comentário ou enquanto uma “réplica” ao que se ouve ou lê nas aulas. Pelos dados obtidos no todo, observa-se que somente a aluna da pós-graduação – entrevistada, apresenta sua réplica e contrapalavra ao que lê e ao que ouve. É surpreendente que, tendo as anotações tantas funções na aprendizagem e sendo elas tematizadas pelos Livros Didáticos (Cf. capítulo III), sua apropriação se dê assistematicamente. Em nossos dados coletados em sala de aula ou em entrevistas com alunos e professores, o ensino sistemático da anotação não aparece. No entanto, um ensino mais sistematizado da anotação poderia representar uma contribuição para um melhor desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita do aluno na escola.

Considerações Finais

*O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Esses três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no **todo** do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera da comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus **tipos relativamente estáveis** de enunciados, sendo isso que denominamos **gêneros do discurso**. (Bakhtin [1952-53] 2000:179)*

Segundo Bakhtin “a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana”. E todo enunciado se organiza dentro de um determinado gênero, que por sua vez, de acordo com Bakhtin, são *tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso*. (Bakhtin [1952-53]2000: 279)

Considerando este conceito de gêneros discursivos e sua associação, na teoria bakhtiniana, às atividades sociais, resta a pergunta: as anotações são um gênero discursivo ou são atividades prévias e constitutivas de outros gêneros discursivos? Como salientado no segundo capítulo deste trabalho, no senso comum a expressão “anotações” corresponde muito mais a atividades prévias ou internas a outros

gêneros discursivos: bilhete, recado, ordem de serviço, etc. Quando anotar é preencher um formulário, emitir uma nota fiscal, uma nota promissória ou um cheque, não há anotação e o próprio preenchimento é já a “proferição” de um discurso dentro das formas composicionais do gênero. Alguns destes gêneros deixam pouquíssimo ou nenhum espaço para o estilo verbal – previamente já tornado fórmula – e o conteúdo temático é fixado pelo próprio gênero: prometer o pagamento, emitir uma ordem de pagamento, etc.

Restaria, então, pensar nas outras situações em que anotações são feitas: elas parecem co-ocorrer no interior de outras atividades, como estudo, leitura de texto, registro prévio de dados para elaboração de um documento (carta, contrato, etc.). Haveria aqui um gênero ou esta seria uma atividade constitutiva de outra atividade mais ampla dentro da qual a anotação se diluiria? Antes de responder, parece útil retornar ao texto teórico que foi ponto de partida e é o ponto de retorno desta pesquisa.

Para Bakhtin, os gêneros discursivos são formas comunicativas que não são adquiridas em manuais, mas em processos interativos:

a língua materna, seu vocabulário e sua estrutura gramatical, não os conhecemos por meio dos dicionários ou manuais de gramática, mas sim graças aos enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos na comunicação discursiva efetiva com as pessoas que nos rodeiam. (Bakhtin [1952-53] 2000,301)

Bakhtin afirma também a importância de se reconhecer que a intenção do autor se realiza em função de uma escolha efetuada dentre as formas estáveis de enunciados, num dado contexto comunicativo. E, quanto maior for o conhecimento destas formas discursivas, maior será a liberdade de uso dos gêneros, o que configura também uma

postura ativa do usuário da língua. É importante ressaltar ainda que a própria “entonação expressiva” é uma articulação específica do enunciado e não pode ser cogitada fora dele. É isso que confere ao gênero discursivo o caráter não de uma forma lingüística, mas de uma forma enunciativa cuja escolha depende muito mais do contexto comunicativo e da cultura do que da própria palavra.

Pensar a anotação como um gênero discursivo requer, como defende Rojo, adotar a perspectiva

daqueles que partirão sempre de uma análise em detalhe dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo, a vontade enunciativa do locutor – isto é, sua finalidade, mas também, e, principalmente, sua apreciação valorativa sobre seu(s) interlocutor(es) e tema(s) discursivos – e, a partir desta análise, buscar as marcas lingüísticas (formas do texto/enunciado e da língua – composição e estilo) que refletem, no enunciado/texto, esses aspectos da situação. (Rojo: 2002, 15 – no prelo)

Sabe-se que, pelo próprio movimento do homem em sua forma de vida e em suas práticas da língua, os gêneros não têm número limitado, pois seu nascimento e morte está estreitamente ligados à complexidade das atividades de uma determinada formação social, conforme observou Bakhtin (1992:279). É importante ressaltar também que o enunciado, seja ele oral ou escrito, é individual, e por isso reflete a individualidade de quem fala ou escreve. Pode-se caracterizar a experiência individual do homem como resultado de uma interação que se dá de forma contínua e permanente com os enunciados individuais do outro.

Para Bakhtin [1952-53](2000:314), essa experiência individual

é uma experiência que se pode, em certa medida, definir como um processo de assimilação, mais ou menos criativo, das palavras do outro (e não das palavras da língua). Nossa fala, isto é, nossos enunciados estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas, também em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado. As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos.

Ao pensar a **anotação** como gênero discursivo, consideram-se suas formas textuais extremamente variadas – uma anotação pode ir de um traço que salienta uma sequência verbal qualquer de um outro texto até à elaboração complexa de uma sequência textual – discursivamente dependentes da palavra do outro com a qual a anotação conversa e cujo tema retoma (mesmo uma anotação que faça emergir um tema totalmente distinto daquele com que dialoga, é o diálogo entre dois temas que a anotação focaliza). Estilisticamente, a anotação se abre a todas as possibilidades de ação do sujeito anotador, mas impõe-lhe restrições de brevidade, de não prolixidade e não explicitude ou completude, de modo que os sentidos de algumas anotações estão crucialmente na dependência da memória do locutor para explicitar a relação que a anotação indicia. Discursivamente, é um gênero extremamente marcado pela seleção de alteridade – o outro texto oral ou escrito sobre que se anota. Por isso, a anotação é um gênero de materialidade textual extremamente variada tanto em termos de sua composição quanto em termos de seu suporte.

A quase impossibilidade de definir tema e construção composicional parece apontar para considerar as anotações não como um gênero discursivo independente, mas

como parte de uma atividade maior que seleciona seus gêneros próprios. Ficaria, no entanto, uma questão crucial: as anotações têm circulação social enquanto tais, como mostraram nossos dados sobre as cópias xerográficas de anotações escolares e a presença de anotações como indícios de práticas de ilícitos, em investigações políticas, policiais e jurídicas. Se uma circulação de tais textos vem emergindo em nossa sociedade, e se as anotações – mesmo quando feitas para produzir um outro discurso – tem nos próprios anotadores os seus leitores em tempo posterior, estamos ante um gênero discursivo em formação, especialmente as anotações escolares, aquelas tomadas durante uma exposição qualquer, quando cada anotador, seguindo seu estilo próprio, ocupando-se de tema em foco, faz anotações cujo caráter composicional tem características próprias; brevidade, flexibilidade formal e dependência estrutural do discurso que lhe serve de base.

Além dessa experiência individual como resultado de uma interação que se dá de forma contínua, é preciso considerar também o espaço onde essa anotação emerge. No que concerne às anotações escolares, a aula é seu principal lugar de ocorrência. Tomo a aula na acepção dada por Geraldi (2004:09), que nos apresenta a *aula como um acontecimento*. Para o autor:

ensinar não é mais transmitir e informar, ensinar é ensinar o sujeito aprendente a construir respostas desejadas, portanto só se pode partir de perguntas. (...) Poderemos não produzir as respostas desejadas, mas somente nossa memória de um futuro outro para as gerações com as quais hoje trabalhamos poderá iluminar nosso processo de construção desta nova identidade: atenção ao acontecimento é atenção ao humano e a sua complexidade. Tomar a **aula** como *acontecimento* é eleger o fluxo do movimento como inspiração, rejeitando a permanência do mesmo e a fixidez mórbida no passado. (op. cit. 2004:21)

A concepção de ***aula como acontecimento*** me parece adequada ao estudo aqui realizado pelo fato de que a aula, nessa perspectiva, provoca um ensinar não mais de transmitir e informar, mas de um ensinar o aluno a construir respostas a partir de perguntas. Na aula, professores e alunos criam e recriam o dito e o já-dito; “uma arena de conflitos de vozes e valores mutáveis e concorrentes” - pode-se constituir em vários ***eventos discursivos***, que podem ser divididos em sequências do processo dialógico e interacional onde circulam vários ***gêneros discursivos***, e, dentre eles, ***a anotação*** – o foco desse estudo.

Em síntese, estudar a anotação como um gênero requer olhá-la em seu processo de produção e não como um produto. Talvez aqui está a grande dificuldade de se aceitar a anotação como um gênero discursivo, a dificuldade de pensarmos em processos de produção e não produtos. É preciso ainda tomar o conceito de gênero não pela sua estabilidade, mas pela sua instabilidade, ou seja, pelo que Bakhtin chamou de “relativamente estáveis”. Por isso, poder dizer que os gêneros não são “entes”, mas processos de produção. E, enquanto gênero, a anotação escolar é um gênero secundário. Pode-se dizer ainda que a *anotação escolar* é um gênero discursivo produzido por alunos numa dada situação discursiva, que, aqui no caso estudado, é a aula, em que, ao anotar, o aluno procura considerar as suas necessidades de aprendizagem, através de registros de determinados temas apresentados pelo professor na aula, os quais são dados (ora pelo aluno, ora pelo professor) como importantes e, que, possivelmente, poderão ser utilizados posteriormente. Em seu aspecto *composicional*, a anotação é um gênero que depende, para a construção de sentido, do contexto verbal e não-verbal; em seu *estilo*, as anotações variam segundo os anotadores, mas todas partilham da brevidade, da “escrita de urgência” (Piolat, 2004); em seu aspecto *temático*, a anotação vincula-se estreitamente à esfera de atividade social e ao conteúdo em circulação nestas esferas, de modo que

os seus temas são sempre dependentes dos temas de outros textos ou dos temas de ações concretas em execução.

Dentre as muitas questões que esta pesquisa me apresenta, registro a seguinte: o gênero anotação é um gênero ensinável? Acredito que pelo fato de ser um gênero com deslizamentos, nos faz pensar na impossibilidade de se ensinar a anotar na escola, mas não impossibilita que, pelo menos, ele seja tematizado na aula. Eis mais uma questão para continuar ...

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- BAKHTIN, M.(2000)/[1952-1953]. *Estética da Criação Verbal*. 3ª. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (1981)/[1929]. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 2ª. Ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC.
- BAKHTIN, M. M. e VOLOSHINOV, V.N. (1976)/[1926]. *Discurso na vida e discurso na arte*. Tradução: Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza.
- BARROS, D. L. P. (1997). Contribuições de Bakhtin às teorias do Discurso. In: BAKHTIN, *Dialogismo e Construção do sentido*. Campinas – SP: Editora da UNICAMP.
- BARBOSA, J. P.(2001). *Trabalhando com os Gêneros do Discurso: uma perspectiva enunciativa para o ensino de Língua Portuguesa*. Tese. LAEL/PUC-SP. (mimeo)
- BATISTA, A. A.(1997). *Aula de Português: Discurso e Saberes Escolares*. São Paulo; Martins Fontes.
- _____. (2003). A avaliação dos Livros Didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, R. & BATISTA, A (2003) *Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura escrita*. Campinas: Mercado de Letras.
- BOCH, F. (1999) *Pratiques d'écriture et de réécriture à l'université. La prise de notes, entre texte source et texte cible*. Paris: Presses Universitaires du Septentrion.
- BOGDAN, R. C. & BIKLEN, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução: Maria João Alves, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. (Coleção Ciências da Educação) Portugal: Porto Editora Ltda.
- BONINI, A. (2004) Gênero textual/discursivo: o conceito e o fenômeno. In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes & NASCIMENTO, Elvira Lopes (Orgs.) *Gêneros Textuais: Teoria e Prática*. Londrina: Moriá, 2004.
- BRAIT, B. (2000). PCNs, Gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: *A prática de linguagem em sala de aula. Praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC, Campinas: Mercado de Letras.

_____ (1997). Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, b (Org). Bakhtin, *Dialogismo e construção do sentido*. Campinas – SP: Editora da UNICAMP.

BRANCA-ROSOFF, S. (1998) Abréviations et ícones dans les prise de notes dès étudiants. In: M. Bilger, K. dan den Eynde & F. Gadet (Eds.) *Analyse linguistique et approches de l'oral. Recueil d'études offert em hommage à Claire-Blanche-Benveniste* (p.286-299). Leuven-Paris: Peeters.

BRANDÃO, H. N. (2000). Texto, gêneros do discurso e ensino, In: CHIAPINI, Lígia(Coord.) *Gêneros do Discurso na Escola*, vol. 5, São Paulo: Cortez. (Coleção – aprender e ensinar com textos).

BRASIL/SEF/MEC. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental*, vol. 2. Brasília/DF: SEF/MEC.

BRASIL/SEF/MEC . (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – 3º e 4º ciclos - 5ª a 8ª série - do Ensino Fundamental*, vol. 2. Brasília/DF: SEF/MEC.

BRASIL/SEF/MEC (2002) *Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN – Ensino Médio*. Brasília: DF: MEC; SEMTEC.

BUNZEN, C. S.J. (2005). *Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso*. Campinas – SP. IEL/UNICAMP. (Dissertação de mestrado).

BURGESS, R. G. (1984). *In the fiel: an introducion to fiel research*. London: Allen & Unwin

CAGLIARI, L. C. (1998). *Alfabetizando sem o BA – BÉ – BI – BO – BU*. São Paulo: Scipione. (Coleção Pensamento e ação no Magistério)

CEREJA, W. R. & MAGALHÃES, T. C. (2002). *Português: Linguagens*. 2ª. Ed. São Paulo: Atual.

CERTEAU, M.(1995). *A Cultura no Plural*. 2ª. Ed. Tradução de Enid Abreu Dobránszky. Campinas-SP: Papyrus.

_____. (1994). *A invenção do cotidiano – artes de fazer*. 5ª.ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

- CHARTIER, R. (1999). *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Tradução de Mary Del Priori. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.
- CLARK, K. & HOLQUIST, M. (1998). *Mikhail Bakhtin*. Trad. J. Guinburg. São Paulo: Perspectiva. (Coleção Perspectiva).
- CORREA, M. H. & LUFT, C. P. (2000). *A palavra é sua: Língua Portuguesa*. São Paulo: Scipione.
- CUNHA, D. A.C. (2002). *A noção de gênero: dificuldades e evidências* (Estudos).In: *Leitura Teoria E Prática*. Associação de Leitura do Brasil. Vol 20, nº 39 out/2002. Campinas – SP: ALB, Porto Alegre: Mercado Aberto.
- DARTOIS, C. (1964) *Como tirar apontamentos- ou a memória de papel*. Tradução: Sampaio Marinho. Lisboa: Editorial Pórtico.
- DIONÍSIO, A. P. , MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. A. (2002). *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- DOLZ J. & PASQUIER A. (1996). *Um decálogo para ensinar a escrever*. Trad.: Roxane Rojo.(mimeo)
- DOLZ, J., NOVERRAZ, M. & SCHNEWLY, B. (2001) Seqüências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. e Colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- FARACO & MOURA. (2002). *Linguagem Nova*. 17ª. Ed. São Paulo: Ática.
- FREEDMAN, A & MEDWAY, P. (1994). *Learning and teaching genre*. Portsmouth, NH, Heineman.
- FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra. (Coleção Leitura).
- GERALDI, J. W.(2004) *A aula como acontecimento*..Portugal: Tipave, Indústrias gráficas de Aveiro.
- _____.(1996). *Linguagem e Ensino: Exercícios de militância e divulgação*. Campinas _ SP: Mercado de Letras – ALB.

- _____. (1997). *Portos de Passagem*. 4ª. Ed. São paulo: Martins Fontes. (Coleção Texto e Linguagem).
- _____. (Org.). (1984). *O texto na sala de aula*. 2ª. Ed. Cascavel, ASSOESTE.
- _____. (Org.) (1997). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática.
- GVIRTZ, S. (1996). *El discurso escolar através de los cuadernos de clase. Argentina (1930 Y 1970)*. Argentina: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. (Tesis de doctorado).
- HARTLEY, J. (2002). *Notetaking in non academic settings: a review*. Applied Cognitive Psychology, 16, 559-574.
- HOFFBECK, G. & WALTER, J. (1991). *Como tomar notas rapidamente... e bem*. Tradução: Oswaldo Louzada Filho. São Paulo: Nobel.
- HOUAISS, A. (2004). *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Editora Objetiva. Rio de Janeiro.
- KOCH I. G. V. & FÁVERO, L. L. (1987). *Contribuição a uma Tipologia Textual*. In: LETRAS & LETRAS, Uberlândia, 3, jun, 1987
- KOCH I.G. V.(2002). *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez.
- _____. (1998). *O Texto e a construção de sentidos*. 2ª. Ed. São Paulo: Contexto.
- LAHIRE, B. (1993). *Culture écrire et inégalités scolaires – Sociologie de l' 'echec scolaire' à l' école primaire*. Lyon:PUL.
- LATOUR, B. ([1998]2000). *Ciência em ação : como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*. São Paulo: Editora UNESP.
- LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D.A. (1996). *Pesquisas em Educação: abordagens qualitativas*.São Paulo: EPU.
- MACHADO, A. R. (2001). Ensino-aprendizagem de textos na universidade: a descrição dos gêneros e a construção de material didático. PUC – SP. (Mimeo) MARCUSCHI, L. A. (2001) Da fala para a escrita- atividades de retextualização. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez.
- _____. (2000). Gêneros Textuais – o que são e como se constituem (mimeo)

- _____. (2003). *A questão do suporte dos gêneros textuais*. Campinas: SP – IEL/UNICAMP: Mimeo.
- _____. (2002). *Gêneros textuais: Definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, A. P. , MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. A. *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- MARCUSCHI, L. A & XAVIER, A C. (orgs.) (2004). *Hipertexto E_ Gêneros_ Digitais – Novas formas de construção de sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- MARSHAL, C. C. (1997). *Annotations: From paper books to the digital library*. In: Digital Libraries 1997. (pp.131-140) New York. Association for Computing Machinery.
- _____. (1998). *Toward an ecology of hypertext annotation*. In: *Hypertext* 98 (pp. 40-49) New York. Association for Computing Machinery.
- MENGA L. & ANDRÈ, M. E. D. A. (1986). *Pesquisas em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU. (Coleção Temas Básicos de Educação e Ensino)
- MEURER, J. L. & MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) (2002). *Gêneros Textuais*. Bauru, São Paulo: EDUSC.
- MORGAN, D. L. (1988) *Focus groups as qualitative research*. Newbury Park. CA: Sage.
- Piolat, A. (2004). La prise de notes: Écriture de l'urgence. In A. Piolat (Ed.). *Ecriture. Approches en sciences cognitives* (p.206-229). Aix-en-Provence: Presses Universitaires de Provence. [PDF Document \(pre-print\)](#)
- _____. (2001). *La prise de notes*. Paris: Presses Universitaires de France. Collection Excyclopédique: Que sais je?
- Piolat, A. & Boch, F. (2004) *Apprendre en notant et apprendre à noter*. In: E. Gentaz & P. Dessus (Eds.) *Comprendre les apprentizages*. Psychologie cognitive et éducation. Paris: Dunod.
- ROJO, R. (org.) (2001). *A prática de linguagem em sala de aula: Praticando os PCNs*. SP/Campinas: EDUC/Mercado de Letras. 1ª re-edição em 2001.
- ROJO, Roxane H. R. (2001). A teoria dos gêneros em Bakhtin: Construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola.

In BRAIT, Beth (org) *Estudos Enunciativos no Brasil: História e Perspectivas*, pp. 163-186. Campinas-SP: Pontes: FAPESP.

ROJO, R. & BATISTA, A. A. (2003) *Livro Didático de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental: Produção, Perfil e Circulação*. Projeto Integrado de Pesquisa (mimeo)

_____ (Orgs.) (2003) *Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura escrita*. Campinas: Mercado de Letras. 2003 b.

_____. (2005). *Gêneros do discurso e gêneros textuais: Questões teóricas e aplicadas*. In: MEURER, J.L.; BONINI, Adair & D. Motta_Roth (Orgs.) *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo. Parábola Editorial.

_____. (1999). *Interação em sala de aula e gêneros escolares do discurso: um enfoque enunciativo*. PUC-SP (Mimeo). (Trabalho apresentado no II Congresso Nacional da ABRALIN)

SCHNEUWLY, B. & DOLZ J. (1999). *Os Gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino*. Trad.: Glais Sales Cordeiro In.: *Revista Brasileira de Educação* nº. 11.

SCHNEUWLY, B. (1994). *Gêneros e tipos de texto: considerações psicológicas e ontogenéticas*. Trad. Roxane Rojo (Univerisdade de Genève)

SCHNEUWLY, B. *Gêneros e progressão em expressão oral e escrita*. Trad. Roxane Helena Rodrigues Rojo. (Mimeo)

SIGNORINI, I. (Orgs.). (2001). *Investigando a relação oral/escrito*. Campinas:SP. Mercado de Letras.

_____ (2004). *Repensando a questão da língua legítima na sociedade democrática*. In: Luis Paulo Moita Lopes (Org.) *Novos modos de teorizar e fazer Linguística Aplicada*. (no prelo).

_____ (1998) *Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto de pesquisa em Linguística Aplicada*. In: Inês Signorini e Marilda Cavalcanti (Orgs.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

SOARES, M. B. (1990). *Português através de Textos*. 3ª. Ed. São Paulo: Moderna.

- _____ (2002). *Português: uma proposta para o letramento*. 1ª. Ed. São Paulo: Moderna, 2002.
- TARDIF, M. (2001). *Saberes docentes e formação profissional*. Editora Vozes, Petrópolis, RJ.
- TODOROV, T. (1980). *Os gêneros do discurso*. São Paulo, Martins Fontes.
- VAL, M. G. C.(1999). *O oral e o escrito: a variedade de gêneros discursivos*. In: *O Desenvolvimento do conhecimento Lingüístico-discursivo: O que se aprende quando se aprende a escrever?* (Mimeo) 12º. COLE.
- VOLOCHINOV, V. N./Bakhtin, M. (1926) *Discurso na vida e discurso na arte* (sobre poética sociológica). Tradução de Carlos Alberto Faraco & Cristóvão Tezza. Circulação restrita.
- WOLFE, J. (2002). *Marginal Pedagogy – How Annotated Texts Affect a Writing-From-Sources Task*. In: WRITTEN COMMUNICATION, Vol. 19, nº. 2, april - p. 297-333.
- _____ (2000) *Effects of Annotations on Students Readers and Writers*. In: Proceedings of the Fifth ACM conference on Digital libraries. New York: Association for Computing Machinery, 19-26. Recipient of the Vannevar Bush Best Paper Award.
- _____ (1997). *Pedagogical Uses of Annotations and Annotation Technologies*. Dissertation. The University of Texas at Austin, May.
- _____ (2001). *Marginal Pedagogy: How Expert Annotations Influence Student Writers*. In: Written Communication, Vol 18, 50 ms. Pages (in press).
- _____. (2002). *How Annotated Text Affect a Writing-From-Sources Task*. In: Written Communication, vol 19, n 2, april - p 297-333.

Anexos

Anexo nº 01**QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS APÓS A GRAVAÇÃO DA AULA****Série:****Turma:****Turno:****Curso:****Instituição:****Professor(a):****Disciplina:**

1. Por que você anota o que anota em seu material durante as aulas?
2. Que usos você faz das suas anotações?
3. No caso de você não anotar nada durante a aula, por que você não o faz?

Respostas: As perguntas não precisam ser respondidas na ordem, mas devem ser enumeradas para melhor localização das mesmas.

ANEXO 02

Entrevista 01 – realizada com os professores

Gravação de uma entrevista semi-estruturada com professores

Professor:

Disciplinas que ministra:

Curso:

Nível de escolaridade em que trabalha:

Séries e turmas:

Turno:

Local de trabalho:

Tempo de atuação como professor (a):

Nível de escolaridade:

Questões:

- 1) Pela sua observação os alunos anotaram mais ou menos nesta aula?
Você acha que a gravação interferiu nas anotações deles?
- 2) Há alguma diferença quanto à questão da idade, ou melhor, os alunos mais velhos tendem anotar mais ou não durante as aulas? Ou isto é relativo?
- 3) Há alguma diferença quanto as turmas que você trabalha, considerando a questão da anotação?
- 4) Você observa se no início do ano os alunos anotam menos, mas com o passar do ano eles tendem anotar mais?
- 5) Você dá dicas, orientações, do tipo: grife, anote, marque, destaque aquilo que você considera ser mais importante?

- 6) Na sua opinião, que elementos interferem no ato de anotar dos alunos? A avaliação poderia ser um deles? Como e por que?
- 7) Fale um pouco de como você construiu o seu jeito de anotar? Você se lembra a partir de quando você começou a despertar mais para o ato de anotar? Teve algum professor ou fato de teve alguma influência

Anexo 03

Entrevista 02 – aplicada aos alunos da pós graduação do IEL e outras instituições de ensino superior.

Envio de uma entrevista estruturada, via e-mail, para os alunos da pós-graduação do IEL/UNICAMP e de outras Instituições de Ensino Superior

Caro colega,

estou levantando algumas hipóteses quanto ao meu tema de pesquisa e estou precisando da sua colaboração (ajuda). Pode ser?

OBS.: Por favor, só responda as questões do Bloco I, no caso de você ser professor.

A minha pesquisa refere-se as anotações que os alunos fazem durante a aula em seu material.

I. Por favor, responda as questões abaixo com o olhar de professor(a).

1) Considerando a sua experiência como professor (a), não importa em que disciplina.

a) Considerando o contexto de anotações em sala de aula, você percebe se há alguma diferença, quanto a questão da idade. Explicando melhor: Você acha que os alunos mais velhos tendem anotar mais do que os alunos mais novos? Ou é relativo?

b) Você percebe diferenças entre turmas? Ou seja, de uma turma para outra? Suponhamos que você trabalhe com três turmas da graduação, 1º., 2º. e 4º. anos. Que turma tende anotar mais e por que?

c) No início do ano, os alunos anotam menos e ao final do ano eles anotam mais? Como você vê essa questão na sua prática?

d) Quando você está ministrando aulas, você dá algumas dicas para os alunos anotarem, como por exemplo: grife, anote, marque, destaque, sublinhe algo que você considera que seja ou que será importante para o aluno?

e) Na sua opinião, quais são os elementos que interferem no ato de anotar ou não dos alunos, durante as aulas? A avaliação poderia ser um deles?

II. Agora, por favor, responda como aluno (a) de um curso de Pós-graduação, ou como alguém que faz usos freqüentes do gênero anotação, seja participando de uma reunião, de uma palestra, de um seminário, ou outro.

a) Como você foi construindo o seu jeito de anotar?

b) Você lembra a partir de quando? Foi no ensino fundamental, médio, superior ou...?

c) Teve alguém que te orientou ou indicava muito, em alguma aula ou disciplina o que era necessário anotar? Se houve, em que disciplina? Isso interferiu na construção do seu jeito de anotar? Como e por quê?

III. Comentários, críticas e sugestões quanto às questões apresentadas.

Anexo 04

Questionário aplicado às pessoas da comunidade de Jataí- Goiás

Pesquisa: Anotações em seu ambiente de trabalho

Caro (a) Proprietário (a), e funcionários (as),

Ao responder as questões apresentadas abaixo, você estará contribuindo para uma pesquisa, cujo objetivo é discutir e analisar as anotações em seu ambiente de trabalho no dia-a-dia para caracterizar o gênero “anotação”.

As informações serão utilizadas pela pesquisadora e será mantido o anonimato de todos os informantes. As informações serão agrupadas em conjunto de tal forma que não haverá como identificar o informante. O fato de solicitar que você escreva seu nome, número do telefone e e-mail é para, no caso da pesquisadora necessitar de outras informações, poder entrar em contato com você.

I. DADOS PESSOAIS

Nome:

E-mail: _____ Telefone _____

1. Escolaridade:

() 1ª a 4ª série

() 5ª a 8ª. Série

() 2º Grau – () cursando () completo () incompleto

Qual curso:

Escola:

() 3º Grau - () cursando () completo () incompleto

Qual curso:

Instituição:

() Especialização - () cursando () completo () incompleto

Qual curso:

Instituição:

2. Sexo: () Masculino () Feminino

3. Data de nascimento: ____/____/____

II. DADOS SOBRE SEU TRABALHO

4. Empresa: _____

Ocupação – Descreva-a	Local de Trabalho	Carga Horária Semanal	Turno(s)

III. DADOS SOBRE AS ANOTAÇÕES EM SEU TRABALHO

5. Onde você considera que aprendeu a fazer as anotações?

- () Na Escola
() No Trabalho
() Em casa

Justifique: _____

6. Como você aprendeu fazer anotações?

7. Qual ou quais o(s) tipo(s) de anotação (ões) você faz em seu dia-dia no trabalho?

8. Que usos você faz das suas anotações?

9. Você considera que suas anotações são claras para o seu interlocutor (colega, chefe, patrão, etc)

- () Sim () Não () às vezes

Por que? _____

10. Caso você queira dar mais alguma informação que julgue ser importante para atingir os objetivos da pesquisa, por favor, coloque sua(s) informação (es) nas linhas abaixo. Pode ser um fato que aconteceu com você e diz respeito a uma situação de anotação no seu trabalho.
