

CECÍLIA ELLER RODRIGUES NASCIMENTO

**ESCREVENDO RELATÓRIOS EM SALA DE AULA:  
GÊNERO DISCURSIVO, CIRCULAÇÃO E REFERENCIAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada, área de concentração Língua Materna.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Inês Signorini

CAMPINAS  
2009

Nascimento, Cecília Eller Rodrigues.

**N17e**

Escrevendo relatórios em sala de aula: gênero discursivo, circulação e referenciação / Cecília Eller Rodrigues Nascimento. -- Campinas, SP : [s.n.], 2009.

Orientador : Inês Signorini.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Gênero discursivo. 2. Referenciação. 3. Reescrita. 4. Sequência didática. I. Signorini, Inês. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

tjj/iel

Título em inglês: Report writing in the classroom: speech genre, circulation and referentiation.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Discourse genre; Referentiation; Rewriting; Didactic sequence.

Área de concentração: Língua Materna.

Titulação: Mestre em Lingüística Aplicada.

Banca examinadora: Profa. Dra. Inês Signorini (orientadora), Profa. Dra. Roxane Helena Rodrigues Rojo, Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício, Profa. Dra. Marilda Cavalcanti (suplente) e Profa. Dra. Maria Augusta Reinaldo (suplente).

Data da defesa: 12/02/2009.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada.



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**  
**Instituto de Estudos da Linguagem**

A Comissão Julgadora dos trabalhos de Defesa de Dissertação de Mestrado, em sessão pública realizada em 12 de fevereiro de 2009, considerou a candidata Cecília Eller Rodrigues Nascimento aprovada.

Inês Signorini

Roxane Helena Rodrigues Rojo

Ana Sílvia Moço Aparício

Three handwritten signatures in blue ink, each written on a horizontal line. The top signature is the most elaborate, the middle one is more compact, and the bottom one is the simplest.

Marilda do Couto Cavalcanti

Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo

Two horizontal lines, one above the other, intended for signatures.

*Ao Hassani, minha melhor metade.*

*À Dalva e ao Sydnei, por acreditarem em mim  
desde sempre.*

*À Cibele, irmã querida e interlocutora predileta.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, a companhia constante, o cuidado especial e as muitas bênçãos concedidas durante esse percurso; por me dar sempre mais do que preciso e me surpreender a cada dia.

À professora Márcia Cota, que, lá no Ensino Médio, me disse que ler era muito bom, escrever melhor ainda, e que eu levava jeito pra isso.

À professora Ana Schäffer, que, desde a graduação, deu o apoio, o incentivo e a confiança de que eu precisava para começar a trilhar o caminho da pesquisa. Muito obrigada por ler e revisar meu projeto de mestrado e por ter me dado as bases para a escrita acadêmica, através da orientação do meu primeiro trabalho de pesquisa.

À Inês Signorini, orientadora desse trabalho, as sugestões sempre bem-vindas, as leituras cuidadosas e a prontidão para conversar sobre minhas inquietações, responder minhas dúvidas e lançar aquele olhar mais experiente sobre as ideias que iam se firmando em forma de capítulos. Sou grata por ter compreendido tão bem o percurso não muito linear dessa dissertação e ter me apoiado em todo o processo.

À Fernanda, Marina, Paula, Marcela, Milene, Janete, Petrilson e Edilaine, a amizade. Foi muito gostoso compartilhar e-mails, reuniões, almoços, congressos, passeios; ver o nosso trabalho crescer junto, cada um com seu viés, mas sempre com muito em comum – até preocupações e ansiedades, que todos conseguiam entender. Entrar para um grupo de pesquisa e descobrir amigos foi um dos maiores presentes que pude ganhar nesse tempo. E com a licença de vocês, deixo um agradecimento especial a Marcela e Marina, por me receberem tão bem em suas casas e a Marina, pelas várias caronas da rodoviária até a Unicamp.

Às professoras Roxane Rojo e Ana Aparício, a leitura cuidadosa do trabalho e as sugestões tão apropriadas, que ajudaram a delinear e aperfeiçoar essa dissertação.

À Milene, as sugestões bibliográficas sempre em boa hora, os valiosos livros emprestados e pela colaboração preciosa na formatação da versão final.

Hassani, por me deixar monopolizar o computador; por suportar bem as ausências e almoçar comida de microondas sem reclamar; por se interessar subitamente

pela Linguística Aplicada e achar tudo muito intrigante; por ter feito com que eu me sentisse especial nos vários momentos de insegurança; por me apoiar sempre e ser minha melhor metade.

Dalva e Sydnei, pais queridos, por sempre valorizarem minha curiosidade, minha vontade de saber mais; por responderem as perguntas que eu fazia e por deixarem que eu procurasse respostas em outros lugares, quando não sabiam responder; por acreditarem no meu potencial, respeitarem minhas escolhas e vibrarem com minhas conquistas; por se lembrarem de mim em suas orações sempre.

À minha irmã Cibele, as longas conversas de encorajamento pelo telefone. Muito obrigada por achar que dissertação de mestrado interessa sim quem tem dezesseis anos, e por ter se prontificado a ler esse trabalho antes de todo mundo.

Ruth, Valdir, Nailah e Jairo, por não terem se importado em mudar a rotina e oferecer as várias caronas de que precisei durante o ano de 2008; pela torcida e pelo afeto que só a família sabe dar.

Ao Simba e à Clara, a companhia cinza e marfim. Com vocês, o computador nunca foi um cantinho solitário da casa. E se soubessem falar, sei que teriam dado boas sugestões.

Os alunos-colaboradores da pesquisa, por me enriquecerem tanto e tornarem esse trabalho possível; por terem me dado, além de textos, momentos inesquecíveis e um carinho único. Vocês me ensinaram muito.

A professora da turma, por abrir não só as portas de sua sala de aula, mas também a cabeça e o coração a novas idéias e experiências; por me apoiar em todas as fases da obtenção de registros e acreditar que, mesmo quando se tem muita experiência, é possível aprender com os outros.

Ao Danilo, a dedicação de tempo para estar comigo na escola de obtenção de registros a fim de elaborar um texto específico para o projeto de ensino. Os alunos amaram.

A Valquíria, pelas vezes em que deixou o trabalho um pouquinho de lado para me ajudar com o scanner, e ao Homero, o suporte técnico. A ajuda de vocês foi fundamental para a concretização desta pesquisa.

Ao CNPq, a bolsa de estudos, provendo o apoio financeiro para a realização desse projeto.

*A todos vocês, minha profunda gratidão.*

*"Um homem precisa viajar para lugares que não conhece para quebrar essa arrogância que nos faz ver o mundo como o imaginamos, e não simplesmente como é ou pode ser; que nos faz professores e doutores do que não vimos, quando deveríamos ser alunos, e simplesmente ir ver."*

*Amyr Klink*

## RESUMO

Esta dissertação analisa o impacto da reescrita na aprendizagem de gêneros discursivos/textuais escritos, após o desenvolvimento de uma sequência didática, além dos reflexos dos modos de circulação do texto no estabelecimento da referenciação. A pesquisa se identifica com os estudos aplicados da linguística, mas dialoga com vários outros campos, como a Filosofia da Linguagem, Didática de Línguas, Antropologia, Linguística textual e estudos sobre referenciação de orientação etnometodológica. Os registros foram obtidos numa quarta série do Ensino Fundamental I, em escola pública de periferia localizada em cidade do interior de São Paulo. Vários tipos de dados foram gerados, visando à triangulação e à compreensão mais profunda do fenômeno complexo que é aprender a escrever na escola. Houve dois momentos de obtenção de registros distintos, porém complementares, já que o primeiro guiou o planejamento e a execução do segundo. O primeiro momento foi de observação, com influências da etnografia aplicada à educação, e o segundo, de intervenção, influenciado por conceitos da pesquisa-ação, no qual uma sequência didática foi realizada pela classe em torno do gênero relatório. Duas reescritas orientadas por bilhetes integraram esse processo. Este trabalho parte do pressuposto de que o texto não tem caráter fixo, acabado, e sim provisório. Trata-se de um momento em um processo. Por isso, a reescrita surge como possibilidade de elaboração de versões cada vez mais adequadas a um novo momento de interlocução, mediado pelo bilhete orientador. Este, por sua vez, funciona como um gênero catalisador, já que potencializa o desenvolvimento de práticas de linguagem específicas. Três momentos de produção de texto são analisados, os quais revelaram (i) que um comando aberto, sem orientação posterior ou correção específica leva a pouco desenvolvimento do estado de escrita, uma vez que os alunos tendem a optar pelo que já lhes é familiar; (ii) o comando específico precisa ser acompanhado de informações sobre o gênero e sobre os interlocutores eleitos, já que estas não são óbvias, nem facilmente inferidas; (iii) com a sequência didática, os alunos podem chegar a uma compreensão mais precisa sobre o gênero a ser produzido e suas esferas de circulação; contudo, a intervenção posterior, visando à reescrita, é fundamental para um desenvolvimento mais significativo em relação à aprendizagem do gênero escrito proposto.

**Palavras-chave:** gênero discursivo/textual; referenciação; circulação; reescrita; sequência didática.

## ABSTRACT

This master's thesis analyses the impact of rewriting on learning written speech/discourse genres, after the implementation of a didactic sequence, as well as the influences of the text's circulation modes on referentiation establishment. The research relates to the field of Applied Linguistics, but also dialogues with other areas, such as Language Philosophy, Language Didacticism, Anthropology, Text Linguistics and studies on referentiation which follow ethnomethodological guidelines. The data was produced in an Elementary fourth grade of a public school, located in an underprivileged neighborhood of a São Paulo state's small town. Different types of data were produced, envisaging triangulation and trying to grasp a deeper understanding of learning how to write in school, without undermining its complexity. The data producing process can be divided in two distinct, though complementary, moments. The first included observation, influenced by Ethnography applied to Education, while the second consisted of an intervention which benefited from concepts of Action Research. A didactic sequence regarding the genre written report was conducted. Two rewritings prompted by guiding notes integrated this process. In this work, it is assumed that the text does not possess a static, finished status. On the contrary, it is considered to be temporary. The rewriting, then, emerges as a possibility of formulating versions which are ever more suitable to the new interlocution moment, mediated by the guiding notes. They work as a catalyst genre, since they potencialize the development of specific language practices. Three different moments of text writing are analyzed. They revealed that (i) an open command, lacking ulterior orientation and specific correction leads to little development of written abilities, once students tend to choose what is more familiar to them; (ii) when the comand is specific, it must be accompanied of information about the genre and the chosen interlocutors, since they are not obvious, neither easily inferred; (iii) with the didactic sequence, students may arrive to a more precise understanding on the genre they are supposed to produce and on its circulation spheres; the ulterior intervention aiming at rewriting is, notwithstanding, crucial to achieve a more significant development regarding the learning of writing.

**Keywords:** speech/discourse genre; referentiation; circulation; rewriting; didactic sequence.

## LISTA DE ANEXOS

ANEXO A Termo de Consentimento 1 .....	146
ANEXO B Termo de Consentimento 2 .....	147
ANEXO C Texto 01: Dia da Árvore – Eva .....	148
ANEXO D Texto 02: Dia da Árvore – Leandro .....	149
ANEXO E Texto 03: Dia da Árvore – Jenifer .....	150
ANEXO F Texto 04: Dia da Árvore – Rafaela .....	151
ANEXO G Trecho de “Mar sem fim” .....	152
ANEXO H Irashaimassê! .....	153
ANEXO I Passeio na ABL .....	155
ANEXO J Relatório de observação da EMEF .....	156
ANEXO K Relatório para conserto da porta .....	158
ANEXO L Relatório de Visita à ABL: Grupo 01 .....	159
ANEXO M Relatório de Visita à ABL: Grupo 02 .....	160
ANEXO N Relatório de Visita à ABL: Grupo 03 .....	161
ANEXO O Relatório de Visita à ABL: Grupo 04 .....	162
ANEXO P Relatório de Visita à ABL: Grupo 05 .....	166
ANEXO Q Relatório de experiência - Marcela: primeira versão .....	168
ANEXO R Relatório de experiência - Marcela: segunda versão .....	169
ANEXO S Relatório de experiência - Marcela: terceira versão .....	170
ANEXO T Relatório de experiência – Pedro: primeira versão .....	171
ANEXO U Relatório de experiência – Pedro: segunda versão .....	172
ANEXO V Relatório de experiência – Pedro: terceira versão .....	173
ANEXO W Relatório de experiência – Gilberto: anotações .....	174
ANEXO X Relatório de experiência – Gilberto: primeira versão .....	175
ANEXO Y Relatório de experiência – Gilberto: segunda versão .....	176
ANEXO Z Relatório de experiência – Gilberto: terceira versão .....	178

## LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

Gráfico 1: Escolaridade dos pais dos alunos da quarta série B. ....	46
Tabela 1 – Instrumentos usados para a obtenção de registros nas diferentes etapas da pesquisa. ....	41
Tabela 2 – Planejamento anual do município: Língua Portuguesa .....	55
Tabela 3 – Módulos da sequência didática. ....	85
Tabela 4 – Ancoragem enunciativa nos relatórios de visita .....	92
Tabela 5 – Presença de elementos temáticos do relatório de experiência nas diferentes versões da produção de Marcela.....	121

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	25
CAPÍTULO I O objeto de pesquisa em construção .....	30
1.1. Contextualizando o processo de geração de dados: questões teóricas e metodológicas .....	30
1.1.1. <i>Fundamentação teórico-metodológica</i> .....	31
1.1.2. <i>Entrada em campo</i> .....	36
1.1.3. <i>Etapas da geração de registros: observação e intervenção</i> .....	37
1.2. Descrição dos dados .....	41
1.2.1. <i>A escola</i> .....	42
1.2.2. <i>A quarta série B</i> .....	44
1.2.3. <i>A professora da turma</i> .....	48
CAPÍTULO II Quando o texto escolar só funciona dentro da escola.....	66
2.1. Escrevendo sobre a árvore: uma aula de produção de texto comentada .	66
2.1.1. <i>Momentos de correção</i> .....	74
2.2. Fazendo um relatório: um trabalho a partir dos gêneros discursivos/textuais	78
2.2.1. <i>Mas afinal, o que é um relatório?</i> .....	81
2.2.2 – <i>A sequência didática</i> .....	83
2.3. Produção inicial: dificuldades com a referenciação .....	85
2.3.1 – <i>Referenciação e ancoragem enunciativa nos relatórios de visita</i> .....	91
2.3.2 – <i>O uso dos pronomes pessoais</i> .....	93
2.3.3 – <i>A opção por expressões dêiticas ou anafóricas</i> .....	96
2.3.4 – <i>Discurso reportado: o mundo do relatar</i> .....	98
2.3.5 – <i>Seleção de informações e (des)conhecimento da situação de comunicação</i> .....	99
CAPÍTULO III Escrita escolar situada: gênero, reescrita e referenciação .....	102
3.1. Os textos de Pedro: o impacto da sequência .....	105
3.2. Os relatórios de Marcela: o impacto dos bilhetes.....	113
3.3. Os relatórios e desenhos de Gilberto: uma intervenção diferenciada .....	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	132
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	138
ANEXOS .....	146

## INTRODUÇÃO

Este trabalho se propõe a investigar o ensino/aprendizagem de escrita no ciclo final do Ensino Fundamental I (EF I) numa perspectiva que parte dos gêneros discursivos/textuais para o ensino de linguagem situada, com ênfase nos processos de reescrita. É fruto de inquietações minhas e de outros – professores, pais, pesquisadores – a respeito do que leva um aluno a ser bem-sucedido na aprendizagem da escrita e o que o atrapalha nesse processo. Essa é uma questão muito ampla, que já vem sendo discutida por diversos estudiosos – linguistas, linguistas aplicados, educadores, entre outros – a partir de diferentes perspectivas teóricas e que não poderia ser completamente respondida em um estudo de mestrado. Mas essas mesmas inquietações me levaram a perguntas mais específicas, para as quais busquei encontrar respostas durante todo o processo de pesquisa. Assim, meus objetivos iniciais foram os seguintes:

- 1) Caracterizar práticas de escrita de relatórios escolares (de visita e de experiência) numa turma de quarta série do EF I de uma escola pública.
- 2) Identificar nas produções dos alunos questões relevantes não contempladas pelas práticas de ensino existentes.
- 3) Propor alternativas teórico-metodológicas para o ensino da escrita naquele contexto específico, através de uma sequência didática.

A partir do contato com a turma estudada, os objetivos acima esboçados foram se afinando e ganhando diretrizes mais precisas: a aprendizagem de escrita através de sequência didática centrada em um gênero discursivo/textual, envolvendo o ensino do gênero relatório escolar (de visita e de experiência) e na reescrita orientada por bilhetes. Assim, além de verificar o papel da sequência didática e da reescrita orientada por bilhetes na aprendizagem do

gênero em estudo, busquei entender como a referenciação é construída nesse gênero específico e qual a relação da referenciação com os modos de circulação dos textos produzidos e com a visualização do público-leitor pelo escrevente.

Esta dissertação integra o campo dos estudos aplicados da linguagem. Não existe, contudo, tendência disciplinarizante, uma vez que a ênfase está em compreender uma realidade específica, e não em defender ou contestar um conjunto de teorias. Para tanto, são evocados conceitos de diferentes campos, além da própria Linguística Aplicada, como da Filosofia da Linguagem, Didática de Línguas, Antropologia, Linguística textual e estudos sobre referenciação de orientação etnometodológica. O trabalho se encontra dividido em três capítulos, numa tentativa de melhor organizar diferentes momentos da pesquisa. Contudo, eles são amplamente inter-relacionados. Os capítulos mesclam reflexões teóricas e análise dos dados, na crença de que a teoria e prática são indissociáveis e complementares. Portanto, não existe neste trabalho a tentativa de confirmar ou refutar determinada teoria usando os dados, mas de repensar questões de ensino da escrita a partir da análise dos mesmos.

No capítulo I, apresento as orientações metodológicas que guiaram o presente estudo. Caracterizo a pesquisa como qualitativa, de base interpretativista, cujos registros foram obtidos de maneira naturalista, sem nenhum tipo de controle. Discuto, em seguida, as pressuposições teóricas que guiaram o processo de geração de dados, incluindo o reconhecimento da influência da pesquisadora sobre o ambiente pesquisado. Considero também o papel da pesquisa desenvolvida como uma forma de intervenção, na medida em que propõe mudanças no curso de ações da classe estudada, de acordo com as necessidades detectadas, fornecendo um modelo alternativo de ensino e aprendizagem da escrita. Tal modelo vê o texto como algo provisório, como um momento em um processo e, por isso mesmo, passível de modificações. Depois da discussão de cunho teórico-metodológico, passo à descrição dos dados (referentes à escola, turma, professora) e ao início da análise dos dados de

observação, através da comparação do currículo de língua materna com o planejamento municipal, o livro didático e as práticas de sala de aula, e através da apresentação da dinâmica das aulas de produção de texto, bem como dos critérios empregados na correção.

O capítulo II está dividido em três partes. A primeira é uma análise de uma aula de produção de texto, representativa das que costumavam acontecer na turma estudada. Observei que a produção textual era estimulada através de uma ampla discussão sobre o tema e que a correção era feita oralmente, por amostragem. A segunda parte expõe a opção feita pelo uso de uma sequência didática para ensino de escrita através de gêneros discursivos/textuais. O gênero relatório, selecionado por atender as necessidades da turma naquela época, é apresentado, bem como as diretrizes teóricas para o trabalho com sequências didáticas e os passos seguidos na realização da sequência durante minha intervenção. A terceira parte é uma análise do primeiro relatório escrito pelos alunos, sob orientação da professora da turma, antes do desenvolvimento da sequência didática.

No capítulo III se concentra a análise dos textos produzidos pelos alunos após os módulos da sequência didática. Foi um relatório de experiência, reescrito duas vezes. As reescritas foram orientadas por bilhetes. Através das produções de três alunos, analiso as contribuições da sequência didática e dos bilhetes orientadores para o ensino de práticas de escrita.

As reflexões nascidas nas diferentes fases do processo de geração e análise dos dados são sintetizadas nas considerações finais, quando as perguntas de pesquisa são retomadas e rediscutidas, à luz dos resultados de análise dos dados, apresentados ao longo dos três capítulos da presente dissertação.

# CAPÍTULO I

## O objeto de pesquisa em construção

*“Pesquisar e educar se identificam em um permanente e dinâmico movimento.”*  
Paulo Freire

Neste capítulo procuro trazer à tona o processo de produção de registros, a partir dos quais os dados dessa pesquisa foram gerados. Apresento primeiramente as inquietações que levaram ao desenvolvimento deste estudo, as concepções de pesquisa que orientam o trabalho e as escolhas metodológicas a ele subjacentes. Num segundo momento, passo a caracterizar o ambiente onde os registros foram produzidos e os colaboradores da pesquisa, nesse caso, a classe e a professora. Finalmente, discuto algumas das práticas escolares verificadas naquele ambiente e que se mostraram esclarecedoras durante a fase de observação, as quais orientaram posteriormente os momentos de intervenção. As aulas de língua materna e sua relação tanto com o livro didático quanto com o programa anual de ensino do município também são analisadas. Dentre as aulas de língua materna observadas, aprofundi-me um pouco mais na apresentação dos momentos de produção e correção de textos, objeto mais específico da presente investigação.

### **1.1. Contextualizando o processo de geração de dados: questões teóricas e metodológicas**

Esta pesquisa nasceu do meu profundo interesse e constante inquietação pelo desenvolvimento da produção escrita ao longo do processo de escolarização. Como professora de língua materna, ouvia colegas e pais reclamarem que os alunos não sabiam escrever, ecoando um discurso mais generalizado sobre a pouca familiaridade dos brasileiros com a escrita. Essa dificuldade com a escrita seria, para eles, fruto de um sistema educacional

ineficiente. Eu mesma nem sempre me sentia satisfeita com as produções dos meus próprios alunos. Lecionava, desde 2005, Literatura para o Ensino Médio em escola particular do interior de São Paulo. Decidi, então, me voltar para os primeiros anos da escolarização, onde o suposto problema deveria se iniciar, e onde poderia ser potencialmente corrigido. Propus-me a integrar, no papel de pesquisadora, o dia-a-dia de uma quarta série (atual quinto ano) do Ensino Fundamental (EF) de uma escola pública, onde os resultados costumam ser apontados como mais insatisfatórios.

Meu objetivo era estudar práticas de linguagem<sup>1</sup> específicas e situadas, relacionadas à produção escrita escolar no ciclo final do Ensino Fundamental I. Com os dados em mãos, passei a me interessar, mais precisamente, pelo impacto da reescrita na aprendizagem de gêneros discursivos/textuais escritos e pelo modo como a referenciação era construída em textos produzidos na escola, levando em conta a relação do processo de referenciação com os modos de circulação dos textos produzidos, a partir da visão dos produtores; ou seja, como a visualização do público-leitor influenciaria na construção dos objetos de discurso.

### ***1.1.1. Fundamentação teórico-metodológica***

Esta pesquisa se insere no campo da Linguística Aplicada (LA) e parte dos dados para procurar entender uma realidade linguística específica. O estudo está voltado para usuários reais da língua e, por isso mesmo, cheios de vida e de imprevisibilidade. Nas palavras de Corrêa (2007, p. 04), “A LA caracteriza-se por uma contribuição aos estudos da linguagem necessariamente informada pelos dados que analisa”. Por partir dos dados, esta pesquisa, como outras em Linguística Aplicada, se distancia das pesquisas disciplinares, preocupadas em

---

<sup>1</sup> O termo “prática de linguagem” é aqui entendido no sentido discutido por Schneuwly e Dolz (2004), da linguagem como mediadora das práticas sociais em geral (p. 72); ou seja, a linguagem é sempre considerada em suas relações com as instâncias sociais, sendo reveladora destas e indexalizadora de posições e status.

testar determinada teoria ou em simplificar o objeto de estudo para poder dar conta de uma variável em detrimento de outras. Ao tomar a complexidade do real como ponto de partida, tem caráter transdisciplinar (SIGNORINI, 1998), indisciplinar (MOITA LOPES, 2006) e até mesmo transgressivo (PENNYCOOK, 2006), por buscar respostas que dêem conta do objeto de estudo, sem preocupação com as barreiras artificiais das diferentes disciplinas. A transdisciplinaridade emerge como opção ao se perceber que nem tudo se encaixa no recorte das disciplinas (DOMINGUES, 2008) e que, para evitar o reducionismo típico do modelo de ciência herdado do Iluminismo, é preciso pensar a realidade de maneira mais holística, e não dicotômica, integrando teoria e prática (MARGUTTI, 2008).

Os estudos em LA assumem a complexidade de trabalhar com a linguagem, que é, ao mesmo tempo, instrumento de análise e objeto de estudo (RAJAGOPALAN, 2003, p. 23), além de objeto de estudo e de ensino (CORRÊA, 2007). Além disso, a linguagem não é concebida apenas em seus aspectos formais, mas também em suas instâncias sociais, históricas, ideológicas, discursivas, cognitivas e psíquicas. A linguagem é estudada “enquanto *performance*, ação, evento singular num dado espaço e tempo, e não repertório de formas, sistema ou gramática em suas várias acepções” (SIGNORINI, 2006, p. 182). Tomei como objeto de estudo neste trabalho práticas situadas de linguagem, considerando-as de maneira integral, holística, sem tentar separar o linguístico das outras facetas que o integram, como se isso fosse possível. Muito embora a linguagem produzida pelos alunos colaboradores seja de grande interesse, houve todo o tempo um esforço de não dissociá-la de suas condições de produção e de questões mais amplas que a compõem.

A presente pesquisa é qualitativa de base interpretativista<sup>2</sup>. Os dados foram gerados de maneira naturalista, sem nenhum tipo de controle, em dois momentos distintos, porém complementares. O primeiro, de documentação, com registros obtidos utilizando instrumentos etnográficos. O segundo, de intervenção, a partir de concepções da pesquisa-ação. André (1995), finalizando suas considerações sobre o uso da etnografia para o estudo da prática escolar, destaca, a partir de Erickson (1993), que uma das tendências do trabalho etnográfico é uma aproximação entre pesquisador e objeto pesquisado, incluindo os vários tipos de pesquisa-ação: “os novos caminhos parecem apontar para uma associação das duas ou para o surgimento de formas mistas” (p. 120). Na pesquisa-ação é possível assumir diferentes graus de implicação (BARBIER, 1985). No caso da pesquisa escolar, é possível encontrar desde o professor que atua como pesquisador e intervém nas suas salas de aula, com seus alunos (como é o caso do trabalho de Bazarim, 2006) até a situação em que um pesquisador planeja e dirige o estudo e o professor atua como colaborador (ANDRÉ, 1995, p. 120). Minha pesquisa se aproxima desse último tipo.

Como mencionado mais acima, este estudo se caracteriza por uma abordagem qualitativa, com duas etapas interligadas, visando a uma intervenção. A primeira etapa delas usando alguns instrumentos da etnografia e a segunda ligada à pesquisa-ação. Os estudos etnográficos procuram abarcar a complexidade do objeto de estudo, e não compartimentalizá-lo. A linguagem constitui um fenômeno altamente complexo, por mobilizar ao mesmo tempo corpo, mente e práticas sociais. A sala de aula também é entendida aqui como um ambiente complexo, onde uma série de coisas acontece concomitantemente, sem que o professor dê conta de todas elas (SILVA, 2006, p. 09). De acordo com

---

<sup>2</sup> Nesta pesquisa, em conformidade com o paradigma interpretativista, “o que é valorizado na relação do sujeito com o objeto de investigação são as relações influenciadas por fatores subjetivos que marcam a construção de significados que emergem no campo” (Freitas, 2003, p. 03). Defendo que a pesquisa tenta explicar parte da realidade social através do filtro do pesquisador, que constrói uma interpretação do real.

Blommaert (2007, p. 682), a etnografia se propõe justamente a estudar a complexidade:

Ao contrário de diversas outras abordagens, não existe a tentativa de reduzir a complexidade dos eventos sociais focalizando *a priori* num conjunto limitado de aspectos relevantes, mas (a etnografia) tenta descrever e analisar a complexidade dos eventos sociais *abrangentemente*. (Minha tradução, doravante MT; grifo do autor)<sup>3</sup>

Ainda segundo Blommaert (2007, p. 684), na etnografia, já se toma como pressuposto que os eventos sociais são contextualizados, conectados a outros eventos, plurissignificativos e funcionais para quem os realiza; o conhecimento dessas práticas é situado e, portanto, a subjetividade do etnógrafo não pode ser ignorada. Ou seja, não existe olhar neutro para os dados sociais. Não se trabalha aqui com a ilusão de que a presença do pesquisador não influi na dinâmica social do ambiente de pesquisa, nem de que ele consegue analisar a realidade de maneira imparcial, ignorando suas concepções, crenças e vieses ideológicos. Enquanto existe certamente a tentativa etnográfica de deixar de lado as pressuposições para buscar compreender o fenômeno estudado da maneira mais completa possível, reconhecem-se as influências do pesquisador, nesse caso, da pesquisadora, como inevitáveis, mas nem por isso prejudiciais. Por essa razão, tenta-se entender essas influências, ao invés de procurar evitá-las (HAMMERSLY & ATKINSON, 1983, p. 17). Signorini (2006) explica que, ao assumir o papel de observador participante,

... o pesquisador contribui para a produção da situação que descreve. (...) Nesse sentido, interessa ao campo aplicado pensar a pesquisa enquanto intervenção e o pesquisador enquanto agente dessa intervenção, e não as maneiras de neutralizar essa dimensão de sua relação com seu objeto. (p. 187)

---

<sup>3</sup> It does not, unlike many other approaches, try to reduce the complexity of social events by focusing *a priori* on a selected range of relevant features, but it tries to describe and analyze the complexity of social events *comprehensively*.

Este trabalho se move por um desejo de mudança, de intervenção, para usar o termo de Signorini, e não somente de descrição ou explicação de determinado fenômeno linguístico e social. Por esse motivo, esta pesquisa também assume características da pesquisa-ação, na medida em que vê o ator pesquisador como “parte constituinte da ação, ele age sobre a mudança, participa na evolução e na solução dos problemas” (MORIN, 2004, p. 115). O objetivo era aprimorar uma prática de linguagem do grupo estudado sem uma agenda pré-definida, partindo das necessidades detectadas durante o processo de pesquisa, tentando fazê-lo através da participação de todos os agentes, como propõe Morin (2004) e não de maneira unilateral, hierárquica.

Segundo Oliveira & Oliveira (1988),

... ao invés de se preocupar com a explicação dos fenômenos sociais depois que eles aconteceram, a finalidade da pesquisa-ação é de favorecer a aquisição de um conhecimento e de uma consciência crítica do processo de transformação pelo grupo que está vivendo este processo, para que ele possa assumir, de forma cada vez mais lúcida e autônoma, seu papel de protagonista e ator social. (p. 27)

Através da intervenção, eu visava a levar os alunos a uma atitude mais consciente em relação à própria escrita, além de fornecer à professora, através da observação da intervenção por mim realizada, modelos alternativos de trabalho com língua materna, de modo que ela pudesse assumir uma postura mais reflexiva, crítica e autônoma em relação à própria prática. Para trazer transformações, mudanças efetivas aos colaboradores, de modo a realizar uma pesquisa que, mais do que contribuições ao conhecimento acadêmico, trouxesse melhorias para a vida dos participantes (alunos, professora e escola), o desenho de pesquisa foi passando por alterações, acomodações. Nisso, pautei-me pela idéia já discutida por Hammersly & Atkinson (1983, p. 28) de que não é possível programar toda a pesquisa etnográfica, pois esta se encontra repleta de inesperados; decorre daí que o desenho de pesquisa deve ser reflexivo, operando em todas as fases do trabalho de campo, e não somente na fase anterior a ele. E

também pelo modelo de Morin (2004), que, dentro da proposta de uma pesquisa-ação integral e sistêmica (PAIS), defende uma pesquisa em espiral, em oposição a uma concepção linear da mesma:

O modelo deve girar em torno de um eixo de ação e reflexão. Na medida do possível, deve-se partir de ações, analisá-las, aperfeiçoá-las, inspirando-se em uma espiral que formula constantemente novas hipóteses. Assim, o modelo teria uma flexibilidade inerente, um caráter aberto. (p. 200)

Sendo esta uma pesquisa que se propõe a investigar o ensino de língua materna, mais especificamente o ensino de escrita, torna-se importante esclarecer as concepções sobre ensino da escrita que orientam este trabalho. Parto de uma perspectiva enunciativa sobre a linguagem, considerando que esta é construída sempre na interação com o outro, e não simplesmente através de esquemas cognitivos individuais. De acordo com Rojo (2003), em sua releitura de Schneuwly (1988), “é a *situação de enunciação* ou a *situação social de produção do enunciado/texto* que determina a *criação* pelo escrevente *de uma base de orientação geral* para a atividade de linguagem que é produzir um texto escrito (ou mesmo, outra atividade de linguagem qualquer)”. Por isso, procuro tomar o texto sempre de maneira situada, e o ensino do mesmo levando em consideração esse caráter constantemente dialógico da linguagem.

### **1.1.2. Entrada em campo**

O contato com a escola selecionada se deu, em primeira mão, através da professora. Tratava-se de uma pessoa que eu conhecia por participarmos da mesma comunidade religiosa. No mesmo momento em que eu me interessava pelo ensino da escrita no EF I, ela lecionava para uma quarta série, em escola pública de periferia, e logo aceitou que a obtenção dos registros para minha pesquisa se desse em sua sala de aula. Consegui também a autorização da diretoria da escola e da Secretaria de Ensino do município.

A professora da turma e a diretora da escola assinaram termos autorizando o uso de registros orais e escritos produzidos por discentes e docentes, bem como a consulta de documentos escritos referentes à escola<sup>4</sup>. Foi-lhes assegurado sigilo absoluto em relação ao nome da escola e à identidade dos alunos, professores e funcionários que colaborassem com a pesquisa. Portanto, ao longo de todo o trabalho, cada nome que aparece nos registros, com exceção do meu, são fictícios.

Comprometi-me a dar retorno à escola em relação aos resultados da pesquisa. Dei à diretora e à professora liberdade para consultar todos os registros gerados. Disponibilizei o roteiro da entrevista realizada com cada aluno e também entreguei um relatório reunindo as informações obtidas por meio dessas entrevistas. Ofereci-me para explicar para todo o corpo docente, em uma das reuniões semanais de planejamento, o trabalho que estava sendo desenvolvido na quarta série B, de maneira que todos pudessem se familiarizar com as concepções sobre ensino de língua materna adotadas, e as metodologias delas derivadas. Esse encontro acabou não acontecendo, devido à ausência de espaço no calendário de reuniões. Finalmente, darei acesso a uma cópia dessa dissertação, fruto de reflexões advindas do trabalho de campo.

A Secretaria de Ensino não autorizou a gravação de imagens. Portanto, as aulas de produção de texto foram audiogravadas, e não filmadas, conforme o planejamento inicial.

### ***1.1.3. Etapas da geração de registros: observação e intervenção***

Para conseguir entender de maneira abrangente as práticas de escrita relacionadas à produção escrita escolar no EF I, procurei levar em conta, no trabalho de campo, diferentes tipos de dados, buscando a triangulação, através da

---

<sup>4</sup> Os termos de consentimento utilizados estão disponíveis em anexo, para consulta, em versão não-preenchida, seguindo o acordo firmado de não divulgar nomes e dados pessoais.

comparação de dados relacionados ao mesmo fenômeno, mas derivados de fases diferentes do trabalho de campo, ou de tipos de dados diferentes, conforme propõem Hammersly & Atkinson (1983, p. 198), e também de perspectivas diferentes, como por exemplo, a do observador e dos participantes, conforme sugere Morin (2004, p. 30). Por isso, além dos textos dos alunos e da observação das aulas, com a produção do diário de campo, realizei entrevistas com os mesmos, além de uma série de conversas informais para compreender melhor quem eles eram e que concepções possuíam acerca da escrita, da instituição escola, entre outras inquietações mais. Também analisei documentos escritos que ampliassem o recorte do período de observação e intervenção (um semestre) para um panorama mais amplo, revelando o percurso que havia sido seguido até o momento de chegada da pesquisadora. Para isso, consultei os cadernos, livro didático, planejamento anual, diário e dados da secretaria.

A primeira fase de geração de registros ocorreu dentro dos moldes da pesquisa de tipo etnográfico, de adaptação da etnografia à educação. Para André (1995, p.28-30), a pesquisa de tipo etnográfico envolve trabalho de campo; enfatiza o processo, e não os resultados finais; usa técnicas tradicionalmente associadas à etnografia, como a observação participante, a entrevista e a análise de documentos. Além disso, vale-se de muitos dados descritivos, como situações, pessoas, ambientes, depoimentos e diálogos. Procura descobrir novas formas de entendimento da realidade e se preocupa com o significado atribuído pelos participantes ao mundo que os cerca.

A produção de registros foi feita ao longo do segundo semestre de 2007, numa escola pública localizada num bairro periférico da cidade de Cosmópolis (SP). Observei as atividades de uma quarta série numa média de três a quatro vezes por semana, em suas atividades regulares, incluindo as aulas de todas as disciplinas, os momentos de intervalo e também as atividades especiais que ocorriam na escola, nas quais todas as salas se reuniam, como apresentações de teatro e exposições de trabalhos dos alunos. O objetivo inicial

dessa observação era me familiarizar com a dinâmica daquela turma, conhecer os alunos, a professora e o trabalho desenvolvido na sala de aula e na escola como um todo. Como minhas inquietações enquanto pesquisadora estavam focalizadas na produção textual, acompanhei bem de perto as aulas de língua materna, para identificar que tipo de abordagem subjazia às mesmas, e como os alunos se relacionavam com a prática de produzir textos.

Durante todo o processo de produção de registros, um diário de campo foi sendo elaborado, registrando ambientes, acontecimentos, falas, sentimentos, ideias, etc. A produção desse diário de campo esteve ligada à meta de traçar um panorama mais completo das práticas de escrita realizadas na turma, de maneira a abarcar aspectos outros que não somente o linguístico. Também consultei documentos escritos, como material da secretaria da escola, o planejamento anual e diário da turma. Analisei o livro didático e cadernos de alunos. Entrevistei cada um dos alunos e realizei duas sessões de conversas gravadas com a professora, a primeira sobre suas concepções de texto e aula de produção de texto, a segunda sobre o projeto de ensino, além de outras conversas não mediadas pelo gravador, mas registradas no diário de campo.

A partir do processo de observação e da identificação das necessidades da turma, concebi um projeto de ensino, dando início à fase de intervenção. A princípio, havia pensado em abordar o ensino de um gênero discursivo/textual argumentativo, e estava cogitando o gênero carta de leitor. Ao longo das observações, fui conhecendo melhor a turma e me familiarizando com o trabalho desenvolvido nas aulas de língua materna. Tencionava trabalhar um gênero que fosse do interesse da turma, e não somente do meu interesse enquanto pesquisadora. Percebi então que o gênero carta de leitor não estava relacionado ao trabalho que estava sendo realizado até então, e que havia outras necessidades mais prementes. Ao assistir uma aula na qual os alunos produziram um relatório sobre algumas visitas que haviam realizado, notei que este gênero, já integrado ao trabalho da turma, abria espaço para o desenvolvimento de práticas

relevantes de escrita. Um projeto de ensino com sete aulas de aproximadamente uma hora e trinta minutos de duração cada foi então elaborado. Todas as aulas do projeto foram audiogravadas e transcritas, assim como a aula de produção de relatório anterior ao projeto.

As seguintes convenções de transcrição foram utilizadas ao longo desse trabalho, inspiradas em Marcuschi (1986):

<i>Itálico</i>	passagem de texto lida;
MAIÚSCULA	ênfase na fala;
'	entonação ascendente;
xxxx	trecho incompreensível;
(( ))	comentários da analista;
(+)	pausa equivalente a um segundo (duas cruzinhas representam dois segundos);
(4)	pausa maior do que dois segundos. O número dentro dos parênteses indica o tempo de pausa em segundos;
pa-la-vra	pronúncia silabada;
pala::vra	pronúncia prolongada da sílaba.

O texto produzido pelos alunos ao fim da sequência didática, que será detalhada no capítulo II, foi reescrito duas vezes. Essas reescritas foram orientadas por bilhetes produzidos por mim. Não houve correções no corpo do texto. No capítulo III há uma análise das produções textuais dos alunos, bem como das reescritas motivadas pelos bilhetes orientadores.

O quadro 1, abaixo, apresenta uma síntese das etapas do processo de geração de registros, os instrumentos utilizados em cada fase, e o período em que os diferentes registros foram gerados.

<b>Fase da geração de registros</b>	<b>Instrumentos</b>	<b>Período</b>
Obtenção da permissão para pesquisa	Formulários de autorização para pesquisa.	Agosto de 2007.
OBSERVAÇÃO	Observação de aulas e outras atividades escolares. Redação de um diário de campo. Entrevista aos alunos. Consulta a informações da secretaria. Análise do livro didático, cadernos dos alunos, planejamento anual e diário. Audiogravação das aulas de produção de texto.	Agosto, setembro e outubro de 2007.
INTERVENÇÃO	Implementação de sequência didática. Audiogravação de cada aula. Diário de campo. Produções textuais dos alunos (escritas e reescritas). Bilhetes orientadores.	Outubro e novembro de 2007.

**Tabela 1** – Instrumentos usados para a obtenção de registros nas diferentes etapas da pesquisa.

## 1.2. Descrição dos dados

Acredito, assim como Hanks (1996; 2008), que o contexto não integra apenas o ambiente imediato da elocução, mas um amplo leque de potencialidades, percebidas ou não. Essa concepção, no caso deste trabalho, indica que os textos produzidos pelos alunos deixam de fazer parte apenas da situação escolar em que foram concebidos para refletir, indexar e interagir com toda uma gama de situações, vivências, crenças e ideologias que a extrapolam. As unidades de análise são, como apontou Blommaert (2005), manifestações

contextualizadas e reais da língua na sociedade. Neste trabalho, elas foram geradas a partir dos registros feitos durante o período de coleta. Por isso, embora interesse-me a linguagem dos alunos e os textos por eles produzidos, estes não foram concebidos no vácuo, sem relação com esferas sociais escolares e não-escolares. Com isso em mente, passo agora a descrever as esferas escolares, e a partir delas, algumas não-escolares também (como a família, a comunidade e o bairro) que integravam a realidade pesquisada, e com isso constituíam tanto os alunos quanto a linguagem que eles produziam. Nessas descrições procuro incluir as dimensões institucional, pedagógica, e cultural (ANDRÉ, 1995), para, através da junção dessas dimensões, elaborar um retrato mais completo e amplo dessa realidade escolar específica.

### **1.2.1. A escola**

Os registros analisados nesse trabalho, compreendendo as fases de observação e intervenção, foram obtidos durante o segundo semestre do ano de 2007, numa escola da rede municipal de ensino da cidade de Cosmópolis (SP), num bairro da periferia. A escola funcionava nos turnos matutino, vespertino e noturno, e oferecia turmas de Ensino Fundamental I (de primeira a quarta séries, atuais segundo e quinto anos, respectivamente)<sup>5</sup>, sendo que o período noturno era destinado à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Era uma escola de médio porte, contando na época com 795 alunos matriculados<sup>6</sup>.

A escola possuía uma estrutura física simples, e havia uma tentativa por parte da direção de conservá-la e melhorá-la. Durante o período da

---

<sup>5</sup> Embora o processo de produção de registros tenha se dado num período posterior à lei número 11.114, que prevê o início da escolarização obrigatória no Ensino Fundamental a partir dos seis anos de idade, ao invés de sete, a escola ainda funcionava no antigo sistema, oferecendo turmas entre a primeira série (sete anos) e quarta série (dez anos), não disponibilizando o primeiro ano, destinado a educandos de seis anos de idade.

<sup>6</sup> Dados da secretaria da escola.

intervenção, a cozinha estava sendo reformada, os bebedouros foram trocados e mais salas eram construídas. Porém, na maioria das manhãs, ao entrar na sala de aula, encontrava carteiras empoeiradas e o chão repleto de papéis deixados por outras turmas que utilizavam o mesmo espaço. A professora da turma com a qual trabalhei, intencionando minimizar esse problema, designava alguns alunos no final de cada dia de aula para recolher o lixo do chão e deixar a sala limpa para o próximo grupo.

Na entrada da escola havia um quiosque, onde muitos alunos brincavam durante intervalos e antes do início das aulas, que foi usado pela professora uma vez ao longo do processo de obtenção de registros para uma aula “especial”. Na verdade, o especial era mais o local inusitado da aula, uma vez que a atividade realizada foi bem tradicional: uma série de perguntas e respostas, revisando a matéria da avaliação de Geografia que aconteceria no dia seguinte.

A escola oferecia um rápido café da manhã, pouco depois que as crianças chegavam à escola (7h45 para a turma pesquisada), e, na hora do intervalo, um almoço. O refeitório funcionava também como o pátio do recreio – as crianças terminavam as refeições e por ali mesmo faziam suas brincadeiras. Havia também uma quadra, utilizada tanto nesses momentos como nas aulas de Educação Física.

Durante o período de produção dos registros, havia uma inquietação entre os alunos devido a uma novidade que chegava à escola: um laboratório de informática estava sendo montado. Uma sala estava sendo equipada com 22 computadores novos, munidos de monitor de cristal líquido e caixas de som. A inauguração, porém, estava prevista para o ano de 2008.

Desde que cheguei à escola, interessei-me por conhecer a biblioteca. A professora já foi logo me desanimando, respondendo da seguinte maneira a minha pergunta sobre se a escola possuía uma: “Tem, mas é bem apertadinha. Dá pra chamar de biblioteca? É o seguinte, com a reforma da cozinha, tá cheio de coisas

de cozinha lá”<sup>7</sup> (Diário de Campo, 18/09/2007, p. 10). Fui conhecer. Encontrei uma sala ampla, mas que realmente não se parecia muito com o que se costuma entender por biblioteca. Havia sim algumas estantes e livros, mas apertadas num canto, quase esquecidos diante de tantos outros materiais que lá se encontravam depositados: desde material de limpeza, papel higiênico até utensílios de cozinha, colchonetes e bambolês para Educação Física. Era também nessa sala que havia uma televisão e um videocassete trancados num armário, que, a julgar pelo local onde se encontravam, deviam ser pouco usados.

As aulas do período matutino se iniciavam às sete horas e terminavam às onze horas e quarenta e cinco minutos. Todas as disciplinas eram ministradas pela mesma professora, incluindo Educação Física e Educação Artística.

### **1.2.2. A quarta série B**

A sala de aula possuía mesas espaçosas e carteiras confortáveis para cada aluno, embora já estivessem gastas pelo tempo e arranhadas. Um armário fechado no fundo da sala servia para armazenar materiais de Educação Artística, além de alguns dicionários e livros didáticos. Duas estantes também ao fundo eram usadas para exibir trabalhos, maquetes e projetos dos alunos. Estavam na época ocupadas com algumas plantas, das quais cada aluno tinha a responsabilidade de cuidar. As janelas ficavam na parte de trás, e as paredes laterais eram ocupadas de um lado por um mural da Turma da Mônica e do outro por alguns cartazes da turma que utilizava a sala no período da tarde.

A sala não dispunha de biblioteca, e como na escola também não havia uma devidamente organizada, era desenvolvido um projeto intitulado “Mala Literária”, que objetivava ampliar o acesso à leitura em ambiente extraescolar. Todas as terças e sextas um aluno era sorteado para levar para casa uma pasta

---

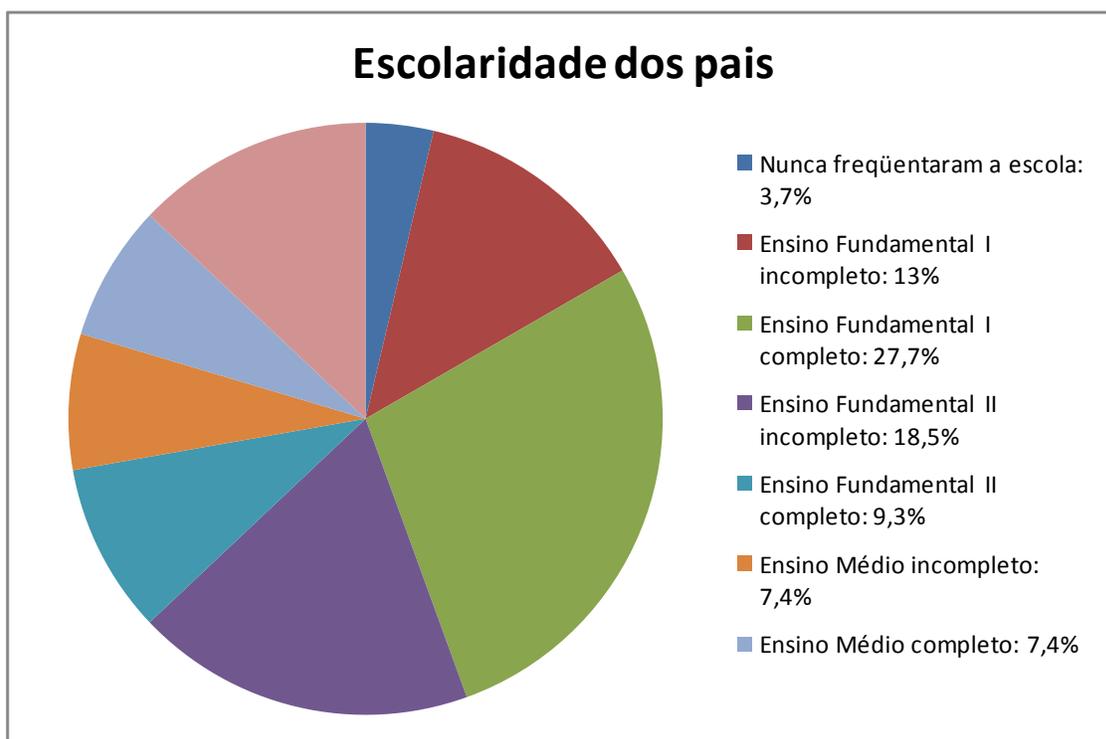
<sup>7</sup> Reprodução livre e aproximada da fala, como todas as registradas no diário de campo. Não se trata, nesse caso, de transcrição.

contendo o livro *Ciência Hoje*, um dicionário ilustrado, quatro livros de literatura infantil, o jornal *Agora* e a revista infantil *Nosso Amiguinho*. O estudante sorteado ficava com a mala literária até o dia do sorteio seguinte, quando deveria trazer um texto explicando como usou o material naqueles dias. Embora de pequena escala, tratava-se de uma iniciativa interessante, já que muitos dos alunos não tinham acesso a livros fora da escola. Ao perguntar-lhes sobre o assunto, descobri que, embora muitos dissessem que tinham acesso a livros fora da escola, eles na verdade estavam se referindo à própria mala literária, que viabilizava de quando em quando esse acesso, ou aos livros didáticos, estes sim, os livros com os quais aqueles alunos mais tinham contato.

A quarta série B era formada de 28 alunos, sendo 15 meninos e 13 meninas. A maioria (71%) possuía entre 10 e 11 anos, idade correspondente à faixa etária normal para a série. Havia uma criança mais nova (com nove anos) e sete crianças mais velhas (cinco com 12 anos, uma com 13 e uma com 14 anos). Esse último grupo evidencia aqueles que já haviam passado pela experiência da reprovação escolar.

Após algum tempo de observação da classe, passada a fase inicial de adaptação à presença da pesquisadora em sala de aula, conversei com cada aluno em particular. Realizei entrevistas informais, gravando-as em áudio, com o intuito de conhecer melhor a realidade extraescolar daqueles alunos, bem como a percepção de cada um acerca da escola e de certas práticas escolares. É importante salientar que a escola e a sala de aula são vistas nesse trabalho como instituições complexas e que suas práticas, apesar de possuírem um caráter único que as diferencia como práticas escolares, estão profundamente ligadas, imbricadas a outras instituições e esferas, como a família e a comunidade. O que se vê na escola é tanto reflexo de experiências advindas dessas outras esferas quanto repercute nas mesmas. Também procurei descobrir, através dessas conversas, a maneira como os alunos concebiam as práticas de leitura e de escrita.

Os alunos apresentam baixo poder aquisitivo, o que já é evidenciado por estudarem naquela escola, localizada em região periférica. Há outras escolas municipais em região mais central, consideradas pela professora da turma (que já havia lecionado em uma delas) como mais organizadas, com alunos de melhor rendimento escolar. O baixo poder aquisitivo é confirmado pela ocupação dos pais ou responsáveis. Entre os pais (ou padrastos), havia uma grande diversidade de profissões, todas elas associadas a uma baixa renda: pedreiros, serventes de pedreiro, operários, caminhoneiros, entregadores, motoristas e desempregados. 61% das mães eram donas de casa, e 18% faxineiras. O gráfico 01 retrata a escolaridade dos pais ou responsáveis pelos alunos da quarta série B:



**Gráfico 1:** Escolaridade dos pais dos alunos da quarta série B.

Através desse gráfico é possível constatar que boa parte dos pais e responsáveis (44,4%) só havia estudado até o Ensino Fundamental I, sendo que

nem todos dentre esses 44,4% chegaram a concluí-lo. Isso significa que, ao fim do ano letivo de 2007, muitos daqueles alunos estariam se igualando aos pais em relação ao nível de escolaridade, e alguns até mesmo ultrapassando. Apenas 14,8% chegaram a começar a cursar o Ensino Médio. Desses, apenas metade terminou. 27,8% ingressaram no Ensino Fundamental II, mas dois terços não concluíram essa etapa. Nenhum responsável havia freqüentado a universidade. Isso se refletia nas práticas letradas da família, mais relacionadas à recepção do que à produção, e geralmente ligadas aos gêneros que Marcuschi (2005, p. 31) denomina gêneros minimalistas, definidos pelo autor como aqueles em que recorrem rotinas de uso, abrindo pouco espaço para a manifestação do estilo individual. A prática letrada mais citada pelos alunos foi a leitura de contas de água e de luz, seguida de jornais e da Bíblia, histórias em quadrinhos e rótulos de produtos industrializados. A grande incidência do jornal pode ser atribuída a uma publicação semanal gratuita que era distribuída de casa em casa naquela comunidade por uma ONG local. Mesmo práticas simples de escrita não eram tão difundidas – apenas 50% afirmaram que na família se faz uso de bilhetes e de listas de compras. O contato com o mundo da informática era pequeno. Somente quatro alunos possuíam computador em casa, dos quais três tinham acesso à internet. Dos 24 alunos que não tinham computador em casa, apenas seis afirmaram ter acesso a essa comodidade em outros lugares, que incluíam *lan houses* e casa de amigos ou parentes. A partir dessas informações, pode-se deduzir que havia pouca familiaridade com a informática entre os alunos da quarta série B.

Perguntei aos alunos se eles gostavam de escrever, e 64% disseram que sim. As atividades de escrita favoritas mencionadas por eles foram poemas e textos escolares, seguidos de tarefas escolares, como, por exemplo, copiar da lousa. Disso se pode depreender que a escrita está para eles estreitamente ligada à escola – para muitos o único lugar onde ela é vista – e desvincilhada de questões como função sociopragmática do texto e público alvo. Essas concepções

repercutiam fortemente nas produções desses alunos, como mais tarde pude confirmar e posteriormente discutirei.

### **1.2.3. A professora da turma**

A professora da quarta série B possuía vasta experiência de trabalho em Educação: já trabalhava nessa área havia 36 anos. Sua primeira formação foi o magistério. Graduiu-se em Matemática, em instituição superior particular do Espírito Santo. Mais recentemente (2003) havia concluído o curso superior de Pedagogia em instituição privada do interior do estado de São Paulo. Trabalhou por muitos anos em escolas particulares, exercendo várias funções: professora de matemática, professora nas séries do Ensino Fundamental I, secretária, orientadora e diretora. Aposentou-se e a partir daí começou a dar aulas na rede municipal de ensino, primeiramente na cidade vizinha de Artur Nogueira, e depois em Cosmópolis, desde o ano anterior ao processo de geração de dados. Era seu primeiro ano de trabalho naquela escola. Em 2006 havia trabalhado numa escola municipal mais central, com alunos de nível socioeconômico mais elevado.

O contraste entre a escola pública periférica e a escola pública central e entre escola pública periférica e escola particular estavam sempre presentes no discurso da professora, traduzindo-se em comparações entre essas realidades diferentes:

Na volta pra casa (dei uma carona para ela), ela me explicou que nessa escola os alunos apresentam mais dificuldade que na outra. Que no .....<sup>8</sup> os alunos liam e escreviam mais.

P<sup>9</sup>: Lá eu levava os alunos na biblioteca. Tinha até um horário reservado para os meus. Mas você vê, é tudo uma questão de família. Lá, tinha duas mães que eram Amigas da Escola e organizavam, fichavam os livros. ((Antes ela havia comentado que

---

<sup>8</sup> Referência à escola da rede municipal de localização central, onde ela havia lecionado no ano anterior.

<sup>9</sup> As falas da professora estarão, nesse trabalho, precedidas da inicial P (de professora), e as minhas, de C, inicial do meu nome. Posteriormente, a professora recebe o nome fictício de Denise, nos textos dos alunos em que seu nome é mencionado.

os pais das crianças eram muito simples, não cobravam muito)) O que eles fazem de estudo, é o que eles fazem aqui. Eu até passo lição de casa, mas poucos trazem feito. Eu faço assim: dou um visto, não importa, estando certo ou errado. Depois, corrijo no quadro. Alguns infelizmente só copiam. (Diário de Campo, p. 17, 01/10/2007)

A diferença nas habilidades de leitura e escrita, e no desempenho escolar como um todo é atribuída à família. Com isso percebe-se a tentativa de atribuição de causas simplistas a uma questão complexa como o sucesso ou fracasso escolar, referindo-se ao discurso largamente propagado de que está na família a chave para uma vida escolar bem-sucedida. Embora essa relação por vezes seja verdadeira, nem sempre corresponde à realidade, como demonstra o estudo de Buin (2006a), que analisa a (in)coerência em redações escolares de alunos tanto de escolas públicas como de escolas particulares, constatando que o processo de aquisição de escrita pode ocorrer com dificuldades em ambos os casos. Não se trata aqui de desmerecer a influência da família no desenvolvimento de práticas letradas, já discutida em estudos como o de Heath (1982) e de Rojo (1995), que afirma:

Sabemos que, inicialmente, o desenvolvimento de linguagem escrita ou do processo de letramento da criança é dependente, por um lado, do grau de letramento da(s) instituição(ões) social(ais) – família, (pré-)escola etc. – em que esta está inserida. Ou seja, da maior ou menor presença, em seu cotidiano, de práticas de leitura e de escrita. (p. 70)

Todavia, reconhecer essa influência não justifica assumir uma atitude determinista em relação ao sucesso ou fracasso escolar de um grupo de alunos tomando como único parâmetro a família. O advérbio “inicialmente”, da citação acima, deixa espaço para se pensar que outros fatores entrarão em cena *posteriormente*. Além disso, o comentário salienta que a criança está envolvida em mais de uma instituição social (a autora cita a família e a pré-escola, mas facilmente poder-se-iam acrescentar a igreja, o círculo de amigos, a vizinhança, a família estendida, etc.), todas elas fontes de influências. O histórico das práticas

de letramento não se relaciona diretamente com a classe social, mas com o acesso cultural, que varia dentro da mesma classe.

A visão que a professora possuía do bairro em que a escola estava inserida era depreciativa, como se pode esperar de alguém que pertence a outra classe social e comunidade:

Ih, acontece de tudo nesse morro. Eles vivem com prostituta dentro de casa. É a irmã... A Tânia mesmo é prostituta. O André toma uns goles. A gente dá aula na escola particular e acha que tudo é um mar de rosas. Se bem que na escola particular tem problemas também. Mas a realidade não é assim não. (Diário de Campo, p. 20, 02/10/2007)

Essa visão da comunidade e por extensão dos alunos se refletia na maneira de entender comportamentos, atitudes e acontecimentos, e também orientava a ação da professora em relação aos alunos em determinados momentos. Isso pode ser claramente percebido na seguinte afirmação: “Esses alunos, se a gente fica falando só baixinho com eles o tempo todo, não dá certo, eles não entendem. Porque em casa é só aos gritos, só aos berros.” (Diário de Campo, p. 05, 11/09/2007). As concepções acerca da comunidade e da família dos alunos alteram o curso do fazer da professora, devido ao conflito cultural que se instaura.

Certa vez, no começo do processo de geração de dados, quando eu havia entendido certa inquietude dos alunos como uma reação à minha presença, ainda uma novidade para eles, a professora explicou: “Não, eles são assim mesmo. Aqui é escola de periferia. Estamos dentro da favela mesmo. Às vezes fica um monte de carro de polícia fechando uma rua ou outra” (Diário de Campo, p. 05, 11/09/2007).

É interessante observar que a professora seleciona, para se referir à região onde a escola se encontra localizada, não palavras como bairro, comunidade ou vizinhança, mas os termos *morro* e *favela*. A escola se localiza

numa região bem plana, o que leva a pensar que a palavra *morro* não é empregada em seu sentido geográfico, referindo-se a um tipo de relevo com características ascendentes e descendentes, mas como sinônimo de favela. Minha impressão, como alguém que vinha de fora (uma *outsider*) era diferente. Eu chegava a um bairro primariamente residencial, com alguns comércios e umas poucas pequenas indústrias, onde havia casas simples, porém feitas de alvenaria, separadas umas das outras por muros, ruas em sua maioria asfaltadas, com iluminação pública. Os alunos também pareciam não compartilhar dessa visão, como demonstra o depoimento de Gustavo sobre o bairro da escola, onde ele havia passado a morar na época: “É bom. De noite é quieto. Porque antes eu morava na favela. Era muito ruim” (Entrevista com Gustavo, 25/09/2007). Para ele, não havia sobreposição entre a favela e o bairro da escola. Considerando que o processo de nomeação não é neutro, revelando pontos de vista e filiações ideológicas (APOTHÉLOZ & CHANET, 2003; RAJAGOPALAN, 2003, p. 81-89), pode-se ver nessas formas de designação a expressão do juízo de valor sobre a região da escola, e sobre os alunos, que, por extensão, tornavam-se “favelados”.

Todavia, apesar dessa visão em relação à comunidade, era nítida a tentativa, por parte da professora, de fazer o melhor trabalho possível, dentro daquilo que ela concebia como viável. Procurava valorizar o trabalho dos alunos, aquilo que eles produziam, mesmo quando esse trabalho não era compatível com suas concepções sobre o que alunos de quarta série deveriam desenvolver. Planejava as aulas, o que podia ser visto através da agenda do dia – todos os dias, na parte esquerda do quadro-negro, escrevia em ordem as atividades que seriam realizadas naquela manhã de aulas. Valorizava a participação dos alunos e reservava espaço para ouvir suas contribuições.

Havia na turma um pequeno grupo que não acompanhava o andamento da turma. Tratava-se de seis alunos mais velhos, que já haviam sido reprovados anteriormente, e, devido a uma história escolar de sucessivos fracassos, demonstravam grande indiferença pela escola e suas práticas, com exceção de

um, o Gilberto, que apresentava um comportamento oposto: interessava-se pelas aulas e participava bastante, embora essas participações nem sempre fossem coerentes com as expectativas escolares, e provocassem por vezes o riso dos colegas. A escola havia, segundo a professora, solicitado que esses alunos fossem aprovados: “A escola não quer mais no ano que vem. E o único jeito deles não se matriculem aqui de novo, é passando. É triste.” (Diário de Campo, 18/09/2007, p. 10). E isso a incomodava profundamente, o que pude perceber pelas constantes referências ao assunto, pois sabia que eles estavam distantes de possuírem o conhecimento exigido para integrar o Ensino Fundamental II. Porém, mesmo com essas contingências, ela não os ignorava, como por vezes acontece, mas procurava fazer um trabalho especial com eles, tentando desenvolver suas habilidades a partir do ponto em que se encontravam:

P: Mas (++) e eu estou felizes com os meus.

C: Com os maiores, né? É professora, isso aí é muito, eu acho bem bacana esse trabalho que você FAZ COM ELES.

P: EU MONTEI uma pastinha (+) coloquei o materialzinho deles. Até a Tânia' (+) você precisa de ver como está lendo'

C: Huhum.

P: Então eu estou fazendo mui-to muito isso daí. Porque (+) a minha preocupação seria as quatro operações (++) ler (+) interpretar, né? Escrever, produzir. Agora, essa produção (+) não vão chegar igual aos outros. Mesmo os outros não estando bem, né? (Trecho transcrito de conversa audiogravada com a professora, 19/10/2007, p. 01)

Nos momentos em que o restante da turma estava fazendo alguma tarefa, a professora chamava esses alunos individualmente e lhes dava atividades diferenciadas, visando ao desenvolvimento do que ela julgava ser o mínimo a ser aprendido nas primeiras séries do Ensino Fundamental: as quatro operações básicas da Matemática (adição, subtração, multiplicação e divisão) e saber ler e escrever, ainda que com dificuldades.

### **1.3. O currículo de língua materna: livro didático, planejamento municipal e práticas de sala de aula**

Ao fazer minha primeira visita à escola, para propor o projeto de pesquisa à direção e obter as devidas autorizações para iniciar o trabalho de campo, obtive uma resposta positiva, com a condição de que eu não saísse do “programa”. Comprometi-me naquele momento, em conformidade com as orientações etnográficas da presente pesquisa, a trabalhar em conjunto com a professora da turma, para suprir necessidades específicas da turma no que se refere à produção escrita, as quais ganhariam visibilidade a partir do processo de observação. E assim procedi. Chamou-me muito a atenção, entretanto, a importância dada ao “programa”, nesse caso, uma referência ao planejamento, ao invés de focar as reais necessidades de aprendizagem dos alunos, as quais vão aparecendo ao longo do percurso de ensino, não sendo totalmente previsíveis no momento de elaboração do mesmo. O processo de ensino/aprendizagem encontrava-se voltado, naquele contexto, para uma série de conteúdos, sem levar em consideração aqueles que interagiriam com esses conhecimentos: os alunos. É como se o programa fosse estabelecido a despeito deles, e não para eles. A necessidade de um esquema de desenvolvimento em espirais, com espaço para momentos de revisão tanto da ação como do pensamento, de que fala Morin (2004) não era levada em consideração.

Para conhecer melhor o planejamento anual, pedi à professora para vê-lo, fiz para mim uma cópia, e para saber como ele era formulado, perguntei como era feita sua elaboração:

P: É assim, a gente reúne e cada professora vai falando o que precisa e o que não precisa. Aí elas ((possível referência à coordenadora e vice-diretora)) digitam, formulam tudo.

C: Então é um planejamento para todas as salas da mesma série da escola?

P: Não, no município. Depois elas se reúnem com as coordenadoras e bolam, eu acho. (Diário de Campo, p. 07, 13/09/2007)

Portanto, o planejamento era feito em três instâncias: primeiro as professoras projetavam as necessidades dos alunos e aquilo que elas imaginavam que eles deveriam aprender ao longo do ano nas diversas disciplinas (o planejamento era feito seguindo um esquema disciplinar); num segundo momento, a direção e coordenação escolar reuniam as informações orais das professoras e transformavam num texto escrito, “formulam tudo”, usando as palavras da professora; finalmente, todas as coordenadoras do município se reuniam para negociar um planejamento comum. É interessante observar que não há referência alguma ao livro didático adotado, aos Parâmetros Curriculares Nacionais, ou às necessidades específicas de cada turma e escola, que certamente divergem. Segue-se uma reprodução do planejamento anual do município, respeitando as características de formatação:

4ª Série				
CONTEÚDOS				
	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
(Diversidade Textual)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interpretação de texto</li> <li>- Fluência/Expressão</li> <li>- Seqüência de idéias</li> <li>- Argumentação</li> <li>- Descrição</li> <li>- Objetividade</li> <li>- Fluência na leitura de textos</li> <li>- Dramatização/Encenação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Debates</li> </ul>		
(Leitura)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- História em Quadrinhos</li> <li>- Nome</li> <li>- Lista</li> <li>- Rótulos/Embalagens</li> <li>- Músicas</li> <li>- Acrósticos</li> <li>- Informativo/narrativo (contos; lendas; literatura clássica)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jornalísticos (classificados, notícias).</li> <li>- Entrevistas</li> <li>- Instrucionais</li> <li>- Relatórios</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Biografias/ autobiografias</li> <li>- Crônicas</li> <li>- Mapa textual</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Seminários (pesquisa/resumos)</li> <li>- Textos teatrais</li> </ul>
(Gramática)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ampliação do vocabulário</li> <li>- Alfabeto (maiúsculas, minúsculas, ordem alfabética)</li> <li>- Legibilidade (espaçamento de palavras, direção, estruturação dos textos)</li> <li>- Compreensão do texto (idéia central)</li> <li>- Concordância Verbal e Nominal, Substantivos (próprio/comum; masculino/feminino; singular/plural; aumentativo/diminutivo)</li> <li>- Uso do dicionário</li> <li>- Ortografia: nh/ch/lh; am/an; ão/ães/ãos; m/n antes de consoantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Substantivos (simples/composto; primitivo/derivado;)</li> <li>- Substantivos Coletivos</li> <li>- Acentuação</li> <li>- Ortografia: x/ch; emprego do z; por que/porque/porquê/ por quê</li> <li>- Adjetivos</li> <li>- Locução adjetiva</li> <li>- Numeral (cardinal, ordinal, multiplicativo e fracionário)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tipos de frases</li> <li>- Paragrafação</li> <li>- Ortografia: u/l; c/ç; sc; ss</li> <li>- Artigos</li> <li>- Verbos (tempo; número e pessoa)</li> <li>- Classificação da sílaba Tônica.</li> <li>- Pronomes: pessoal do caso reto, pessoal do caso oblíquo, de tratamento, demonstrativo, possessivo</li> <li>- Interjeição</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ortografia: emprego do r; qu; j/g; sons do x</li> <li>- revisão da classe gramatical (substantivo, adjetivo, artigo, pronome e verbo)</li> </ul>

**Tabela 2 –** Planejamento anual do município: Língua Portuguesa

Ao contrastar o planejamento anual com o livro didático<sup>10</sup>, pude perceber uma descontinuidade entre os dois:

Existe uma discrepância grande entre a sequência do livro didático e o planejamento da escola/município. Enquanto no livro existe a proposta de estudo de elementos coesivos, intertextualidade, expressões metafóricas, discurso direto – temas que podem constituir estratégias poderosas de interpretação (e de produção de textos) – nada disso é mencionado no planejamento do município. Este se preocupa mais com o ensino de morfologia (classes de palavras) e ortografia (acentuação e diferentes letras/sons). Existe alguma referência à ampliação vocabular, compreensão textual e paragrafação.

Não é de se espantar que o ensino da professora seja tão distanciado do livro didático. Ele se encontra, na verdade, bem próximo do planejamento do município. (Diário de Campo, p. 14, 24/09/2007)

Deparando-se com as diferenças entre o livro e o planejamento anual, a professora optava por esse último, em parte por ter colaborado na produção do mesmo, em parte por exigência da direção, que, como mencionado anteriormente, prezava pelo cumprimento do programa. Ao perguntar sobre o livro didático, se os alunos tinham e usavam, depois de haver observado várias aulas de língua materna e não ter visto os alunos fazerem uso de livro<sup>11</sup>, a professora me explicou que eles tinham sim: “C: Eles têm livro didático? // P: Olha... Têm... Às vezes eu coloco eles pra usar. Mas eles seguem melhor do quadro” (Diário de Campo, p. 05, 11/09/2007). Analisando os cadernos dos alunos pude constatar que o livro era mais usado nas atividades de leitura e interpretação de textos. Algumas

---

<sup>10</sup> Linhas & Entrelinhas. Informações completas nas *Referências bibliográficas* desse trabalho.

<sup>11</sup> Esclareço que não faço aqui apologia ao uso do livro didático de língua portuguesa como panacéia, como solução para todos os males. Ele pode se tornar um elemento tão alienante quanto um planejamento anual que não leva em conta o caráter fluido, flexível e imprevisível das relações escolares de ensino e aprendizagem. Nem sempre o especialista que o escreve consegue antever as reais necessidades dos alunos que dele farão uso, enquanto o professor, pelo contato em primeira mão, o possa. Porém, a opção pelo não-uso do mesmo, sem um projeto de ensino que vise justamente ao atendimento dessas necessidades, pode funcionar como empecilho, e não como alavanca, para o desenvolvimento de uma relação mais autônoma com a língua materna.

propostas de produção de texto foram aproveitadas, e a parte de análise linguística era feita à parte, através de cópia do quadro e material extra:

O livro não possui orientação gramaticalista. O ensino da gramática se encontra inserido na seção “Estudando o texto”. Achei interessante. O único problema é que muitas vezes o texto vira pretexto, com perguntas de vocabulário, ortografia e gramática, e pouco espaço para tomada, formulação e defesa de opinião.

(...)

A aula de LM é bem mais voltada para questões gramaticais do que o livro didático. Tanto que os alunos recebem material extra, como folhinhas ou cópia de explicação gramatical do quadro. (Diário de Campo, p. 13, 24/09/2007)

Todas as manhãs, a primeira aula era a de língua materna. De segunda à quarta-feira, era realizada, primeiro, uma atividade chamada “leitura compartilhada”, na qual a professora lia um texto com os alunos. Depois da leitura do texto ou eram feitas perguntas (atividade de “interpretação de texto”) ou passava-se ao ensino de tópicos gramaticais. Quinta-feira era o dia destinado à produção textual e sexta-feira à correção da mesma, atividades sobre as quais refletirei mais abaixo e no segundo capítulo. Dessa dinâmica de ensino de língua materna depreende-se que este era conduzido de maneira compartimentalizada, conforme a tradição escolar e práticas já cristalizadas de ensino: as leituras não levavam à produção, nem as produções a outras leituras, reescrita e estudo de tópicos linguísticos de dificuldade detectados a partir da produção, conforme sugerem os PCN (1997, p. 80):

As propostas de análise e reflexão sobre a língua já podem buscar, a partir desse ciclo, uma maior explicitação de regras de ortografia e acentuação e sistematização de conteúdos de natureza gramatical. É preciso ressaltar, porém, que os conteúdos desse bloco devem continuar sendo selecionados em função das necessidades apresentadas pelos alunos no processo de produção e compreensão de textos.

Até mesmo o caderno de produção textual era separado do caderno das outras atividades de língua portuguesa, ressaltando ainda mais essa

compartimentalização. Além disso, o ensino da gramática, que ocupava a maior parte do tempo de ensino de língua materna, possuía ênfase classificatória, respeitando a tradição escolar, ao invés de ser centrada nos eixos do uso. A seguinte atividade, registrada no diário de campo, ilustra o tipo de trabalho normalmente feito nas aulas de língua materna. A atividade se iniciou depois da leitura de um texto e de os alunos responderem a perguntas de “interpretação” do mesmo, referentes à retirada de informações, vocabulário e gramática (pronomes, acentuação, plural). Mesmo a chamada “interpretação” não envolveu, nesse caso, como em outros observados, interpretar propriamente, compreender o texto e se expressar diante do mesmo, uma vez que, para as atividades propostas – todas retiradas do livro didático – não era necessário efetivamente entender, apenas mobilizar estratégias de retirada de informações, utilização do dicionário e de conhecimentos gramaticais. Após a atividade descrita a seguir, os alunos guardaram o material de português e iniciaram aula de matemática:

Gramática – pronomes possessivos e demonstrativos:

Profª distribui folhinha com explicação.

Preciso limpar a carteira com as mãos para colocar o caderno, de tão empoeirada que está.

Gilberto tenta dar um exemplo:

– Você é aquele e eu sou aquela.

Colegas: Ih...

Marcos e Roberto só na conversa.

Brenda e Jenifer também.

Professora primeiro revisa. Depois os alunos vão recitando os pronomes, lendo a partir da folhinha.

Leitura do poema “O Ipê Amarelo”. Alunos identificam os pronomes possessivos presentes no poema. (Diário de Campo, 18/09/2007, p. 08)

A partir da leitura de um poema, não foram discutidas suas possíveis significações. Nada foi dito sobre a linguagem poética e sobre os recursos expressivos utilizados. Ninguém precisou se posicionar diante do texto, nem produzir nada a partir dele. O texto foi lido apenas como pretexto para o ensino gramatical.

É preciso lembrar, todavia, as circunstâncias em que tais aulas aconteciam, dentro da dinâmica de funcionamento daquela escola. O período de aulas ia das 7h às 11h45. Desse total, 15 minutos eram destinados ao café da manhã e meia hora ao almoço e recreio. Restavam quatro horas de aulas por dia, vinte horas por semana, nas quais a professora precisava cumprir os programas de matemática, ciências, geografia e história, educação artística, educação física, além do programa de língua portuguesa. Também precisava participar das atividades propostas pelo município, como semanas especiais, apresentações de ONGs e programa de prevenção às drogas, que, na época da produção de registros, consistia em uma palestra semanal de aproximadamente uma hora. O tempo de que a professora dispunha era pouco, e era preciso optar. A opção pelo ensino gramatical tinha impactos positivos na escrita dos alunos: eles tinham boas noções de concordância, a parte ortográfica era trabalhada e tudo isso repercutia nas produções escritas.

### ***1.3.1. Produzindo e corrigindo textos***

Fazia parte do planejamento semanal da professora dedicar um dia da semana à produção textual (normalmente a quinta-feira) e o dia seguinte à correção da mesma. Observando o caderno dos alunos pude notar pelas datas que nem sempre esse plano conseguia ser cumprido à risca. Perguntei à professora como normalmente essas aulas eram feitas, e ela respondeu o seguinte: “Os temas são os que a gente discute durante a semana. E a produção é assim: às vezes eu trago uma figura, às vezes eu falo, falo, falo e eles fazem, às vezes trago um desenho, história em quadrinhos” (Diário de Campo, 11/09/2007, p. 05). Ao longo do processo de observação pude efetivamente confirmar que a maioria das produções textuais não partia de propostas do livro didático, mas de projetos da sala de aula ou da escola, incluindo semanas temáticas (ex. Semana da Água) e passeios, além de datas comemorativas, como, por exemplo, o Dia da Árvore. Esse “falar, falar, falar” mencionado pela professora pode estar

relacionado aos diálogos por ela entabulados com os alunos antes do início da produção, normalmente na forma de perguntas (feitas pela professora) e respostas (dadas pelos alunos e comentadas pela professora) sobre o assunto a ser trabalhado. Também era costume ler um texto sobre o assunto da produção, do qual os alunos poderiam extrair ideias e informações. Houve, durante a década de 1980, uma ênfase, em programas de formação, na alimentação temática como pré-requisito para a produção textual. Silva (2002), em seu estudo sobre a produção de textos escritos na escola, observou que a metodologia de fomentar discussões sobre o tema de produção era amplamente utilizada por professoras desse período. A continuação desse modelo é observada através da principal metodologia empregada pela professora para a estimulação da escrita de textos.

Normalmente, a professora delimitava um tempo para a atividade de produção textual. A correção acontecia oralmente – alguns alunos se voluntariavam para ler o texto, e tanto os colegas quanto a professora pontuavam os problemas. Porém, depois dessa dinâmica, não havia um espaço para que os alunos voltassem ao texto e melhorassem os trechos considerados problemáticos.

No dia primeiro de outubro tive uma conversa com a professora sobre os textos dos alunos – as características de um texto bom e de um texto ruim, os critérios para correção. A professora também leu comigo algumas produções dos alunos e foi me mostrando as qualidades e os defeitos das mesmas. A partir dessas leituras, as categorias que ela levava em conta ao analisar os textos foram sendo evidenciadas. Os pontos por ela salientados podem ser divididos em três grupos principais: (1) questões de ordem notacional, referentes ao nível local do encadeamento textual, (2) questões de ordem composicional, referentes ao nível global do encadeamento textual e (3) questões relativas ao planejamento textual, com destaque para o primeiro grupo, que recebeu maior diversidade de comentários.

Dentre as questões notacionais, a professora chamou atenção para:

*a) A acentuação e o uso de til:*

O Roberto (++) ele (+) chegô:: de outra escola (+) ele está tendo, assim, muita dificuldade em acentuação olha aí, cadê o til?

O Helton é um bom aluno também. Mas olha lixão. ((palavra escrita sem o til)

Olha, sempre ela gosta de acentuar...

*b) Uso de maiúsculas:*

... usam a letra maiúscula no meio' da frase. E depois ainda, que gosta, é, e depois ele não tem aquele cuidado de começo escrever (+), começo da frase escrever com letra maiúscula.

Agora *o tico* – letra minúscula, né? ((lendo a redação de Roberto))

*c) Caligrafia:*

A Marcela, você já percebeu? Ela tem uma letra bonita, uma estética na redação

C: Ah, sim. Aqui, tem (+) tem a dela aqui.

P: É. Agora (+) nem sempre, nem sempre ela está, assim, completa, né? Mas eu acho bonito a letra, ela:: distribui certinho. Agora:: (+) é gostoso corrigir. Agora tem uns que a gente não consegue nem corrigir, professora. Eu tenho muita dificuldade de corrigi::r a:: redação do Victor.

E aqui é da Júlia. A Júlia:: ela tem uma letra até: gostosa pra corrigir, cê ta percebendo?

*d) Pontuação:*

P: É, ela (+), você vê, ela tem cuidado na: nas pontuações

As questões de ordem composicional destacadas pela professora ao ler os textos dos alunos foram duas:

*a) Sentenças incompletas:*

... eles muitas vezes escrevem, assim, faltando:: preposição::, até verbo, ou eles escrevem faltando::: completar uma frase.

... e não completa'. Às vezes escreve muita coisa sem sentido.

*b) Estrutura textual incompleta:*

... nem todas as redações, elas tem começo, meio e fim.

No que se refere ao planejamento textual, a professora reclamou do fato de os alunos não pararem para pensar antes de escrever e não corrigirem o próprio texto:

P: Agora:: (+) eles (+) não sei porque, professora (+), é, eu sinto assim, que eles não têm aquela preocupação em primeiro pensar, depois escrever, aí ler, apagar, consertar, isso eles não fazem.

C: Aham.

P: Eles acabam a última palavra, "já está aqui, professora" ((reproduzindo a fala dos alunos)) Eles NÃO voltam pra corrigir. De jeito nenhum.

Essas categorias levantadas pela professora são importantes porque mostram o que ela via ao entrar em contato com os textos dos alunos e, por conseguinte, orientavam seu fazer na sala de aula. No caso das questões de ordem notacional, a professora procurava resolver os problemas através das aulas de gramática. Esses pontos já eram bastante trabalhados, e produziam resultados. As questões de ordem composicional eram comentadas durante a dinâmica de correção oral. Os alunos entendiam que todo texto deveria ter "começo, meio e fim". Porém, como não havia oportunidade de voltar ao texto para solucionar essas questões, muitos dos que tinham dificuldades na progressão textual e no estabelecimento de relação entre os enunciados continuavam tendo. Os problemas persistiam. A falta de planejamento textual era um problema cuja causa

a própria professora não conseguia identificar, como se pode perceber pelo comentário seguinte: “eles (+) não sei porque, professora (...) não têm aquela preocupação em primeiro pensar, depois escrever, aí ler, apagar, consertar, isso eles não fazem”.

Ao olhar para os mesmos textos, eu também conseguia visualizar as questões destacadas pela professora. Como os pontos do grupo (1) já eram trabalhados, decidi, durante o projeto de ensino, me concentrar nos grupos (2) e (3). As inquietações que surgiram foram as seguintes: por que alguns alunos, mesmo sabendo que todo texto deve ter “começo, meio e fim” produzem textos incompletos? O que fazer para minimizar esse problema? Como conseguir que os alunos planejem melhor e revisem seus textos? A primeira questão levou-me aos gêneros discursivos/textuais. Toda prática de linguagem ocorre usando um ou mais gêneros, quer se tenha consciência disso, quer não. Os alunos produziam textos sem qualquer orientação quanto ao gênero. Isso levava a uma discrepância entre as expectativas da professora e os textos produzidos pelos alunos, que acabavam “incompletos”, pelo fato de, dentre outros fatores, os alunos não saberem o que seria um texto completo naquele caso, ou seja, por não compreenderem qual gênero deveriam produzir. Para Bakhtin (1997),

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (p. 285)

A falta de clareza sobre que tipo de estrutura composicional desenvolver, levava a problemas tanto no estilo da linguagem adotado quanto no conteúdo temático, que aparentava incompleto. Para minimizar esse problema, segunda questão orientadora do projeto de ensino, era possível trabalhar a produção textual através do eixo dos gêneros discursivos/textuais, conforme proposto pelo grupo genebrino de didática de línguas (Bronckart, 1999; Bronckart, 2006; Schneuwly & Dolz, 2004). Através da leitura de exemplares do gênero a ser

ensinado e de uma sequência de atividades visando ao desenvolvimento das práticas de linguagem necessárias ao domínio do gênero, seria possível produzir textos mais “completos”. Em resposta à terceira inquietação, era preciso oportunizar momentos de planejamento e revisão dos textos, o que não acontecia até então.

\*\*\*\*\*

Neste capítulo apresentei o percurso de construção do objeto de pesquisa da presente investigação. Discuti o caráter complexo das pesquisas que se propõem a estudar a linguagem, uma vez que, diferentemente de outros campos do saber, precisam se valer do próprio objeto de pesquisa como instrumento de análise. Esta complexidade se intensifica ainda mais quando se tenta entender além dos aspectos exclusivamente linguísticos, passando a considerar a linguagem como prática social, levando em conta usuários reais e não ideais. Nesse caso, é impossível desconsiderar questões de ordem social, histórica, ideológica, cognitiva e psíquica envolvidas.

Com essas problemáticas em mente, apresentei as orientações metodológicas que guiaram o processo de produção de registros, a saber, a etnografia e a pesquisa-ação. Da primeira extraí a importância de valorizar o ponto de vista dos colaboradores, de passar tempo com a comunidade pesquisada até me sentir parte dela (e deixar de ser vista como uma “estranha” pelos colaboradores), de procurar eliminar os pré-conceitos e as pré-suposições para poder efetivamente entender a comunidade pesquisada. Também me inspirei na etnografia ao elaborar um detalhado diário de campo, entrevistar os colaboradores e consultar os documentos escolares. Da pesquisa-ação extraí o desejo de mudança; de uma pesquisa que, além da contribuição acadêmica, trouxesse também uma contribuição significativa para os colaboradores. Daí não parar na

observação, e partir para uma intervenção baseada nas necessidades reais daqueles alunos, professora e escola. Além disso, da pesquisa-ação veio o modelo espiral de sucessivos momentos de reflexão e de ação, adequando a pesquisa não às intenções iniciais da pesquisadora, mas àquilo de que os colaboradores precisavam.

Depois dessa discussão de cunho teórico-metodológico, iniciei a análise da fase de observação, caracterizando a escola onde a pesquisa foi realizada e os colaboradores: a professora da turma e a quarta série B. Finalmente apresentei a dinâmica das aulas de língua materna, a tensão entre planejamento, livro didático e práticas de sala de aula, os momentos de produção e correção de textos, além das categorias de análise de texto da professora, que, em conjunto, foram ajudando a delinear a intervenção realizada.

No próximo capítulo apresento uma aula de produção de texto da quarta série B, seguida da dinâmica de correção da mesma. Este olhar mais detalhado para essa aula e momento de correção abre espaço para uma maior compreensão de como estavam estabelecidas as práticas de produção escrita na quarta série B, seus pontos altos e questões a serem trabalhadas, que funcionaram como ponto de partida para a intervenção. A seguir, comento a produção textual que instigou o desenvolvimento da intervenção em forma de sequência didática. Falo sobre o gênero escolhido e sobre as razões do trabalho com gêneros discursivos/textuais através de uma sequência didática. Apresento trechos dos textos dos alunos, e analiso as dificuldades encontradas no estabelecimento da referenciação, fruto de um conjunto de fatores, entre eles as limitações próprias à situação escolar de produção textual e o desconhecimento da função sociopragmática do gênero de referência.

## **CAPÍTULO II**

### **Quando o texto escolar só funciona dentro da escola**

Neste capítulo discuto as concepções e práticas de produção e correção textual do grupo estudado. Defendo a ideia de que essas concepções e práticas estão incorporadas a aspectos mais amplos e profundos sobre o que seja escrever na escola, sobre o que constitui uma boa escrita e sobre como se ensina a escrever. Num primeiro momento, analiso uma aula de produção de texto que permite uma maior compreensão dos problemas relacionados às várias etapas desse processo, incluindo o comando, a produção em si e a correção. A partir dessa aula, pondero sobre o trabalho de ensino da escrita partindo dos gêneros discursivos/textuais, através de sequências didáticas, conforme a proposta do grupo de Genebra. Em seguida, analiso relatórios produzidos pelos alunos, que definiram o trabalho posterior na intervenção com esse gênero. Nos relatórios emergiram várias dificuldades referentes à referenciação. Argumento que essas dificuldades estão ligadas, dentre outros fatores, a questões de conhecimento acerca do gênero.

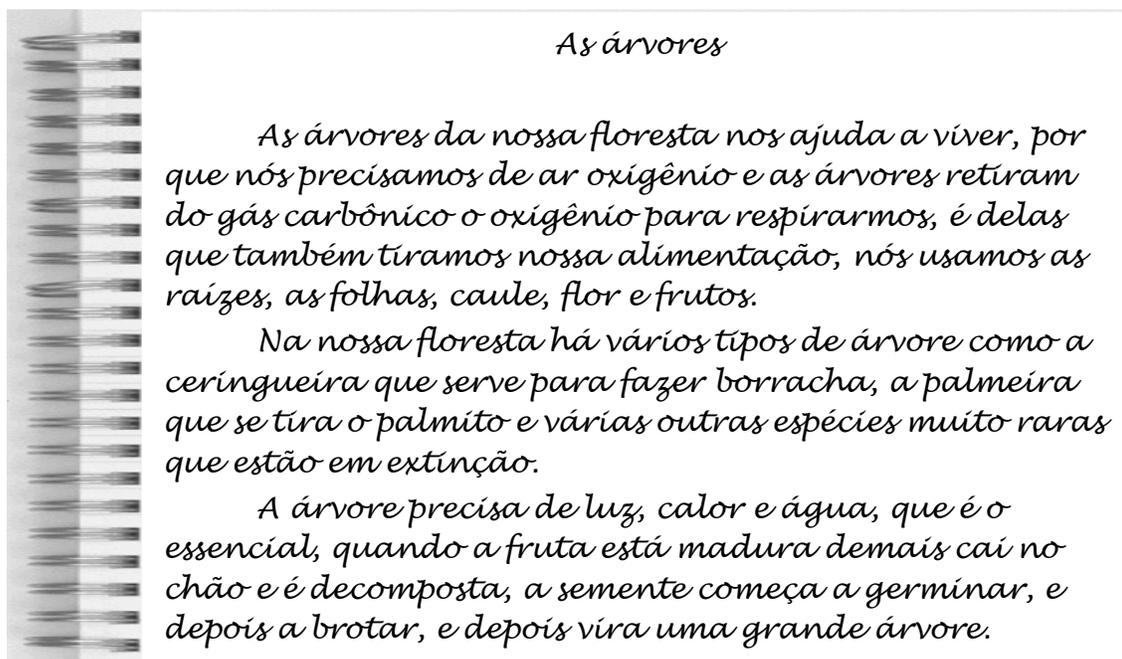
#### **2.1. Escrevendo sobre a árvore: uma aula de produção de texto comentada**

Apresento agora uma aula de produção textual sobre a árvore, realizada dia 21 de setembro, representativa das várias aulas de produção de texto que tive a oportunidade de observar. Essas aulas, aliadas às preocupações da professora em relação às dificuldades de escrita dos alunos, tornaram patente a necessidade de um trabalho de ensino da escrita a partir dos gêneros discursivos/textuais.

A primeira atividade da manhã foi a leitura de um texto sobre os “amigos da árvore”. Após o café da manhã, a professora anunciou que todos iriam

escrever sobre a árvore, já que naquele dia era celebrado o Dia da Árvore. Passou então a pedir a participação dos alunos, perguntando sobre quais eram os amigos e os inimigos da árvore, os benefícios que a árvore traz. Depois dessa discussão, estipulou trinta minutos para os alunos elaborarem o texto.

Pela discussão entabulada e pela leitura prévia, ficou subentendido que se esperava um texto parecido com o de Eva, que, aliás, era destacada pela professora como uma das melhores alunas da classe:



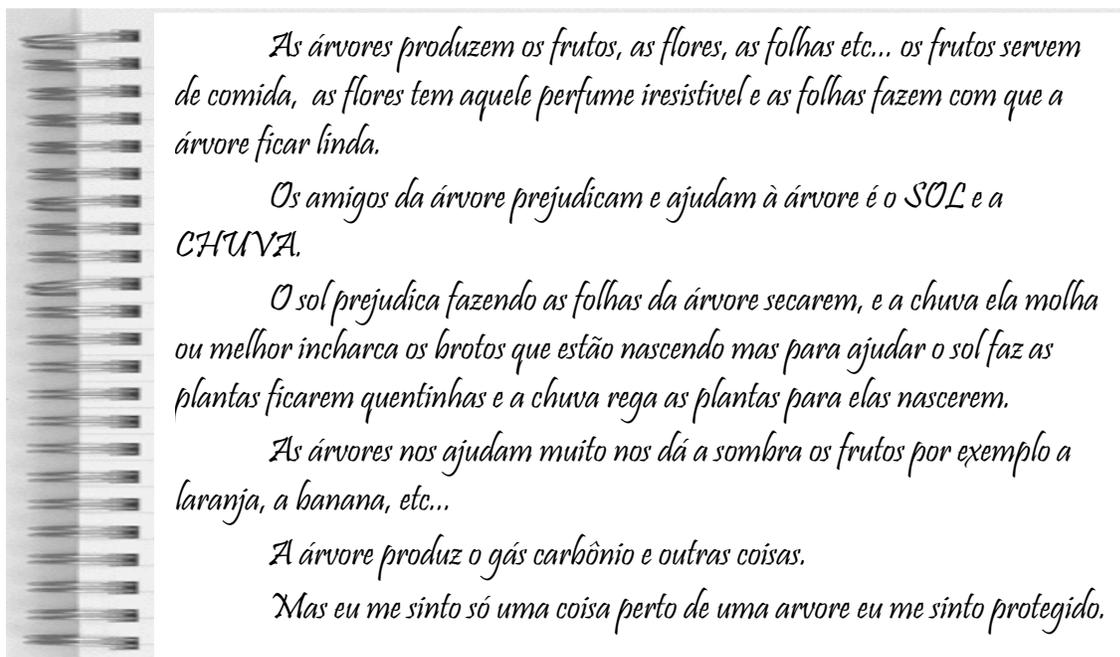
Texto 01: Dia da Árvore – Eva<sup>12</sup>

Eva reúne conhecimentos das aulas de Ciências e da discussão e leitura prévias para falar dos benefícios trazidos pelas árvores – a produção de oxigênio, a alimentação, a extração do látex e do palmito – e a seguir menciona o problema da extinção. Depois, introduz os elementos necessários para o desenvolvimento da árvore, terminando com seu ciclo da vida, que, de uma pequenina semente se desenvolve até se tornar grande e prover todos os benefícios anteriormente listados por ela. Temos no texto de Eva o protótipo da

<sup>12</sup> A versão escaneada dos relatórios originais encontra-se em anexo.

redação escolar, usando conceitos aprendidos da escola num texto que funciona muito bem dentro do contexto escolar e, muito provavelmente, só nele. É uma forma de parecer letrado, para se sentir letrado, de que fala Bartlett (2007), e que, nessa situação, levou à aprovação por parte da professora e dos colegas (no dia seguinte Eva se voluntariou para ler o texto perante a sala e foi amplamente elogiada).

Ou talvez se esperasse um texto como o de Leandro, com menos termos técnicos, e até uma pequena confusão sobre o processo da fotossíntese (“a árvore produz o gás carbônico”), mas sem deixar de mencionar os amigos da árvore e as vantagens que a árvore traz para o planeta:



Texto 02: Dia da Árvore – Leandro

Leandro retoma a discussão sobre os “amigos da árvore” presente na leitura prévia, no caso o sol e a chuva, mostrando como esses dois elementos da natureza podem ajudar e prejudicar as árvores. Assim como Eva, fala dos benefícios que a árvore traz, como os frutos que servem de alimento e as flores com seu perfume irresistível. Diferentemente de Eva, deixa a subjetividade invadir

o texto escolar, finalizando com suas impressões diante de uma árvore (“Mas eu me sinto só uma coisa perto de uma árvore eu me sinto protegido.”). Digo invadir porque nem sempre o eu é bem-vindo na escrita escolar, que visa à objetividade e cujo símbolo máximo pode ser encontrado na dissertação escolar, redigida em terceira pessoa do singular, como se não importasse quem diz, como se o ideal fosse a busca pela expressão escrita da verdade pura.

Mas nem todos tiveram um percurso tão tranquilo e próximo das expectativas. Assim que os alunos iniciaram as atividades, começaram a surgir algumas dúvidas:

Helton: Posso fazer uma música?

P: Não, se você vai fazer uma música, é um poema. De repente, você quer escrever uma música que já conhece. E tem que ser seu texto.

Gilberto: Tem que ter rima?

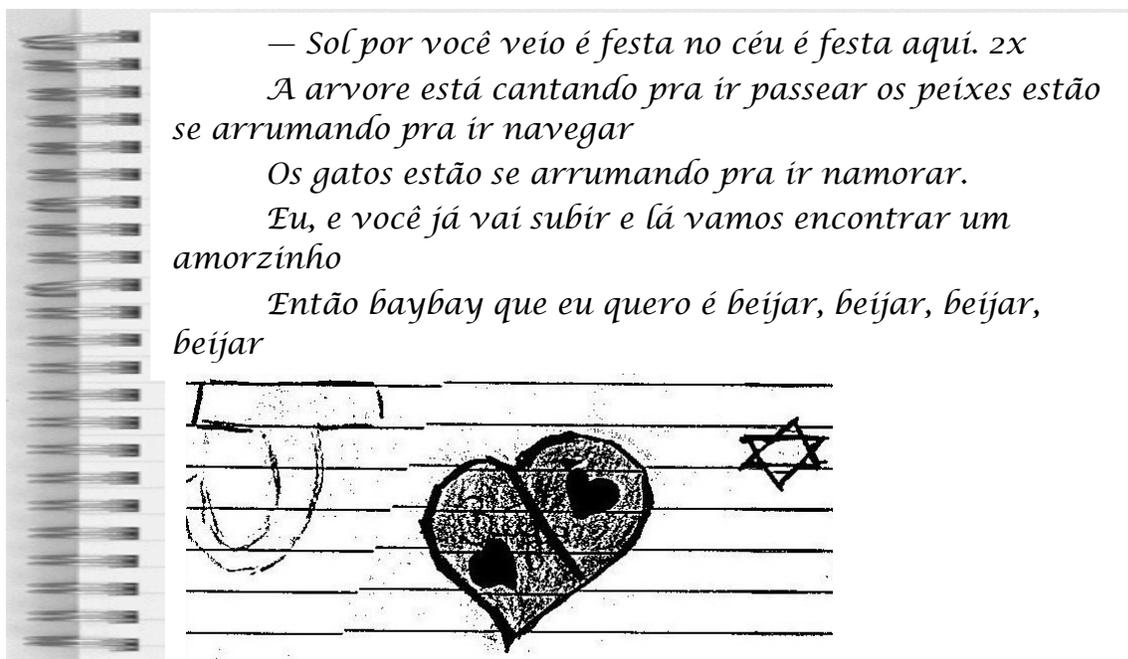
(Diário de Campo, 21/09/2007, p. 11)

Como se pode perceber pelas perguntas acima, as dúvidas não diziam respeito ao tema, ao conteúdo, ao “quê” do texto, e sim ao “como”. Na verdade, a única orientação recebida pelos alunos foi que eles escrevessem sobre a árvore, confirmando a tendência de usar a alimentação temática como estratégia para a produção textual. Na discussão preparatória para a produção do texto, foi feita uma menção ao texto lido anteriormente para ativar algumas informações que poderiam ser utilizadas e também para sugerir uma estrutura, um “como”. Tratava-se de um texto expositivo de livro didático. Mas a falta de orientação quanto ao gênero discursivo/textual levou muitos alunos a nem adotarem o modelo sugerido, nem usar as informações previstas. Reinaldo (2007), analisando os comandos para a produção de textos, relacionando-os a uma abordagem de ensino de produção escrita através dos gêneros, afirma que:

A ausência de uma orientação que favoreça as representações do aluno produtor acerca dos parâmetros do contexto de produção (gênero, objetivo, destinatário, circulação) e do tema dos textos solicitados tende a acarretar as já conhecidas dificuldades de

tomadas de decisão do aluno produtor, em termos de planejamento e gestão do texto. (p. 173-174)

Essa foi justamente a dificuldade que emergiu durante aquela atividade de produção textual. A falta de especificação levou a uma série de dúvidas quanto a que gênero produzir. Jenifer, por exemplo, gostou da idéia de Helton, de fazer uma música, e criou uma letra:



— *Sol por você veio é festa no céu é festa aqui. 2x*  
*A árvore está cantando pra ir passear os peixes estão se arrumando pra ir navegar*  
*Os gatos estão se arrumando pra ir namorar.*  
*Eu, e você já vai subir e lá vamos encontrar um amorzinho*  
*Então baybay que eu quero é beijar, beijar, beijar, beijar*

The image shows a page from a spiral notebook with handwritten lyrics in cursive. Below the text is a drawing on a five-line musical staff. On the left, there is a simple sketch of a tree. In the center, there is a large heart with a smaller heart inside it, and a small heart on the right side of the heart. On the right side of the staff, there is a six-pointed star (Magen David).

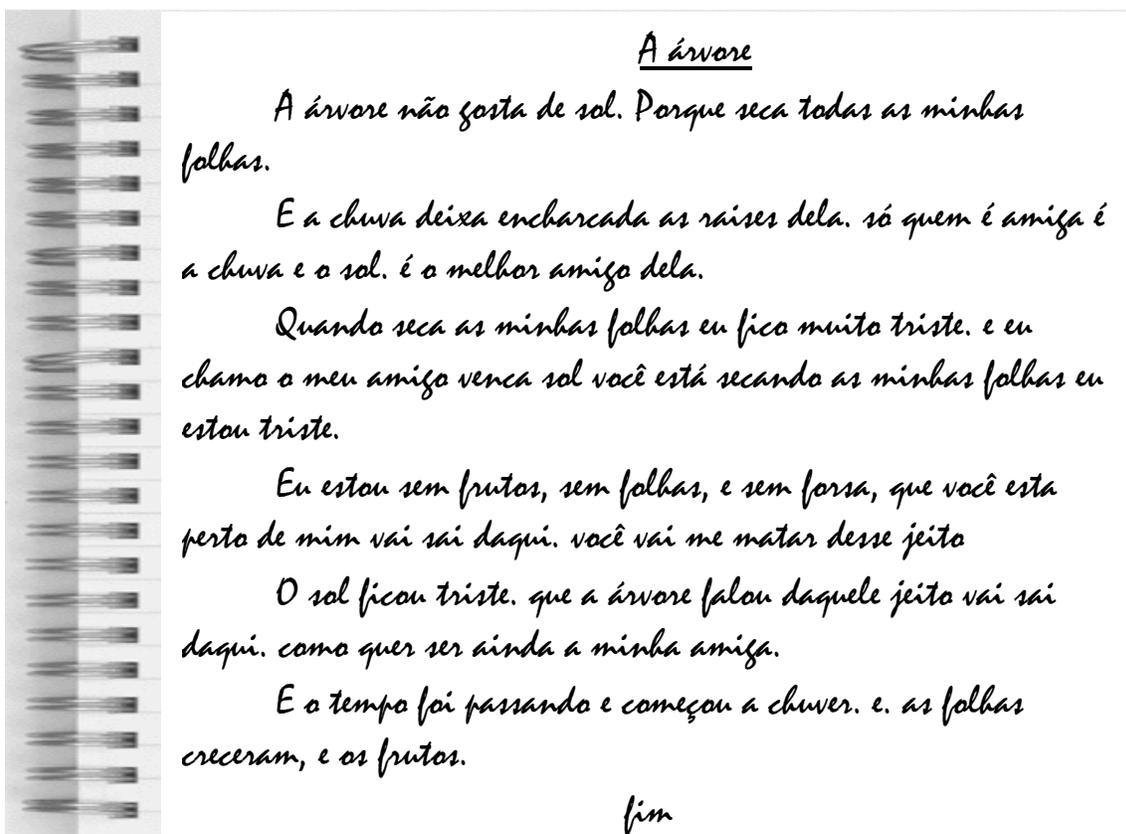
Texto 03: Dia da Árvore - Jenifer

A referência ao universo musical é percebida principalmente pela indicação de repetição no final da segunda linha (2x). Além disso, a aluna usa recursos que exploram a sonoridade, como a rima, e também referências ao universo pop, com a expressão inglesa *bye-bye*, grafada como “baybay” e ao funk, no verso “eu quero é beijar, beijar, beijar, beijar”, muito similar ao de uma música do cantor McLeozinho, famosa na época.

A árvore só aparece como personagem, que cantava e depois iria passear. Dos “amigos da árvore”, mencionados no texto lido anteriormente e discutidos pela professora com a turma, há menção apenas ao sol, embora a

aluna não explique como, no ciclo da natureza, o sol ajudaria as árvores. Enfim, alguns dos elementos que deveriam estar no texto, de acordo com a proposta feita, realmente são encontrados, mas de maneira inusitada, imprevista.

Já Rafaela fez algo parecido com uma narrativa, que possui uma característica singular: uma oscilação entre o foco narrativo em terceira e primeira pessoa. O texto se inicia em terceira pessoa, e logo depois a árvore passa a narrar a história, pelos próximos três parágrafos. Volta a terceira pessoa, interrompida pelo sol, que fala também (“como quer ser ainda a minha amiga”), e depois é retomada para finalizar a história:



Texto 04: Dia da Árvore – Rafaela

Nesse caso, os dois “amigos da árvore” discutidos em classe – o sol e a chuva – são mencionados, embora do sol seja apresentado apenas aquilo que ele faz para prejudicar a árvore, e a chuva para ajudar. O sol ganha sentimentos, fica

triste com a maneira ríspida que a árvore o trata. Analisando o caderno de redação dos alunos, pude perceber que a maioria dos textos por eles produzidos eram narrativos, e Rafaela parte para aquilo que lhe era mais conhecido. Como pude perceber mais tarde na correção, os alunos sabiam diferenciar “textos narrativos”, de “textos informativos”, considerando o primeiro como uma história, sequência de acontecimentos ficcionais ou não, e o segundo como um texto que informa sobre determinado assunto. Essa foi a primeira pergunta feita pela professora aos alunos durante o momento de correção, discutido mais abaixo. Porém, conquanto soubessem identificar essa diferença, mostravam-se, de maneira geral, mais familiarizados com a narrativa, preferindo-a em relação a outros gêneros. A própria música de Jenifer apresenta uma estrutura narrativa.

Isso não significa que os alunos já conhecessem bem a estrutura composicional dos gêneros narrativos, como mostra a dificuldade de Rafaela em definir o foco narrativo ou mesmo em marcar os momentos de fala das personagens. Todavia os comentários sobre questões composicionais eram muito vagos, enquanto a correção de aspectos micro já era feita com mais rigor, como mostram as seguintes preocupações da professora em relação aos textos dos alunos:

P: Bom, eu não sei se você percebeu, eles muitas vezes escrevem, assim, faltando:: preposição::, até verbo, ou eles escrevem faltando::: completar uma frase.

C: Huhum.

P: Eu senti bem isso daí neles aí.

C: Entendi. As frases

P: Né? Outra coisa, que nem todas as redações, elas tem começo, meio e fim.

C: A:::h, sim.

P: Isso aí é bem comum, não é? E mais uma coisinha que eu acho que eles têm bastante dificuldade, não sei se você percebeu também, não são muitos, mas tem. É::, eles usam a letra maiúscula no meio' da frase. E depois ainda, que gosta, é, e depois ele não tem aquele cuidado de começo escrever (+), começo da frase escrever com letra maiúscula. (Trecho transcrito de conversa audiogravada com a professora, 01/10/2007, p. 01)

Existe uma preocupação relativa à estrutura composicional, que é o problema levantado sobre a falta de “começo, meio e fim”. Isso era ressaltado na correção, e, embora seja importante que qualquer texto apresente esses componentes, somente dizer isso para o aluno não o leva a um controle mais consciente de operações de linguagem específicas (SCHNEUWLY, 2004, p. 36). Os outros pontos de preocupação são a falta de palavras e de letra maiúscula no local adequado.

Os quatro textos apresentados nessa seção funcionam como uma amostra do que acontecia nas aulas de produção de texto observadas: um comando genérico levava a muitas dúvidas quanto ao gênero a ser desenvolvido. Os alunos, por sua vez, agiam de duas maneiras: ou produziam o gênero de sua preferência (como Rafaela, com sua narrativa e Jenifer, com sua música), ou procuravam se aproximar daquilo que julgavam ser o que a professora “queria”, como Eva e Leandro. Esse comando genérico, com sua conseqüente diversidade de resultados, dificultava um trabalho sistemático de correção, que visasse ao aperfeiçoamento de práticas de escrita específicas. No momento de correção, como veremos na próxima seção, aspectos microtextuais eram priorizados, ou eram feitos comentários tão genéricos quanto o comando sobre a estrutura mais ampla do texto. Desse modo, um processo de perpetuação do estado de escrita daqueles alunos ocorria.

É preciso ressaltar que também é possível trabalhar de maneira muito produtiva no ensino de escrita usando comandos genéricos, que abram espaço para os alunos efetuarem escolhas mais amplas em relação ao próprio texto. Isso, porém, não elimina a necessidade de conhecer bem a situação comunicativa própria a cada gênero a ser produzido. Além disso, para que seja possível tirar proveito de comandos mais genéricos, é necessário planejar um ensino posterior à produção que consiga abranger a diversidade proposta, de modo que todos os alunos possam se desenvolver. A falta de intervenção no período pós-produção é

que constitui um problema mais grave, na medida em que as dificuldades individuais não são abordadas.

### **2.1.1. Momentos de correção**

A correção dessa atividade foi feita por amostragem: alguns alunos se voluntariaram a ler o texto em voz alta. Após a leitura, a professora dirigia aos colegas da classe perguntas sobre o tipo de texto que o aluno havia escrito, que evocava respostas como narrativo e informativo, sobre a estrutura do texto, se havia começo, meio e fim. Os alunos participavam e ela adicionava comentários de modo a ressaltar a pertinência ou impropriedade de determinadas características textuais. Alguns dias depois perguntei a ela como as produções eram corrigidas:

C: E:: os textos, como é que você faz as correções (+) dos textos?

P: Ah, sim. É:: as correções.

C: Eu vi aquela uma que eles le::ram, né?

P: Bom, o que eu faço especialmente é assim: o texto a gente normalmente dá na quinta e na sexta eles lêem. Normalmente umas quatro. Eles que'rem ler, né?

C: Huhum.

P: E daí:: a gente faz aquela:: “Escu::ta, nessa palavra ele não poderia ter substituído por outra”, aquela coisa toda, os pronomes. Aí depois em casa eu corrijo, mas existem (3) situações (+) que a gente mostra, tudo mais, mas se você corrige muito

C: Huhum.

P: E::les se desestimulam.

C: Mas cê corrige? Cê corrige?

P: Corrijo. E assim, às vezes eu pego todas as palavras erradas no texto e ponho tudo numa folha. Aí eu vou corrigindo as palavras todinhas, de todos os textos.

C: Aí na lousa?

P: Na lousa. Aí eles ajudam a corrigi:r, tudo mais, mas essa de ficar, eu tinha às vezes eu fazia isso e eu senti muito que:: eles se desestimulavam. Ou eles escrevem depois só uma... se você não dá liberdade pra ele expor o que ele quer, não tem jeito, é difícil. (Trecho transcrito de conversa audiogravada com a professora, 01/10/2007, p. 04)

É interessante notar que, para a professora, aspectos notacionais, como colocação pronominal, adequação vocabular ou uso de pronomes, eram enfatizados nos comentários sobre as leituras dos textos em voz alta. Mas, nas vezes que presenciei essa atividade, vi mais orientações gerais em termos de estrutura, como: precisa dar mais detalhes no começo, finalizar melhor e similares. A maneira como a professora vê essa atividade de correção está provavelmente ligada ao que ela acredita ser o ideal da boa produção textual: um texto escrito em português padrão, livre das chamadas mixagens ou hibridismos discutidos por Signorini (2001), reconhecidos pela presença de elementos da língua falada, e que costumam ser identificadas como “interferências” do oral no escrito. Mas na prática, ela também abordava questões de ordem global, e até as priorizava. Além disso, a professora reconhecia que uma correção fina de aspectos notacionais poderia desestimular aqueles alunos que receberiam um texto todo “marcado”, e procedia, então, da melhor maneira que conseguia conceber: fazendo correções orais genéricas, ou corrigindo questões ortográficas de todos os textos ao mesmo tempo.

Não havia o hábito da reescrita. Os alunos recebiam recomendações orais, da professora e dos colegas, ou consertavam as palavras escritas com ortografia errada. O foco da discussão oral era nos aspectos globais do texto, e, no caso da correção ortográfica, em instâncias de ordem notacional. Porém, isso era feito de forma isolada e não sistemática, e a atividade de produção textual vista como mais uma tarefa escolar, que se faz, entrega e pronto. A própria professora via isso como um problema, embora não conseguisse identificar sua origem ou pensar em soluções para essa questão que a incomodava também.

Como discutido no Capítulo I, as atividades de escrita não faziam parte do cotidiano extraescolar daqueles alunos. Suas concepções a respeito da escrita e de suas funções estavam grandemente atreladas à realidade escolar: eu escrevo para cumprir uma tarefa, e conseguir uma boa nota. Esta era muitas

vezes lembrada durante as aulas de produção de texto, servindo como instrumento de controle, conforme mostra o seguinte comentário do diário de campo: “P corrige cadernos enquanto os alunos trabalham no relatório. De quando em quando ela lembra que é pra nota e que a nota será dada em relação a todo o comportamento durante o processo” (Diário de Campo, 03/10/2007, p. 21). Como a produção de um texto era vista como uma tarefa a ser concluída o mais rápido possível, e não como “produto de trabalho, de uma lenta elaboração”, conforme propõem Dolz & Schneuwly (2004, p. 49), não havia nos alunos a preocupação de reler, corrigir, melhorar, reelaborar. Não havia, também, conforme mencionado, um espaço específico para esse tipo de elaboração, como momentos de reescrita, apenas sugestões da professora, que reconhecia a importância e a necessidade de os alunos revisarem o próprio texto, como mostram as declarações a seguir feitas no dia da produção do texto sobre a árvore:

P: Não se esqueçam que, escrever, às vezes você vai muito rápido. Mas tem que voltar e ir consertando o que você escreve. Tem que ler várias e várias vezes.

P: Eu estive olhando algumas produções e percebi que alguns têm bonitas idéias, mas não sabem colocar no papel. Não leem várias e várias vezes. (Diário de Campo, 21/09/2007, p. 11 e 12)

Percebe-se que não há instruções claras sobre o que o aluno deve fazer ao revisar o texto. Ele é incentivado a ler várias vezes, como se essa prática somente pudesse resolver todos os problemas de sua produção textual. Ruiz (2003), em sua investigação sobre as diferentes maneiras de se corrigir redação na escola em busca do que se mostraria ser mais eficaz, explica que correções genéricas pouco contribuem para o desenvolvimento de habilidades de escrita. Buin (2006b), ao analisar reescritas orientadas por bilhetes, também problematiza a questão da generalidade: “Ser genérico dispensa um diagnóstico específico do texto do aluno, ou seja, não há intervenção efetiva na generalidade” (p. 108).

A partir da observação dessa e de outras aulas da quarta série B, pude constatar vários fatos que se tornaram úteis no planejamento da intervenção. Já

havia instâncias muito positivas relacionados às aulas de produção de texto: as atividades de produção textual estavam ligadas a assuntos discutidos em classe não só para aquele fim, mas também em outras aulas, de outras “disciplinas”. As fronteiras disciplinares não eram assim tão rígidas, e isso era muito bom. Os textos eram tema de debate público, os alunos gostavam de opinar sobre o texto dos colegas e também de mostrar suas produções. Questões notacionais, como ortografia, pontuação e adequação vocabular já eram trabalhadas nas aulas de língua materna, embora isso ocorresse, na maioria das vezes, de forma desconectada dos momentos de produção de texto.

Havia, entretanto, duas grandes necessidades, uma imbricada na outra. A primeira pôde ser detectada pela grande dificuldade que os alunos tiveram em entender o que exatamente seria um texto sobre a árvore, confusão que acabou levando a uma grande diversidade – imprevista, e talvez até indesejada – de resultados: letra de música, narrativas, poemas (também presentes no corpus), e finalmente, o esperado texto informativo escolar. Trata-se de um trabalho direcionado pelos gêneros discursivos/textuais, já proposto pelos PCN (1997), e ratificado por inúmeros estudos e materiais de divulgação científica (Schneuwly & Dolz, 2004; Signorini, 2006; Baltar, 2004; Brait, 2000; Karwosky, Gaydecza & Brito, 2005; Brandão, 2005; Rojo, 2000), mas ainda distante da maior parte da realidade escolar brasileira. A segunda estava ligada ao tipo de contato com o texto depois de sua conclusão, relacionada à preocupação da professora quanto à falta de interesse dos alunos de reler e corrigir o próprio texto – faltava uma sistematização do processo de correção, um espaço para reescritas, de modo a possibilitar o desenvolvimento de práticas de escrita específicas. O caminho para uma intervenção se delineava.

## **2.2. Fazendo um relatório: um trabalho a partir dos gêneros discursivos/textuais**

A partir das aulas de produção de texto observadas, entre as quais a comentada na seção anterior, ficou evidenciada a necessidade de abordar a produção textual a partir dos gêneros discursivos/textuais. As vantagens de se ensinar práticas de linguagem através dos gêneros têm sido alvo de diferentes estudos. Silva (2006), por exemplo, partiu dos rótulos para trabalhar questões relacionadas tanto ao ensino de leitura quanto de escrita. Goulart (2005) investigou o seminário como ponto de partida para o ensino de práticas orais na escola. Cunha (2005) trabalhou com cartas e Pereira (2005) pesquisou as relações existentes entre gênero e estilo em textos escolares. No caso deste estudo, o trabalho com gêneros abriria espaço para o ensino de práticas de linguagem mais específicas, oportunizando também espaço para um processo mais sistematizado de correção.

Segundo Bronckart (2006), é possível, através do trabalho com os gêneros, conscientizar os alunos da correspondência entre gêneros e determinadas situações de comunicação, e habilitá-los a selecionar os modelos de gênero adequados para cada atividade linguageira. Essa capacidade de relacionar gêneros diferentes a situações diferentes de comunicação faltava na classe estudada, no tocante ao repertório genérico exigido pela escolarização, que era bastante limitado, com destaque para as narrativas e texto informativo escolar. Eles sabiam agir linguisticamente em poucas situações de comunicação, e ainda nelas de maneira intuitiva, mantendo aquela concepção de que escrever se aprende escrevendo, sem a possibilidade de sistematização. Para Dolz e Schneuwly (2004), a sistematização do ensino da escrita, como também de práticas orais de linguagem, é possível e a escola deve buscar intervenções que “favoreçam a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor mestria dos gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondem” (p. 53). Para Bakhtin (1997), o domínio dos gêneros leva a um uso mais autônomo da linguagem, permite uma maior manifestação da individualidade. Esta autonomia

em relação aos diferentes níveis de operação de linguagem, seguidos de um controle cada vez mais consciente e voluntário, além da possibilidade de escolha, da perspectiva enunciativa, de diferentes planos de texto (SCHNEUWLY, 2004, p. 36) figuravam como metas de ensino que poderiam ser atingidas através do ensino de escrita partindo dos gêneros discursivos/textuais.

O trabalho com sequências didáticas surgia como um caminho para solucionar o problema da grande diversidade sem organização, que acabava como um empecilho tanto para que os alunos desenvolvessem práticas de escrita, por sempre repetirem aquilo que lhes parecia mais fácil ou familiar, quanto para a professora trabalhar questões referentes à estrutura composicional, que lhe incomodavam, mas que ela ainda não sabia como resolver, e aos gêneros, abordagem ainda desconhecida para ela. Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004) definem as sequências didáticas como um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito, com o objetivo de permitir ao aluno escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação, de dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou difíceis de dominar. Segundo Bronckart (2006), para elaborar uma sequência didática é preciso selecionar o gênero a ser ensinado em função de sua utilidade e finalidade, reunir um corpus de exemplos que funcionem como referências, formular um modelo didático de ensino e trabalhar no ensino de características técnicas do gênero. Esse seria o caminho trilhado durante a intervenção, mas havia uma pergunta muito importante a ser respondida antes de tudo: com que gênero trabalhar? Não poderia ser algo arbitrário, precisava fazer sentido para os colaboradores (Mattos, 2008), de modo a efetivamente contribuir para uma transformação (Morin, 2004).

Durante o processo de obtenção de registros, os alunos da quarta série B participaram de algumas atividades especiais: visitas a uma usina, a uma fábrica e ida à abertura e ao fechamento da semana da água, promovida pelo município, e que ocorreram em outra escola da rede. Antes dessas atividades, a professora

dividiu a turma em cinco grupos (com cerca de cinco alunos em cada um); entregou a cada grupo um bloco de anotações e um lápis. Eles deveriam tomar notas das visitas e apresentações. No dia 02 de outubro ela pediu aos grupos que se reunissem, pegassem as anotações feitas e fizessem um relatório sobre os lugares visitados:

P: Hoje nós vamos fazer um re-la-tó-rio. Mas me di::gam, o que é um relatório?

Marcela: É um resumo.

P: É um resumo? Ge::nte, o próprio nome já diz: é relatar, escrever. Então vamos fazer. Mas eu vou dar nota pra RELATÓRIO, não para outro tipo de texto. (Trecho transcrito de aula audiogravada, 02/10/2007, p. 03)

Antes desse comando a professora havia conversado por cerca de meia hora com os alunos sobre os lugares que eles visitaram, lembrando do que foi visto lá – a estratégia do diálogo como ponto de partida para a atividade de produção textual. Percebe-se aqui um comando bem mais pontual no que se refere ao gênero do que o visto na seção anterior, no qual a professora simplesmente pede aos alunos que escrevam sobre a árvore. Há aqui uma especificação sobre que texto produzir, inclusive com o uso da nota como instrumento de controle (“vou dar nota para RELATÓRIO, não para outro tipo de texto”). Com a especificação do comando, resolve-se a questão da diversidade de gêneros: todos os grupos produzem relatórios. Nenhum faz música, poema ou narração, como no caso do texto sobre a árvore. Mas emergem outras questões: os alunos não têm uma noção clara do que seja um relatório, como se pode observar pela resposta de Marcela à pergunta da professora, para quem um relatório é um resumo – talvez um resumo de fatos ocorridos. A professora também não consegue oferecer, naquele momento, uma explicação pormenorizada, dando apenas uma definição genérica. Nenhum dos quatro elementos pontuados por Reinaldo (2007, p. 173) como necessários a um trabalho de orientação para a produção de textos escritos são completamente contemplados, a saber, finalidade, especificidade do gênero, lugares preferenciais

de circulação e interlocutor eleito. Essas questões que não foram trabalhadas aliadas ao interesse da classe pelo gênero guiaram a opção por abordar esse gênero durante a intervenção.

### **2.2.1. Mas afinal, o que é um relatório?**

Antes de estabelecer os passos da sequência didática, era preciso encontrar resposta para uma questão muito importante, que, como vimos, não estava clara para o grupo estudado: o que é um relatório?

Os relatórios podem ser encontrados em diversas esferas da atividade humana, como por exemplo nos campos acadêmico, científico, escolar, profissional, político e burocrático. Devido a essa diversidade de esferas, há vários gêneros de relatório. Beltrão & Beltrão (2005), em livro sobre a correspondência empresarial, listam os seguintes: relatório de gestão, de visita, de rotina, de pesquisa, de inquérito, parcial e científico. Bonilla & Gianetti (2008) falam também dos relatórios acadêmico, escolar e executivo. Passos & Santos (1998) acrescentam o relatório de viagem, de estágio, de visita e administrativo. Existem também os relatórios de despesas, de prestação de contas, relatório jurídico e essa lista pode provavelmente se estender ainda mais. A própria definição de relatório no dicionário Aurélio é bem ampla. Este é definido primeiramente como uma “narração ou descrição verbal ou escrita, ordenada e mais ou menos minuciosa, daquilo que se viu, ouviu ou observou”, e também como “exposição das atividades de uma administração ou duma sociedade; exposição e relação dos principais fatos colhidos por comissão ou pessoa encarregada de estudar determinado assunto”. A primeira definição remete aos relatórios relacionados a eventos, como por exemplo, de visita e de viagem. A segunda aos relatórios de prestação de contas, de gestão, administrativo e a terceira aos relacionados a alguma experiência, atividade de pesquisa ou projeto, como os relatórios acadêmico e científico.

Os relatórios podem apresentar, usando os termos de Adam, sequências narrativas, descritivas, explicativas e argumentativas (BONINI, 2005), além de scripts, tipo de planificação local do texto, que, de acordo com Bronckart, ocorrem quando os acontecimentos são apresentados em ordem cronológica, sem haver intriga (BALTAR, 2004). As sequências textuais utilizadas estão relacionadas ao gênero de relatório produzido e à sua função sociopragmática. As sequências argumentativas, por exemplo, são mais frequentes nos relatórios acadêmicos e científicos, que visam a convencer outras pessoas de conclusões feitas a partir de uma experiência ou pesquisa, como no modelo de relatório proposto por Haar (2003), cujo contexto de situação remete a disciplinas acadêmicas da área de Física. Os scripts são encontrados com frequência em relatórios de visita e as sequências narrativas nestes e nos relatórios de viagem. Com tanta diversidade, a estrutura potencial do gênero (EPG), que, conforme a proposta de Hasan, seria o leque de opções de estruturas esquemáticas específicas potencialmente disponíveis aos textos de um mesmo gênero (MOTTA-ROTH & HEBERLE, 2005), só pode ser estabelecida se considerados o contexto de situação e a função sociopragmática de cada gênero de relatório, ou seja, não é possível definir uma EPG única para todos eles. Nos relatórios ligados às esferas científicas e acadêmicas, é necessário descrever procedimentos, materiais e métodos utilizados, apresentar resultados e conclusões. Já em relatórios de visita, não se descrevem procedimentos, mas procede-se à descrição do ambiente e narração dos fatos ocorridos.

Portanto, por estar presente em tantos campos da atividade humana, e apresentar tamanha diversidade, era preciso, antes de dar início ao projeto de ensino, definir os aspectos ensináveis do gênero e quais relatórios trabalhar. A primeira produção dos alunos, realizada sob a supervisão da professora da turma, foi um relatório de visita. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a produção inicial pode servir como uma espécie de diagnóstico, definindo o ponto em que o professor precisa intervir e o caminho que o aluno precisa percorrer. Esses

autores sugerem o seguinte esquema na execução da sequência didática: primeiramente a apresentação da situação, explicitando a situação de comunicação na qual os alunos deverão agir, incluindo o gênero que será produzido, o público alvo, o suporte e a forma. Em seguida, a produção inicial. Esta ajudará a moldar a próxima etapa, que eles chamam de módulos, os quais constituem atividades cujo objetivo é instrumentalizar os alunos para o domínio do gênero. Os módulos podem incluir atividades de observação e análise de texto, além de tarefas simplificadas de produção de texto. Depois dos módulos, vem a produção final, mas não final por ser acabada, já que os autores defendem a idéia de que o texto deve ser visto como objeto a ser retrabalhado.

### **2.2.2 – A sequência didática**

Nesse caso, a produção inicial veio antes da apresentação da situação. Ela funcionou não apenas como um diagnóstico, mas também como uma mostra do caminho que poderia ser trilhado para cumprir meu objetivo inicial de pesquisadora participante, que era proporcionar o desenvolvimento de práticas de escrita relevantes para o grupo pesquisado através do ensino de um gênero de interesse da classe. A apresentação da situação funcionou como um momento para entender melhor o que é o relatório, os diferentes formatos que ele pode assumir dependendo da situação comunicativa a que está ligado, quem é o público que lê o relatório. Os módulos mesclaram atividade de leitura e análise de relatórios com atividades simplificadas de produção de relatórios. O objetivo da leitura dos textos era proporcionar modelos de escrita aos alunos, que ainda eram pouco familiarizados com o gênero. Foram duas as atividades de produção nessa fase dos módulos, ambas coletivas. A primeira foi a reescrita conjunta de trechos dos relatórios iniciais, visando a eliminar alguns dos problemas encontrados de forma geral nessas primeiras produções. A segunda foi a produção coletiva de um relatório simples, com o objetivo de reunir os conhecimentos obtidos através das leituras, discussões e da reescrita em conjunto. Para a produção final, os alunos

participaram de uma experiência de ciências, tomaram notas e a partir delas produziram um relatório de experiência, o qual foi reescrito duas vezes.

Na tabela 03 apresento os módulos da sequência didática, juntamente com o tempo destinado a cada aula:

<b>AULA</b>	<b>MÓDULOS</b>	<b>TEMPO</b>
Aula 01	Apresentação da situação de comunicação: gênero (o que é um relatório), público alvo (para quem eu escrevo quando faço um relatório), suporte e forma.  Leitura de trecho de “Mar sem fim” <sup>13</sup> , de Amyr Klink; discussão sobre os detalhes (quando e por que eu preciso fornecer muitos detalhes em meu texto) e sobre os elementos da situação de comunicação.	1h30
Aula 02	Leitura de trechos de “Irashaimassê”, de Fernanda Magalhães; discussão sobre a coesão textual <sup>14</sup> .  Reescrita conjunta de trecho do relatório de visita produzido por um dos grupos de alunos: importância de introduzir cada referente novo, de conectar os assuntos, fornecer explicações, usar verbos no passado e expressões anafóricas.	2h
Aula 03	Leitura de “Relatório de Observação da EMEF Xxxxxxxx” <sup>15</sup> , de Danilo Oliveira; discussão sobre as partes do texto, os trechos de descrição e o objetivo.  Produção conjunta de um “Relatório para conserto da porta” <sup>16</sup> ; anotações e redação do relatório, reforçando as questões discutidas durante a reescrita conjunta do relatório de visita.	1h30

<sup>13</sup> Os textos lidos e discutidos com os alunos durante a sequência didática, assim como os dois textos produzidos em conjunto, podem ser consultados em anexo.

<sup>14</sup> Nos relatórios de visita produzidos pelos alunos (que serão analisados na seção 2.3), observei a tendência de listar as informações, sem relacioná-las. Visando a chamar atenção para essa questão, destacamos do texto de Fernanda Magalhães as expressões que ela usa para conectar assuntos diferentes e para estabelecer a progressão temporal. Esse aspecto foi colocado em prática logo em seguida e na aula seguinte, quando houve a reescrita de um trecho de um dos relatórios de visita e a produção conjunta de um relatório.

<sup>15</sup> Esse relatório de visita à escola onde se deu a geração de registros foi produzido especialmente para a sequência didática.

<sup>16</sup> A porta da sala estava sem fechadura e essa situação foi utilizada para a produção do relatório conjunto. Poucos dias depois, o pessoal da manutenção realizou o conserto necessário.

Aula 04	Realização da experiência “Bons e maus condutores da eletricidade”. Tomada de notas.	1h30
Aula 05	Apresentação das partes de um relatório de experiência (objetivo, material utilizado, procedimentos, resultados): explicação e discussão. Escrita da primeira versão do relatório de experiência.	1h30
Aula 06	Primeira reescrita do relatório de experiência orientada por bilhete: segunda versão.	1h30
Aula 07	Segunda reescrita do relatório de experiência orientada por bilhete: terceira versão.	1h30

**Tabela 3** – Módulos da sequência didática.

### **2.3. Produção inicial: dificuldades com a referenciação**

Neste trabalho adoto o conceito de referenciação, considerando que as categorias e os objetos de discurso não são preexistentes, mas elaborados durante as atividades discursivas e transformados pelos contextos, ou seja, são marcados por uma “instabilidade constitutiva”, expressão usada por Mondada & Dubois (2003, p. 17) na defesa de que a língua não é um sistema de etiquetas que se ajustam às coisas. A visão de que a língua funciona como um sistema de etiquetas considera que os objetos possuem propriedades essenciais, intrínsecas, numa concepção especular do discurso, ou seja, de que a língua espelha a realidade exterior. Trabalho com a concepção de linguagem como uma construção simbólica, analisada sempre no contexto das práticas sociais e situações enunciativas (KOCH, MORATO & BENTES, 2005). Sendo a linguagem uma construção simbólica, os referentes passam a ser “instaurados na realização e no desenrolar da atividade referencial” (MONDADA, 2005, p.12). Isto é, os referentes são construídos na interação, oral ou mediada pela escrita, não sendo simplesmente dados ou pré-definidos por uma relação língua-mundo. Segundo Mondada & Dubois (2003), “os sujeitos constroem, através de práticas discursivas e cognitivas social e culturalmente situadas, versões públicas do mundo” (p. 17).

Qualquer situação interativa aceita formas variadas de identificação de referentes (HANKS, 2008). Dentro dessa perspectiva interacionista, que vê a referenciação como processo dinâmico,

... passam a ser objetos de análise as atividades de linguagem realizadas por sujeitos históricos e sociais em interação, sujeitos que constroem mundos textuais cujos objetos não espelham fielmente o “mundo real”, mas são, isto sim, interativamente e discursivamente constituídos em meio a práticas sociais, ou seja, são objetos-de-discurso. A relação língua-mundo passa a ser, pois, interpretada, não meramente aferida por referentes que ou representam o mundo ou “autorizam” sua representação. (KOCH, MORATO & BENTES, 2005, p. 08)

Como a referenciação está estreitamente vinculada à interação, a essa construção conjunta de objetos de discurso e, conseqüentemente, às condições de produção do discurso, elementos do gênero em que se processa a interação, bem como dos possíveis interlocutores, no caso da interação mediada pela escrita, terão influência sobre as expectativas de como a referência deve ser construída. Cada gênero discursivo/textual tem suas especificidades e sua maneira singular de estabelecer a referenciação. No caso dos diversos gêneros de relatório, espera-se que cada objeto de discurso seja devidamente apresentado, explicado, para depois ser retomado, por se tratar de gêneros em que se supõe um público leitor que não participou de determinado evento, e precisa ficar a par do que nele aconteceu. Diferentemente dos gêneros orais de interação face a face, espera-se o uso de discurso reportado e expressões anafóricas ao invés de dêiticas. Estas foram as maiores dificuldades dos alunos na elaboração dos relatórios iniciais, como poderá ser visto logo adiante.

É preciso lembrar que os gêneros, quando são trabalhados na escola, passam por transformações, funcionam como uma variação do gênero de referência, uma vez que começam a fazer parte de uma dinâmica de ensino-aprendizagem e a funcionar dentro de uma instituição cujo objetivo principal é justamente esse (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 81). Entram, além das características do gênero de referência que se pretende ensinar, aspectos

relacionados às rotinas da instituição escola, e suas respectivas hierarquizações e relações de poder, como a relação professor-aluno. É uma situação particular, em que, segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 76), ocorre um desdobramento, no qual o gênero, além de instrumento de comunicação, torna-se objeto de ensino-aprendizagem. Por isso, de forma geral, as práticas de linguagem são pelo menos parcialmente fictícias, uma vez que se instauram com fins de aprendizagem. Por mais que o professor procure tornar essas práticas mais realistas, buscando outros interlocutores para os textos dos alunos, não é possível apagar a dinâmica majoritariamente unilateral de correção e atribuição de nota que lembram o aluno de que aquele é um texto produzido *na* escola. Buin (2006a), já observou que “no caso do texto escolar, além do interlocutor específico do gênero de referência, existe o professor que sempre exercerá influência como interlocutor daquela situação de ensino” (p.194). Essa visualização do professor como principal interlocutor dos relatórios iniciais produzidos levou a uma dificuldade na construção dos objetos de discurso, pois, como os alunos-escritores produziram relatórios orientados para o mesmo público que havia compartilhado com eles a experiência focalizada no relatório, os textos produzidos tornaram-se pouco informativos, não cumprindo, de forma geral, a função atribuída ao gênero solicitado.

Passo a mostrar agora os trechos dos relatórios de visita referentes à ida a uma fábrica de medicamentos. O relatório pedido pela professora, como explicado anteriormente, deveria contemplar quatro eventos de que a classe participou. Nem todos os grupos escreveram sobre os quatro. Alguns deixaram de escrever sobre os dois últimos eventos – a abertura e fechamento da Semana da Água – e um dos grupos só escreveu sobre a visita à fábrica de remédios. Selecionei os trechos em que a visita à fábrica de medicamentos é relatada, por este evento constar dos cinco relatórios, e por serem representativos do restante do relatório produzido nessa ocasião. Antes da análise, exponho a versão

digitalizada dos relatórios, para que seja possível ter uma visão mais contextualizada a respeito dos textos através do acesso à sua versão integral.

Começo a análise relacionando o título, a ancoragem enunciativa e a posição assumida pelos alunos para referenciar. Num nível mais local do encadeamento textual, três questões se destacam nos relatórios dos grupos: (1) o uso dos pronomes cujo referente é difícil localizar; (2) a escolha entre dêiticos ou expressões anafóricas, e (3) o discurso reportado, todas elas imbricadas à referência, à construção coerente e intersubjetiva de objetos-de-discurso no texto escrito. O discurso reportado ocorre muito comumente nos relatórios, uma vez que vai se escrever sobre algo que já aconteceu. No caso dos pronomes, os mesmos estão tradicionalmente associados a um antecedente nominal presente no texto, o último em questão, com os quais concordam. Isso nem sempre ocorre nos textos dos alunos. Isso ocorre, entre outros fatores, devido ao conhecimento reduzido acerca do gênero e de sua dinâmica de funcionamento, o que será analisado no item 2.3.5.

### *Apresentação da Abl*

*Os alunos da escola XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX estavam em mais um passeio da abl.*

*A abl foi fundada em 2003 pelos italianos.*

*Eles tinham nutrientes vivos, todos os resitos da fabrica vem para o insinerador principalmente a cozinha as sobras de comida.*

*Cada funcionario têm sua área de trabalho estamos vendo o trabalho da manutenção, Quando cai a preção entra 3 milhoes de litros de água*

*Agora estamos indo para a fabrica de medicamentos acabamos de sair do ôníbus.*

*Se quiser saber mais sobre a abl clic: [WWW.ABLBRASIL.COM.BR](http://WWW.ABLBRASIL.COM.BR)*

Relatório de Visita à ABL: Grupo 01

### *Relatorio de nossos passeios*

*No dia 12/09/07 a turma 4ª Série B saímos para ABL, passamos por varios lugares ate, chegarmos a IGREJAMATRIZ, estamos esperando outros ôníbus de outros colégios*

*O Mauricio trabalha a que a 17 ela foi fundado 01/04/03. a ABL quer dizer Antibioticos do Brasil limitado*

*A ABL importa por todo o mundo CO2 quer dizer oxido de carbono uma laçoa tem 3 milhoes de litros a que produz remeijos e a água do Rio Jaguarui a classe 1 e água potavel classe 2 da para tratar, classe 4 e o rio tiete eles fabricam ração. O loreno fundou a ABL*

Relatório de Visita à ABL: Grupo 02

## *Visita na Abl.*

*Nossa classe da 4ª série B tivemos a oportunidade de irmos visitar a abl, que significa (Antibióticos do Brasil limitada). Saímos da escola 8:00 h da manhã, paramos em frente da igreja da matriz e chegamos lá 8:15 da manhã, o estrutor entrou dentro do ônibus e falou que nós não iríamos entrar dentro da fábrica.*

*Ele falou que os tanques de água que nós vimos lá serve para apagar ensendios ele falou também quando alguém se machuca com alguma máquina que avisa os médicos pelo rádio amador e eles falam para a pessoa esperar enfrente a fábrica.*

*Tem também os materiais que são pesados que não servem mais para nada eles chamam de resíduos o material passa por tubos, e quando chega no tubo vermelho é queimado e vai para o ar os gases toxico provoca a destruição da cama de ozônio.*

Relatório de Visita à ABL: Grupo 03

## *os passeios*

*Nós passamos pela uma longa estrada é nós passamos em frente ao bicíeros é finalmente chegamos a ABL*

*azina este la encotramos um homem que se-chama Maricil ele trabalha aqui mas de 17 anos e a fábrica afundou 01/04/03 estamos entrando na Fábrica BCE é remédio eles chaman assim por que faz rémedio líquido e uma área muito complicada que fornece para o mundo.*

*está ária só pode trabalhar em rua areia aqui tem uma lagoa de encendio tem 3.000.00 de agua na lagoa a qui tem uma parte de cada espasso da fábrica aqui tem uma planta química pra fazer remédio e tem 2 dubos que tratam da agua do rio jaquari o rio chasse 1 e a agua mineral agua*

*nos estamos enfrente a medicamento para galo ou cão de aqui tem um resito da BC*

*todo os alimento puxam pra Ca caga é trtrdo que fundo a BL foi um empresa Inglesa aqui também eles tratam de esgoto.*

*WWW ABLbrasil.com BR*

Relatório de Visita à ABL: Grupo 04

## ABL

*Nós fomos pra ABL dia 12/9/07 (quarta-feira) todo mundo da classe táva animado nós fomos tomar café, quando chegamos na sala a professora leu uma história 8:00 o ônibus chegou 8:30 chegamos em frente a igreja e tivemos que esperar a outra turma, chegar quando a outra turma chegou o ônibus proceguiu dentro do ônibus agente cantou, a minha colega de grupo levou o celular de câmera nós tiramos foto escutamos música dentro, do ônibus foi muito bom.*

*Quando chegamos o ônibus parou mais depois proceguiu, em um certo ponto, o ônibus parou e um senhor veio nos orientar o nome dele, é Maurício.*

*Ele nos disse:*

*— Que a ABL foi fundada em 1/04/03 ele também nos disse o que significa ABL significa, Antibióticos do Brasil.*

*Ele, também, nos explicou do processo sobre os remédios, só que infelizmente nós podemos ver nós passamos por um tratamento de água assim tinha, um lugar que ficava a água suja e tinha um tubo, que a água passava e saia limpa do outro lado.*

*Nós chegamos tipo num quadra, só que, coberta lá teve tipo uma prova de cadeia alimentar.*

*Era assim todos os bichos comiam o capim e a onça, comia todos os bichos depois o homem veio e matou a onça depois, nós fomos brincar no parque dentro banheiro tinha, uma salna as meninas ficaram loucas pensando que era um esconderijo, nós brincamos e depois viemos embora.*

Relatório de visita à ABL: Grupo 05

### **2.3.1 – Referenciação e ancoragem enunciativa nos relatórios de visita**

Sendo orientados a escrever um relatório sobre os passeios realizados pela turma, os alunos assumiram diferentes ancoragens enunciativas, ou seja, posicionamentos para a escrita. Enquanto os grupos 02 a 05 usam o “nós” como ponto de partida, o grupo 01 apresenta “os alunos” na terceira pessoa. Os títulos

também são indicativos da posição assumida pelos alunos, que, por sua vez, influi na escolha de como referenciar, e de que informações devem constar do texto.

A tabela 04 mostra o título e pessoa gramatical utilizados em cada um dos relatórios:

<b>GRUPO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>PESSOA GRAMATICAL</b>
Grupo 01	<i>Apresentação da Abl</i>	Terceira do plural
Grupo 02	<i>Relatorio de nossos passeios</i>	Primeira do plural
Grupo 03	<i>Visita na Abl.</i>	Primeira do plural
Grupo 04	<i>os passeios</i>	Primeira do plural
Grupo 05	<i>ABL</i>	Primeira do plural

**Tabela 4** – Ancoragem enunciativa nos relatórios de visita

Nos relatórios em que se escreve a partir da primeira pessoa do plural, o foco está no passeio feito pela classe. Dois deles inclusive mencionam a palavra “passeio” no título. Todos incluem no relatório o trajeto percorrido pela classe até a chegada à fábrica (grupo 02: *passamos por varios lugares ate, chegamos a IGREJAMATRIZ, estamos. esperando outros ônibus de outros colégios*; grupo 03: *Saimos da escola 8:00 da manhã, paramos em frente da igreja da matriz e chegamos lá 8:15 da manhã*; grupo 04: *Nós passamos pela uma longa estrada é nós passamos em frente ao bicicros é finalmente chegamos a ABL*; grupo 05: *8:00 o ônibus chegou 8:30 chegamos em frente a igreja e tivemos que esperar a outra turma, chegar quando a outra turma chegou o ônibus proceguiu*). Os fatos são relatados em ordem mais cronológica, com destaque para o que foi feito durante a visita.

O grupo 01 segue um caminho diferente. Ao invés de se incluírem no texto (isso acontece apenas no penúltimo parágrafo), iniciam dizendo “*Os alunos da escola Xxxxxxxxxx estavam*”. O título também é revelador da ancoragem enunciativa que assumem. O foco aqui não é no passeio – não há menção ao trajeto – nem ao que foi feito, mas sim nas informações aprendidas ao longo da

“apresentação da ABL”. O foco assumido pelos alunos-produtores levou ao surgimento de relatórios de visita com ênfases diferentes.

### **2.3.2 – O uso dos pronomes pessoais**

Em todos os relatórios, encontram-se pronomes pessoais cujo referente é de difícil identificação, ou cujo referente não faz parte do universo textual, sendo preciso recorrer à situação extratextual para defini-los.

Logo depois de informar que “*A abl foi fundada em 2003 pelos italianos*”, os produtores do texto 01 iniciam a sentença seguinte dizendo que “*Eles tinham nutrientes vivos*”. O antecedente textual mais próximo que esse pronome *eles* logicamente retomaria por questões de posição e concordância seria *italianos*. Essa hipótese, entretanto, não parece se conciliar com o sentido global do texto. O pronome se aproxima mais do referente *a abl*, com o qual não concorda, provavelmente se referindo aos “funcionários da ABL” ou similar. O próprio sentido de *nutrientes vivos* não fica claro. Nem o grupo nem a classe conseguiram lembrar o que essa expressão estaria designando, quando usamos partes desse relatório numa atividade de reescrita conjunta. Inferindo a partir do cotexto, é possível que seja algo como *lixo orgânico* (“principalmente a cozinha as sobras de comida” – as sobras de comida da cozinha), ou o lixo de maneira geral, que ia para o incinerador, já que numa fábrica de medicamentos alguns cuidados precisam ser tomados ao se descartar os resíduos.

Após apresentar o funcionário Maurício, o grupo 02 continua: “Ela foi fundado 01/04/03”. Temos aqui novamente a questão do pronome cujo antecedente não se encontra onde tradicionalmente deveria estar, isto é, logo antes de sua retomada. *Ela* não pode estar substituindo Maurício, apesar da confusão com a concordância (pronome no feminino, particípio no masculino), pois pessoas não são fundadas. O fundar nos remete à fábrica ou à igreja matriz, antecedentes mais distantes presentes no texto, femininos e passíveis de

fundação. A sequência do texto nos leva à confirmação do primeiro elemento, pois os produtores passam a explicar o significado da sigla que dá nome à fábrica (“a ABL quer dizer Antibióticos do Brasil limitado”). A silepse de pessoa encontrada na primeira frase (“a turma 4<sup>a</sup> série B saímos”) foge às expectativas mais tradicionalistas das normas gramaticais, mas pode ser entendida também como uma forma de assinalar pertença, inscrição a um grupo.

O pronome *ele*, que inicia o segundo parágrafo do texto 03 retoma claramente o antecedente “o estrutor”, com o qual concorda em gênero e número. Isso não significa, contudo, que o grupo tenha resolvido essa questão da retomada através de pronomes pessoais. No final do segundo parágrafo e início do terceiro, podemos encontrar duas ocorrências do pronome *eles* cujo referente é de difícil identificação. No primeiro caso, existe uma certa ambiguidade, pois duas interpretações são possíveis – a primeira delas, seria o pronome *eles* retomando os médicos, que é o antecedente mais próximo e com o qual o pronome concorda; já a segunda, levaria em conta o sentido global do texto, entendendo o *eles* de forma mais genérica, como os funcionários da fábrica de modo geral. No caso do *eles* usado no terceiro parágrafo, fica ainda mais difícil localizar um antecedente, que só pode ser inferido a partir do todo do texto como novamente os funcionários da fábrica, embora não seja possível ter certeza. Esse uso do pronome *eles* de maneira indeterminada, sem localização clara de um referente, significando um sujeito genérico, cuja identificação não se conhece ao certo é muito frequente nos usos orais da língua, e é usado diversas vezes nos relatórios dos alunos, reforçando a hipótese da heterogeneidade constitutiva da escrita, segundo a qual práticas de oralidade são agregadas a práticas de letramento, gerando formas híbridas (SIGNORINI, 2001).

Logo no início do texto do grupo 04, os produtores empregam o pronome *nós*, sem dar explicação alguma sobre quem seria esse *nós*, o que poderia ocorrer, por exemplo, sob a forma de uma anáfora explicativa. Diferentemente dos usos, nos outros textos, do pronome *eles* de forma genérica,

em que era possível, através de pistas ao longo do texto, pelo menos inferir o referente para o qual o pronome apontava, nesse caso não é possível fazer esse tipo de inferência. A não ser que já se soubesse, de antemão, quem eram os produtores do texto. Bakhtin já há muito apontou para o caráter dialógico, responsivo de todo enunciado, e para a forte presença da alteridade nos mesmos. Os alunos, já acostumados ao caráter escolar das atividades de produção textual, e cientes de que o público leitor não ultrapassaria os limites da esfera escolar, e mesmo da sala de aula, não sentem necessidade de explicar quem seria o *nós* que fala no texto. Dessa forma, o texto consegue até funcionar bem dentro da sala de aula, mas não fora dela. O uso do pronome *eles* de forma genérica, já identificado no relatório dos grupos 01, 02 e 03 também é encontrado nesse texto, no segundo parágrafo (“eles chaman assim por que faz remédio liquido”). Há também uma ocorrência de pronome pessoal em que o referente pode ser recuperado de forma clara: “encontramos um homem que se-chama Maricil ele trabalha aqui”. Nessa situação, a progressão referencial ocorre da maneira convencional, na qual o referente é introduzido e depois retomado através do pronome pessoal. Com isso, fica claro, tanto nesse como nos outros relatórios em que as duas formas de uso dos pronomes pessoais convivem, que o mecanismo de apresentação de um referente e sua posterior retomada via pronome não é desconhecido dos alunos, embora eles nem sempre o empreguem.

O texto do grupo 05, assim como o do grupo 04, se inicia com um *nós* não identificado. Essa nova ocorrência reforça a hipótese de que a visualização de esferas de circulação apenas escolares pode levar à supressão de informações consideradas importantes no gênero que serve de referência à produção escolar. O pronome *ele*, utilizado no terceiro parágrafo retoma de maneira clara o antecedente Maurício, não havendo a dificuldade com a progressão referencial com pronomes, como em outros relatórios já analisados. Isso não significa que esse relatório esteja livre de hibridismos. Em dois momentos diferentes o grupo

utiliza o termo *assim* para iniciar uma explicação sobre algo que havia acontecido durante a visita:

“nós passamos por um tratamento de água assim tinha, um lugar que ficava a água suja...”

“Era assim todos os bichos comiam o capim”

Esse uso do *assim* é típico da linguagem oral e empregado num contexto mais formal como um relatório escolar escrito reforça o fato de que práticas de letramento e práticas da oralidade se misturam e se influenciam mutuamente.

### **2.3.3 – A opção por expressões dêiticas ou anafóricas**

Nos grupos 01, 02 e 04, os alunos demonstram dificuldade em separar o momento da visita do momento da enunciação, optando por expressões dêiticas que fariam referência ao tempo da escrita, enquanto o objetivo é se referir ao passado. Essas expressões estão, em sua maioria, associadas ao uso de verbos no presente, ao invés de verbos no passado, mais próprios do mundo do relatar.

O grupo 01 opta pelo uso do dêitico *agora*, ao invés de uma expressão não-dêitica correspondente, como *naquele momento* ou afins, na sentença “Agora estamos indo para a fábrica de medicamentos”. Os alunos tinham a tendência de usar dêiticos nos relatórios, e não as expressões anafóricas correspondentes, produzindo textos que davam margem a uma dupla interpretação.<sup>17</sup>

No grupo 02, a não-transposição para tempos verbais próprios do relatar ocorre em “O Mauricio trabalha a que a 17”, acrescido do uso de um dêitico escrito de forma não-convencional, através de uma hipersegmentação (*a que para aqui*). O uso do *aqui* dá um caráter ambíguo à frase, pois abre espaço para se

---

<sup>17</sup> Ver o texto de Apothéoz (2003) para uma discussão mais detalhada sobre as anáforas na dinâmica textual, e sua relação com a dêixis.

interpretar que Maurício trabalha, por exemplo, na escola onde o texto foi produzido.

Já os produtores do relatório 03 têm como resolvida a questão do lá/aqui, selecionando a opção dêitica que se adequa ao relatório, já que os alunos não se encontravam mais no local da visita. Ademais, nas duas vezes em que o *lá* (linhas 6 e 11) é utilizado, seu referente é facilmente identificável como sendo “a abl”, citada no começo do texto.

No relatório do grupo 04, ainda no primeiro parágrafo, os verbos são empregados no passado (*passamos, chegamos*) e no começo do segundo parágrafo o grupo usa o dêitico *lá* e outro verbo no passado (*encontramos*). A princípio parece estar resolvida a questão do uso do discurso reportado e das expressões dêiticas mais adequadas ao gênero. Esta hipótese é negada logo a seguir e ao longo do restante do texto, por verbos, locuções verbais e dêiticos que se deslocam do relatar para o agora, para o concomitante ao momento da enunciação:

- Trabalha aqui
- Está ária
- Aqui tem
- Nos estamos
- Puxam pra Ca

Como no caso dos outros relatórios já discutidos nessa seção que apresentavam o mesmo problema, essa não-transposição de verbos e expressões dêiticas dificulta a progressão referencial e a própria coerência do texto, já que fica difícil saber, por exemplo, qual seria a área à qual o grupo já introduz no texto como *está ária* e também recuperar a localização de todos os “aquis” empregados.

#### **2.3.4 – Discurso reportado: o mundo do relatar**

No grupo 01, a dificuldade com o discurso reportado pode ser vista principalmente em: “estamos vendo o trabalho da manutenção”; “agora estamos indo para a fabrica de medicamentos acabamos de sair do ônibus”. Os alunos tiveram acesso às anotações que fizeram durante as visitas para produzir o relatório e muitos grupos não fizeram elaborações a partir dessas notas para produzir um texto que efetivamente relatasse algo passado. Os verbos no presente e a expressão dêitica levam a uma incoerência, já que fica difícil aceitar que o grupo, no momento das várias leituras que o relatório pode ter, ainda estará de fato vendo o trabalho da manutenção, ou acabando de sair do ônibus repetidamente.

O relatório do grupo 02 inicia sem a dificuldade com o discurso reportado. Os alunos-produtores usam verbos no passado (*saimos* e *passamos*), mas logo incorrem na mesma estratégia do grupo 01 – retomam o evento como se estivesse acontecendo naquele exato momento (“estamos esperando outros ônibus”). O mesmo acontece no relatório 04, no qual os verbos no presente são empregados juntamente com as expressões dêiticas discutidas no item anterior (*trabalha, tem, estamos, puxam*).

No texto do grupo 03, a dificuldade de trabalhar a variação dos tempos verbais prevista pelo discurso reportado é praticamente inexistente. O grupo faz uso de vários verbos no passado (como *saimos, paramos, chegamos, entrou, falou, vimos*) e faz inclusive uma transposição mais complexa, usando uma locução de futuro do pretérito + infinitivo (*iríamos entrar*), no lugar da provável fala do instrutor “Nós não vamos entrar dentro da fábrica”.

Assim como no caso do grupo 03, no relatório 05 não existe dificuldade com o discurso reportado, sendo os verbos devidamente empregados no passado, havendo uma separação clara entre o momento da visita e o momento de elaboração do relatório.

### **2.3.5 – Seleção de informações e (des)conhecimento da situação de comunicação**

O terceiro parágrafo do relatório 02 consiste de uma série de informações diferentes justapostas, que, pelo modo como estão ordenadas, devem ter sido fornecidas pelo instrutor da visita em diferentes momentos, mas que o grupo reúne numa única sentença. A falta de pontuação e de elementos coesivos, articuladores e expressões para ligar uma informação a outra, gera dificuldades de compreensão. Depois de dizer que a ABL importa seus produtos, os produtores passam a explicar o significado da abreviação CO<sub>2</sub>, falam então da quantidade de água da lagoa “que produz remegios”, escrevem sobre um sistema de classificação da água e concluem a sentença dizendo que “eles fabricam ração”, pronome sem antecedente facilmente identificável, que, a julgar pelo sentido global do texto, deve estar se referindo aos funcionários da fábrica. Apenas o acréscimo da pontuação nos lugares esperados não resolveria a falta de coerência do texto. Seria preciso uma elaboração maior que envolvesse a conexão entre os diversos assuntos mencionados, além de uma compreensão mais aguçada da função sociopragmática do relatório de visita, para poder discernir entre as informações que precisam estar no texto, e as de que o mesmo prescindir, como, por exemplo, o fato de que CO<sub>2</sub> significa dióxido de carbono, informação sem ligação com as outras, e difícil de ser relacionada ao propósito do texto.

Esse parágrafo é sintomático do conhecimento superficial acerca do gênero que deveria ser produzido, e acerca da situação de comunicação na qual se deveria agir. É difícil selecionar as informações relevantes quando não se tem uma noção clara do objetivo do texto. O problema com os pronomes, dêiticos e discurso reportado também seria atenuado caso os alunos tivessem uma noção mais precisa dos interlocutores visados e da estrutura composicional do gênero. Essa hipótese se confirmou após a sequência didática, quando os alunos tiveram acesso a essas informações e apresentaram muito pouco desses problemas. Isso será discutido em maior profundidade no capítulo seguinte.

\*\*\*\*\*

Iniciei esse capítulo comentando uma aula de produção de texto da quarta série B. Essa aula, representativa das outras que tive a oportunidade de observar, foi apresentada visando a um maior esclarecimento sobre as práticas escolares relacionadas à escrita sedimentadas naquele grupo, desde o estímulo para a produção textual e o comando até a produção em si e a correção. Apontei a dificuldade que os alunos tinham em definir o gênero discursivo/textual que produziram, fruto de um comando muito genérico, que abria espaço para muitas possibilidades, mas que posteriormente dificultava um trabalho sistemático de correção. Além disso, os alunos optavam pelos gêneros com os quais já estavam familiarizados, e com isso não ampliavam seu repertório genérico. Como a correção era feita por amostragem e oralmente, não havia um momento para o aluno se voltar sobre o próprio texto, refletir sobre ele e implementar mudanças. Um trabalho de produção escrita baseado nos gêneros discursivos/textuais, conforme a proposta do grupo genebrino do uso de sequências didáticas, surgia como alternativa para ampliar o repertório genérico dos alunos e oportunizar momentos de reescrita.

Analisei também nesse capítulo os relatórios de visita produzidos pelos alunos sob a orientação da professora. Nesse caso, como o comando foi mais específico, apenas relatórios foram produzidos, mas emergiram outras questões, ligadas à referenciação. Constatei que a ancoragem enunciativa altera o ponto de vista dos alunos-produtores e, conseqüentemente, a maneira de referenciar o texto. Os alunos apresentaram, de maneira geral, dificuldades em estabelecer a diferença entre o momento da visita e o momento da enunciação, o que se mostrou nos textos através do uso de verbos no presente e de expressões dêiticas que remetiam ao contexto da visita, gerando ambigüidades. Além disso, foram encontrados muitos pronomes pessoais cujo referente era de difícil identificação, por não estar presente na superfície linguística do texto ou por remeter a um

antecedente mais distante. Essas questões linguísticas se relacionam em parte ao apego dos grupos às anotações feitas durante o momento da visita, deixando de elaborá-las e de passá-las para a ordem do relatar. Também contribuem para esses problemas o desconhecimento da função sociopragmática do relatório, a falta de clareza sobre o que é esse gênero, suas características particulares e a maneira como ele circula. Finalmente, a não-visualização de esferas de circulação extraescolares leva a dificuldades na apresentação dos referentes, considerada desnecessária, já que se tem em mente um público leitor que havia compartilhado a experiência relatada, e que saberia do que estava sendo dito. Com isso, os relatórios tornam-se pouco informativos e deixam de cumprir a função do gênero solicitado para sua produção.

Com a sequência didática, procurei introduzir tanto um maior conhecimento sobre o gênero a ser produzido, incluindo sua função sociopragmática e as maneiras como ele usualmente circula, quanto uma diversificação do público-leitor, já que passei a desempenhar o papel de interlocutora, por meio de bilhetes orientadores. No próximo capítulo analiso como se deu essa interlocução, bem como o percurso de construção da referência nas versões orientadas pelos bilhetes.

### **CAPÍTULO III**

#### **Escrita escolar situada: gênero, reescrita e referenciação**

Neste capítulo investigo as influências, para a referenciação, da reescrita, do conhecimento da função sociopragmática e dos lugares preferenciais de circulação do gênero produzido. Parto do pressuposto de que todo uso da linguagem se dá em gêneros discursivos/textuais, quer se tenha consciência disso quer não (BAKHTIN, 1997). Porém, o conhecimento da existência desses tipos relativamente estáveis de enunciados, nos dizeres bakhtinianos, com seus respectivos conteúdos temáticos, estilos e estruturas composicionais pode contribuir para o empoderamento dos aprendizes e para sua maior autonomia. Daí a preocupação, durante a sequência didática, em discutir a função sociopragmática do gênero antes de sua produção, em disponibilizar textos que servissem como referência e em elaborar conjuntamente um relatório. Além disso, o texto não é encarado como artefato, produto acabado, mas como um ponto em uma teia de relações a ele associadas (BUIN, 2006a), como um momento em um processo interacional mais amplo, que, no caso da escola, envolve as conhecidas relações entre aluno, professor e instituição, com sua ecologia própria de funcionamento, distribuição de papéis e hierarquização. Essas relações se refletem na escrita escolar, estruturando-a parcialmente. Tomando o texto como um ponto numa teia de relações e como um momento em um processo, é possível despojá-lo da fixidez a ele tradicionalmente atribuída, passando a encará-lo como provisório. Dentro dessa perspectiva, a reescrita surge como alternativa viável, senão inevitável, de versões cada vez mais adequadas ao novo momento do processo de interlocução.

O bilhete orientador é considerado aqui como um gênero catalisador, no sentido proposto por Signorini (2006), ou seja, como um gênero que favorece “o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação, tanto do professor como de seus

aprendizes” (p. 08). O bilhete permite maior interação do que outras estratégias de correção de textos, como a correção indicativa, na qual o professor marca os supostos problemas do texto do aluno, a correção resolutiva, em que o professor refaz (ou “conserta”) palavras e trechos considerados problemáticos e a correção classificatória, na qual o professor usa um símbolo ou abreviação para cada tipo de problema (SERAFINI apud RUIZ, 2003). Através do bilhete é possível, também, abordar aspectos mais amplos relacionados à estrutura composicional e aos modos de circulação do gênero, que dificilmente poderiam ser apontados através de marcações ou símbolos. Ao corrigir os textos dos alunos, lancei mão apenas do bilhete orientador. Não fiz nenhum tipo de correção nem no corpo nem na margem do texto. Muito embora esse tipo de correção tenha sua utilidade, especialmente para apontar pequenos problemas notacionais, queria verificar, neste estudo, o impacto dos bilhetes orientadores na reescrita. Por isso, a ausência de outras formas de correção.

A produção final dos alunos foi um relatório de experiência, baseado em uma experiência de ciências realizada em sala de aula, coordenada pela professora da turma. Era uma experiência simples, que objetivava descobrir como funcionava a passagem de corrente elétrica, e quais materiais serviam como bons ou maus condutores da energia elétrica. Antes da realização da experiência, que seria registrada posteriormente em forma de relatório, os alunos tiveram acesso a exemplos de relatórios, que foram lidos e discutidos. Nessas discussões, o foco foi na compreensão do que é um relatório, como um relatório é construído, a que interlocutores ele se destina, e quais são seus objetivos. Tanto aspectos temáticos como formais foram salientados, sempre relacionando essas questões a aspectos extratextuais. Mescladas às atividades de leitura e análise de outros relatórios, os alunos também participaram de atividades simplificadas de produção textual: a reestruturação de trechos dos relatórios de visita analisados no capítulo II, e a elaboração conjunta de um relatório simples. Os alunos tiveram acesso, portanto, a várias informações sobre o gênero a ser produzido, sua função sociopragmática

e os lugares preferenciais de circulação do mesmo. No comando para a produção do relatório, foi enfatizado que os alunos deveriam escrever visando aos que não haviam participado da experiência. O intuito dessa orientação era minimizar os problemas de referenciação encontrados nos relatórios de visita devido à falta de clareza sobre o interlocutor eleito.

Após os módulos da sequência didática, a maior parte dos alunos consegue, já na primeira versão, elaborar um texto que funciona como um exemplar simples de um relatório de experiência, como poderá ser comprovado mais adiante, mediante a leitura dos textos selecionados para análise. Isso demonstra a eficácia da sequência didática em fornecer modelos de escrita e em tornar mais acessível a produção de um gênero discursivo/textual específico. Além disso, é possível perceber que, conhecendo bem a situação comunicativa em que deverão agir, e tendo em mente interlocutores precisos, que podem e devem transcender a esfera escolar, os alunos têm mais facilidade em fazer as escolhas adequadas para o seu texto, tanto no nível local como global. O problema com a escolha dos tempos verbais adequados para um relatório, tão presente nos textos analisados no capítulo II, praticamente desaparece já na primeira versão do relatório de experiência, realizado após a sequência didática.

Os resultados da experiência foram anotados no quadro por mim, a pedido da professora da turma e pelos alunos no caderno. Essas anotações poderiam ser consultadas durante a produção textual. Após a primeira versão, seguiram-se dois momentos de reescrita, ambos orientados por bilhetes e realizados também na sala de aula. Cinco dos 28 alunos da quarta série B não estiveram presentes no dia da experiência. Dos 23 que elaboraram a primeira versão, 20 fizeram também as duas reescritas. Desses 20 conjuntos de versões, três serão analisados nesse capítulo. Eles foram selecionados por duas razões distintas. A primeira é a representatividade. Os dois primeiros conjuntos foram escolhidos justamente por serem representativos do percurso da maioria dos alunos, por trazerem à tona questões que apareceram em grande parte do corpus.

O primeiro conjunto de textos analisado é representativo dos alunos que, já a partir da primeira versão, conseguem produzir um texto que se aproxima do gênero de referência e, com as reescritas, vão acrescentando detalhes ao texto. O segundo conjunto exemplifica os alunos que tiveram dificuldades ainda na primeira versão, mas que, com a oportunidade de reescrita mediada por bilhetes orientadores, conseguem produzir um texto que cada vez mais se assemelha ao gênero de referência. A segunda razão contrasta com a primeira – o terceiro conjunto de textos foi selecionado por sua peculiaridade. Por se tratar de uma situação singular pareceu-me importante considerá-la mais de perto, já que casos específicos podem ser tão esclarecedores quanto os que encaixam dentro da média.

### **3.1. Os textos de Pedro: o impacto da sequência**

Apresento a seguir a sequência de escritas e reescritas do aluno Pedro, representativa da interlocução aluno-colaborador/professor-pesquisador mediada por textos e bilhetes. Relembro que era a primeira vez que o grupo pesquisado trabalhava a produção textual através de uma sequência didática e com a reescrita.

## *Os condutores da eletricidade*



*No dia 30 de outubro de 2007 na EMEF XXXXXXXXXXXXXXXX a Professora Denise da 4ª série B levou um Aparelho que mede Bons e Maus condutores da Eletricidade e às 8:12 começou a experiência então ela chamou cada um para levar um objeto. Então quando chegou a minha vez, eu levei uma marca texto e descobri que é mau condutor da eletricidade e também fizemos uma lista de bons e maus condutores da eletricidade, os bons condutores são: Alumínio, metal, cobre, ouro, zíper e arame. Os maus condutores são: Madeira, plástico, papel, Vidro, Pedra etc.*

*Foi muito legal aprender mais coisas sobre a eletricidade e aprender a fazer o aparelho que mede tudo isso.*

*Eu pensava que a eletricidade era chata mais agora percebi que é muito legal.*

Relatório de experiência - Pedro: primeira versão

Pedro começa seu relatório dando várias informações específicas, como o nome da escola, da professora, a turma e o horário, detalhando inclusive os minutos. Entretanto, ao apresentar o tipo de atividade desenvolvido pela turma, não introduz o referente da maneira usual, através de um indefinido antes do termo, dizendo simplesmente “a experiência”. Tampouco se preocupa em explicar que experiência seria essa. Nesse conflito entre informações minuciosas e informações ausentes percebemos o choque entre duas práticas, uma, mais recente, que, através da intervenção eu tentava introduzir, e outra, mais antiga e sedimentada. A primeira prática está relacionada à tentativa de fornecer bastantes informações e explicações nos relatórios, e pode ser vista como um reflexo das discussões prévias sobre o que é um relatório, sua função e características temáticas e estruturais. Essas discussões foram baseadas em leituras de relatórios que funcionaram como exemplos, referências para viabilizar o acesso ao gênero e compreensão de seus principais elementos. Uma das ênfases dadas nessas discussões foi que os relatórios são normalmente destinados a um público que não esteve presente durante o evento ou experiência relatada e, por isso, é necessário explicitar o máximo possível tudo o que aconteceu. Daí a tendência encontrada, não só no texto de Pedro, mas de vários outros alunos, de mencionar

o dia, a escola, a classe, a professora da turma e até mesmo o horário. A segunda prática, que conflita com essa primeira, pode ser encontrada nos momentos em que novos elementos são introduzidos sem serem devidamente apresentados. Essa prática, já identificada nos relatórios de visita analisados no capítulo II, revela o costume de conceber a produção textual apenas em seu âmbito escolar, tendo dificuldades de visualizar prováveis leitores fora desse âmbito. Partindo da lógica de que os leitores serão os colegas e professoras (Denise e Cecília), explicar de que experiência se trata parece desnecessário, já que seria algo de conhecimento comum. A tensão entre uma prática sedimentada de elaborar textos circunscritos ao ambiente escolar e a prática emergente de pensar leitores em potencial ainda que de maneira ficcionalizada se reflete na maneira conflituosa de apresentar os objetos de discurso e, conseqüentemente, de construir a referenciação ao longo do texto. Longe de ser negativa, essa tensão pode constituir um indício de transformação, de repensar o que é produzir um texto na escola.

#### BILHETE 1

Pedro,

O seu relatório está muito legal. Pude entender qual foi a sua participação na experiência e também o que você achou dela. O começo está bem completo. É possível ver onde, quando e quem se envolveu na atividade relatada.

Agora, quando você escreve “às 8:12 começou a experiência”, que experiência seria essa? Lembre-se de que você está escrevendo para quem não estava presente e não sabe o que aconteceu. Para que os alunos levavam objetos à frente? Como foi feita a lista dos bons e maus condutores? As pessoas iam dizendo o nome dos materiais e fazendo a lista simplesmente?

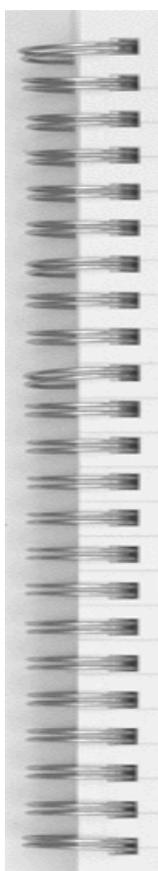
Você escreveu também que aprendeu a fazer o aparelho usado na experiência. Como se faz esse aparelho?

Pense nessas coisas e bom trabalho. Esse relatório vai ficar ainda mais completo e bonito.

Professora Cecília

Nesse primeiro bilhete, chamo a atenção de Pedro para a necessidade de explicitar a que experiência ele se referia, e justifico essa necessidade apontando para prováveis leitores que não participaram da experiência junto com

a turma. Procuo enfocar também as lacunas, as informações não dadas, como o procedimento da experiência e mais explicações sobre o aparelho usado. Em sua segunda versão, Pedro responde aos cinco questionamentos feitos pelo bilhete. Em alguns momentos é possível perceber a mesma tendência encontrada nas versões de Marcela, que serão analisadas mais abaixo – um texto que responde as perguntas levantadas no bilhete orientador. Mas diferentemente dela, as respostas não são colocadas exatamente na ordem em que as perguntas foram feitas, indicando que o aluno realizou elaborações nesse sentido também.



### *Os condutores da eletricidade*

*No dia 30 de outubro de 2007, Terça-Feira na escola XXXXXXXXXXXXXXXX a Professora Denise da 4ª série B levou um aparelho que mede bons e maus condutores da eletricidade e às 8:12 começamos uma experiência para medir os bons e maus condutores da eletricidade.*

*Cada aluno(a) ia na frente da lousa e levava um objeto para ver se era bom ou mau condutor da eletricidade, e fizemos algumas anotações dos objetos que eram bons e maus condutores da eletricidade. A Professora Denise também disse como fazia o aparelho: Usa-se 2 pilhas, 2 fios, lâmpada de lanterna e pedaço de plástico. Agente sabia que o objeto era bom condutor da eletricidade quando a luz acendia e quando a luz apagava era mau condutor da eletricidade.*

*Á! Já ia me esquecendo de mostrar alguns objetos colocados na lista: Bons condutores: Metal, cobre, Arame, zíper, ouro, etc. Maus condutores: Plástico, unha, vidro, tecido e mais um monte de coisas.*

*Depois que terminamos a experiência a Professora Cecília mandou nós fazermos este texto para às pessoas que não estavam ler e entender o que fizemos.*

Relatório de experiência - Pedro: segunda versão

Chama atenção, na leitura da segunda versão de Pedro, o número de ocorrências da expressão “bons e maus condutores da eletricidade”. São seis vezes, entre essa expressão específica e outras muito similares, como “bom ou mau condutor da eletricidade”, “bom condutor”, “mau condutor da eletricidade”.

Essa parece ter sido a estratégia por ele encontrada para suprir a carência de informações apontadas no bilhete. A expressão é utilizada pela primeira vez para especificar o aparelho levado pela professora para a classe, e em seguida o tipo de experiência realizado pela turma. Em resposta à primeira pergunta, Pedro substitui “começou a experiência” por “começamos uma experiência para medir os bons e maus condutores da eletricidade”. O referente “experiência” é dessa vez apresentado precedido de um indefinido, e complementada com uma expressão explicativa. No segundo parágrafo, para explicar porque os alunos iam à frente levando objetos, Pedro repete a expressão, e assim por diante. Esse texto apresenta mais informações que o primeiro, pois acrescenta o procedimento, explicações sobre o aparelho usado e seu funcionamento, mas ganha um problema não encontrado na primeira versão: fica repetitivo.

O espaço proporcionado pela reescrita para reflexão sobre o próprio texto abre caminho para elaborações automotivadas. Pedro acrescenta o dia da semana em que ocorreu a experiência e retira a letra maiúscula das palavras aparelho, bons e maus, logo na segunda linha. O aluno também retoma de forma inusitada a seguinte recomendação do bilhete orientador: “Lembre-se de que você está escrevendo para quem não estava presente e não sabe o que aconteceu”, na conclusão de seu texto: “Depois que terminamos o texto a Professora Cecília mandou nós fazermos este texto para às pessoas que não estavam ler e entender o que fizemos”. O aluno-produtor revozeia o bilhete orientador, estabelecendo um diálogo claro com o mesmo.

#### BILHETE 2

Pedro,

Parabéns! Este relatório está bem mais completo que o primeiro.

Agora, está faltando um pouco mais de organização. Depois de explicar a experiência feita (o que você fez bem no 1º parágrafo), faz mais sentido falar primeiro do aparelho, de como ele funciona e depois da participação dos alunos. Assim, quem ler o seu relatório já vai entender como funciona a experiência.

Sabe do que eu senti falta nesse texto? A parte com a sua opinião, que você tinha colocado tão bonito no 1º relatório (duas últimas frases). Quem sabe você não resolve colocá-las de volta?

Bom trabalho!

Professora Cecília

P.S. – tente também repetir menos a expressão “bons e maus condutores da eletricidade”.

O segundo bilhete para Pedro chama atenção para a organização, a ordenação das informações no texto. No final, menciono o problema da repetição, que o aluno procura solucionar em sua terceira versão:

### *Os condutores da eletricidade*

*No dia 30 de outubro de 2007, Terça-feira na Escola  
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX a Professora Denise e sua classe participaram de uma  
experiência. Essa experiência era para medir bons e maus condutores da  
eletricidade.*

*E para medir esses dois condutores era preciso um aparelho que media esses  
dois. Esse aparelho era feito de: uma base de plástico, duas pilhas, dois fios e uma  
lâmpada de lanterna.*

*Esse aparelho funcionava assim, quando a luz acendia era bom condutor de  
eletricidade e quando permanecia apagada era mau condutor.*

*Fizemos uma lista de bons e maus condutores da eletricidade, os bons  
condutores são: Alumínio, metal, cobre, ouro, zíper etc. E os maus condutores são:  
Madeira, plástico, papel, etc.*

*Nós descobrimos que a eletricidade é muito importante para todos.*

*Foi muito legal aprender mais coisas sobre a eletricidade e aprender a fazer  
o aparelho que mede tudo isso.*

*Eu pensava que a eletricidade era chata mais agora percebi que é muito  
legal.*

Relatório de experiência - Pedro: terceira versão

Nessa versão, o aluno segue em seu texto a ordem sugerida no bilhete orientador: inicia falando da experiência e não do aparelho, como nas duas outras versões. O termo experiência é introduzido no texto, como na segunda versão, junto a um indeterminado, e depois retomado sucedido de um demonstrativo, progressão referencial bem aceita pelos padrões da gramática tradicional. Em seguida, Pedro fala do aparelho, sua composição e funcionamento, passando aos resultados descobertos pela turma.

Para aceitar a sugestão de repetir menos a expressão “*bons e maus condutores da eletricidade*”, Pedro busca encontrar, no segundo parágrafo, expressões sinônimas que a retomem. Porém, as alternativas por ele selecionadas acabam por criar um estranhamento para quem lê por não serem exatamente sinônimas de “*bons e maus condutores da eletricidade*”. A primeira opção encontra-se em “*E para medir esses dois condutores...*”. O demonstrativo *esses* indica o início de uma expressão anafórica. Porém, ao falar em *dois condutores*, a impressão que se tem é que se trata de dois tipos de condutores da energia elétrica, quando, na verdade, a experiência visava a descobrir quais materiais conduziam bem a eletricidade e quais não. Essa confusão na hora de retomar a expressão “*bons e maus condutores da eletricidade*” mostra que nem sempre seguir de perto os conselhos do bilhete orientador garante uma melhoria no texto do aluno. O conselho para que o aluno tentasse repetir menos a expressão “*bons e maus condutores da eletricidade*” trazia a crença implícita de que o aluno conheceria as estratégias necessárias para fazê-lo eficazmente, o que não aconteceu.

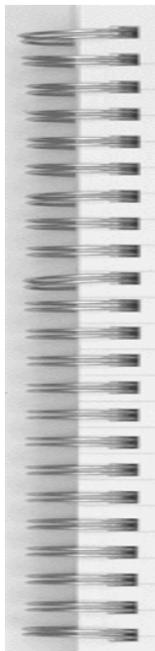
Para concluir o relatório, Pedro segue a sugestão de colocar de volta sua opinião sobre a experiência – de que foi bom aprender mais sobre a eletricidade e sobre como fazer o aparelho, além de descobrir que a eletricidade é algo legal. Antes disso, o aluno inclui, logo após os resultados, “*Nós descobrimos que a eletricidade é muito importante para todos*”. Interessante notar que a experiência em si não abordou a questão da importância da eletricidade. Mostrou,

isso sim, que há materiais que deixam passar a corrente elétrica com mais facilidade que outros. Pedro deriva, então, sua frase, não da experiência, pois a mesma não permitia chegar a tal conclusão. É uma frase típica do discurso escolar, em que tudo tende a ser visto como interessante, importante, bom, bonito. Trata-se de uma frase “escolarmente” correta, pois não levanta polêmicas, e acaba sendo aceita mesmo sem ser exatamente verdade. Outros alunos adotaram a mesma estratégia de usar frases pouco informativas, geralmente para concluir o texto. Elisa termina seus relatórios dizendo: “*Nós gostaríamos de fazer mais uma experiência, porque é muito interessante nós aprendermos mais com a eletricidade, e os objetos*”. Viviane conclui seu texto afirmando “*Esse dia foi muito legal divertido tudo de bom da vida obrigado meu Deus por esse dia maravilhoso da minha vida*”. No quarto ano da escolarização, esses alunos já aprenderam que falar a favor das iniciativas escolares é garantia de um retorno positivo, e usam essa estratégia para finalizar seus textos.

Comecei a análise dos relatórios de Pedro chamando atenção para o movimento de tensão entre as práticas sedimentadas de produção de texto naquela turma e as práticas novas, que, através da intervenção, eu tentava introduzir. Isso pôde ser visto na primeira versão através do contraste entre termos introduzidos sem apresentação prévia no texto e informações precisas, detalhadas. Nos textos de Pedro, como nos de vários outros alunos, é possível perceber um diálogo claro com os bilhetes orientadores. Isso se dá através de estratégias diversas que mostram a tentativa de melhorar o texto conforme as sugestões dos bilhetes. Esse diálogo fica ainda mais explícito quando o aluno revozeia uma recomendação feita em um dos bilhetes. Pedro também procura responder as questões feitas, mas já consegue, desde a primeira reescrita, ter liberdade quanto à ordem em que apresenta essas respostas. Na segunda versão, a estratégia que Pedro encontra para ser mais específico é a da repetição. Ele usa diversas vezes a expressão “*bons e maus condutores de eletricidade*” para deixar bem claro a que experiência ele se referia ao longo do texto. A tentativa de

superar essas repetições gera um novo problema na terceira versão, já que as expressões usadas para retomá-la nem sempre lhe são equivalentes em significado.

### 3.2. Os relatórios de Marcela: o impacto dos bilhetes



*No dia 30/10/07 (terça-feira) nós fizemos uma experiência na escola EMEF XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX.*

*A professora Cecília ajudou a 4ª série B e a professora Denise.*

*A professora Cecília escreveu no quadro umas anotações e colocou assim bons condutores de eletricidade e Maus condutores de eletricidade e fizemos uma lista e a professora Denise.*

*Foi chamando um por um e todo mundo foi da 4ª série B tinham que levar alguma coisa pra ver se velhinha de lanterna acendia eu.*

*Levei, meu apontador puro metal algumas pessoas levaram madeira, borracha, Plástico um até falou pra professora fazer com a unha vidro e etc.*

*Foi muito legal essa aula e eu quero que se repita.*

Relatório de experiência - Marcela: primeira versão

Nessa primeira versão, Marcela conta aquilo que mais relevante lhe parece acerca da experiência: ela chama atenção para os aspectos relacionados à tarefa escolar, como as anotações feitas no quadro, a lista construída em conjunto e a participação de cada aluno. Isso corresponde de certa forma àquilo a que ela já estava habituada na dinâmica escolar: copiar do quadro, ir à frente para participar de alguma forma. Porém, ao focar as anotações, a lista, e a participação dos alunos, deixa de incluir no relatório aspectos muito importantes. Por exemplo, ela diz que a classe fez uma experiência, mas não explica que experiência seria essa e qual seria o objetivo da mesma. As informações são apresentadas de forma desordenada e incompleta: primeiro é feita uma menção

às anotações e à lista do quadro, depois à participação dos alunos, em seguida ao procedimento da experiência, mas de uma maneira bem confusa, já que fica difícil entender o que seria uma “*velhinha de lanterna*”. A aluna conta aquilo que mais chamou sua atenção, como sua participação na experiência, levando à frente da classe um apontador de puro metal para ser testado. Contudo, não é possível, a partir desse primeiro relatório, entender o objetivo da experiência, o material utilizado, o procedimento adotado e os resultados a que a classe chegou. O texto não cumpre a função básica do relatório, de contar o que aconteceu passo a passo, tendo em vista especialmente um público que não estava presente durante a situação relatada.

#### BILHETE 1

Marcela,

No começo do seu relatório tem a data e o local. Isso é bom. Mas quem seria “nós”? Isso precisa ficar claro.

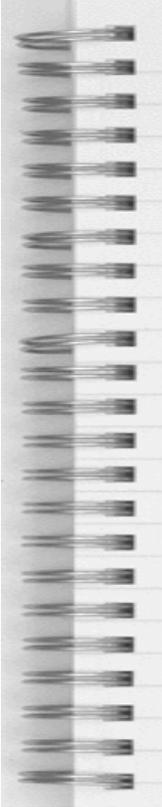
Outra coisa: como foram feitas as anotações? A professora Cecília tirava da cabeça e escrevia no quadro? E que “*velhinha de lanterna*” era essa? Em nenhum momento do seu relatório existe a explicação do instrumento utilizado na experiência. Os resultados também estão incompletos. Lembre-se de que você precisa relatar toda a situação, e não apenas parte dela. Bom trabalho!

Professora Cecília

A ênfase deste primeiro bilhete, assim como dos outros, não era em questões de ordem notacional como a pontuação, uso de maiúscula e acentuação, aspectos que também careciam de elaboração, mas em questões mais amplas ligadas à função do gênero discursivo/textual que estava sendo produzido, e os elementos que o mesmo deveria contemplar para cumprir essa função. É necessário observar que as questões de ordem local já eram trabalhadas pela professora da turma nas correções que ela costumava fazer das redações dos alunos. Tanto que os problemas notacionais não inviabilizam a compreensão do texto. Além disso, a simples correção desses problemas também não transformaria essa primeira versão de Marcela num bom relatório. A falta de elementos temáticos essenciais ao gênero faz com que o primeiro texto de

Marcela não cumpra a função básica de relatar a experiência realizada, especialmente levando em conta um público leitor que não estava presente durante a mesma e que precisaria de mais elementos para compreendê-la. Além disso, a experiência em si sai um pouco de cena nesse texto, para dar espaço ao relato sobre a lista feita e sobre a participação dos alunos. Já havia, em sala de aula, momentos dedicados ao trabalho com as questões locais do encadeamento textual. Faltava, contudo, uma atenção especial para a função sociopragmática e para as esferas de circulação dos textos, de acordo com seu gênero discursivo/textual. Por isso, os bilhetes focam, de maneira geral, esses aspectos mais amplos, sem deixar de reconhecer a necessidade de aprimoramento no nível micro.

### Relatório sobre a experiência



*No dia 29/10/07 a professora Denise avisou que ela ia fazer uma experiência. Ela trouxe um aparelho que mede os bons e maus condutores de energia. Nós da 4ª série B fizemos umas anotações. A professora Cecília colocava no quadro só depois que alguém levava alguma coisa. Ai quando a lampada de lanterna acendia significa que é bom condutor de eletricidade.*

*No aparelho havia fios, pilhas e uma lampada de lanterna quando era mal condutor a lampada não acendia ai a professora Cecília colocava no quadro que era mau condutor de eletricidade.*

*Foi muito legal experiência os resultados foram ótimos alguns levaram lá na frente tesoura, régua, pincel, unha, roupa, anel, brinco, eu levei meu apontador, a professora Cecília levou o seu anel de 18 KILATES.*

*Foi muito legal essa experiência e eu queria que se repetisse.*

Relatório de experiência - Marcela: segunda versão

Ainda se pode perceber, nessa segunda versão, uma ênfase nas anotações feitas pela turma e pelas professoras durante a experiência, e não na experiência em si, seus objetivos, procedimentos e resultados. Mas a aluna

acrescenta, logo no início, que a experiência estava relacionada a um aparelho que *“mede bons e maus condutores de energia”*, embora de maneira simples, por justaposição, sem o uso de um conectivo como “para isso” ou similares. É interessante notar que as respostas às perguntas e solicitações do bilhete orientador podem ser encontradas na segunda versão de Marcela na ordem em que foram feitas. Isso faz com que mais informações estejam no texto, mas de forma desorganizada. Essa versão se estrutura em torno das respostas às perguntas feitas no bilhete. Por exemplo: em resposta às perguntas *“como foram feitas as anotações? A professora Cecília tirava da cabeça e escrevia no quadro?”*, Marcela escreve: *“Nós da 4ª série B fizemos umas anotações. A professora Cecília colocava no quadro só depois que alguém levava alguma coisa”*. O próprio sintagma nominal *“nós da 4ª série B”*, ao invés do “nós” empregado na primeira versão, funciona como uma resposta à questão *“Mas quem seria ‘nós’?”*. Esta tendência a responder às perguntas e sugestões propostas no bilhete na ordem em que aparecem pôde ser observada em reescritas de outros alunos e já havia sido notada por Penteado & Mesko (2006). Os autores, analisando os movimentos de resposta a bilhetes orientadores durante o processo de reescrita, observam que certos alunos quebram a cadeia coesiva do texto na tentativa de estabelecer um diálogo com o bilhete, e que outros conseguem empregar estratégias para a incorporação das respostas às indagações presentes no bilhete. Ambas as situações foram encontradas no corpus de relatórios da quarta série B, sendo a primeira exemplificada por essa versão de Marcela, e a segunda, pelas reescritas de Pedro.

Ao se ater à estrutura de resposta às perguntas, Marcela acaba encontrando dificuldades com a referenciação. A aluna inicia o segundo parágrafo dizendo que *“No aparelho havia fios, pilhas e uma lampada”*, como se esse aparelho já tivesse sido mencionado no texto e já fizesse parte de seu universo discursivo. O aparelho não é primeiramente apresentado e depois retomado. Ele já aparece no texto como se fosse um elemento conhecido dos leitores. Ocorre

aqui a mesma situação identificada por Buin (2006b), em seu estudo sobre o impacto do bilhete do professor na escrita do aluno: “como a escrita dos alunos possui traços muito próximos da oralidade, não explicitar os referentes que são compartilhados acaba sendo comum” (p. 107). Essa não-explicação acaba dando ao texto certo ar de incoerência.

A informação sobre a escola em que foi feita a experiência é retirada. Talvez por saber que o público-leitor pertencia à escola, portanto tal informação não seria necessária. Mesmo com a ênfase dada, no comando de produção do relatório e durante as atividades prévias da sequência didática, de que o relatório era um texto que servia para contar algo a pessoas que não estavam presentes durante um evento ou experiência, a aluna privilegia o senso prático de que aquilo que é sabido de todos não precisa ser mencionado.

Marcela acrescenta espontaneamente um título e na reescrita elimina alguns trechos problemáticos em relação à pontuação, como por exemplo “*velhinha de lanterna acendia eu. Levei...*”; “*e a professora Denise. Foi chamando um por um...*”. Ela também modaliza a última sentença, trocando o presente do indicativo pelo pretérito imperfeito e o presente do subjuntivo pelo pretérito desse mesmo modo verbal, além de substituir o termo aula por experiência, alterando de “*Foi muito legal essa aula e eu quero que se repita” para “*Foi muito legal essa experiência e eu queria que se repetisse”.* Isso reafirma que o contato com o próprio texto, proporcionado por um momento dedicado à reescrita leva o aluno-escritor a fazer mudanças automotivadas, e não só a responder os questionamentos ou solicitações feitos por meio do bilhete orientador da reescrita.*

Os resultados ainda não são apresentados de maneira clara nessa versão, e outras informações sobre a experiência aparecem no texto de forma aleatória, sem muita conexão, mas esse texto já se aproxima um pouco mais de um relatório de experiência, ao acrescentar os materiais utilizados e procedimentos adotados.

## BILHETE 2

Marcela,

Dessa vez algumas coisas ficaram mais claras, como o funcionamento do aparelho e de que ele era feito. A conclusão também está bacana.

O problema está na ordem. Você mistura os resultados com procedimentos e explicações sobre o aparelho. Algumas dicas para organizar melhor seu texto: explique logo no início sobre o quê seria a experiência. Assim que falar do aparelho, já explique como ele funcionava e de que materiais era feito.

Aí sim fale da participação de cada um e dos resultados. Além de falar o que cada um levou à frente, é importante mencionar o que descobrimos: quais eram bons e quais eram maus condutores de eletricidade.

Só mais um detalhe: a experiência foi dia 29 ou dia 30? Do jeito que está nesse texto, parece que foi dia 29.

Bom trabalho!

Professora Cecília

O bilhete continua privilegiando os aspectos temáticos e composicionais do relatório. O primeiro parágrafo permanece motivacional, valorizando o que a aluna já fez. Isso foi feito em todos os bilhetes, como uma forma de reconhecimento do esforço e das melhorias feitas. Como a primeira reescrita incorporou as solicitações feitas no bilhete em ordem, tendência observada em muitas outras reescritas do grupo, dessa vez há uma preocupação maior em evidenciar os elementos temáticos que deveriam estar presentes para caracterizar o gênero e os momentos mais importantes da estrutura composicional do texto, explicitados no segundo e terceiro parágrafos.

## *Relatório sobre a experiência*

*No dia 29/10/07 a professora Denise avisou que ela ia fazer uma experiência. No dia seguinte a professora Denise Troxe um aparelho feito de lâmpada de lanterna, duas pilhas, dois fios e uma base de plástico.*

*E esse aparelho mede os bons e maus condutores de energia. Quando o material é bom condutor de energia a lâmpada acendia e quando o material é mal condutor de energia a lâmpada não acendia.*

*A professora Denise chamou um de cada vez, em ordem de chamada cada um tinha que levar alguma coisa.*

*E quando alguém levava alguma coisa lá na frente e acendia significa que é bom condutor. Os bons condutores de energia foram: alumínio, metal, cobre, ouro, ferro, arame e moeda.*

*Maus condutores de energia foram: madeira, plástico, tecido, papel, borracha, vidro, unha, pedra, espelho, giz e couro.*

*Eu gostei muito dessa experiência e eu queria que se repetisse outras vezes.*

Relatório de experiência - Marcela: terceira versão

Nessa versão a aluna consegue inserir de maneira simples elementos das estruturas temática e composicional do relatório de experiência: descreve materiais utilizados, procedimentos e apresenta resultados. Fica faltando o objetivo da experiência, que pode ser inferido pelo leitor a partir da utilidade do aparelho usado para realizar a experiência (“*esse aparelho mede os bons e maus condutores de energia*”) e pela classificação dos objetos testados em bons ou maus condutores de energia elétrica. Nessa última versão, a aluna consegue se deslocar da atividade escolar de fazer anotações, copiar listas do quadro para a experiência em si, o que não significa dizer, obviamente, que não haja mais questões a serem revistas. Marcela resolve também o problema de referenciação identificado na primeira reescrita, ao primeiro anunciar o aparelho utilizado na

experiência antecedida de um artigo indefinido e depois retomá-lo utilizando o demonstrativo “esse” (“*a professora Dirce Troxe um aparelho feito de lâmpada...*”, e na oração seguinte: “*E esse aparelho mede os bons e os maus condutores de energia.*”).

A tabela 05 mostra alguns elementos temáticos do relatório e sua ocorrência nas várias versões da produção da aluna Marcela, sendo que o traço simboliza a não-ocorrência, o X, a ocorrência e o sinal + - indica a ocorrência parcial, incompleta. Através da tabela é possível visualizar, de maneira esquemática, o progresso da aluna em compreender os elementos estruturais e temáticos que compõem um relatório. Esses elementos temáticos foram selecionados a partir dos textos de Haar (2003) e Magnabosco (2003) sobre como fazer relatórios. O primeiro trata de relatórios de experiência na área da Física e o segundo de relatórios de iniciação científica. Para o primeiro autor, um relatório deve conter uma introdução, seguida dos objetivos, descrição do equipamento, do procedimento experimental, apresentação dos dados experimentais, análise e conclusões. Magnabosco (2003) menciona resumo, objetivos, revisão bibliográfica, materiais e métodos, resultados experimentais, discussão dos resultados, conclusões e referências bibliográficas. Como ambos são dirigidos a um público universitário, esses elementos foram simplificados e reduzidos para se adequar ao grupo de produtores deste estudo, no caso, alunos do quinto ano de Ensino Fundamental, para os quais elementos como revisão e referências bibliográficas claramente não se adequam. Selecionei as categorias mais elementares para a elaboração de um relatório de experiência simples: objetivo, material utilizado (chamado por Haar, 2003, de equipamento), procedimentos (que Magnabosco, 2003, intitula métodos) e os resultados obtidos.

ELEMENTOS TEMÁTICOS DO RELATÓRIO	1ª Versão	1ª Reescrita	2ª Reescrita
Objetivo	—	—	—
Material utilizado	+ -	X	X
Procedimentos	—	X	X
Resultados	—	+ -	X

**Tabela 5** – Presença de elementos temáticos do relatório de experiência nas diferentes versões da produção de Marcela.

A partir da tabela 05, pode-se perceber que Marcela foi acrescentando elementos temáticos do gênero relatório de experiência. Na primeira versão, a aluna não faz referência a objetivo, procedimentos ou resultados. No quesito materiais, a aluna cita “velhinha de lanterna” e alguns dos objetos levados pelos alunos à frente, embora não se consiga entender o que acontece com esses objetos. Na segunda versão a aluna explica melhor o aparelho utilizado para fazer a experiência (“No aparelho havia fios, pilhas e uma lampada de lanterna”) e acrescenta o procedimento adotado de forma simples (“quando era mal condutor a lampada não acendia”). O comentário sobre os resultados é de ordem pessoal (“os resultados foram ótimos”), sendo mais elaborado na última versão, na qual ela divide os objetos testados em bons e maus condutores de energia.

A aluna vai, pouco a pouco, se apropriando dos esquemas temáticos e composicionais do relatório de experiência. Os bilhetes orientadores aliados ao espaço para a reescrita abrem caminho para uma reflexão sobre o próprio texto e para a aprendizagem de práticas de escrita. Mesmo a tendência de “responder” as questões levantadas pelo bilhete no texto funcionou como um incentivo à elaboração e como estratégia para a apropriação do gênero. Além disso, as questões levantadas pelos bilhetes não poderiam ser abordadas através de estratégias tradicionais de correção, como a marcação dos problemas, correção dos mesmos ou atribuição de símbolos. Marcela, muitas vezes, acrescenta e retira trechos do texto, e não somente substitui ou muda a ordem do que foi dito. Isso

aponta para a reelaboração de aspectos de ordem global, ao mesmo tempo em que o gênero e sua função vão sendo mais bem compreendidos.

No percurso de escritas e reescritas de Marcela, três aspectos se destacaram. Em primeiro lugar, chamei a atenção para a tendência que a aluna mostrou de organizar a segunda versão em função das perguntas e sugestões feitas no bilhete orientador. Isso trouxe mais informações ao texto, porém de maneira desordenada. A estruturação do texto sob a forma de respostas justapostas trouxe um segundo problema, de referenciação, pois alguns termos foram introduzidos sem apresentação alguma, por estarem presentes nas perguntas do bilhete, mas não no texto da aluna. Esse problema de referenciação é resolvido na última versão, quando Marcela deixa de se concentrar no processo de responder perguntas e parece mostrar um domínio maior dos campos temático e estrutural do gênero relatório de experiência. O terceiro aspecto que destaco no percurso de Marcela são as mudanças que a aluna faz por conta própria em suas versões, mudanças que denominei automotivadas. O exemplo mais claro disso é o da última sentença, que vai passando por modalizações, alterações lexicais e recebendo acréscimos no decorrer das versões (inicialmente “*Foi muito legal essa aula e eu quero que se repita*”, depois “*Foi muito legal essa experiência e eu queria que se repetisse*” e finalmente “*Eu gostei muito dessa experiência e eu queria que se repetisse outras vezes*”). Essas mudanças automotivadas, também encontradas no percurso de vários outros alunos, como nas versões de Pedro, confirmam que o espaço para reescritas propicia um encontro entre o aluno e o próprio texto, no qual ele tem a oportunidade de refinar suas habilidades de escritor.

### **3.3. Os relatórios e desenhos de Gilberto: uma intervenção diferenciada**

Gilberto tinha doze anos na época em que os registros foram gerados. Era bem mais alto que a maioria dos colegas, e já havia sido reprovado duas

vezes. Diferentemente do restante do grupo de alunos mais velhos, não demonstrava haver perdido o interesse pela escola. Gostava bastante de participar em atividades orais, mas quase não entregava trabalhos escritos, conforme relato da professora, em entrevista<sup>18</sup>. Pude comprovar isso ao entrar em contato com seu caderno de produção textual, que estava praticamente em branco. Os pais de Gilberto trabalhavam como catadores de papelão e nunca haviam frequentado a escola. Na entrevista individual, ele me disse não gostar de ler nem de escrever. Na aula em que a turma produziu um texto sobre a árvore, Gilberto passou o tempo da produção folheando um livro didático de Ciências antigo, recortando algumas figuras. Quando terminou, veio me mostrar:

Gilberto: Olha aqui.

Cecília: Mas cadê o texto?

Gilberto: Essa é a capa. (Diário de Campo, p. 12, 21/09/2007)

Era uma colagem bem feita, de figuras de árvores, folhas e flores. Quanto ao texto, ele disse que faria em casa e traria depois, o que nunca de fato aconteceu. No relatório de visita, feito em grupo, Gilberto se ocupou do que mais gostava de fazer: a capa. Quando terminou de selecionar as gravuras que iria usar, veio me mostrar. Pedi que ele me explicasse, e sua primeira reação muito me intrigou: ele apontava para as figuras e balbuciava monossílabos e onomatopéias. Insisti, e só aí ele fez uso da linguagem verbal. A partir desse episódio, pude perceber que a linguagem verbal ocupava lugar secundário nas estratégias de comunicação de Gilberto, especialmente quando fora dos domínios da conversa cotidiana. Esta era usada em último caso, quando estritamente necessário. Devo reconhecer que foi com surpresa que recebi a primeira versão de seu relatório de experiência. E surpresa maior ainda ao receber as duas

---

<sup>18</sup> “tem o Gilberto, que muitas vezes não entrega” (Trecho transcrito de conversa audiogravada com a professora, 01/10/2007, p. 05, sobre o desempenho dos alunos nas aulas de produção de texto).

versões posteriores. Passo a compartilhar as versões de Gilberto e os respectivos bilhetes orientadores.

*Relatório*

*Situada na cidade de Cosmópolis na Escola EMEF  
XXXXXXXXXX é mais uma das escolas brasileiras envolvidas  
no ensino exclusivo de primeira à quarta séries.*

*Vamo imagina*  
*sobre a experiência sobre a eletricidade*

*Vamo fala sobre Os Bons e maus condutores de  
eletricidade*

<i>Bons</i>		<i>Maus</i>	<i>Borracha</i>
	<i>Ferro</i>		
<i>Alumínio</i>		<i>Madeira</i>	<i>Vidro</i>
	<i>Arame</i>		
<i>Metal</i>		<i>plástico</i>	<i>Unha</i>
<i>Cobre</i>		<i>Tecido</i>	<i>pedra</i>
			<i>Espelho</i>
<i>Ouro</i>		<i>papel</i>	<i>Giz</i>
			<i>couro</i>

Relatório de experiência - Gilberto: primeira versão

Nessa primeira versão Gilberto inicia seu texto copiando a primeira frase de um dos relatórios lidos e discutidos previamente com a classe. Era um relatório sobre aquela escola, produzido por um colaborador para o projeto de ensino, e pode ser visualizado em anexo. A segunda e a terceira frases são de sua criação. O texto é finalizado com uma espécie de tabela, apontando os resultados encontrados na experiência: materiais que funcionam como bons condutores da eletricidade, e outros que são maus condutores.

Para produzir um texto adequado aos padrões da escola, Gilberto usa primeiramente a repetição como estratégia, e depois representa graficamente a experiência através de uma espécie de diagrama (representação gráfica de um fenômeno). Os resultados colocados no quadro durante a experiência são transformados em tabela.

#### BILHETE 1

Gilberto,

Gostei das anotações que você fez sobre a experiência. Estão bem organizadas e ilustradas. Agora falta transformar isso em relatório. Lembre que no relatório você escreve o que aconteceu para que, aqueles que não estavam junto, possam tomar conhecimento do que se passou. Nesse caso, como é uma experiência, é importante explicar o objetivo da experiência, o aparelho utilizado (como era feito e como funcionava) e os resultados encontrados.

Bom trabalho!

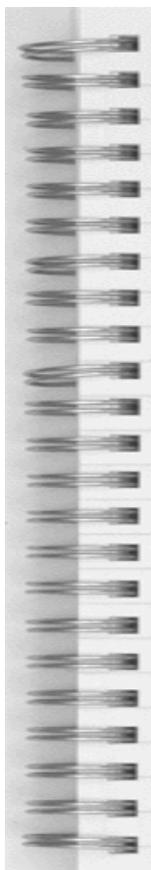
Professora Cecília

Como a primeira versão de Gilberto contém poucos elementos de um relatório de experiência, esse primeiro bilhete foi bem genérico. O elogio às anotações deve-se ao fato de que elas estavam bem organizadas, e possuíam ilustrações esclarecedoras, condizente com sua facilidade de representar a realidade de maneira pictórica<sup>19</sup>. Relembro o grupo de leitores que ele deve ter em vista ao escrever o relatório, no caso, pessoas que não compartilharam do momento da experiência. Repito isso tendo em vista a dificuldade que os alunos tiveram de estabelecer a referenciação no relatório de visita, acreditando que a visualização, mesmo que ficcional, de um público leitor extraescolar, aliada à compreensão da função sociopragmática do gênero produzido minimizaria esse tipo de problema. Em seguida, chamo atenção de maneira simples para os elementos temáticos que seu relatório deveria contemplar: o objetivo da experiência, o material e procedimento empregados – “*o aparelho utilizado (como era feito e como funcionava)*” – e os resultados. Com isso, procuro levá-lo a se

---

<sup>19</sup> As anotações de Gilberto também podem ser visualizadas em anexo, juntamente com suas versões do relatório de experiência.

recordar da estrutura típica de um relatório de experiência, já discutida antes em classe, e que poderia ajudá-lo nos momentos de reescrita.



*No dia 30/10/07 os alunos da professora Denise fizemo uma experiência sobe a eletricidade e eu era um detes aluno e eu vou fala alguma coisa sobe a eletricidade alumínio bom condutor da eletricidade madeira mau condutor da eletricidade metal bom condutor da eletricidade plástico mau condutor da eletricidade cobre bom condutor da eletricidade tecido mau condutor da eletricidade ouro bom condutor da eletricidade papel mau condutor da eletricidade Ferro bom condutor da eletricidade borracha mau condutor da eletricidade arame bom condutor da eletricidade unha mau condutor da eletricidade pedra mau condutor da eletricidade espelho mau condutor da eletricidade giz mau condutor da eletricidade couro mau condutor da eletricidade*

*Vou fala como a jete sabia o que era bons condutoris de eletricidade uzamos lanpada de lanterna duas pinhas com dois fius e cando a luz ficava aceza era porque era bon condutor de eletricidade e cando a luz ficava apagada era porque era maus condutores de eletricidade.*

Relatório de experiência - Gilberto: segunda versão

Gilberto entregou sua segunda versão muito orgulhoso. Era o maior texto que ele já havia produzido. Dos quatro elementos do relatório de experiência cuja integração no texto eu propus no final do primeiro bilhete orientador, Gilberto incluiu três. Ele menciona os resultados, alternando bons e maus condutores da eletricidade, finalizando com uma série de maus condutores, que foram encontrados em maior quantidade na experiência da quarta série B. O aluno reconstrói o momento da experiência na ordem em que ela foi realizada, falando de cada material apresentado e dos resultados encontrados. Gilberto parece não se adaptar bem ao texto linear, mas trabalhar pela lógica da imagem. O aluno superpõe as cenas da experiência, como numa sucessão de fotogramas. Ao usar

essa estratégia para apresentação dos resultados, o primeiro parágrafo acaba ficando demasiadamente repetitivo. Além disso, a falta de sinais de pontuação leva a uma sentença enorme, que dificulta a leitura. O aluno também explica o material usado na experiência e descreve seu funcionamento no segundo parágrafo, esclarecendo, assim, o procedimento adotado durante a experiência. Apesar da desorganização do texto e de sua construção incomum, é possível, através da leitura, ter uma idéia geral a respeito da experiência que foi realizada.

O aluno faz questão de se incluir no texto, mostrar que ele participou de maneira direta do que está sendo relatado. Isso pode ser visto logo no início de texto em dois momentos. O primeiro, quando usa um verbo na primeira pessoa do plural no momento em que, de acordo com a gramática tradicional, deveria ter usado a terceira do plural para concordar com o sujeito da oração: “*os alunos da professora Denise fizemo...*”. O segundo momento é ainda mais evidente, quando, Gilberto, não satisfeito com a primeira estratégia, reforça: “*e eu era um detes aluno...*”. Ao final, a primeira pessoa é retomada antes da explicação sobre o aparelho utilizado na experiência.

#### BILHETE 2

Oi Gilberto!

Fiquei tão feliz de receber seu relatório! Sabia que você escreve melhor do que você imagina?

Algumas dicas para deixar seu texto ainda melhor: ao invés de colocar o nome de cada material e repetir “bom condutor de eletricidade” ou “mau condutor de eletricidade”, junte-os em dois grupos.

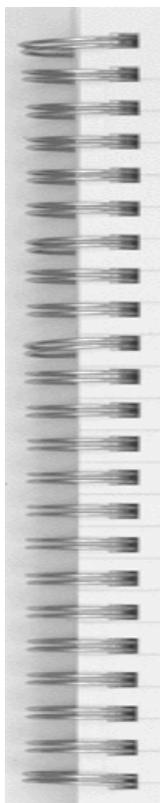
Assim: através da experiência, a quarta série B concluiu que tal, tal, tal e tal são bons condutores de eletricidade, e o mesmo para os maus condutores.

Bom trabalho! Tenho certeza de que seu texto ficará ótimo!

Professora Cecília

No segundo bilhete orientador atendo-me mais à questão das repetições, e sugiro uma maneira de eliminá-las. Uso também expressões de motivação, tendo em visto todo o contexto escolar desse aluno, conforme

anteriormente mencionado: seu percurso de fracassos, o baixo índice de entrega de produções escritas.



*No dia 30/10/07 os alunos da professora Denise da escola EMEF XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX fizemos uma experiência sobre a eletricidade e eu era um detes aluno e eu vou fala algumas coisas sobe a eletricidade Alumínio, metal, cobre, Ouro, Ferro Bons condutore da eletricidade madeira, plástico, tecido, papel, Borracha, Vidro, Unha, pedra, Espelho, Giz e couro estes são os mau condutores da eletricidade vou fala como a jete o que era bons condutoris de eletricidade e maus condutoris de eletricidade usamos lanpada de lantena duas pinhas com dois fius e cando a luz ficava aceza era porque era bons condutoris de eletricidade e cando a luz ficava apagada era porque maus condutores de eletricidade.*

*Eu entendi qui nem tudo funciona com eletricidade.*

*Ilustração (com legenda)*

*fim*

Relatório de experiência - Gilberto: terceira versão

Gilberto acata a sugestão e organiza os resultados em bons condutores e maus condutores de eletricidade. Acrescenta um comentário final e uma ilustração, bem a seu estilo, uma versão simplificada de um infográfico, em que o desenho é utilizado para apresentar visualmente informações sobre a experiência, no caso, sobre o funcionamento do aparelho.

Sua produção final ainda difere qualitativamente da média da turma. Isso pode ser facilmente observado através da comparação com as versões finais de Marcela e Pedro. Não se pode, entretanto, deixar de chamar atenção para o fato de o aluno ter se envolvido em todo o processo de escrita e reescritas, seguindo as sugestões dos bilhetes, numa tentativa de melhor estruturar seu

texto. O salto entre a primeira versão, quase que totalmente constituída de cópia, e a última, é considerável, mesmo que ainda não se equipare aos relatórios dos colegas. O percurso de Gilberto demonstra que o ensino de produção escrita através de sequências didáticas, com espaço para reescritas orientadas por bilhetes pode atrair o interesse de uma maior fatia de alunos do que estratégias tradicionais de ensino da escrita, e com isso ampliar o alcance desse saber. Os bilhetes escritos tiveram um impacto muito positivo sobre a maioria dos alunos estudados, que se sentiam valorizados por terem alguém efetivamente interessado em seus textos, que não estivesse preocupado apenas em apontar erros. Com isso, eles se dedicavam a “responder” esses bilhetes em forma de novas versões.

O percurso de Gilberto mostra também a necessidade de diversificar as estratégias usadas para se adequar ao aluno. O tipo de intervenção feita com ele através dos bilhetes é diferente daquela realizada com a maior parte da turma. Enquanto para esses, os bilhetes focavam em aspectos específicos que precisavam ser melhorados, para Gilberto foi necessário relembrar todos os componentes essenciais de um relatório, além de fazer uso de mais expressões motivadoras. O ensino de escrita através de gêneros discursivos/textuais, usando bilhetes orientadores da reescrita, permite a adequação às necessidades específicas de cada aluno.

O trabalho de reescrita incitado pelo bilhete-orientador pode inaugurar um espaço de interlocução entre professor e aluno, e, através dessa interação, possibilitar novas formas de encarar o fazer textos na escola. Uma nova forma que deixa de lado um pouco a tarefa e a nota, tão arraigadas às práticas escolares, já que o aluno passa a ter um leitor interessado no seu texto, e não apenas alguém à procura de erros, como também apontado por Ruiz (2003), Buin (2006a, 2006b) e Bazarim (2006a, 2006b). Uma nova forma que possibilita o ensino de textos situados, levando em conta a diversidade de gêneros discursivos/textuais, que

podem ensinar ao aluno práticas de linguagem úteis não somente na escola, mas principalmente fora dela.

\*\*\*\*\*

Neste capítulo mostrei como os bilhetes orientadores inauguraram um novo espaço de interlocução professor-aluno. Através deles, a professora-pesquisadora deixou de ocupar a posição de alguém que lê para apontar os erros gramaticais e ortográficos dos alunos, tornando-se uma leitora interessada no que os alunos têm a dizer em seus textos. Isso funcionou como um elemento motivador para a tentativa de melhorar cada vez mais os relatórios. Os bilhetes orientadores procuraram voltar o olhar dos alunos para questões globais de composição do relatório e extratextuais, como o público leitor visualizado e a função comunicativa do gênero. Com isso, os alunos puderam, aos poucos, conforme demonstrado nos textos analisados nesse capítulo, ir desenvolvendo um domínio do gênero em estudo. Isso trouxe modificações à maneira de encarar o fazer textos na escola, abrindo caminho para uma perspectiva que encara o texto como um ponto em um processo, e, por isso mesmo, provisório.

É interessante observar que muitos dos problemas de referenciação encontrados nos relatórios de visita foram solucionados, como a tendência em utilizar verbos no presente ao invés do discurso reportado e a opção por dêiticos que remetem ao momento da enunciação (como *aqui* e *agora*). Esse pode ser um indício de uma maior compreensão da função sociopragmática do gênero, do debruçar-se sobre a própria produção através da reescrita, e da ficcionalização de leitores extraescolares. Buin (2006a) chegou à mesma conclusão em seu estudo, observando o seguinte: “A coerência das primeiras versões mostra o domínio do escrevente no sentido de redigir o texto dominando a sua função, levando em conta os prováveis leitores (ainda que ficcionais), mesmo em se tratando de uma tarefa escolar” (p. 233). Como os alunos da quarta série B conheciam agora os

elementos genéricos de que precisavam para escrever um relatório, não tiveram as mesmas dificuldades apresentadas no relatório de visita, quando o conhecimento sobre o gênero era limitado e intuitivo. Porém, a intervenção realizada após a primeira versão, através dos bilhetes orientadores, é crucial para uma compreensão melhor do gênero e para a produção de um relatório de experiência cada vez mais completo. Apenas os módulos da sequência didática não ensinam tudo a respeito de como escrever determinado gênero. É preciso intervir e proporcionar momentos orientados de reescrita para alcançar os resultados desejados.

Obviamente nem todos os problemas desapareceram. Qualquer processo de mudança é gradativo e traz resultados que não são totalmente previsíveis. Um exemplo de resultado imprevisto é a terceira versão de Pedro, que, seguindo o conselho de repetir menos a expressão “bons e maus condutores de energia elétrica”, produz um texto que fica de fato menos repetitivo, porém mais confuso, devido às inusitadas anáforas por ele empregadas. Além disso, junto às novas práticas de escrita, que levam em conta a função sociopragmática do gênero, coexistem velhas práticas, ainda arraigadas, como a não-introdução de certos elementos no texto, que são tidos como de conhecimento geral. Seria esse o resultado de uma diversificação insuficiente do público leitor? Uma sugestão para estudos futuros seria averiguar a relação entre referenciação em relatórios escolares e uma diversificação ainda maior do público leitor, com a criação de situações em que os textos precisem mesmo funcionar fora da escola, e não apenas de maneira ficcional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho surgiu, como aponte logo no início, de uma preocupação prática com a aprendizagem da escrita em contexto escolar. Por isso, toda a dissertação foi organizada em torno dos dados gerados e não em função de uma ou várias teorias acerca do assunto. Com isso não pretendo dizer, contudo, que esta pesquisa se encontra livre de pressuposições teóricas. Pelo contrário. Como em qualquer trabalho científico, eu também tinha as minhas, as quais procurei explicitar ao longo do mesmo: o texto escolar como resultado de interações complexas, que ultrapassam os limites da sala de aula para refletir outras esferas da vida dos alunos-produtores com suas práticas próprias de letramento – daí a importância de não dissociar essas esferas da produção escolar; a reescrita como uma alternativa para versões cada vez mais adequadas ao novo momento de interlocução e o bilhete orientador como gênero catalisador, por viabilizar o desencadeamento de ações produtivas de desenvolvimento de práticas de escrita.

O capítulo I se ocupou principalmente do primeiro objetivo deste trabalho, a saber, de caracterizar práticas de ensino da escrita numa turma de quarta série do EFI de uma escola pública e parcialmente do segundo – identificar nas produções dos alunos questões relevantes não contempladas pelas práticas de ensino existentes. Percebi que, como o comando para a produção textual não era específico, os alunos não tinham uma visão clara do que deveriam produzir. O resultado era uma variedade de gêneros e conteúdos. Essa diversidade, em si mesma, não é um problema, pois pode abrir espaço para um ensino democrático, no qual o aluno tem direito à escolha em todas as etapas do processo. O problema, nessa situação específica, é que a variedade mencionada não era esperada e nem abordada na correção. Assim, os alunos se atinham às práticas de escrita que já dominavam e tendiam a não desenvolver outras. Observando as inquietações da professora sobre os textos dos alunos (problemas no nível local do encadeamento textual, textos incompletos, dificuldade de fazer planejamento e

revisão), notei que a primeira era abordada, enquanto as duas últimas careciam de intervenção. O ensino de escrita a partir dos gêneros discursivos/textuais, na forma de uma sequência didática, ajudaria a resolver a questão da incompletude, já que os alunos teriam mais conhecimento sobre que tipo de texto era esperado deles e como produzi-lo. Isso também ajudaria na questão do planejamento. A revisão ficaria por conta da dedicação de momentos para a reescrita, nos quais os alunos teriam a oportunidade de melhorar o próprio texto.

A opção pela implementação de uma sequência didática focada num gênero discursivo/textual escrito surgiu, então, como uma opção adequada para suprir as necessidades daquela realidade específica. Ela não exclui, nem desconsidera outras formas de ensino da escrita de caráter mais aberto. Apenas serviu como instrumento para organizar melhor os conhecimentos dos alunos em torno de um gênero específico, sua função sociopragmática, situação de comunicação e interlocutor eleito. Acredito que possa funcionar em outros contextos nos quais essas mesmas variáveis se configurem como objetos de ensino adequados aos alunos.

No capítulo II, finalizo a busca pelas questões relevantes não contempladas pelas práticas de ensino correntes e começo a abordar o terceiro objetivo, mais profundamente desenvolvido no capítulo III – a proposição de alternativas teórico-metodológicas para o ensino da escrita naquele contexto específico. Constatei que a correção das produções textuais, na turma estudada, era feita oralmente, por amostragem e os alunos não voltavam para corrigir o próprio texto. Não havia instruções claras sobre como revisar, apenas a recomendação, durante os momentos de produção, para que cada um lesse seu texto diversas vezes. Essa forma de correção e o comando pouco específico surgiram como instâncias definidoras da intervenção por mim realizada, guiando-me para o caminho das reescritas orientadas por bilhetes e do ensino de gêneros discursivos/textuais escritos através de sequências didáticas.

O relatório de visita produzido pelos alunos mostrou que especificar apenas o gênero a ser produzido não é suficiente. É preciso trabalhar, também, para que os alunos adquiram uma noção clara do que seja esse gênero, qual a sua função e a que tipo de público ele se destina. Surgiram problemas de referenciação, relacionados em parte à ancoragem enunciativa privilegiada, em parte à não visualização de outros leitores, além da professora. Os alunos demonstraram dificuldades no uso do discurso reportado e na seleção de expressões anafóricas e dêiticas apropriadas. Também fizeram uso de pronomes cujo referente é de difícil identificação, por não estar presente no texto ou então distante. Por visualizarem a professora como principal interlocutora, sentiam que não era preciso explicar, introduzir cada referente para quem já compartilhou dos momentos relatados. O ponto de onde partiam para escrever – a ancoragem – determinava o tipo de informação privilegiada, que se aproxima mais ou menos do gênero de referência. Essa diferença foi demonstrada através da análise dos relatórios que partem da própria experiência (“nossos passeios” e afins) e daquele que se concentra na visita em si.

O capítulo III trata da análise dos relatórios de experiência produzidos pelos alunos ao fim da sequência didática, e suas respectivas reescritas. Esse trabalho foi feito tomando como base os pressupostos de que o conhecimento dos gêneros contribui para o empoderamento dos aprendizes, para uma relação mais autônoma com a linguagem e de que o texto constitui um momento em um processo interacional mais amplo. Os módulos da sequência didática se mostraram eficazes em auxiliar os alunos na compreensão do gênero produzido. Como resultado disso e de uma maior clareza sobre o interlocutor eleito para a produção, são raros os problemas com o discurso reportado e com a seleção adequada de expressões dêiticas e anafóricas, identificados em abundância nos relatórios de visita.

Porém, a sequência didática sozinha não resultou em relatórios livres de problemas. A intervenção posterior é fundamental. É com os bilhetes

orientadores e com o espaço dedicado à reescrita que as versões dos alunos vão progressivamente se assemelhando mais a um relatório de experiência. Além disso, os momentos de reescrita inauguram um espaço para o aluno refletir sobre o próprio texto. São acrescentadas modificações automotivadas, e não somente aquelas sugeridas pelos bilhetes. Enquanto a sequência didática contribuiu para solucionar algumas das dificuldades encontradas pelos alunos quando da produção do primeiro relatório, torna-se claro, através da análise dos textos, que a intervenção feita através dos bilhetes orientadores é crucial para a produção de versões cada vez mais semelhantes ao gênero de referência. Os bilhetes também contribuíram para ampliar o número de alunos que entregavam as produções textuais, motivando uma parte maior da turma, devido à interlocução de caráter individual que ele estabelece. Os alunos passaram a encontrar um leitor interessado no que escrevem.

O caráter aberto dos bilhetes conta também com inesperados, já que a resposta dos alunos nunca é totalmente previsível. Uma tendência observada foi a de elaborar versões que respondiam as questões propostas no bilhete orientador na ordem em que elas haviam sido feitas. Surge um problema diferente de referenciação ligado a essa tendência: a não-introdução de novos referentes no texto. A análise dos textos de Pedro demonstrou também que os bilhetes não prevêm tudo, como no caso das estratégias por ele selecionadas para eliminar o problema da repetição. Eu pressupus que ele soubesse fazê-lo eficazmente, e não foi isso que aconteceu.

O que se observa ao final é uma convivência de procedimentos de escrita sedimentados (voltada para interlocutores estritamente escolares) e procedimentos novos que se tentava introduzir através da intervenção, por meio da sequência e dos bilhetes. Essa coexistência aponta para a mudança, que nunca ocorre instantaneamente, contando sempre com períodos de transição.

Termino essas linhas propondo uma reflexão sobre a sala de aula – o ambiente real e complexo onde as ações didáticas propostas nessa e em outras pesquisas devem acontecer. A sala de aula das nossas escolas brasileiras, públicas e particulares, com suas idiossincrasias e perplexidades. A pergunta que me fica é a seguinte: qual é o impacto que esse tipo de abordagem de ensino da escrita teria, considerando as condições reais de funcionamento de escolas como a estudada? Falo em condições reais pensando na ausência da figura de um pesquisador, apenas do professor enquanto pesquisador das produções dos próprios alunos e das próprias práticas. Penso nas condições de funcionamento, ao refletir sobre a carga horária reduzida, os vários “programas” a cumprir, desde os currículos de cada disciplina até os projetos municipais, estaduais e os parâmetros nacionais de ensino. As estratégias empregadas durante a intervenção não são inéditas e demonstraram sua eficácia. Mas demandam grande investimento de tempo, para poder pensar a sequência didática (definir os aspectos ensináveis de um gênero, selecionar textos do gênero de referência que sirvam como modelos, elaborar os módulos adequados) e para escrever bilhetes personalizados para cada aluno. Entra aí, entre tantas outras variáveis, a tensão entre formação e prática – o que se sabe e o que se faz. Seria possível? As várias iniciativas boas e pessoas comprometidas que existem espalhadas por esse país me fazem acreditar que sim.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli Elza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

APOTHÉLOZ, Denis. Papel e funcionamento da anáfora na dinâmica textual . In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernadete Biasi; CIULLA, Alena (Orgs.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003. p.53-84.

APOTHÉLOZ, Denis; CHANET, Catherine. Definido e demonstrativo nas nomeações. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernadete Biasi; CIULLA, Alena (Orgs.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003. p.131-176.

BAKTHIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BALTAR, Marcos. **Competência discursiva e gêneros textuais**: uma experiência com o jornal em sala de aula. Caxias do Sul: EDUCS, 2004.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação na instituição educativa**. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BARTLET, Lesley. To seem and to feel: situated identities and literacy practices. **Teachers College Record**, Columbia, v. 109, n. 1, p. 52-69, jan. 2007.

BAZARIM, Milene. **Construindo com a escrita interações improváveis entre professora e alunos do ensino fundamental de uma escola pública da periferia de Campinas**. 116f. 2006a. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

BAZARIM, Milene. A construção da interação entre professora e alunos em contexto escolar. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Gêneros catalisadores**: letramento e formação do professor. Parábola: 2006b. p.19-39.

BELTRÃO, Odacir; BELTRÃO, Mariúsa. **Correspondência**: linguagem e comunicação. 23 ed. São Paulo: Atlas, 2005.

BLOMMAERT, Jan. Linguistic Ethnography: scope and depth. **Journal Of Sociolinguistics**, Oxford, UK; Malden, MA, v. 11, n. 5, p.682-688, 2007.

\_\_\_\_\_. **Discourse: a critical introduction.** Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2005.

BONILLA, Silvia; GIANETTI, Biagio. **Antes de escrever um relatório, leia-me.** Disponível em <<http://members.tripod.com/~collatio/regeq/relat.htm>>. Acesso em 04 jun. 2008.

BONINI, Adair. A noção de seqüência textual na análise pragmático-textual de Jean-Michel Adam. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola, 2005. p.208-236.

BRAIT, Beth. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, Roxane (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs.** Campinas: Mercado de Letras, 2000. p.38-52.

BRANDÃO, Helena Nagamine (Coord.). **Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica.** São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa.** Brasília: MEC/SEE, 1997. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em 22 abr. 2008.

BRONCKART, Jean Paul. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL.** Vol. 4, n. 6, mar. 2006. Tradução de Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero. Disponível em <[http://www.revel.inf.br/site2007/\\_pdf/6/entrevistas/revel\\_6\\_entrevista\\_bronckart\\_port.pdf](http://www.revel.inf.br/site2007/_pdf/6/entrevistas/revel_6_entrevista_bronckart_port.pdf)>. Acesso em 13 maio 2008.

\_\_\_\_\_. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo.** Tradução de Anna Rachel Machado. São Paulo: EDUC, 1999.

BUIN, Edilaine. **A construção da coerência textual em situações de ensino.** 2006. 346 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006a.

\_\_\_\_\_. O impacto do bilhete do professor na construção do sentido do texto do aluno. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor.** Parábola: 2006b. p.95-124.

CIPRIANO, Lúcia Helena Ribeiro; WANDRESEN, Maria Otilia Leite. **Linhas & Entrelinhas**: língua portuguesa. 4ª série. 2 ed. Positivo, Paraná, 2004.

CÔRREA, Manoel Luiz Gonçalves. O estatuto da Lingüística Aplicada no campo das ciências da linguagem e o ensino da escrita. Texto apresentado como parte da mesa redonda nº 140: **Desafios teórico-metodológicos no campo aplicado dos estudos da linguagem** no V Congresso Internacional da ABRALIN.

CUNHA, Anna Carla de Oliveira Dini. **Uma história de constituição de gênero discursivo em sala de aula**: cartas. 2005. 161 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.95-128

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.41-70.

DOMINGUES, Ivan. **012 Transdisciplinaridade 2**. Entrevista com José Baldissera. 35 min. Disponível em <<http://www.guba.com/watch/3000085175Obg>>. Acesso em: 11 mar. 2008.

ERICKSON, Frederick. **Novas tendências da pesquisa etnográfica em educação**. Conferência proferida na Faculdade de Educação da USP, 1993 *apud* ANDRÉ, Marli Elza Dalmazo Afonso de. Etnografia da prática escolar. Campinas: Papyrus, 1995.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Relatório. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004. CD-ROM.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Domingues (Org.). **Pesquisa participante**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988. p.34-41.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **A pesquisa na perspectiva sócio-histórica**: um diálogo entre paradigmas. Poços de Caldas: 26ª Reunião Anual da Anped. Novo Governo. Novas Políticas?, 2003. 14 p. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/outrostextos/semariateresaassuncaoofreitas.rtf>>. Acesso em: 27 maio 2008.

GOULART, Cláudia. **As Práticas orais na escola**: o seminário como objeto de ensino. 2005. 210 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

HAAR, Ewout ter. **Como fazer um relatório**. Texto postado em 19 mar. 2003. Disponível em <<http://euclides.if.usp.br/~ewout/ensino/geral/000008.html>>. Acesso em 05 jun. 2008.

HAMMERSLY, Martin; ATKINSON, Paul. **Ethnography**: principles in practice. London, UK; New York, NY, USA: Routledge, 1983.

HANKS, Willian. **Língua como prática social**: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin. Organização de Anna Bentes, Renato Rezende e Marco Machado. Tradução de Anna Bentes, Renato Rezende, Marco Machado e Marcos Cintra. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **Language and communicative practices**. Boulder, CO, USA: Westview, 1996.

HEATH, Shirley Brice. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. **Language In Society**, Cambridge, v. 11, n. 1, p.49-76, abr. 1982.

KARWOSKI, Acir M.; GAYDECZA, Beatriz; BRITO, Karin S. (orgs.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. União da Vitória: Kaygangue, 2005.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à Lingüística Textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Anna Christina. Introdução. In: \_\_\_\_\_. **Referenciação e Discurso**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 07-10.

MAGNABOSCO, Rodrigo. **Como redigir um relatório científico**. Texto postado em 22 set. 2003. Disponível em <<http://www.fei.edu.br/pipex/modrelat.doc>>. Acesso em 07 jun. 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir M.; GAYDECZA, Beatriz; BRITO, Karin S. (Orgs.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. União da Vitória: Kayganguê, 2005. p.17-33.

\_\_\_\_\_. **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

MARGUTTI, Paulo. **011 Transdisciplinaridade 1**. Entrevista com José Baldissera. 22min45. Disponível em <<http://www.guba.com/watch/3000085128>>. Acesso em: 11 mar. 2008.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. **A abordagem etnográfica na investigação científica**. Disponível em: <[http://br.geocities.com/celem05/abord\\_etnogr\\_invest\\_cient.doc](http://br.geocities.com/celem05/abord_etnogr_invest_cient.doc)>. Acesso em: 22 abr. 2008.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Uma lingüística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como lingüista aplicado. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p.13-44.

MONDADA, Lorenza. A referência como trabalho interativo: a construção da visibilidade do detalhe anatômico durante uma operação cirúrgica. In: KOCH, Ingedore Villaça; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Anna Christina. **Referenciação e Discurso**. São Paulo: Contexto, 2005. p.11-31.

MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Danièle. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernadete BIASI; CIULLA, Alena (Orgs.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003. p.17-52.

MORIN, André. **Pesquisa-ação integral e sistêmica**: uma antropopedagogia renovada. Tradução de Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MOTTA-ROTH, Désirée; HEBERLE, Viviane. O conceito de “estrutura potencial do gênero de Ruqayia Hasan. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005. p.12-28.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy de; OLIVEIRA, Miguel Darcy de. Pesquisa social e ação educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la. In: BRANDÃO, Carlos Domingues (Org.). **Pesquisa participante**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988. p.17-33.

PASSOS, Rosemary; SANTOS, Gildenir Carolina (Comp.). **Como elaborar um relatório técnico-científico (RTC)**. ISBN: 85-86091- (1998). Disponível em <<http://www.bibli.fae.unicamp.br/relat2.html>>. Acesso em 04 jun. 2008.

PENNYCOOK, Alastair. Uma lingüística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p.67-84.

PENTEADO, Ana Elisa de Arruda; MESKO, Wladimir Stempniak. Como se responde a um bilhete: movimentos a partir desse instrumento de intervenção nas produções textuais em processo de reescrita. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor**. Parábola: 2006. p.71-91.

PEREIRA, Márcia Helena de Melo. **Tinha um gênero no meio do caminho: a relevância do gênero para a constituição do estilo em textos de escolares**. 2005. 276 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003.

REINALDO, Maria Augusta G. de. Comando de produção de texto como objeto de ensino e aprendizagem na formação continuada. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 171-196.

ROJO, Roxane. Revisitando a produção de textos na escola. In: ROCHA, G.; VAL, M. G. Costa (Orgs.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto – o sujeito-autor**. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2003. p.185-205.

\_\_\_\_\_. Interação em sala de aula e gêneros escolares do discurso: Um enfoque enunciativo. **Anais do II Congresso Nacional da ABRALIN**: Florianópolis: UFSC/ABRALIN, 2000. Disponível em <<http://www.leffa.pro.br/textos/Rojo.pdf>>. Acesso em 30 abr. 2008.

\_\_\_\_\_. Concepções não-valorizadas da escrita: a escrita como “um outro modo de falar”. In: KLEIMAN, Ângela (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p.65-89.

RUIZ, Eliana. **Como se corrige redação na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.21-39.

\_\_\_\_\_. **Le Langage Ecrit chez l'Enfant: La production des texts informatifs et argumentatifs**. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1988 *apud* ROJO, Roxane. Revisitando a produção de textos na escola. In: ROCHA, G.; VAL, M. G. Costa (Orgs.). Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto – o sujeito-autor. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2003. p.185-205.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

\_\_\_\_\_. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.71-91.

SIGNORINI, Inês. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a lingüística aplicada contemporânea. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p.169-190.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Gêneros catalisadores**: letramento e formação do professor. São Paulo: Parábola, 2006.

\_\_\_\_\_. Construindo com a escrita “outras cenas de fala”. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Investigando a relação oral-escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p.97-134.

\_\_\_\_\_. Do residual ao múltiplo e complexo: o objetivo da pesquisa em Lingüística Aplicada. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (Orgs.) **Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.99-110.

SILVA, Ivaneide Dantas da. **Produção de textos escritos na escola**: uma análise enunciativa e sócio-histórica. Dissertação (Mestrado) - Programa de Estudos Pós-

Graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

SILVA, Wagner Rodrigues. **Construção de aprendizes de leitura e escrita através de exercícios didáticos**: um estudo de caso. 2006. 185 f. Tese (Doutorado) - Departamento de Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

## ANEXOS

### ANEXO A

Termo de Consentimento 1

(Capítulo I)

GRUPO DE PESQUISA CNPq PRÁTICAS DE ESCRITA E DE REFLEXÃO SOBRE A  
ESCRITA EM CONTEXTOS INSTITUCIONAIS

PROJETO PRÁTICAS CRÍTICAS DE ESCRITA

#### TERMO DE CONSENTIMENTO PARA COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_,  
Diretora da Escola XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX, sabendo que o objetivo da pesquisa  
“Práticas Escritas Críticas na Escola” é desenvolver um projeto de produção escrita junto  
aos alunos da quarta série X, incentivando práticas de letramento críticas e relevantes,  
autorizo a coleta e a utilização de registros em sala de aula (em via impressa ou oral),  
bem como de documentos escritos referentes à escola e ao seu corpo docente e discente.  
Tenho a garantia de que esses dados serão expostos mantendo-se sigilo absoluto do  
nome da escola e da identidade dos alunos, professores e funcionários que colaboraram  
com a pesquisa. Para tanto preencho os dados abaixo e, junto com a professora Cecília  
Eller Rodrigues Nascimento, assino concordando com o exposto acima:

Endereço: \_\_\_\_\_ nº \_\_\_\_\_

Bairro: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_ CEP: \_\_\_\_\_

Telefone: (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_ E-mail: \_\_\_\_\_

Cosmópolis, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2007.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da professora-pesquisadora

\_\_\_\_\_  
Assinatura da informant

## **ANEXO B**

### Termo de Consentimento 2

(Capítulo I)

GRUPO DE PESQUISA CNPq PRÁTICAS DE ESCRITA E DE REFLEXÃO SOBRE A  
ESCRITA EM CONTEXTOS INSTITUCIONAIS

PROJETO PRÁTICAS CRÍTICAS DE ESCRITA

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO PARA COLETA E ANÁLISE DOS DADOS**

Eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_, professora da Escola XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX, sabendo que o objetivo da pesquisa “Práticas Escritas Críticas na Escola” é desenvolver um projeto de produção escrita junto aos alunos da quarta série X, incentivando práticas de letramento críticas e relevantes, autorizo a utilização dos dados por mim produzidos e de registros em sala de aula (em via impressa ou oral). Tenho a garantia de que esses dados serão expostos mantendo-se sigilo absoluto de minha identidade. Para tanto preencho os dados abaixo e, junto com a professora Cecília Eller Rodrigues Nascimento, assino concordando com o exposto acima:

Endereço: \_\_\_\_\_ nº \_\_\_\_\_

Bairro: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_ CEP: \_\_\_\_\_

Telefone: (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_ E-mail: \_\_\_\_\_

Cosmópolis, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2007.

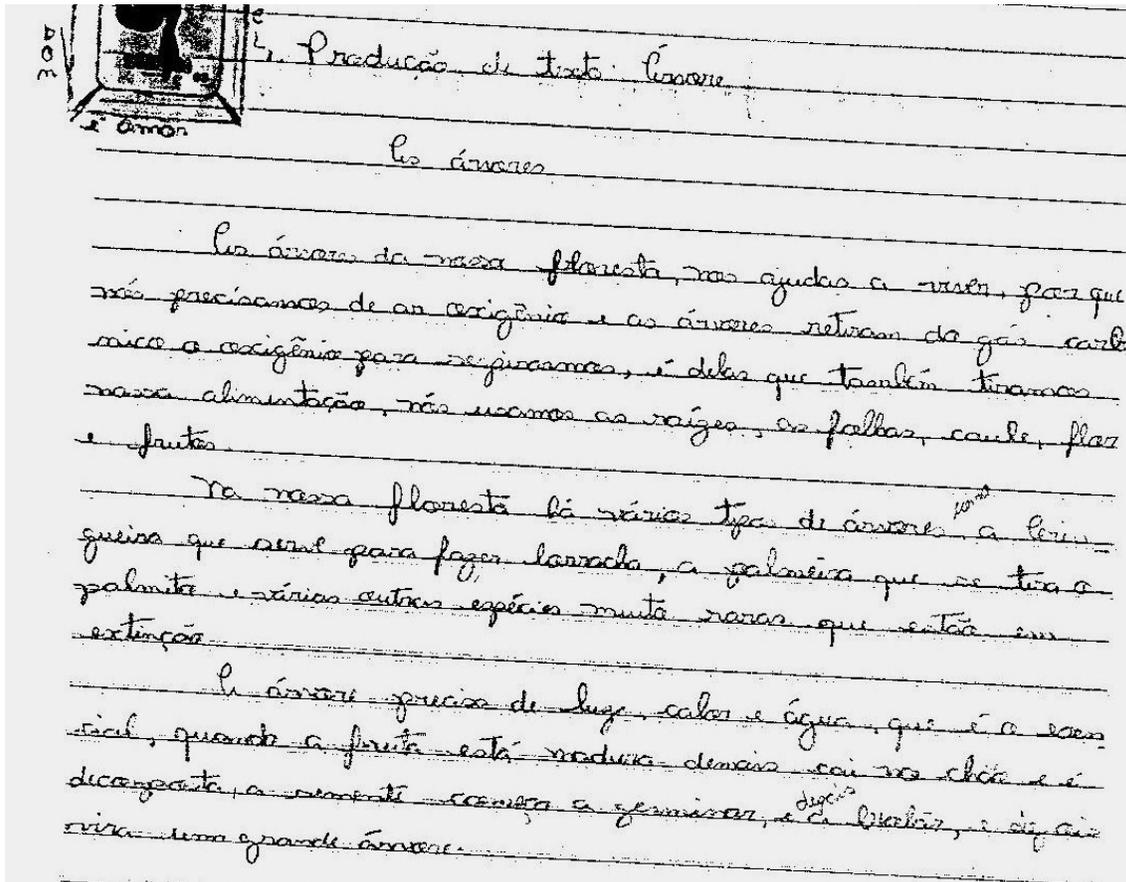
\_\_\_\_\_  
Assinatura da professora-pesquisadora

\_\_\_\_\_  
Assinatura da informante

## ANEXO C

Texto 01: Dia da Árvore – Eva

(Capítulo II)



## ANEXO D

Texto 02: Dia da Árvore – Leandro

(Capítulo II)

As árvores produzem as frutas, as flores, as folhas etc... as frutas servem de comida, as flores tem aquele perfume irresistível e as folhas fazem com que a árvore fique limpa.

Os amigos da árvore prejudicam e ajudam a árvore é o SOL e a CHUVA.

O sol prejudica fazendo as folhas da árvore secarem, e a chuva é a melhor, ela molha e melhora, inchando os botões que estão nascendo, mas para ajudar o sol faz as plantas ficarem quentinhas e a chuva rega as plantas para elas nascerem.

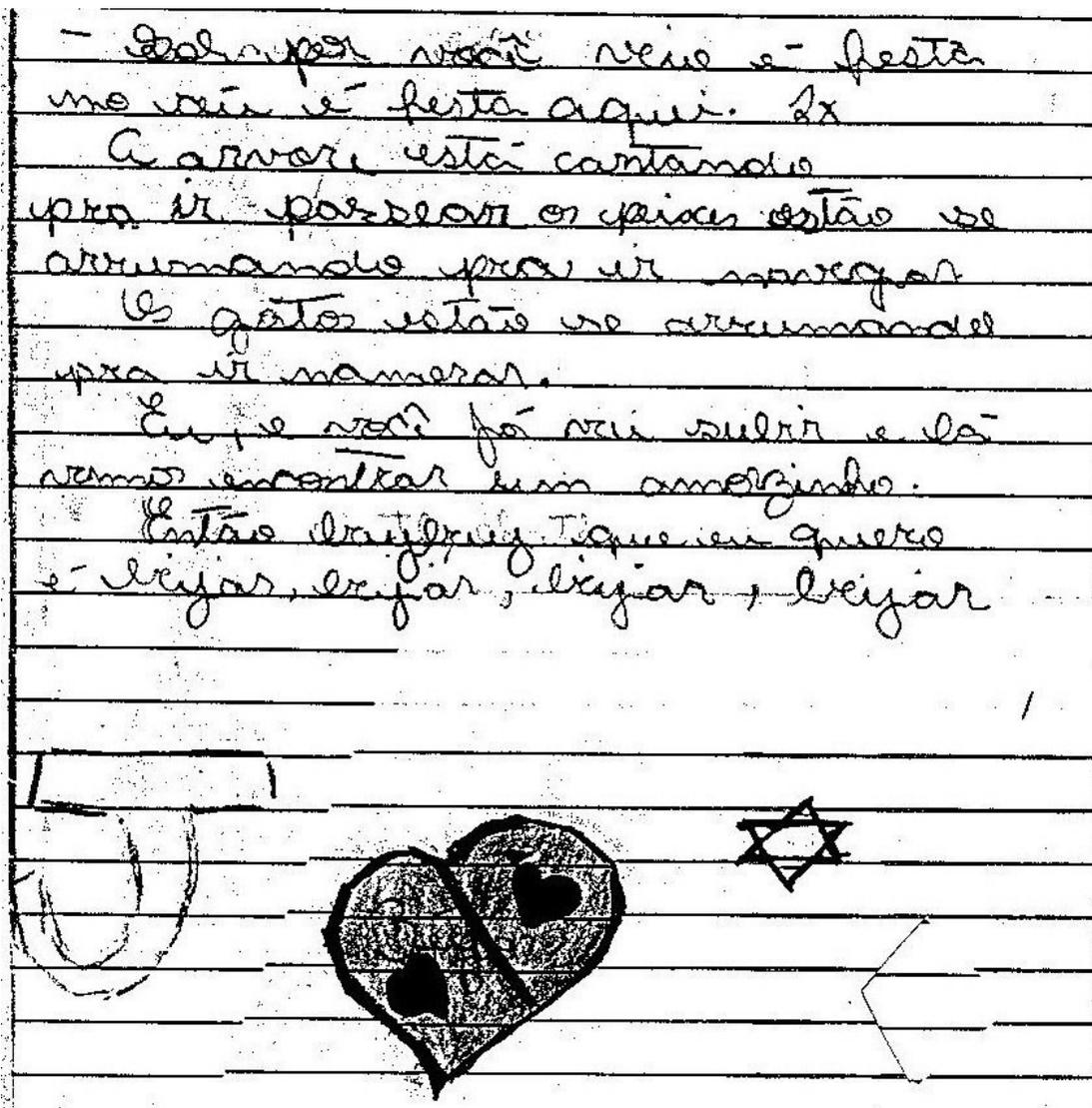
As árvores nos ajudam muito nos dias a semear as frutas por exemplo a laranja, a banana etc...

A árvore produz o gás carbônico e outras coisas. Mas eu me sinto só uma coisa perto de uma árvore eu me sinto protegido.

## ANEXO E

Texto 03: Dia da Árvore – Jenifer

(Capítulo II)



## ANEXO F

Texto 04: Dia da Árvore – Rafaela

(Capítulo II)

Produção de Texto  
Luna - Árvore

Lu Árvore

A árvore não gosta de sol. Porque seca  
todas as minhas folhas.

E a chuva deixa encharcada as raízes  
dela. Só quem é amiga é a chuva  
e o sol é o melhor amigo dela.

Quando seca as minhas folhas eu  
fico muito triste. E eu chamo o meu  
amigo Vênus. Mas ele está recanhado as  
minhas folhas. Eu estou triste.

Eu estou sem fruto, sem folhas, e sem  
fossa, que só está perto de mim  
vai vai daqui. Vou me ir mal  
desse jeito.

O sol ficou triste. que a árvore  
falou daquele jeito vai vai daqui.  
como que sei ainda a minha amiga.

E o tempo foi passando e começou  
a chover. e as folhas cresceram e os  
frutos.

fim

## **ANEXO G**

Trecho de “Mar sem fim”

(Capítulo II)

### TRECHO DE “MAR SEM FIM”

Treze dias, zero hora e 22 minutos depois das geleiras da Geórgia do Sul, terra outra vez. Numa das freqüências secretas da América, combinei com a Marina ancorar em casa no domingo muito cedo e até lá o rádio ficaria quieto. Às 10h05 um navio cruzou a proa, de oeste para leste. Às 11h42 outro navio, dessa vez ancorado – estranho – a 29 milhas da Ilha Grande. Puxa vida!

Fiz as contas. Chegaria em Paraty à noite, sem ver nada: nem montanhas, nem coqueiros, nem mata. Não. Melhor passar a noite em algum lugar deserto onde pudesse mergulhar com luz, só para ver a âncora no fundo. Nadar pelado e me despedir decentemente, em paz e sossego, da minha casa de tantas semanas.

A única saída para ainda ancorar com sol seria parar do lado de fora da Ilha Grande. Na praia dos Aventureiros, ou talvez na baía do antigo presídio. Deixei para decidir ao alcançar a ilha. Às 15h30 o nordeste virou leste forte. O presídio não era abrigado, nem bom lugar para ancorar em paz. Achei, logo depois, uma prainha à direita sem barcos, sem ninguém. Voltei contra o vento, bordejando, em direção à mancha de areia voltada para o poente. Bom lugar. Em sete metros de fundo, soltei a âncora. Não me lembro da hora, nem o nome do lugar, apenas que foi o melhor instante da mais deliciosa velejada de toda a minha vida. Anestesiado, pulei pelado e saí nadando em volta do Paratii. Depois, de cara para o poente, secando o corpo no vento quente de fim de tarde, como se todos os pequenos sofrimentos nunca tivessem passado de um sonho, vi o sol se pôr sobre as montanhas de Paraty.

Extraído de: KLINK, Amyr. *Mar sem fim: 360° ao redor da Antártica*; projeto gráfico Hélio de Almeida. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. pp. 214-215.

## ANEXO H

### Irashaimassê!

(Capítulo II)

### Irashaimassê!

Por Fernanda Torres Magalhães

*Irashaimassê! Irashaimassê!*

Essa é uma das primeiras palavras que se ouve assim que se chega ao Japão. Num alto-falante, numa gravação com uma aguda voz feminina.

Bem-vindo.

Cheguei ao Japão, mais especificamente na província de Osaka, no final de março de 2003. Depois de cruzar o *mapa mundi* e acompanhar pela telinha da aeronave o nosso deslocamento interminável, aterrissamos quase 26 horas depois de deixar o aeroporto internacional de Guarulhos. Confusão geral, confusão mental. Num primeiro momento, o Japão agride. Muitos sons, cores, uma língua indecifrável que se funde em letreiros e imagens coloridas. Pessoas vestidas de maneira uniforme e que estão sempre apressadas. Acredito que os japoneses sejam os mais rápidos ao fazer um desembarque, pois mal o avião toca o solo, e lá estão eles retirando suas malas do compartimento de bagagem. Sim, o Japão tem pressa.

Fui convidada pela Universidade de Estudos Estrangeiros de Osaka para ocupar a cadeira de "foreign teacher", onde seria responsável em ministrar cursos sobre "História e Cultura Brasileira". Detalhe importante: em Língua Portuguesa. Em princípio, parecia uma tarefa fácil, visto que tinha formação acadêmica em História, com um Mestrado recém concluído - ambos na Universidade de São Paulo - e alguma experiência em sala de aula. Aceitei o desafio, que se apresentaria em várias vertentes, entre elas, ensinar para estrangeiros e viver em um país com diferenças significantes.

Os primeiros momentos no Japão são árduos. Física e psicologicamente. O seu corpo sente a diferença de fuso horário, deixando-o atordoado por uns bons dias. Noites e dias trocados, e ainda tem que se acostumar com o fato de ter seu calendário adiantado. No começo essa é a palavra mágica para seu estágio aqui: acostumar-se. E nesse processo de adaptação, muitas gafes são cometidas e perdoadas pelo olhar benevolente japonês, que te encara com aquela expressão de compreensão. Sim, um *gaijin* pode errar, dentro claro, dos limites sutilmente impostos.

Era chegado o momento de conhecer meu local de trabalho. Diante de cerca de 30 alunos do 3o ano do Departamento de Língua Portuguesa, dei minha primeira aula. Eram jovens curiosos em conhecer a nova professora brasileira. Discurso por cerca de uma hora, explicando detalhadamente a ementa do curso. Fixei meu programa em História do Brasil Contemporâneo, desde a ditadura do Estado Novo à ditadura militar, enfatizando os aspectos políticos e sociais.

Os olhares impassíveis dos alunos não me diziam nada. Havia ali uma barreira que precisava descobrir qual era. Na semana seguinte, no mesmo horário, voltei à sala de aula. Dessa vez o público havia se reduzido a apenas dez participantes. Fui tomada por uma espécie de frustração, afinal, acreditamos na importância da primeira impressão, e tive a sensação de que a minha proposta não tinha despertado interesse nos alunos. Sensação nada agradável para um recém-chegado.

Conversando com uma colega de Departamento, descobri que a razão do ocorrido foi que os alunos acharam a disciplina complicada. Havia uma lacuna na formação desses estudantes, afinal não era um curso de graduação em História e ainda com um outro agravante que acredito ter sido mais relevante na desistência dos alunos: o vocabulário acadêmico, misturado com a velocidade de falante nativa, assustaram muitos que não conseguiram sequer ter um entendimento efetivo da ementa. E assim tive que me adaptar.

O primeiro ano, obviamente, foi o mais difícil. Passei por um processo de reaprendizado da minha própria língua, buscando sinônimos todo o tempo.

Falar com estrangeiros faz com que você se comunique numa linguagem mais amena. E tive que mudar meu prisma de como seria ensinar algo sobre o Brasil que fosse ao mesmo tempo interessante e que não soasse tão hermético para os jovens japoneses. Ser professor em terras estrangeiras não seria tão fácil como imaginava.

Extraído de <[http://www.eca.usp.br/pjbr/arquivos/entrevistas8\\_b.htm](http://www.eca.usp.br/pjbr/arquivos/entrevistas8_b.htm)>, acesso em 20 set. 2007.

## **ANEXO I**

### **Passeio na ABL**

(Capítulo II)

#### **Passeio na ABL**

Os alunos da quarta série 2 da escola Odila Amaral Böttcher estavam em mais um passeio: fomos visitar a ABL.

Ao chegarmos lá, descobrimos que a ABL foi fundada em 2003 pelos italianos.

Lá na ABL, todos os resíduos da fábrica vêm para o incinerador, principalmente as sobras de comida da cozinha.

Cada funcionário tem sua área de trabalho. Vimos o trabalho da manutenção. Depois observamos a bomba do rio Jaguari. Quando cai a pressão da bomba, entram três milhões de litros de água. Em seguida nós fomos para a fábrica de medicamentos.

A visita chegou ao fim. Foi agradável conhecer essa fábrica. Assim aprendemos mais sobre a produção de remédios.

## ANEXO J

### Relatório de observação da EMEF

(Capítulo II)

#### RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO DA EMEF XXXXXXXXXXXXXXXX

Situada na cidade de Cosmópolis, a EMEF XXXXXXXXXXXXXXXX é mais uma das escolas brasileiras envolvidas no ensino exclusivo de primeira à quarta séries. Estivemos conhecendo suas instalações no dia 10 de outubro de 2007, o que coincidiu com a semana da criança.

Nosso objetivo de realizar uma apreciação de alguns elementos da escola caracterizou-se por dois elementos fundamentais, a saber, a estruturação física e as características do produto humano presente nela, obviamente, composta pelos seus alunos e quadro de funcionários.

Na entrada de um prédio simples, aparentemente com um formato de um *F* invertido, o visitante pode encontrar um mural repleto de fotos retiradas de projetos executados pelos alunos, bem como a distribuição de alguns elementos contextuais da instituição de ensino, circundados por plantas e a exposição de material artístico manual para enfeitar a entrada. Nas salas dos professores, alguns materiais didáticos, uma mesa para conversa e uma pilha de bolas – provavelmente para ser doada aos alunos pela ocasião especial já mencionada.

O pátio fica de frente para o refeitório, algumas mesas servem de apoio para o lanche, que no dia mal eram usadas pelas crianças eufóricas com sorvetes na mão correndo para todos os lados; mesmo com as mesas, ainda é possível encontrar espaço suficiente para as correrias e, certamente com um objetivo mais didático, para a formação de filas a fim de recomeçarem as aulas, embora não nos tenha parecido fácil agregá-las diante da agitação do dia.

Num corredor perpendicular ao pátio da escola estão algumas salas de estudo do lado esquerdo, no lado paralelo estão algumas salas de aulas especiais como, a de vídeo, de projetos e informática. Embora fosse uma data especial as salas não estavam em uso e depois do intervalo, todos voltaram para as salas convencionais. Nesse mesmo corredor pode-se notar a existência de muitos cartazes dependurados nas paredes, a maioria envolvendo a discussão do meio ambiente, algo sobre o folclore e outro conjunto falando sobre a importância do conhecimento e da escola.

Uma área de atividades físicas também pode ser encontrada de frente para outras salas de aulas com portas para o externo, o espaço também não estava sendo usado, exceto por uma dúzia de meninos brincando com uma bola improvisada, um deles tinha um leve problema físico. E do lado da secretária há uma área, semelhante a um quiosque coberto para socialização, essa área não foi ocupada por aluno nenhum durante o intervalo. Importante lembrar que todo esse ambiente físico estava envolvido por música tocada através de um rádio conectado a um amplificador.

Os alunos perceberam a minha presença, alguns mais corajosos vieram me interrogar ou apenas observar na minha ficha de observação os dados que eu anotava para a posterior confecção desse relatório. Nem todos estavam uniformizados, e algumas meninas possuíam maquiagem no rosto para comparecerem às aulas. Uma não muito maquiada confessou através da mediação de uma amiga seu repentino interesse por mim e pela minha atividade. Alguns riam do fato.

Professoras estavam presentes e tentavam supervisionar as atividades de seus alunos, não conseguimos identificar muitos monitores, embora tivéssemos visto um. As merendeiras entregavam os sorvetes e a vice-diretora permaneceu todo o tempo observando os alunos. Todos os funcionários endossam um crachá com seu nome e função e eles também pareciam curiosos com minha tarefa.

Por fim todas as crianças estavam nas salas pintando algum desenho e o barulho e agitação da escola pareceu-nos muito menor, uma última observação no corredor perpendicular encerrou nossa atividade no local. Ao voltar para o pátio as merendeiras o varriam, e recolhiam do chão qualquer resquício da alimentação das crianças.

A foto da senhora XXXXXXXXXXXX no corredor por onde saímos pendurada perto da secretaria parecia unificar a nossa observação de estrutura e ente humano. Uma foto em preto e branco mostrava o rosto e o colo da homenageada, numa indicação de modelo e simplicidade. Saímos despedidos pela vice-diretora e por algumas secretárias vistas por uma pequena janela.

## **ANEXO K**

### **Relatório para conserto da porta**

(Capítulo II)

#### Anotações:

- ❖ Sem fechadura.
- ❖ Pregos fora do lugar.
- ❖ A porta abria com dificuldades.
- ❖ Era preciso usar a tesoura para abri-la.
- ❖ Risco de ficarmos presos.
- ❖ O vento batia a porta.

#### **Relatório para conserto da porta**

A porta da sala da quarta série 2 da EMEF Odila Amaral Böttcher está com problemas.

Está faltando a fechadura e os pregos estão fora do lugar.

Por isso, a porta de abre com dificuldades. Precisamos até usar uma tesoura para abri-la. Estamos correndo o risco de ficarmos presos. Além disso, o vento bate a porta, causando um barulho incômodo.

Devido aos problemas mencionados, é importante que venha um funcionário da manutenção o mais rápido possível realizar os consertos necessários.

## ANEXO L

### Relatório de Visita à ABL: Grupo 01

(Capítulo II)

da  
apresentação ABL

Os alunos da escola [REDACTED] [REDACTED] [REDACTED] estavam em mais um passeio da ABL.

A ABL foi fundada em 2003 pelos italianos.

Eles têm bons nutrientes vivos, todos os resites da fábrica vem para as unidades principalmente o cozimento os restos de comida.

Cada funcionário tem sua área de trabalho estamos vendo o trabalho de manutenção, quando sai a produção entra 3 milhões de litros de água.

Agora estamos indo para a fábrica de medicamentos acabamos de sair do ônibus.

Se quiser saber mais sobre a ABL  
vê: [WWW.ABL.BRASIL.COM.BR](http://WWW.ABL.BRASIL.COM.BR)

## ANEXO M

Relatório de Visita à ABL: Grupo 02

(Capítulo II)

No dia 22/09/07 a turma 4ª Série 2 Saimes para ABL, passamos por vários lugares até, chegarmos a IGREJA MATRIZ, estamos esperando outros ônibus de outros colegas.

O meu pai trabalha a que a 17. ela foi fundada 01/04/03. a ABL que diz Anti-biéticos do Brasil limitada.

A ABL importa por todo o mundo CO2 que diz ~~óxido de carbono~~ uma lagoa tem 3 milhões de litros a que produz remédios.

Gr a água do Rio Jaguari é classe 1 e água potável (classe 2 da para tratar, classe 4 e se no tete eles fabricam nação. O Lorenis fundou a ABL.

## ANEXO N

Relatório de Visita à ABL: Grupo 03

(Capítulo II)

Visita na ABL.

Nossa classe da 4<sup>ª</sup> série tivemos a oportunidade de irmos visitar a ABL, que significa (Antibióticos do Brasil Limitada). Saímos da escola 8:00 h da manhã, paramos em frente da igreja da matriz e chegamos lá 8:15 da manhã, o estrutor entrou dentro do ônibus e falou que nós não iríamos entrar dentro da fábrica.

Ele falou que os tanques de água que nós vimos lá serve para apagar incêndios ele falou também quando alguém se machuca com alguma máquina que avisa os médicos pelo rádio amador e eles falam para a pessoa esperar em frente a fábrica.

Tem também os materiais que não são perigosos que não servem mais para nada eles chamam de resíduos e o material passa por tubos, e quando chega no tubo vermelho é queimado e vai para o ar os gases tóxicos provoca a destruição da camada de ozônio.

## **ANEXO O**

Relatório de Visita à ABL: Grupo 04

(Capítulo II)

## Os panneiros



{ Nós passamos pela uma  
longa estrada é nós passamos

{ em frente ao bicicletas é  
finalmente chegamos a ABU  
azina este lo encontramos

{ um homem que se chama  
Marcio ele trabalha aqui mas  
de 17 anos e a fabrica. afundou

{ 01/04/03 estamos entrando  
na fabrica / BCE e o remedio

{ eles chamam azina por que  
faz remedio liquido

{ e uma area muito comodi.

{ cada que fomesca para o  
mundo.

está oria só pode trabalhar em  
rua oria aqui tem uma lagoa

de encendie tem 3.000.00 de  
agua na lagoa a qui tem uma  
parte de cada espasse da folti-

ca aqui tem uma planta qui-  
mica pra fazer remédio e  
tem 2 duos que tratam da a-

gua do rio Joazeiro o rio Char-

se 1 e a agua mineral agua

nos estame enfrente a me-

dicamente para galo ou cõo de

aqui tem um serte da B(

esta os alimentos puziram

Por ca cago e bardo que pundo

o ABL é uma empresa inglesa  
aqui também eles tratam de  
esgoto.

WWW.ABLbril.comBR

## ANEXO P

Relatório de Visita à ABL: Grupo 05

(Capítulo II)

Relatório sobre a ABL

ABL

Nós fomos pra ABL dia 12/9/07 quarta-feira todo mundo da classe táva animado nós fomos tomar café, quando chegamos na sala a professora leu uma história 8:00 e o ônibus chegou 8:30 chegamos em frente a igreja e tivemos que esperar a outra turma, chegar quando a outra turma chegou o ônibus prosseguiu dentro do ônibus alguém cantou, a minha colega de grupo levou o celular de câmera nós tiramos foto escutamos música dentro do ônibus foi muito bom. Quando chegamos o ônibus parou mais depois prosseguiu, em um certo ponto, o ônibus parou e um senhor veio nos orientar o nome dele, é Maurício.

Ele nos disse:

— Que a ABL foi fundada em 1/02/03 ele também nos disse o que significa ABL, significa, Antibióticos do Brasil.



Ele, também, nos explicou de  
processos sobre os remédios, só  
que infelizmente nos pediram nos  
mês passamos por um tratamento  
de água assim tinha, um lugar  
que ficava a água suja e tinha  
um tubo, que a água passava e  
saía limpa do outro lado.  
Nós chegamos tipo numa quadra,  
só que, coberta lá teve tipo uma  
preta de cadeia alimentar.  
Era assim todos os bichos comiam  
e capim e a onça, comia todos  
os bichos depois o homem veio e  
matou a onça depois, nós fomos  
brincar no parque dentro bombeiro  
tinha, uma sala as meninas  
ficaram laucas pensando que era  
um incendiário, nos brincamos e  
depois vimos um berra.

## ANEXO Q

Relatório de experiência - Marcela: primeira versão

(Capítulo III)

No dia 30/10/07 (terça-feira) nós fizemos uma experiência na escola EMEF Profª Odila Amaral Botelho.

A professora Cecília ajudou a 4ª série e a professora [redacted].

A professora Cecília escreveu no quadro umas anotações e colocou assim bons condutores de eletricidade e Maus condutores de eletricidade e fizemos uma lista e a professora [redacted].

Foi chamando um por um e todo mundo da 4ª série tinha que levar alguma coisa pra ver se velhinha de lanterna acendia eu.

deixei meu apontador puro metal algumas pessoas levaram madeira, borracha, Plástico um até falou pra professora fazer com a unha vidro e etc.

Foi muito legal essa aula e eu quero que se repita.

[redacted]

Nome: [redacted]

No começo do seu relatório tem a data e o local. Isso é bom. Mas quem seria "nós"? Isso precisa ficar claro.

Outra coisa: como foram feitas as anotações? A profª Cecília tirava da cabeça e escrevia no quadro? E que "velhinha de lanterna" era essa? Em nenhum momento do seu relatório existe a explicação do instrumento utilizado na experiência. Os resultados também estão incompletos. Debe-se de que você precisa relatar toda a situação, e não apenas parte dela. Bom trabalho!

Profª Cecília

## ANEXO R

### Relatório de experiência - Marcela: segunda versão

(Capítulo III)

Relatório sobre a experiência

No dia 29/10/07 a professora [redacted] avisou que ela ia fazer uma experiência. Ela trouxe um aparelho que mede os bons e maus condutores <sup>de</sup> metais. Nós da 2ª série [redacted] fizemos umas anotações. A professora Cecília colocamos <sup>no quadro</sup> depois que alguém levava alguma coisa. Ai quando a lâmpada <sup>de</sup> acende significa que é bom condutor de eletricidade.

No aparelho havia fios, pilhas e uma lâmpada <sup>de</sup> incandescente. Quando era mau condutor a lâmpada não acendia. Ai a professora Cecília colocava no quadro que era mau condutor de eletricidade.

Foi muito legal a experiência os resultados foram ótimos alguns seguraram lá na frente tesoura, régua, pincel, unha, roupa, anel, brinco, eu levei meu apontador, a professora Cecília levou o seu anel de 18 quilates.

Foi muito legal essa experiência e eu queria que se repetisse.

[redacted]

Dessa vez algumas coisas ficaram mais claras, como o funcionamento de aparelhos e <sup>de</sup> que ele era feito. A condutividade também está bacana.

The End

Nome: [redacted] O problema está na ordem. Você mistura os resultados com procedimentos e explicações sobre o aparelho. Algumas dicas para organizar melhor seu texto: explique logo no início sobre o que seria a experiência. Assim que falar do aparelho, já explique como ele funcionava e de que materiais era feito. Ai sim fale da participação de cada um e dos resultados. Além de falar o que cada um levou à frente, é importante mencionar o que descobrimos: quais eram bons e quais eram maus condutores de eletricidade.

Já mais um detalhe: a experiência foi dia 29 ou dia 30? Do jeito que está meu texto, parece que foi dia 29.

Bom trabalho!

Prof.ª Cecília

logo no início sobre o que seria a experiência. Assim que falar do aparelho, já explique como ele funcionava e de que materiais era feito. Ai sim fale da participação de cada um e dos resultados. Além de falar o que cada um levou à frente, é importante mencionar o que descobrimos: quais eram bons e quais eram maus condutores de eletricidade.

Já mais um detalhe: a experiência foi dia 29 ou dia 30? Do jeito que está meu texto, parece que foi dia 29.

Bom trabalho!

Prof.ª Cecília

## ANEXO S

Relatório de experiência - Marcela: terceira versão

(Capítulo III)

Relatório sobre a experiência.

No dia 29/10/07 a professora [redacted] avisou que ela ia fazer uma experiência. No dia seguinte a professora [redacted] trouxe um aparelho feito de lâmpada de lanterna, duas pilhas, dois fios e uma base de plástico.

É esse aparelho mede os bons e maus condutores de energia. Quando o material é bom condutor de energia a lâmpada acende e quando o material é mau condutor de energia a lâmpada não acende.

A professora [redacted] chamou um de cada vez, em ordem de chamada cada um tinha que levar alguma coisa.

É quando alguma levava alguma coisa lá na frente e acendia significa que é bom condutor. Os bons condutores de energia foram: alumínio, metal, cobre, ouro, ferro, carvão e madeira.

Maus condutores de energia foram: madeira, plástico, tecido, papel, borçacha, vidro, mármore, pedra, espelho, giz e couro.

Eu gostei muito dessa experiência e eu queria que se repetisse outras vezes.

## ANEXO T

Relatório de experiência – Pedro: primeira versão

(Capítulo III)

Data: 30/10/07

Os condutores da eletricidade

No dia 30 de outubro de 2007 no EMEF [redacted] a Profª [redacted] da 4ª série [redacted] trouxe um aparelho que mede Bons e Maus condutores da Eletricidade e às 8:12 começou a experiência então ela chamou cada um para levar um objeto. Então quando chegou minha vez eu levei uma moeda, teste e descobri que é mau condutor da eletricidade e também fizemos uma lista de Bons e Maus condutores da eletricidade, os bons condutores são: Alumínio, aço, cobre, ouro, zinco e arame. Os maus condutores são: Madeira, plástico, papel, vidro, pedras etc.

Foi muito legal aprender mais coisas sobre a eletricidade e aprender a fazer o aparelho que mede tudo isso. Eu pensava que a eletricidade era chato mais agora percebi que é muito legal.

[redacted]

O seu relatório está muito legal. Pode entender qual foi a sua participação na experiência e também o que você achou dela. O começo está bem completo. É possível ver onde, quando e quem se envolveu na atividade relatada.

Agora, quando você escreve "às 8:12 começou a experiência", que experiência seria essa? Lembre-se de que você está escrevendo para quem não estava presente e não sabe o que aconteceu. Para quê os alunos levavam objetos à frente? Como foi feita a lista dos bons e maus condutores? As pessoas iam dizendo o nome dos materiais e fazendo a lista simplesmente?

Você escreveu também que aprendeu a fazer o aparelho usado na experiência. Como se faz esse aparelho?

Pense nessas coisas e bom trabalho. Esse relatório vai ficar ainda mais completo e bonito.

Prof.ª Cecilia

## ANEXO U

### Relatório de experiência – Pedro: segunda versão

#### (Capítulo III)

Os condutores da eletricidade

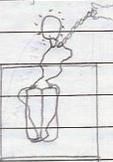
No dia 30 de outubro de 2007, terça-feira, na escola [redacted] a Prof.<sup>a</sup> [redacted] da 4.<sup>a</sup> série [redacted] levou um aparelho que mede bons e maus condutores da eletricidade e às 8:17 começa mais uma experiência para medir os bons e maus condutores da eletricidade.

Logo após a aula em frente da turma se levanta um objeto para ver se era bom ou mau condutor da eletricidade, e fizemos algumas anotações dos objetos que usamos bons e maus condutores da eletricidade. O Prof.<sup>a</sup> [redacted] também disse como fazia o aparelho: Use-se 2 pilhas, 2 fios, 1 lâmpada de lâmpada e base de plástico. Objeto para ver se o objeto era bom condutor da eletricidade quando a luz acesa e quando a luz apagada era mau condutor da eletricidade.

A fim de se experimentar de mostrar alguns objetos usados na aula: Bons condutores: Metal, cobre, alumínio, zinco, ouro etc. Maus condutores: Plástico, madeira, vidro, tecido e mais, um monte de coisas.

Depois que terminamos a experiência a Prof.<sup>a</sup> [redacted] agradece mas fazemos teste para as pessoas que não estavam lá e entender o que fizemos.

Autor: [redacted]



[redacted]

Parabéns! Este relatório está bem mais completo que o primeiro. Agora, está faltando um pouco mais de organização. Depois de explicar a experiência feita (o que você fez bem no 1.<sup>o</sup> parágrafo), faz mais sentido de falar primeiro do aparelho, de como ele funciona e depois da participação dos

alunos. Assim, quem ler o seu relatório já vai entender como funciona a experiência.

Sabe do que eu senti falta nesse texto? A parte com a sua opinião, que você tinha colocado tão bonita no 1.<sup>o</sup> relatório (duas últimas frases). Quem sabe você não resolve colocá-las de volta?

Bom trabalho!

Prof.<sup>a</sup> Cecília

P.S. - tente também repetir menos a expressão "bons e maus condutores da eletricidade".

## ANEXO V

Relatório de experiência – Pedro: terceira versão

(Capítulo III)

Os condutores da eletricidade

No dia 30 de outubro de 2007, terça-feira na Escola [redacted] a prof.<sup>a</sup> [redacted] e sua classe participaram de uma experiência. Essa experiência era para medir bons e maus condutores da eletricidade.

E para medir esses dois condutores era preciso uma garrelha que media esses dois. Esse garrelha era feito de: uma base de plástico, duas pilhas, dois fios e uma lâmpada de lanterna. Esse garrelha funcionava assim, quando a luz acendia era bom condutor da eletricidade e quando permanecia apagada era mau condutor.

Fizemos uma lista de bons e maus condutores da eletricidade, os bons condutores são: Alumínio, metal, cobre, ouro, zinco, etc. E os maus condutores são: Madeira, plástico, papel, etc.

Não descobrimos que a eletricidade é muito importante para todos.

Foi muito legal aprender mais coisas sobre a eletricidade e aprender a fazer o garrelha que mede tudo isso.

Eu pensava que a eletricidade era chata mais agora percebi que é muito legal.

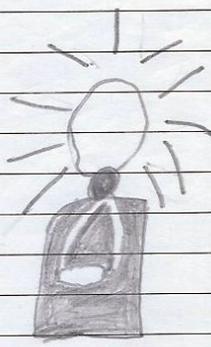
**ANEXO W**

Relatório de experiência – Gilberto: anotações

(Capítulo III)

Condições sobre a experiência

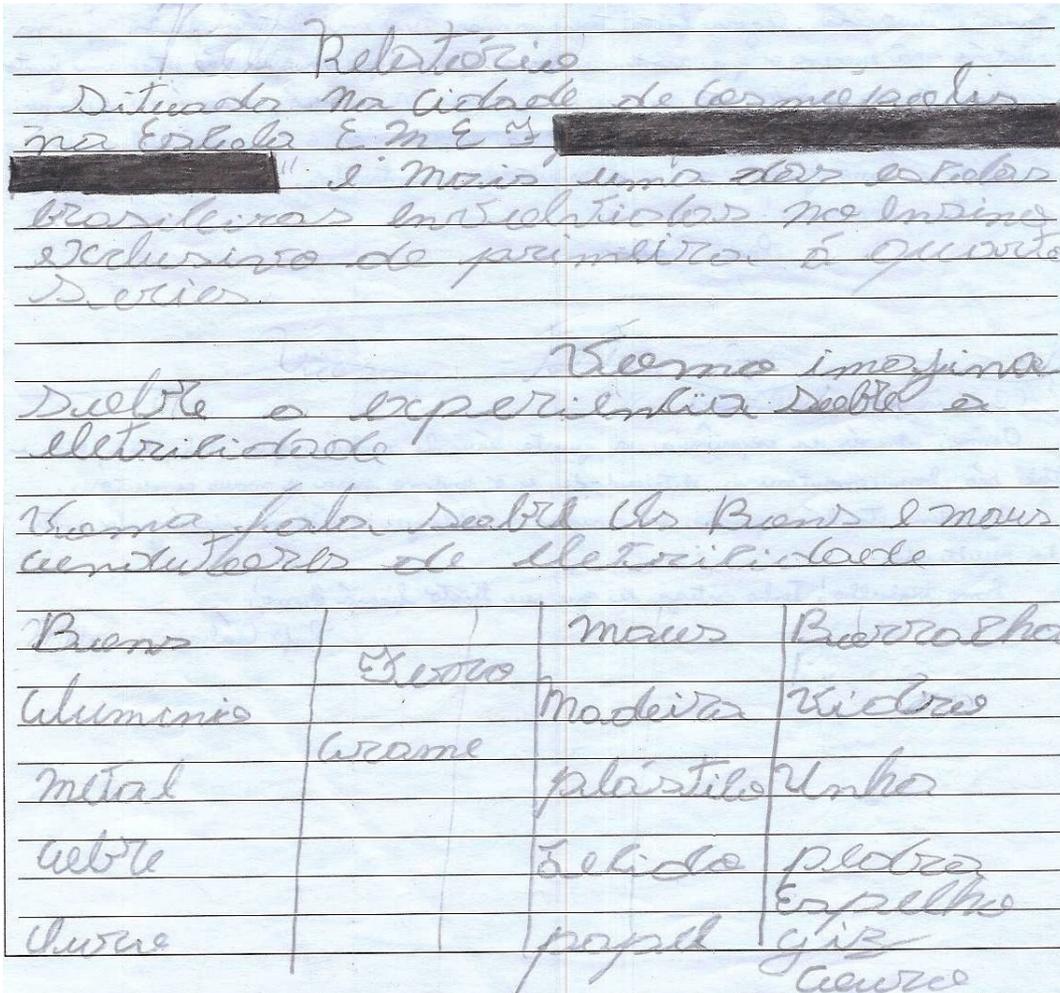
Bons Condutores de eletricidade	maus Condutores de eletricidade
Alumínio	madeira
metal	plástico
Cabo	- Isopor
- Lã	- Papel
- Lã	- Borracha
Wool	vidro
	Unha
	pedra
	Espelho
	giz
	- Lã



## ANEXO X

Relatório de experiência – Gilberto: primeira versão

(Capítulo III)



Gostei das anotações que você fez sobre a experiência. Estão bem organizadas e ilustradas. Agora falta transformar isso em relatório. Lembre que no relatório você escreve o que aconteceu para que, aqueles que não estavam junto, possam tomar conhecimento do que se passou. Nesse caso, como é uma experiência, é importante explicar o objetivo da experiência, o aparelho utilizado (como era feito e como funcionava) e os resultados encontrados.

Bom trabalho!

Prof.ª Cecília

## ANEXO Y

Relatório de experiência – Gilberto: segunda versão

(Capítulo III)

No dia 30/10/07 os alunos do  
grupo [redacted] fizeram uma experiência  
sobre a eletrificabilidade de alguns materiais.  
Alguns deles foram: vidro, plástico, papel, madeira,  
seda, alumínio, cobre, zinco, chumbo, grafite,  
condutor da eletrificabilidade moderada  
meu condutor da eletrificabilidade  
metal bom condutor da eletrifi-  
cabilidade fantástico meu condutor  
da eletrificabilidade cable bom  
condutor da eletrificabilidade  
feitos meu condutor da eletrifi-  
cabilidade Duro bom condutor da ele-  
trificabilidade papel meu condutor  
da eletrificabilidade verde bom  
condutor da eletrificabilidade  
borracha meu condutor  
da eletrificabilidade urame  
bom condutor da eletrifi-  
cabilidade Urna meu condutor  
da eletrificabilidade Pólvora meu

condutor da eletrificabilidade  
Espelho meu condutor da  
eletrificabilidade gás meu condutor  
da eletrificabilidade vidro meu  
condutor da eletrificabilidade  
Vou falar sobre a sete  
diferença que os bons condutores  
de eletrificabilidade e meus condutores

de electricidade usamos lampada  
de lanternas duas pinhas com  
dois fios e vemos a luz  
filando a luz do porque  
nao tem condutores de electricidade  
vemos e vemos a luz  
filando e apagada nao  
porque nao tem condutores  
de electricidade

Oi [redacted]!

Fiquei tao feliz de receber seu relatório! Sabia  
que voce escreve melhor do que voce imagina?

Algumas dicas para deixar seu texto ainda me-  
lhor: ao inves de colocar o nome de cada material  
e repetir "bom condutor de electricidade" ou "mau  
condutor de electricidade", junte-os em dois grupos. →

Jim

(Continuação do libelo 2)

Assim: através da experiência, a quarta série de condutores que tal, tal, tal e  
tal são bons condutores de electricidade, e o mesmo para os maus condutores.

A ordem também precisa ser mudada. Coloque o último parágrafo antes  
dos resultados.

Bom trabalho! Tenho certeza de que seu texto ficará ótimo!

Prof. Lívia

## ANEXO Z

Relatório de experiência – Gilberto: terceira versão

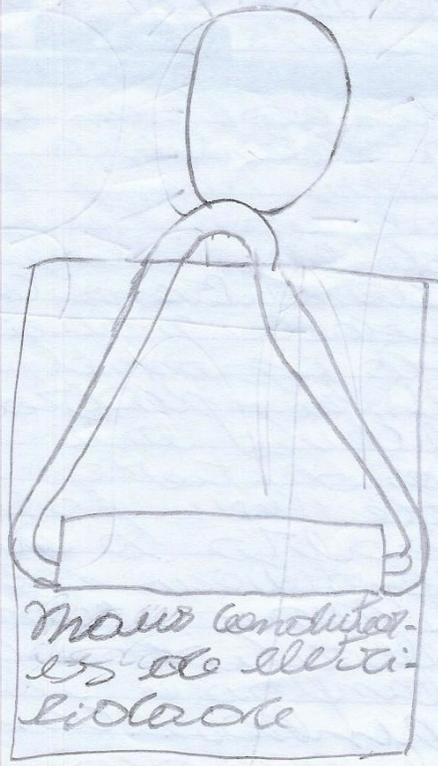
(Capítulo III)

No dia 30/10/02 os alunos do  
pro/a [redacted] da Escola [redacted] e [redacted] e [redacted] fizeram um experimento sobre  
a eletrificação e eu era um  
dever aluno e eu fui fazer  
alguma coisa sobre a eletrificação  
de alumínio, metal, cobre, cloro,  
óxidos, Boro, condutores e de tra-  
tividade máxima, plástico, Te-  
lo, papel, Borracha, vidro,  
União, pedra, espelho, giz  
e com estes materiais eu fiz  
condutores de eletrificação  
de meu corpo como a fle-  
ta do que eu fiz  
completou a eletrificação  
e meus condutores de  
eletrificação alguns  
barras de latão e de  
pilhotos com dois fios  
e com a sua fita  
dele a eu porque eu  
Boro condutores de  
eletrificação e depois  
a eu fiz no aparelho  
de Boro mais condutores

de detritados em  
em estado que nem tudo  
funciona com eletrificação  
de.



Bom condutor  
de alta  
condutividade



Mau condutor  
de alta  
condutividade

Jim