

Letramento e fracasso escolar

o ensino da língua materna

Wagner Rodrigues Silva

2ª Edição Revisada



Letramento e fracasso escolar

Governo do Estado do Amazonas

Wilson Miranda Lima

Governador

Universidade do Estado do Amazonas

Cleinaldo Costa

Reitor

Cleto Leal

Vice-Reitor

*editora*UEA

Maristela Silva

Diretora

Socorro Freitas

Secretária Executiva

Síndia Siqueira

Editora Executiva

Samara Nina

Produtora Editorial

Maristela Silva (Presidente)

Alessandro Augusto dos Santos Michiles

Allison Leão

Isolda Prado de Negreiros Nogueira Maduro

Izaura Rodrigues Nascimento

Jair Max Furtunato Maia

Mário Marques Trilha Neto

Maria Clara Silva Forsberg

Rodrigo Choji de Freitas

Conselho Editorial

Wagner Rodrigues Silva

Letramento e fracasso escolar o ensino da língua materna

2ª Edição Revisada



Raquel Ponce
Samara Nina
Projeto Gráfico

Raquel Ponce
Diagramação

Bianca Vieira
Diana Farias
Revisão

Raquel Ponce
Samara Nina
Finalização

Todos os direitos reservados © Universidade do Estado do Amazonas
Permitida a reprodução parcial desde que citada a fonte

Esta edição foi revisada conforme as regras do Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa
Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade do Estado do Amazonas

S5861 Silva, Wagner Rodrigues
2020 Letramento e Fracasso escolar: o ensino da língua materna / Wagner
Rodrigues Silva - Manaus, AM: Editora UEA, 2020.

141p.: 21cm

ISBN 978-65-87214-21-4

Inclui bibliografias

1. Fracasso escolar. 2. Letramento. 3. Planejamento educacional. I. Título.

CDU 1997: 371.13(811.3)

*editora*UEA

Av. Djalma Batista, 3578 – Flores | Manaus – AM – Brasil
CEP 69050-010 | +55 92 38784463
editora.uea.edu.br | editora@uea.edu.br

Agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo auxílio financeiro concedido durante a realização da pesquisa científica que, hoje, resultou neste livro.

Agradeço à Profa. Inês Signorini pela orientação bastante presente, durante a realização da pesquisa científica apresentada neste livro.

Agradeço ainda à participante e aos colaboradores desta pesquisa. Sem o envolvimento dessas pessoas, esta investigação não seria realizada. Acredito que crescemos juntos nessa experiência. Espero que os leitores deste livro se envolvam no debate da pesquisa científica com a escola básica e tenham uma experiência gratificante com a leitura da obra.

À minha tia Márcia Moura Pinto (*in memoriam*) e à minha avó Francisca Pinto dos Santos (*in memoriam*), das quais guardarei eternas lembranças e afetos da minha infância, pessoas especialíssimas, exemplos de superação dos desafios da vida!

SUMÁRIO

8	APRESENTAÇÃO
10	INTRODUÇÃO
13	CAPÍTULO I Construção de objetos de investigação científica na pesquisa-ação
15	Construção de pressupostos teóricos
19	Caracterização da escola colaboradora
20	Caracterização da intervenção pedagógica
24	Caracterização da professora participante
27	Caracterização dos colaboradores
31	Caracterização da pesquisa-ação
33	Geração dos dados de pesquisa
41	CAPÍTULO II Articulando as noções de texto, gênero e letramento para o ensino
42	Práticas escolares de linguagem
48	Abordagem funcionalista do gênero textual
53	Abordagem do gênero textual na escola
55	Recontextualização do gênero textual na sala de aula
56	Abordagem funcional simplificada na intervenção pedagógica
61	CAPÍTULO III Exercícios de práticas escolares de linguagem no planejamento de aula
63	Planejamento de aulas antes da intervenção pedagógica
66	Desalinhamento entre exercícios didáticos antes da intervenção pedagógica
71	Planejamento de aulas para a intervenção pedagógica
78	(Des)alinhamento entre exercícios didáticos na intervenção pedagógica
88	CAPÍTULO IV Escrita coletiva de um gênero escolar
90	Jornal escolar como gênero multimodal
93	Cenas de uma produção escrita coletiva
103	Escrita mediada por computador
113	CONSIDERAÇÕES FINAIS
120	REFERÊNCIAS
127	ANEXOS

Apresentação

Este livro apresenta uma pesquisa científica com valiosas contribuições para o professor de Língua Portuguesa e para o campo teórico-metodológico da Educação e da Linguística Aplicada, no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de língua materna, na escola de educação básica.

A pesquisa apresentada mostra como são elaborados e implementados exercícios didáticos de leitura, produção textual e análise linguística na sala de aula de uma turma de alunos do 7.º ano do ensino público fundamental brasileiro. Os alunos colaboradores da pesquisa-ação são tidos como “alunos-problema”, isto é, são considerados defasados em termos de aprendizagem e sofrem, conseqüentemente, o peso da estigmatização (dos colegas, da instituição, da família), a começar pela inferiorização do próprio espaço físico que lhes é reservado dentro da instituição escolar.

Em termos metodológicos, a investigação científica se desenvolve por meio da pesquisa-ação, promovendo uma intervenção pedagógica do pesquisador em parceria com a professora participante, responsável pelas aulas de Língua Portuguesa na turma focalizada. A pesquisa desenvolvida é de base interpretativista e orientada pela abordagem teórica da complexidade. Numa perspectiva transdisciplinar, o autor explicita, ao longo das análises apresentadas, como os fatores humanos se imbricam aos não humanos, na constituição das práticas escolares de linguagem.

O autor analisa o planejamento das aulas para os alunos, no ano letivo anterior ao da intervenção pedagógica, e evidencia que o peso da tradição do ensino de língua materna ainda parece impedir que os saberes acadêmicos propostos em documentos oficiais para o ensino sejam colocados em prática de forma a contribuir significativamente para o fortalecimento do letramento discente, apesar do interesse, por parte de professores, coordenadores e assistentes técnico-pedagógicos, na subversão do fracasso escolar.

No processo de intervenção pedagógica, o pesquisador e a professora participante mobilizam as noções de gênero textual, no intuito de promover a inserção dos alunos colaboradores da pesquisa em práticas mais produtivas de letramento escolar. Como fruto da intervenção pedagógica realizada no 7.º ano, foi elaborada e implementada uma unidade didática temática, composta por exercícios de leitura, de produção textual e de análise linguística, contemplando, respectivamente, as práticas de linguagem, envolvendo o uso e a reflexão sobre a língua. Tais exercícios foram propostos na unidade temática em função da elaboração de um jornal escolar impresso, como trabalho coletivo final da intervenção.

Ao lidar com as produções escritas dos alunos, o autor aponta, primeiramente, a relevância, para o trabalho de reescrita, da interlocução oral e da intervenção escrita sobre o texto do aluno, o que parece se justificar pela familiaridade dos estudantes com tais práticas. Além disso, o autor ressalta que, a partir da noção de gênero textual e do trabalho pedagógico

em função da elaboração de um produto escrito final, foi possível visualizar uma concepção de escrita como processo criativo.

A intervenção pedagógica foi fundamental para o desenvolvimento dos alunos enquanto aprendizes de leitura e de escrita, e para a mudança de perspectiva dos profissionais envolvidos em relação à capacidade de aprendizagem dos alunos, até então vistos como fracassados.

A presente investigação consiste em um trabalho *com* o professor, e não *sobre* o professor. Em outras palavras, ao adotar a perspectiva da pesquisa-ação, a investigação científica traz à tona não apenas a voz do pesquisador, da academia ou de teorias diversas que tentam explicar, analisar, e, por vezes, impor uma verdade ao professor. Antes, dá-se voz àqueles de quem constantemente se fala, mas que raramente se ouve.

Ao trazer à tona não apenas as contribuições, mas também os conflitos que perpassam o trajeto mesmo de uma pesquisa-ação, o autor refaz o percurso investigativo de forma a problematizar os seus gestos de leitura em relação aos dados de pesquisa, assumindo a subjetividade como inerente ao processo de pesquisa científica, o que, por sua vez, favorece a consolidação de uma Linguística Aplicada responsável e comprometida com uma concepção de ciência que não se pretende neutra ou ingênua.

Finalmente, é preciso salientar que o livro *Letramento e fracasso escolar: o ensino da língua materna* dialoga com os anseios, dificuldades e desafios de professores de língua materna, ao mesmo tempo que os instiga a lançarem outro(s) olhar(es) para própria prática pedagógica, por meio de uma visão de linguagem engajada com a dimensão político-social, que envolve qualquer processo de ensino-aprendizagem.

Cristiane Carvalho de Paula Brito
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Introdução

As escolas de educação básica enfrentam inúmeros desafios no preparo dos alunos para enfrentar o mundo contemporâneo, informado por infundáveis práticas sociais envolvendo a escrita. O desafio trazido pelo mundo da escrita se torna ainda maior quando o trabalho pedagógico é desenvolvido com alunos considerados defasados na aprendizagem. A investigação científica apresentada neste livro mostra um trabalho de intervenção pedagógica com tais alunos, na disciplina escolar de Língua Portuguesa, numa escola pública de educação básica.

A intervenção realizada foi pautada nas atuais diretrizes curriculares brasileiras para o ensino de língua materna, as quais trazem como principais pressupostos teóricos para orientar as aulas de língua materna, as noções de *texto*, *gênero textual* e *letramento*. Por focalizar uma turma de alunos em recuperação da aprendizagem, este livro se caracteriza como uma publicação científica diferenciada sobre o ensino de língua materna. São investigados exercícios de leitura, produção textual e análise linguística, componentes de uma unidade temática didática, utilizada para orientar a intervenção pedagógica apresentada. Para tanto, são mobilizadas contribuições teóricas originárias de diferentes disciplinas do conhecimento para tentar construir tais exercícios didáticos como objetos complexos de pesquisa, ou seja, atravessados por *tensões*, *perturbações* e *desvios*, provocados por atores de natureza diversa, no momento em que foram planejados e implementados na educação básica.

Tais objetos de pesquisa são construídos num estudo de caso, pois a investigação apresentada se configura como uma pesquisa-ação, desenvolvida numa única turma de 7.º ano do ensino fundamental II. Pertencente a uma escola de rede pública estadual, localizada numa grande cidade brasileira interiorana, essa turma é composta por alunos identificados como defasados na aprendizagem. A dificuldade em assimilar os conteúdos disciplinares adequados a essa série era o principal argumento apresentado pelos educadores da instituição para justificar a inserção desses alunos numa única turma de recuperação da aprendizagem. Segundo esses educadores, tais alunos eram incapazes de acompanhar o desempenho das demais turmas de 7.ºs anos da instituição, justificando separá-los numa turma especial. Por outro lado, a separação resultou na estigmatização dos alunos na escola e, contraditoriamente, parecia fossilizar a situação de exclusão em que se encontravam os aprendizes.

Assumindo a metodologia de análise de base interpretativista para o estudo do caso apresentado, procuro explicitar algumas vozes dos atores humanos e não humanos na intervenção realizada. A sala de aula é compreendida como um espaço complexo. O pesquisador, a professora e os alunos da turma focalizada são caracterizados como atores humanos. Os materiais de apoio didático, como livro, jornal, cartaz, exercício, computador, mesa, giz e lousa, são caracterizados como atores *não humanos*. Tomados

isoladamente, esses últimos têm valor como matéria, porém, na dinâmica da complexidade da sala de aula, adquirem existência relacional, exercendo ações sobre o comportamento dos participantes humanos.

O foco nessas ações instauradas em sala de aula resulta na democratização da atividade científica. A democracia dessa atividade “não pode ser julgada senão na condição de poder atravessar livremente a fronteira, agora desmantelada, entre ciência e política, a fim de acrescentar à discussão uma série de vozes inaudíveis até então, ainda que seu clamor pretendesse cobrir todo o debate: a voz dos não-humanos” (LATOURET, 2004, p. 161).

Os exercícios didáticos são os objetos complexos de investigação na pesquisa-ação realizada. Seu exame mostra o tipo de aluno para o qual são endereçados e de que forma contribuem ou não para a formação dos alunos do 7.º ano E como aprendizes de práticas de leitura e de escrita¹. Os exercícios elaborados e implementados, na pesquisa-ação, foram propostos em oposição aos exercícios metalinguísticos da tradição escolar do ensino de língua materna.

Ao longo das páginas deste livro, procuro responder à pergunta norteadora da pesquisa-ação: de que forma os exercícios didáticos, fundamentados nas noções de texto e de gênero, podem contribuir para a construção de alunos como aprendizes de leitura e de escrita, em turma de recuperação da aprendizagem do ensino público fundamental? Para responder a ela, descreverei o funcionamento de atores humanos e não humanos na intervenção pedagógica realizada, durante a etapa de planejamento (interlocução pesquisador/professora/materiais didáticos) e a de implementação (interlocução professor/pesquisador/aprendizes/materiais didáticos) da unidade temática de exercícios didáticos. Também descreverei as categorias caracterizadoras do texto e do gênero mobilizadas nos exercícios didáticos propostos na etapa de planejamento (interlocução pesquisador/professora/materiais didáticos) e na etapa de implementação (interlocução professor/pesquisador/aprendizes/materiais didáticos) da unidade didática temática.

Sobre a estrutura do livro

Além da *Apresentação*, *Introdução*, *Considerações finais*, *Referências e Anexos*, este livro está organizado em quatro capítulos principais, nos quais reportarei o leitor ao processo de realização da pesquisa-ação apresentada.

O primeiro capítulo é dedicado à apresentação de alguns pressupostos teóricos pertinentes às metodologias de geração e de análise dos dados de pesquisa, utilizadas na investigação científica apresentada. Ao descrever o espaço em que foi realizada a pesquisa-ação, a sala de aula de língua materna

1 Durante a realização da pesquisa-ação, o 7.º ano E ainda era denominado de 6.ª série E, funcionando no antigo sistema seriado. Neste livro, priorizamos a identificação da turma como 7.º ano E, conforme o atual sistema de ciclos vigente nas escolas brasileiras de educação básica. Esta nota justifica, portanto, o aparecimento da identificação 6.ª série E em alguns registros escritos analisados ao longo do livro.

é caracterizada como um espaço complexo e os exercícios didáticos são caracterizados como objetos de investigação científica.

O segundo capítulo é utilizado para apresentar os principais referenciais teóricos assumidos na intervenção pedagógica realizada e na análise dos dados de pesquisa. A abordagem linguística de letramento e a concepção de gênero textual, fundamentadas nos estudos da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), são confrontadas, respectivamente, com a abordagem crítica de letramento e os estudos enunciativos bakhtinianos sobre gêneros discursivos.

O terceiro capítulo é reservado à investigação das funções atribuídas aos exercícios didáticos na fase de planejamento da intervenção pedagógica. As funções atualizadas desses exercícios, ao serem implementados nas aulas de língua materna, também são investigadas. A comparação entre as funções atribuídas e as atualizadas dos exercícios didáticos permite verificar os (des)alinhamentos estabelecidos entre os exercícios de práticas de leitura, de produção textual e de análise linguística. Os (des)alinhamentos são provocados pelos atores componentes do espaço complexo da sala de aula.

O quarto capítulo é utilizado para reconstituir o processo coletivo de uma produção textual escrita, jornal escolar, idealizada como trabalho final na unidade temática de exercícios didáticos. O jornal escolar é caracterizado como um gênero híbrido, no sentido de que seus componentes apontam para outros gêneros textuais familiares aos seus produtores, e como um gênero multimodal, pois é composto por diferentes linguagens. O funcionamento dos *humanos* e *não humanos* na produção desse gênero textual é investigado com o propósito de verificar a participação desses atores na mobilização das categorias caracterizadoras das noções teóricas de gênero e de texto, nos exercícios didáticos propostos como andaimes para a produção do jornal.

Este livro se configura principalmente como uma tentativa de contribuição para as pesquisas sobre o ensino-aprendizado de língua materna, em especial para as desenvolvidas no âmbito da Linguística Aplicada, sobretudo as do tipo pesquisa-ação, envolvendo alunos considerados defasados pela comunidade escolar. Espero também contribuir com novas hipóteses e novas questões de pesquisa científica, relacionadas ao tratamento da sala de aula enquanto um espaço complexo, e ainda com metodologias de geração de dados.

I

**CONSTRUÇÃO DE OBJETOS
DE INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA
NA PESQUISA-AÇÃO**

A presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa-ação organizada em dois momentos: (1) da intervenção pedagógica realizada numa sala de aula, numa escola pública brasileira; (2) da organização e análise interpretativa dos registros orais e escritos gerados nessa intervenção. Por geração de registro de pesquisa, compreendo a atividade de produção dos dados a partir da vivência e do exame do local de investigação. Os registros gerados são originários do trabalho intelectual, analítico e interpretativo do pesquisador.

O primeiro momento da pesquisa-ação é caracterizado pelo trabalho cooperativo entre pesquisador e professora participante na escola, e pela coleta dos registros com vistas à geração de dados de pesquisa. O segundo é caracterizado pelo trabalho mais solitário da análise dos dados e da redação da pesquisa. Por investigar exaustivamente exercícios didáticos, implementados durante uma intervenção pedagógica, esta pesquisa também é caracterizada como um estudo de caso.

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

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

A abordagem da pesquisa-ação possui semelhanças com os estudos da etnografia colaborativa. O envolvimento da professora participante nesta investigação científica está comprometido com a transformação do trabalho pedagógico na sala de aula focalizada. Essa transformação é provocada pela conscientização crítica da professora a partir da reflexão sobre o trabalho profissional por ela realizado no ambiente escolar. Outra transformação emergente durante o desenvolvimento da investigação corresponde ao posicionamento assumido pelo pesquisador diante dos colaboradores e da professora participante. Tal posicionamento foi revisto constantemente na intervenção pedagógica.

Os dados desta pesquisa são submetidos à metodologia de análise interpretativa, proposta por Erickson (1989). Assumindo o viés investigativo da teoria da complexidade, apresento a sala de aula da turma focalizada como um espaço complexo, pois é composta por ações realizadas pelos inúmeros atores, humanos e não humanos, nela existentes. Para examinar as formas de funcionamento desses atores na sala de aula, analiso os diferentes dados gerados na intervenção pedagógica, os quais também são apresentados neste primeiro capítulo do livro.

Construção de pressupostos teóricos

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

Esses elementos fixos são concebidos nesta investigação, segundo Latour (2004, p. 132), como *não humanos*, enquanto que os participantes e os colaboradores são concebidos como *humanos*. Ainda compartilhando da proposta do autor, destaco que a assunção dos não humanos como objeto de pesquisa significa democratizar a concepção de ciência, pois novas vozes são acrescentadas às discussões científicas, podendo compor objetos de pesquisa mais complexos.

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

Eleitos como objetos de investigação, os exercícios de práticas escolares de linguagem também são não humanos atuantes na sala de aula. Os próprios livros didáticos mencionados são compostos por esse tipo de exercício. A respeito da ação dos exercícios na construção dos alunos enquanto aprendizes, parafraseio Batista (1997, p. 92), ao caracterizar os exercícios de livros didáticos como componentes dos discursos e saberes construídos juntamente com a interação oral entre os atores humanos – professor/

alunos; alunos/alunos – nas aulas de Língua Portuguesa. Segundo o autor, os exercícios didáticos esclarecem, informam, ensinam, fazem “a atenção de seu leitor voltar-se para um ponto e outro”, orientam e dirigem o aluno, buscando-o fazer aprender. “É, conseqüentemente, um lugar correspondente que se constrói para o leitor: ele é um aprendiz”. Ainda nos termos do autor, os exercícios contribuem para a construção de um “sujeito didático”.

Os exercícios de práticas escolares de linguagem, implementados na intervenção pedagógica realizada, são analisados juntamente com o exame de diferentes dados de pesquisa. Ao investigar tais dados, o pesquisador exerce a função de porta-voz desses atores. O importante é orquestrar as diferentes vozes, permitindo o diálogo entre os atores não humanos e humanos. Procuo compor o meu “coletivo de pesquisa”, definido, ainda segundo Latour (2004, p. 161), como “uma lista sempre crescente de associações entre atores humanos e não-humanos”, compreendendo sempre “tudo e não dois separados” (p. 117).

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

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

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

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

Os saberes escolares são aqui caracterizados, no termo de Giddens (2003, p. 19), como “estruturas” orientadoras dos exercícios didáticos, objeto de estudo desta investigação. Para o autor, as estruturas são regras

e recursos implicados na reprodução de sistemas sociais, existindo como traços de memória exemplificados na ação. Essas estruturas informam o trabalho docente de modo que, algumas vezes, podem tanto impossibilitar a transformação da prática docente informada pelas noções de texto e de gênero textual, quanto estabelecer articulações entre os próprios saberes acadêmico e escolar mobilizados.

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

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

Neste livro, relaciono os “aparatos tecnológicos”, de que fala o autor, ao “conjunto de elementos fixos e fluxos” componentes do espaço, mencionados por Santos (2004). Porém ressalto que ainda prefiro utilizar as noções de *humanos* e *não humanos* apresentadas por Latour (2004) para designar atores prenes de histórias, ações, práticas, forças, etc. Assim como a professora participante tem seu trabalho docente informado por esses aparatos tecnológicos, sendo agenciada por eles, o mesmo acontece com o pesquisador na posição de participante, e são os alunos colaboradores desta pesquisa.

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

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

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

As *estratégias*, ainda segundo o mesmo autor, são concebidas nesta investigação como

o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder pode ser isolado (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica). Postula um *lugar* suscetível de ser circunscrito como *algo próprio* e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma *exterioridade* (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos da pesquisa, etc.) (1994, p. 99).

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

Finalmente, a mobilização das noções, até aqui apresentadas para a construção dos pressupostos teóricos que subsidiaram a investigação dos dados, representa uma tentativa de conceber a sala de aula em sua complexidade. Isso acontece quando o pesquisador procura estabelecer ligações “com os nós mais apertados a multidões mais numerosas de *aliens* que se tornam membros integrantes do coletivo em vias de formação” (LATOURE, 2004, p. 312).

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

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

Caracterização da escola colaboradora

A intervenção pedagógica investigada foi realizada no primeiro semestre de um ano letivo, numa escola da rede pública estadual de ensino no subúrbio de uma grande cidade interiorana, no Brasil. Conhecida pela exclusão social, a região em que se localiza a escola é habitada por pessoas com baixa escolaridade e atuantes no serviço doméstico e informal. Durante o período da intervenção, a escola funcionava em três turnos: matutino, vespertino e noturno. Nos dois primeiros turnos, funcionava o ensino fundamental I e II, ao passo que, no noturno, funcionava o ensino médio.

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

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

A subutilização do laboratório de informática parecia ser uma prática comum na escola. Os alimentos, que seriam negociados durante a festa junina, segundo a professora participante da pesquisa, são comprados por valores abaixo do mercado inclusive pelos próprios professores. Os produtos alimentícios depositados nesse espaço foram arrumados embaixo das mesas pela professora participante e pelo pesquisador, pois alguns produtos estavam sobre elas e espalhados no chão. A professora responsável pela festa junina dificultou o uso da sala de informática para a aula de Língua Portuguesa, pois queria atender os alunos numa mesa na entrada do laboratório². Em alguns momentos, esses alimentos provocaram a dispersão dos alunos em relação à aula ministrada, como numa ocasião em que um aluno escondeu um pacote de biscoito na camisa e foi para casa.

2 Utilizando-se da amizade com a professora, o pesquisador solicitou o posicionamento da mesa fora do laboratório de informática para não atrapalhar a aula, podendo os alimentos arrecadados serem depositados no laboratório, no fim da tarde, após o encerramento da aula. A referida professora fora aluna do pesquisador em um curso de formação em serviço oferecido pela rede estadual pública de ensino.

Com a implantação da sala de computadores no antigo espaço físico da biblioteca, esta passou a funcionar numa pequena sala de aula, restringindo o seu serviço apenas ao empréstimo de livros, impossibilitando a permanência de usuários para realização de leituras no local. A biblioteca funcionava nos horários de expediente da professora deslocada funcionalmente para trabalhar como bibliotecária. A relocação da biblioteca para um espaço menor parece justificada pelo valor simbólico adquirido pelos laboratórios de informática nas escolas brasileiras, ainda que a subutilização desses laboratórios seja a regra nas instituições de ensino. Conforme observado, os maiores frequentadores da biblioteca eram os alunos do ensino fundamental I. A turma em que foi realizada a intervenção pedagógica frequentava o lugar uma vez por semana, conforme esclarecerei na próxima seção.

Caracterização da intervenção pedagógica

A intervenção pedagógica realizada foi concebida como uma extensão do curso de formação em serviço ministrado pelo pesquisador, oferecido numa grande universidade pública e financiado pelo governo estadual. Nesse curso, o pesquisador soube da existência de turmas de recuperação na rede pública estadual de ensino e conheceu a professora participante da pesquisa-ação, a qual foi sua aluna na ocasião. Não havia vínculo oficial entre esta investigação apresentada e tal curso de formação, que estava estruturado em dois módulos de 40 horas, resultando em dez encontros de oito horas nos finais de semana, durante os três últimos meses do ano anterior à realização da pesquisa-ação apresentada. A ementa do curso ministrado, que norteou a intervenção, foi a seguinte: A utilização da Língua Portuguesa nas dimensões *pragmática, semântica e gramatical*:

- a *prática de escuta e de leitura de texto*, bem como a *prática de produção de textos* orais e escritos, por meio de *diferentes gêneros*;
- a análise do funcionamento da linguagem em situações de interlocução na escuta, na leitura e produção, para *ampliação da competência discursiva*;
- as formas de tratamento didático das questões ortográficas ao longo do ciclo;
- a prática de *refacção na produção de texto* que parte da produção e volta à complexidade do texto com apropriação progressiva das habilidades necessárias à *autocorreção* (rasurar, substituir, desprezar);
- O *uso de materiais pedagógicos constantes* do acervo da escola e outros, bem como a *produção de novos materiais*, específicos para a *reflexão sobre a linguagem*, para compreendê-la e utilizá-la apropriadamente em situações e propósitos definidos;
- Compreensão das tecnologias de comunicação e de informação nos diferentes contextos;
- Avaliação da aprendizagem em língua portuguesa: instrumento de acompanhamento do trabalho do professor;

- A relação professor e aluno com ênfase na construção de valores éticos e no desenvolvimento de atitudes cooperativas, solidárias, responsáveis. (Grifos meus).

O conteúdo para o curso de formação está fundamentado nas orientações teórico-metodológicas para o ensino fundamental II, apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o ensino fundamental II (BRASIL, 1998). Como mostram as passagens destacadas acima, assim como propõem as diretrizes curriculares, as aulas de língua materna devem ser organizadas em práticas de escuta, de leitura e de produção de textos orais e escritos, bem como em prática de análise linguística. Tais práticas de uso e de reflexão sobre a língua devem ser configuradas em exercícios didáticos fundamentados nas noções teóricas de texto e de gênero, sendo planejados de modo que possam envolver os alunos em práticas de letramento mais significativas, ampliando-lhes a competência textual-discursiva.

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

As aulas do curso de formação eram organizadas em atividades de análise e produção de materiais didáticos, seguidas por atividades de leitura de textos teóricos sobre o conteúdo previamente trabalhado, podendo haver um retorno às atividades práticas enfocadas. Os materiais analisados foram livros didáticos, exercícios propostos pelos professores em formação ou elaborados pelos próprios formadores, e textos produzidos por alunos dos professores cursistas. Os professores também elaboraram exercícios de leitura, de produção textual e de análise linguística, além de reestruturarem exercícios propostos em livros didáticos. A leitura e a discussão de textos teóricos eram realizadas para finalizar o trabalho do conteúdo, iniciado com atividades práticas. Os textos teóricos lidos e trabalhados juntamente com os professores em formação estão elencados no quadro 1 seguinte:

Quadro 1 - Textos trabalhados no curso de formação

Como (não) corrigir redações na escola	RUIZ (2003, p. 219-242)
Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos	BEZERRA (2002a, p. 37-46)
Por que cartas do leitor na sala de aula?	BEZERRA (2002b, p. 208-216)
Gêneros textuais: definição e funcionalidade	MARCUSCHI (2002, p. 19-36)

Marcas gramaticais no texto injuntivo das instruções de uso: subsídios para a prática do professor	SILVA (2005)
Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – Ensino Fundamental II	BRASIL (1998)

Todos os textos elencados no quadro 1 são propostas de contribuições para a otimização do ensino de língua materna, as quais são contrapostas à abordagem teórico-metodológica tradicional do ensino da disciplina. Essa última abordagem, quase sempre, resultava na insatisfação dos professores com relação aos resultados por eles obtidos em sala de aula, conforme destaca Neves (1999, p. 30) em pesquisa realizada com professores dos ensinos fundamental e médio da rede pública, em quatro cidades paulistas. Essa abordagem também resultava na formação de alunos unicamente capazes de responder a exercícios escolares, podendo produzir, como foi observado na turma em que a intervenção foi realizada, alunos desmotivados e indisciplinados, ainda que o professor possa não reconhecer tal abordagem como estopim ou agravante da situação.

A intervenção pedagógica realizada resultou na elaboração e implementação de uma *unidade temática de exercícios didáticos*. Essa unidade é composta por exercícios de *leitura* e de *produção textual* e por exercícios de análise linguística, contemplando, respectivamente, as práticas de uso e as *práticas de reflexão sobre a língua* (BRASIL, 1998, p. 35; SILVA, 2012; 2011; 2006). A unidade do planejamento realizado é justificada pelo alinhamento entre os exercícios mencionados e pela escolha do assunto *rótulo de produto e consumo* como temática abordada nos exercícios propostos.

Revelando o inevitável autoritarismo acadêmico na investigação apresentada, esclareço que o interesse do pesquisador em dar continuidade ao trabalho realizado sobre rótulo de produtos (SILVA, 2011; 2005a), num outro momento, foi a principal razão para a escolha dessa temática. Outras justificativas para o trabalho didático com esse material, aceitas pela professora participante, são as seguintes: (1) a familiaridade dos alunos com esse gênero, ainda que subutilizado no cotidiano deles; (2) a facilidade de coleta e o baixo custo do trabalho; e (3) a possibilidade de abordagem do tema transversal *trabalho e consumo*, proposto nas diretrizes curriculares vigentes (BRASIL, 1998, p. 9).

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

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

Os *gêneros catalisadores*, de acordo com Signorini (2006, p. 8), “favorecem o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação”. Ainda segundo a autora, eles assumem a função de “espaço regulado de natureza linguístico-discursiva e também sócio cognitiva, feito de trilhos e andaimes indispensáveis à construção do novo”.

Das cinco aulas semanais de Língua Portuguesa, ministradas na turma em que foi realizada a intervenção, quatro foram utilizadas para a implementação da unidade temática de exercícios didáticos, enquanto que uma aula semanal foi reservada para o desenvolvimento do projeto de leitura da professora participante, conforme sintetizado no quadro 2 adiante, em que são apresentados os horários de aula de Língua Portuguesa durante a intervenção pedagógica:

Quadro 2 - Horário de Aula – Língua Portuguesa

Segunda-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Unidade/Rótulo 4. ^a Aula: 15h50 – 16h40	Leitura/ Biblioteca 3. ^a Aula: 15h00– 15h50	Unidade/Rótulo 4. ^a Aula: 15h50– 16h40
Unidade/Rótulo 5. ^a Aula: 16h40 – 17h30		Unidade/Rótulo 5. ^a Aula: 16h40 – 17h30
16 de fevereiro a 04 de junho		

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

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

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

Na Tabela 1 adiante, apresento os valores numéricos do aproveitamento das aulas durante a intervenção realizada:

Tabela 1 - Aproveitamento de Aula – Língua Portuguesa

Carga horária Total		Utilização das Aulas	N.º de Aulas	% de Aulas
N.º de Aulas	% de Aulas			
75	100	Unidade do Rótulo	34	45,3
		Faltas da Professora	18	24
		Projeto de Leitura	12	16
		Reunião e Planejamento	11	14,6
		Aulas Ministradas	46	61,3

Conforme apresentado acima, da carga horária total durante a intervenção, 61,3% das aulas foram ministradas, sendo 45,3% utilizadas para a implementação da unidade temática de exercícios didáticos e 16% utilizadas para o projeto de leitura de livros da biblioteca. Esse aproveitamento das aulas mostra que um bimestre seria o tempo suficiente para a realização da intervenção. Os demais horários de aula foram utilizados para reunião com os pais ou para planejamento pedagógico (14,6%), e deixaram de ser aproveitados pela ausência da professora na escola, no horário de aula (24%). Durante a intervenção pedagógica, a professora participante precisou tirar uma semana de licença médica. Quatro aulas também caíram em dia de feriado, não sendo contabilizadas na Tabela 1.

Caracterização da professora participante

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

O engajamento da professora afrodescendente no movimento negro marca bastante a identidade da profissional. Esse engajamento pode ser observado no início da fala proferida por ela, numa sessão em que a professora e o pesquisador relatavam a intervenção pedagógica aqui apresentada para outros profissionais do magistério. O relato, realizado no segundo semestre do mesmo ano letivo da pesquisa-ação, aconteceu num segundo momento do curso de formação em serviço que possibilitou o primeiro contato do pesquisador com a professora participante. Esse relato expositivo da intervenção pedagógica foi realizado no intuito de os

professores visualizarem objetivamente a implementação das orientações teórico-metodológicas realizadas durante o curso de formação em serviço. Tenho interesse em explicitar tal marca de identidade da professora porque ela emerge no trabalho desenvolvido junto aos alunos em sala de aula, conforme mostro no capítulo quatro deste livro. Segue o fragmento da fala da professora (D) referente ao significado daquele dia para ela enquanto representante da militância negra³:

4. D: Primeiramente, antes de falar do prazer que foi trabalhar nessa sequência⁴ quero lembrá-los que hoje é vinte de novembro, dia da consciência negra, eu quero compartilhar com vocês o carinho que eu tenho pelo meu rei zumbi e que se não fosse ele, eu não estaria aqui /.../

A professora lecionava com contrato por tempo indeterminado de trabalho na rede estadual de ensino, estando a assunção de aulas condicionada à falta de professor efetivo para turmas e ao acúmulo de pontos resultantes de aulas assumidas por ela em regime de contrato de trabalho. Além dessa turma no horário vespertino, ela ministrava aulas no ensino médio, no horário noturno, em outra escola estadual num bairro vizinho ao da escola alvo desta pesquisa. A professora foi aprovada no concurso público para o magistério realizado pelo governo estadual, no segundo semestre do ano letivo anterior ao da realização da intervenção pedagógica. O número de vagas ofertadas, porém, não alcançou o posicionamento da professora na lista classificatória, impossibilitando a sua efetivação na rede pública de ensino.

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

12.D: /.../ Uma coisa que não veio no texto⁵ é que a turma não é mais minha, infelizmente ... que na época que eu peguei essas aulas foi assim catedrático (sic), você não pode largá-los, porque senão ano que vem você não pega aula, mas, na hora de chutar você, você pode ser chutada. Então, na efetivação,

3 Utilizo as seguintes convenções de transcrição neste livro:

Itálico passagem lida do texto do aluno;

MAIÚSCULA ênfase na fala;

/.../ passagem da transcrição omitida;

(()) comentário do analista;

() reconstituição da fala pelo analista;

... pausa.

4 A professora chama de *sequência*, por interferência dos estudos desenvolvidos por Schneuwly e Dolz (2004), tomados como referencial teórico no curso de formação em serviço, o que, neste trabalho, optei por denominar de *unidade temática de exercícios de práticas de linguagem*.

5 O texto a que a professora faz referência corresponde a um roteiro de apresentação entregue aos professores durante a sessão de relato (ver Anexo 1).

eu dancei. Teve uma coisa que me magoou muito que foi quando os alunos vieram falar para mim que, no primeiro dia de aula da professora efetiva, ela passou o hino Nacional na lousa para estudar. ((emocionada)) Desculpe os companheiros de escola que alguns estão aqui, mas é impossível não esconder essa minha mágoa. Dentro da escola, que a gente tem todo carisma de estar trabalhando com os colegas, a direção, coordenação, principalmente com os pais que, apesar de ausentes, muitos tiveram também papel importante nesse nosso trabalho. /.../

18. T: /.../ A tua mágoa não pode ser da escola, porque o universo dela aí ... é no nível do estado, a escola não tem condições de optar por mim ou por você, nós passamos ... ainda não chegou a vez de ser chamadas, essa candidata passou primeiro...

19. D: Mas a mágoa é do ser humano ...

20.T: Ah, tá ...

21. D: Não é a escola em si, porque veja bem, não pela escola em si, processo, veja bem quando você vai assumir esse projeto, ninguém quer assumir o projeto nem ninguém pode deixar ...

22. T: Eu tenho um projeto este ano, eu sei como é ...

23. D: Mas, na hora da escolha, você pode ser chutada ... entendeu? Você não pode largar ... Mas alguém pode largar por você /.../

30. D: /.../ Então, de repente, um projeto que estava tendo um certo sucesso, ele foi interrompido e ninguém se preocupou com o processo educacional, se preocupou com a lei do papel, com o direito do outro e não com o direito do educando.

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

O bom desempenho da professora no curso de formação de professores em serviço a que fez referência na seção anterior motivou a escolha da

profissional como participante da pesquisa. A disponibilidade da professora em desenvolver atividades escolares com rótulos de produtos, assunto pelo qual o pesquisador tem interesse particular, também motivou tal escolha. A professora inclusive tinha alguma familiaridade com o assunto, pois numa aula do curso mencionado, mostrara para o pesquisador um exercício de leitura do rótulo do Óleo de Soja Liza por ela utilizado em aula com turmas de supletivo (ver Anexo 2). Além da professora participante, diversos professores do curso manifestaram interesse em participar desta pesquisa, pois, segundo eles, seria uma oportunidade de aprofundar, nas próprias escolas em que lecionavam, o trabalho iniciado no curso de formação de professores em serviço.

Caracterização dos colaboradores

A turma em que foi realizada a intervenção pedagógica era o 7.º ano E (então denominado de 6.ª série E), composta por 22 alunos, os quais estão sendo identificados nesta investigação como colaboradores da pesquisa-ação. Conforme o questionário diagnóstico do perfil dos alunos, respondido em casa e elaborado pela professora e pelo pesquisador, os alunos estavam na faixa etária entre os 11 e 14 anos. Dos 22 alunos, apenas 16 o entregaram respondido. Onze alunos estudavam na mesma escola, no mínimo, há quatro anos, tendo 8 alunos repetido alguma série durante a vida escolar. Nascida na cidade em que estava localizada a escola, a grande maioria dos alunos possuía uma média de três irmãos e morava com os pais, os quais, por sua vez, exerciam profissões de baixa remuneração, como, por exemplo, as funções de pedreiro, ajudante de serviços gerais, montador de móveis, porteiro, vendedor, caixa e doméstica.

Diferentemente das demais turmas da escola, os alunos do 7.º ano E pertenciam ao *Projeto ABC*, proposto pela secretaria estadual de ensino. Na instituição havia apenas outra turma de projeto, que era formada por alunos do 5.º ano, os quais ocupavam a mesma sala de aula no horário matutino. Esse projeto fora proposto para corrigir a defasagem no aprendizado atribuída aos alunos pelos professores e coordenação. Com exceção de um aluno, os demais fizeram parte dos 6.ºs anos D e E (então denominados de 5.ªs séries D e E), inseridas no *Projeto ABC*, no ano letivo anterior ao da intervenção. Longe de alcançar o objetivo para o qual fora proposto, a separação desses alunos numa turma de projeto resulta na criação de estigmatização. A própria identificação da turma contribui para essa estigmatização, pois os alunos não estão inseridos no 7.º ano A ou B, por exemplo, mas no 7.º ano E, última posição na distribuição das turmas, assim como aconteceu no ano anterior à intervenção, quando formavam os 6.ºs anos D e E.

Reproduzido adiante, o depoimento de uma ex-professora dos alunos, durante a sessão de relato no segundo momento do curso de formação em serviço, evidencia a estigmatização criada em torno do 7.º ano E. Eis o depoimento da ex-professora (K):

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

A expressão nominal, utilizada para identificar os alunos (*os bichinhos*), conforme o relato da professora, parece ampliar a distância entre os alunos do projeto e os demais alunos da instituição, resultando na separação dos alunos do 7.º ano E. Procurando justificativas mais convincentes para a inserção desses alunos numa turma de projeto, estou convencido de que o histórico de reprovação, atrelado à faixa etária dos alunos, não é um argumento válido. Conforme depoimento dos próprios professores no curso de formação em serviço focalizado, a reprovação é uma prática agonizante na rede pública estadual de ensino aqui focalizada. O desinteresse dos alunos pelos conteúdos disciplinares talvez possa ser o principal fator desencadeador da indisciplina e do despreparo a eles atribuídos.

Algumas limitações, apontadas por professores e coordenação como indícios do despreparo dos alunos, são: morosidade para realizar atividades, problemas de grafia e incapacidade de produzir textos. A nota de diário de campo adiante evidencia, na fala da mesma ex-professora mencionada, em conversa com o pesquisador na sala dos professores, no segundo dia de intervenção, a justificativa da limitação dos conhecimentos escolares dos alunos pelos comportamentos e atitudes de seus familiares, não conformes às coordenadas sociais de boa conduta. Segue a nota de campo:

A professora de língua portuguesa do ano anterior /.../ deu-me algumas informações sobre o 7.º ano, série E. Ela disse-me que eles são muito devagar e que têm sérios problemas de grafia, simplesmente não produzem textos. K também me falou que os alunos enfrentam sérios problemas familiares, como, por exemplo, há uma aluna que a mãe é prostituta e que o pai é alcoólatra. Segundo a professora, esse pai tentou estuprar a aluna num momento de alcoolismo. Há um aluno que todos os dias apanha para ir à escola, e há um outro que é obrigado a vender os bolos da avó pelas ruas até tarde da noite.

Outros três registros de falas sobre os alunos do 7.º ano E, numa reunião de pais e mestres, extraídos do diário de campo e reproduzidos adiante, evidenciam a separação dos alunos do projeto em relação às demais turmas da instituição focalizada, uma vez que os enunciados valorativos produzidos por educadores e por uma mãe de aluno contribuem para fossilização da posição ocupada pelo 7.º ano E na instituição. Seguem as passagens das notas de campo:

A coordenadora apareceu na sala de aula e cumprimentou os pais presentes na reunião. Ela disse que poucos pais estavam presentes e que seria importante a presença dos pais dos alunos do projeto. O professor presente na reunião falou para os responsáveis pelos alunos que procurava ver o que havia de melhor nos alunos.

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

No primeiro registro, a coordenadora diferencia a turma ao falar da necessidade da presença dos responsáveis pelos alunos do projeto (*seria importante a presença dos pais dos alunos do projeto*), como se a presença dos responsáveis por alunos de outras turmas tivesse menos importância para o processo educativo. No segundo registro, a opção do professor por valorizar as qualidades dos alunos dialoga com outros enunciados que os desqualificam (*ver o que havia de melhor nos alunos*), evidenciando também a posição desfavorável ocupada por eles. No terceiro registro, a fala da mãe, caracterizando a sala de aula do filho como um lugar em que *tem de tudo*, um *ninho*, traça com pontilhados fortemente delineados uma divisão entre o que poderia chamar “bons” e “maus” alunos. No cotidiano de algumas regiões brasileiras, a expressão *ninho*, em enunciados do tipo proferido, é utilizada para caracterizar um local habitado ou frequentado por pessoas de todo tipo, dando ênfase à existência de pessoas de conduta duvidosa, muitas vezes, comparadas a cobras perigosas, daí a expressão análoga *ninho de cobra*.

Esses enunciados caracterizadores do 7.º ano E criam, no termo emprestado de Bourdieu (2001, p. 15), um “espaço social dividido”, pois, na instituição, são atribuídas posições aos alunos de acordo com o conhecimento escolar possuído por eles e prestigiado pelos professores e coordenação. Ainda nos termos de Bourdieu (2001, p. 107), afirmo que tal conhecimento escolar é um tipo de “capital simbólico” ou, mais especificamente, “capital cultural”, o qual serve como credencial para seus detentores ocuparem posições privilegiadas, exercendo poder sobre os mais fracos, desprovidos desse capital.

A posição ocupada pelo 7.º ano E provocava relações de tensão, evidenciadas, por exemplo, nos recados deixados na lousa ou nos gritos dados de forma inusitada por alunos de outras turmas na porta da sala de aula da turma de projeto. Esses recados e gritos eram carregados de mensagens depreciativas em relação à posição ocupada pelos alunos da turma aqui focalizada.

Na escola, o espaço social das diferenças era fisicamente marcado, não existindo apenas em estado “virtual” ou “pontilhado” como discute Bourdieu (2001, p. 270). Conforme mostro adiante, no relato da professora participante, no segundo momento do curso de formação em serviço, os alunos do 7.º ano E, identificados como fracassados ou defasados na aprendizagem, estavam agrupados numa sala extremamente pequena no térreo do prédio escolar.

10. D: /.../ Mas nós temos um projeto, que nem todas as escolas aceitam trabalhar com projeto e o projeto tem a característica de alunos fracassados, que, na verdade, são alunos que ninguém parou para olhar, sensibilizar. Mesmo que numa sala com 44, 57 alunos, só sendo duas ou quatro para poder dar conta de tudo, então esses alunos foram meio

que agrupados, conforme vocês vão ver na fita, uma das maiores queixas dos pais é a questão do espaço físico. A sala de aula é um corredor, aonde a gente tentar fazer a melhor colocação das carteiras possíveis para poder dar atenção a todos. São alunos que como nós todo mundo tem problemas em casa, então são alunos que têm isso ao quadrado. Porém o que é visto nesses alunos? Da escola para fora, só a família. Ah, ele não faz isso porque o pai é drogado. Ah, ele não faz isso porque a mãe é prostituta. Ah, ele não faz isso porque ele rouba. Mas o aluno, aquela particularidade da criança não era vista, não era sensibilizada. /.../

O 7.º ano E ocupava um espaço físico bastante pequeno, diferentemente das salas de aula das demais turmas da escola. Segundo o relato da professora, esse espaço fora alvo de reclamações pelos pais dos alunos (*uma das maiores queixas dos pais é a questão do espaço físico*). A sala de aula da turma, na apreciação da professora, não facilita o trabalho docente, daí a comparação do espaço com um *corredor* (*A sala de aula é um corredor*). A fala da professora também aponta para a supervisibilização dos problemas familiares enfrentados pelos alunos como justificativas para o “fracasso” (*Da escola para fora, só a família. Ah, ele não faz isso porque o pai é drogado. Ah, ele não faz isso porque a mãe é prostituta. Ah, ele não faz isso porque ele rouba*), assim como mostrei anteriormente através do registro em diário de campo. Por outro lado, a professora procura mostrar uma característica desses alunos que, segundo o relato proferido por ela, não é visibilizada (*na verdade, são alunos que ninguém parou para olhar, sensibilizar; aquela particularidade da criança não era vista, não era sensibilizada*), mesmo que tal fala não os caracterize como sujeitos capazes, mas como sujeitos mais vitimados que outros (*são alunos que têm isso ao quadrado*). Os dados de pesquisa apresentados permitem afirmar que, na escola focalizada, é reproduzida pelos educadores a desigualdade existente no espaço social delineado fora da instituição.

Pautado na concepção de “sujeito como um agenciamento de variadas ligações e relações dos humanos a outros objetos⁶ e práticas, multiplicidades e forças” (ROSE, 2001, p. 145), conforme explicitarei na primeira seção deste capítulo, acredito que os enunciados sobre o 7.º ano E mostraram a construção dos alunos como sujeitos incapazes e que a pesquisa-ação realizada foi proposta no intuito de construir sujeitos com atributos mais favoráveis.

Reproduzido abaixo, o depoimento da ex-professora dos alunos, já mencionada anteriormente, evidencia outra forma de construção desses alunos após a intervenção pedagógica. Segue a interação com a apreciação da ex-professora (K) sobre o assunto:

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

6 Rose (2001) denomina de *objeto* o que estou concebendo neste livro, de acordo com Latour (2004), como *não humano*.

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

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

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

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

Os enunciados desqualificadores atribuídos aos alunos e ao trabalho docente, realizado anteriormente à intervenção, o qual será parcialmente investigado no terceiro capítulo deste livro, são aqui concebidos como “aparatos tecnológicos culturais”, segundo a terminologia proposta por Rose (2001, p. 164), responsáveis pela construção dos alunos como sujeitos incapazes ou desqualificados. Para o autor, esses aparatos “funcionam como formas de codificar, estabilizar e intimidar seres humanos. Eles vão além do envelope da pessoa, perduram em locais, práticas, rituais e hábitos particulares e não estão localizados em pessoas particulares”. Neste livro, concebo os gêneros textuais como um importante meio desencadeador de outros “aparatos tecnológicos culturais”, responsáveis pela construção dos alunos como aprendizes de leitura e de escrita.

Caracterização da pesquisa-ação

A caracterização da investigação apresentada como uma pesquisa-ação pressupõe a classificação do trabalho realizado também como um estudo de caso. Ademais, as questões de pesquisa propostas na introdução deste livro são respondidas mediante a análise exaustiva de exercícios didáticos planejados e implementados em aulas de língua materna para o 7.º ano E, caracterizada na seção anterior.

Por estudo de caso na Linguística Aplicada, compreendo a análise etnográfica sistemática de uma questão social envolvendo a linguagem, sem pretensão de generalização dos resultados para outras situações envolvendo questões sociais semelhantes à investigada, ainda que o estudo realizado

possa contribuir para a compreensão ou a resolução dessas outras questões. A generalização ficará mais ao critério do leitor, quando interpretar os resultados da pesquisa relatada.

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

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

Ao longo dos quatro meses de intervenção realizada, praticamente todas as aulas da professora participante foram gravadas em áudio ou em vídeo. O pesquisador observou essas aulas e documentou os materiais didáticos utilizados e os exercícios propostos através de fotocópias no intuito de compor o “coletivo de pesquisa” (LATOUR, 2004, p. 110). Ainda com o mesmo intuito, o pesquisador realizou notas em diário referentes às aulas observadas e às reuniões de professores e de pais e mestres por ele assistidas. A fotografia também foi outra ferramenta de geração dos dados utilizada, ainda que, para evitar exposição da participante e dos colaboradores da pesquisa-ação, tenha evitado reproduzi-las neste livro.

Os dois cadernos volantes das turmas do *Projeto ABC*, em que estavam inseridos os alunos do 7.º ano E, no ano letivo anterior à intervenção, também foram fotocopiados como registro de pesquisa. Esses alunos pertenciam aos 6.ºs anos D e E. Nesses cadernos, as aulas ministradas nas disciplinas eram registradas pelos alunos. Diariamente, o discente escolhido para fazer o registro copiava o conteúdo disciplinar da mesma forma que fazia no próprio caderno. Esses registros são tomados como dados de pesquisa no intuito de tipificar os exercícios de práticas escolares de linguagem até então realizados. Essa tipificação permite identificar algumas interferências dessa prática escolar na intervenção pedagógica posteriormente realizada.

Algumas formas e momentos de geração de dados não foram previamente planejados, mas motivados em instantes precisos da intervenção pedagógica, como, por exemplo, a necessidade instaurada de uma sessão de análise do processo interventivo. A avaliação elaborada pela professora, conforme analiso no capítulo três deste livro, motivou tal sessão. Na avaliação, a professora desconsiderou a proposta teórico-metodológica

assumida na intervenção e elaborou questões semelhantes às encontradas em livros didáticos reprodutores do ensino tradicional de língua materna.

O registro em áudio de uma conversa realizada com um aluno sobre a satisfação experimentada por ele em utilizar, pela primeira vez, o SAC – *Serviço de Atendimento ao Consumidor* –, explicitado num rótulo de refrigerante trabalhado na aula de Geografia, também exemplifica a tentativa de desenvolver uma pesquisa-ação em que os participantes e colaboradores tivessem voz nas análises apresentadas (SILVA; PINHO, 2013).

O relato expositivo, realizado pela professora participante e pelo pesquisador, no segundo momento do curso de formação em serviço, é outro dado de pesquisa gerado, como observado nas remissões a esses registros na quarta e na quinta seções deste capítulo. A duração desse relato foi de aproximadamente três horas, tendo participado da discussão os professores em formação, os formadores e a coordenadora do curso de formação. Situações desse tipo evidenciam o compromisso do trabalho cooperativo do linguista aplicado juntamente à comunidade interessada nas questões de pesquisa assumidas.

Esta investigação está sendo caracterizada como uma pesquisa qualitativa, sendo a metodologia de “análise interpretativa” proposta por Erickson (1989) utilizada na análise dos dados produzidos. Porta-vozes dos atores ou dos aparatos tecnológicos atuantes no espaço da sala de aula, os diferentes tipos de registros são confrontados nesta investigação com o propósito de escarafunchar os modos como as noções de texto e de gênero textual orientaram o trabalho docente, possibilitando a construção dos alunos do 7.º ano E como leitores e escritores, durante a intervenção realizada.

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

Geração dos dados de pesquisa

A caracterização desta investigação como uma pesquisa-ação é justificada inicialmente pela geração dos dados de pesquisa e pela reflexão sobre a ação, realizadas cooperativamente pela professora e pelo pesquisador. Tal trabalho cooperativo permite a caracterização de ambos como participantes da pesquisa-ação, o que não elimina a relação assimétrica existente entre eles. Essa assimetria é provocada pela posição exercida pelo pesquisador vinculado a uma universidade pública.

No tocante ao trabalho cooperativo, o pesquisador exerceu indiretamente a função de docente ao auxiliar a professora nos trabalhos realizados pelos

alunos em equipe, assim como também foi responsável pelo diálogo mais estreito estabelecido entre a escola e a universidade.

A conciliação dos interesses do pesquisador e os da professora participante é um aspecto bastante representativo da investigação apresentada. Esse tipo de conciliação é realçado inclusive em estudos específicos sobre a metodologia de pesquisa-ação, como o fizeram Mcniff (1988) e Morin (2004). Tal aspecto possibilita a procura de respostas para os problemas que preocupam ou interessam à professora participante em situação de trabalho, o que vem se caracterizando como um compromisso assumido em pesquisas desenvolvidas no âmbito da Linguística Aplicada (KLEIMAN, 2002; MAGALHÃES, 1994).

O principal interesse da professora em participar desta pesquisa, inicialmente, era aperfeiçoar sua prática docente em resposta à demanda criada pela publicação das atuais diretrizes curriculares para o ensino de língua materna (BRASIL, 1998). As noções de *texto*, *gênero textual e letramento*, propostas nessas diretrizes como os principais conceitos norteadores dos exercícios de práticas de linguagem, em aulas de Língua Portuguesa, provocaram um redimensionamento do planejamento de exercícios escolares, suscitando a necessidade de articulações entre a teoria linguística e a prática de sala de aula (SIGNORINI, 2006; SILVA, 2012; 2006a). O interesse manifestado pela professora foi compartilhado, inclusive, pelos demais professores participantes do primeiro momento do curso de formação em serviço, quando o pesquisador estabeleceu os primeiros contatos com ela.

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

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

Ao afirmar ter sido mais favorecida com a intervenção do que o pesquisador (*na verdade não foi ele que invadiu minha aula, eu que invadi o trabalho dele; Eu acho que eu suguei mais do que ele me sugou*), a professora está respondendo uma pergunta realizada anteriormente que reproduz uma opinião compartilhada por muitos professores: a sensação de invasão e exploração provocada pela presença do pesquisador em sala de aula. Essa contribuição mencionada pela professora configura um compromisso assumido pelo pesquisador, ao adotar a metodologia de pesquisa-ação para realização desta investigação.

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

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

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

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

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

educadores da instituição, apontar soluções para o problema de defasagem na aprendizagem dos alunos.

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

Esta investigação é um trabalho *com* o professor, não se restringindo a uma pesquisa *sobre* o professor, daí a função de participante exercida pela professora. Nos termos propostos por Magalhães (1994, p. 72), a professora e o pesquisador são “coparticipantes ativos e sujeitos no ato de construção do conhecimento”.

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

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

A realização da intervenção pedagógica foi aprovada em comum acordo entre a direção e a coordenação da escola, as quais continuaram viabilizando o trabalho desenvolvido com o 7.º ano E, como a liberação da sala de informática, que, conforme mostrei anteriormente, muitas vezes, era utilizada para atividades burocráticas. A direção e a coordenação também colaboraram com a concessão de recursos financeiros e materiais para o desenvolvimento das aulas. Algumas secretárias da escola cooperaram bastante otimizando a liberação desses recursos concedidos, pois a junção da burocracia institucional e da relação fortemente assimétrica entre a professora participante e a direção, algumas vezes, configurava-se em verdadeira barreira a ser transposta.

Essa relação assimétrica foi tematizada no relato feito pelo pesquisador, juntamente com a professora participante, no segundo momento do curso de formação em serviço. Segue a reprodução da fala do pesquisador:

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

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

Contraditoriamente com a disposição demonstrada pela professora em participar da pesquisa com o 7.º ano E, as numerosas faltas (24%), conforme mostrei anteriormente na Tabela 1, e a resistência em planejar as aulas foram outras dificuldades na pesquisa acarretadoras de ajustes fortes e constantes no processo interventivo. A princípio, esse comportamento da professora parecia provocado por uma provável insegurança em relação ao compromisso assumido com o pesquisador ou, talvez, por ele tomar mais decisões do que ela, ainda que o pesquisador se mantivesse vigilante para evitar esse comportamento.

Ao longo da intervenção, também foram verificadas constantes faltas de outros professores na mesma escola e pela própria professora participante na escola estadual em que ministrava aulas no horário noturno. Por um lado, os diversos fatores que se entrecruzam determinando a carga horária do

professor, elencados por Tardif e Lessard (2005, p. 113), como os ambientais, materiais, sociais e afetivos, realmente podem justificar essa prática constatada. Talvez por conta disso, o próprio funcionamento da rede de ensino paulista dá direito a certo número de faltas ao professor⁷.

Outra dificuldade constitutiva desta pesquisa corresponde à explicitação de ações ineficazes ou inadequadas dos colaboradores e da professora participante, pois o pesquisador se arrisca a desqualificar o trabalho realizado por eles, o que não era o objetivo. A particularidade dessa dificuldade corresponde à sua emergência após a intervenção, mais precisamente durante a escrita do trabalho científico. Algumas vezes, a explicitação de dados de pesquisa que pudessem trazer desconforto para os colaboradores e para a professora participante era necessária para a construção do saber prático com o qual o linguista aplicado está comprometido. Ademais, esse não procura apenas descrever e explicar os fatos, mas também se posicionar em relação aos dados de pesquisa, oferecendo encaminhamentos e soluções para os problemas estudados (KLEIMAN, 2002, p. 189), conforme os fundamentos metodológicos da pesquisa-ação assumida nesta investigação.

Pelo auxílio do pesquisador à professora, na implementação de exercícios nas aulas ministradas durante a intervenção, além da elaboração em parceria da unidade temática de exercícios de práticas escolares de linguagem, acredito que algumas referências feitas ao trabalho da professora, na análise apresentada dos registros de pesquisa, também são referências feitas ao trabalho do pesquisador. Em alguns momentos, não dá para separar o trabalho dela, do trabalho realizado por ele.

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

⁷ Conforme a informação de uma professora dessa rede de ensino, o professor podia abonar seis dias de serviço no ano, em meses diferentes. Essas faltas abonadas correspondiam aos trigésimos primeiros dias, não pagos ao professor pelo Estado, dos meses com 31 dias. Ainda segundo a informante, cada dia abonado correspondia a cinco aulas, permitindo, portanto, à professora participante faltar mais de um dia por mês sem prejuízo financeiro, pois, durante a semana, ministrava apenas cinco aulas na escola, como mostrei na Tabela 1. Nas escolas da rede estadual focalizadas, os turnos matutino e vespertino eram compostos por seis aulas de 50 minutos. Quando o número de falta-aula do professor excede o permitido durante o mês, havia a possibilidade de transferir alguma falta para o mês seguinte, evitando prejuízo financeiro para o professor. Essa prática, porém, não era oficial, mas podia acontecer através de negociações em algumas escolas estaduais.

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

A reflexão sobre os dados gerados através de diferentes instrumentos, realizada por interessados na pesquisa-ação, incluindo a professora participante, os colaboradores e o grupo de pesquisa em que o pesquisador está inserido na universidade, é uma estratégia utilizada para validação da pesquisa apresentada, assim como se procurou fazer ao relatar a intervenção pedagógica para outros professores da rede estadual de ensino, no segundo momento do curso de formação em serviço. Ademais, de acordo com Moita Lopes (1994, p. 334), “a pesquisa etnográfica leva em conta que em qualquer estudo contextualizado é essencial que se leve em consideração a visão que os participantes (sendo o observador-participante incluído aqui), têm do contexto e o todo do contexto social”. A concepção de participante do autor equivale às noções de participante e de colaborador assumidas neste livro.

A discussão das análises realizadas com alguns grupos de pesquisa em congressos e a divulgação da pesquisa em revistas científicas com corpo de árbitros, como apresentado em Silva (2008, 2006b, 2005b), também são estratégias que podem contribuir para a validação da pesquisa. Num segundo momento, após a geração dos dados de pesquisa, para corroborar a validação da investigação, é utilizada a estratégia de triangulação dos dados, proposta por Erickson (1989) no âmbito da metodologia de “análise interpretativa”, conforme explicitado no início desta seção.

Neste primeiro momento do livro, apresentei as categorias teóricas das quais lancei mão em diferentes disciplinas para caracterizar o espaço complexo da sala de aula de língua materna, no sentido de que nele há diversos atores humanos e não humanos agindo de forma nem sempre controlada. Tais categorias serão posteriormente retomadas por mim para analisar a ação dos atores mencionados na intervenção realizada na sala de aula focalizada. Essa caracterização do espaço pode contribuir para a investigação exaustiva dos dados inerente à abordagem qualitativa de pesquisa.

Dada a metodologia de geração dos dados utilizada, bem como a participação e a colaboração das pessoas envolvidas nesta investigação, caracterizei-a como um estudo de caso, desenvolvido dentro de uma pesquisa-ação. Os participantes e os colaboradores serão retomados direta ou indiretamente nas análises apresentadas nos próximos momentos. A retomada direta corresponde ao acionamento da fala das pessoas, enquanto que a indireta corresponde ao acionamento das ações realizadas por elas e provocadas por atores não humanos.

Ao assumir a metodologia de análise interpretativa dos dados, apresento algumas vozes dos participantes e dos colaboradores na tentativa de evitar a interpretação exclusiva do pesquisador sobre os dados, assim como procurei

fazer nas seções de caracterização dos participantes e colaboradores e do tipo de investigação apresentada. Em outros termos, essa orquestração de vozes é uma tentativa de evitar a supervalorização do olhar acadêmico sobre o campo de pesquisa em que foi realizada a intervenção. Nesse sentido, o pesquisador se depara com esse desafio na produção deste livro. Esse desafio é semelhante ao que enfrentou trabalhando com a professora na escola, a saber: procurava evitar o total controle da intervenção para não sobrepor os saberes acadêmicos trazidos por ele aos saberes escolares encontrados na instituição de ensino.

III

**ARTICULANDO AS NOÇÕES
DE TEXTO, GÊNERO E
LETRAMENTO PARA O ENSINO**

Neste segundo capítulo, discuto algumas implicações da abordagem textual dos gêneros para os exercícios de práticas escolares de linguagem, diferenciando-a da abordagem discursiva dos gêneros. Os enfoques textual e discursivo dos gêneros são aqui relacionados, respectivamente, às abordagens linguística e crítica de letramento. Fundamentado nos estudos teóricos da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), assumo a noção de gênero textual (EGGINS, 1994, 2004; EGGINS e MARTIN, 1997) e a abordagem linguística de letramento (HALLIDAY, 1996; HASAN, 1996). O enfoque discursivo de gênero está fundamentado na teoria enunciativa da linguagem (BAKHTIN, 2000), a qual, assim como a abordagem textual do gênero, exerceu influência direta nas atuais diretrizes curriculares para o ensino de língua materna (BRASIL, 1998). A abordagem crítica de letramento está fundamentada em trabalhos desenvolvidos por uma escola teórica australiana, no âmbito da educação, representada nesta investigação por Fehring e Green (2001).

Na abordagem da LSF, a fronteira entre as noções de texto e de gênero é bastante tênue. A análise dessas noções compreende os níveis textual, semântico e pragmático-discursivo da linguagem. Nesse sentido, apresento a estrutura composicional, a função e o suporte como categorias caracterizadoras do gênero textual. Essas categorias são responsáveis pelo enfoque do nível pragmático-discursivo da linguagem. O texto, por sua vez, é enfocado pela abordagem de usos linguísticos responsáveis pela significação (1) do conteúdo tematizado, (2) da relação estabelecida entre os interlocutores ou a sua atitude mediante o conteúdo tematizado, e (3) da modalidade linguística de produção textual. Esses usos linguísticos contemplam o nível textual da linguagem, ao passo que o significado expresso possibilita o enfoque do nível semântico.

Retomando a intervenção pedagógica na escola de educação básica, apresento a abordagem funcional simplificada que a professora participante e o pesquisador utilizaram na intervenção realizada. Dessa forma, são mostradas algumas contribuições da noção de marcas gramaticais para a organização dos exercícios de práticas escolares de linguagem. Por fim, fundamentado nos estudos genebrinos sobre didática das línguas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), tematizo os desdobramentos sofridos pelos gêneros textuais ao serem recontextualizados de *domínios não escolares para o espaço complexo da sala de aula*. Esses desdobramentos são relacionados à concepção linguística de letramento assumida neste livro.

Práticas escolares de linguagem

Nas atuais diretrizes curriculares para o ensino de língua materna (BRASIL, 1998, p. 23), é proposta a utilização do texto como “unidade de análise” e do *gênero* como “objeto de ensino”. Conforme as diretrizes, as noções de texto e de gênero devem informar os exercícios de leitura, de produção textual e de análise linguística, os quais, por sua vez, configuram as práticas escolares de linguagem. Essas orientações de utilização das noções de texto e de gênero textual no ensino de língua materna são anteriores à publicação

dos PCN (SIGNORINI; FIAD, 2012; SILVA, 2011). Os PCNs apenas sintetizam de forma mais sistemática alguns encaminhamentos teórico-metodológicos discutidos em décadas anteriores, os quais foram inclusive apresentados em propostas curriculares estaduais (SILVA, 2012; SILVA; MELO, 2009).

A realização de atividades linguísticas em textos de gêneros, característicos dos diversos domínios ou esferas sociais, justifica tal proposição. Ademais, conforme a teoria enunciativa bakhtiniana, “cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados”, sendo esses denominados de *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2000, p. 279). A teoria enunciativa bakhtiniana é um dos principais referenciais teóricos, nas diretrizes curriculares, informadores das práticas de linguagem na escola, conforme demonstra Rojo (2001a; 2000).

A assunção das noções de texto e de gênero no ensino de língua materna objetiva inserir os alunos em *eventos de letramento* comumente desprestigiados pela tradição do ensino de língua materna. Esses eventos, conforme a terminologia empregada por Heath (1983, p. 200), são caracterizados como atividades regulares do cotidiano em que a escrita desempenha uma função.

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

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

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

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

O critério que utilizo para estabelecer diferença entre as abordagens linguística e crítica de letramento é a ênfase dada ao texto e ao discurso nas respectivas abordagens. A ideologia também é enfocada na abordagem linguística, sendo compreendida, de acordo com Eggins e Martin (1997, p. 237), como as posições de poder, as suposições ou os vieses políticos trazidos pela interação social para o texto.

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

Texto

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

Gênero

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

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

Na primeira passagem reproduzida acima, as referências feitas à coesão e à coerência como categorias responsáveis pela unidade significativa configuradora do texto retomam os estudos desenvolvidos na linguística textual (KOCH, 1999; KOCH; TRAVAGLIA, 1998; só para citar alguns), sem menção alguma às implicações discursivas dos usos de mecanismos de coesão

e de fatores de coerência textual. Conforme destacado por Koch (2001, p. 76), a linguística textual brasileira também sofreu influência dos estudos da LSF, desenvolvidos pelos autores anteriormente mencionados como defensores da abordagem linguística de letramento.

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

Para a abordagem discursiva bakhtiniana, as categorias mencionadas são informadas pela situação enunciativa, portanto são marcadas pelo lugar e momento de produção do enunciado, assim como pelas apreciações valorativas da interlocução instaurada. Os gêneros discursivos não são modelos preestabelecidos nem poderiam ser confundidos com as sequências discursivas ou as *tipologias textuais*, propostas nos estudos da linguística textual, como os tipos *narrativo, argumentativo, expositivo, descritivo e injuntivo*, elencados por Marcuschi (2001a, p. 42). Essa leitura dos estudos bakhtinianos, conforme destacado por Brait (2000), ao expor argumentos correlatos aos aqui apresentados, informou as orientações teórico-metodológicas dos PCN (BRASIL, 1998).

Nas diretrizes curriculares (BRASIL, 1998), a justaposição das abordagens discursiva e textual mostra-se mais evidente nos procedimentos apresentados para a proposição de práticas escolares de análise linguística, como verifiquei em trabalhos anteriores (SILVA, 2012; 2011; 2006a; 2005a). A passagem das diretrizes sobre os conteúdos a serem trabalhados nos exercícios da análise linguística, reproduzida adiante, ilustra a justaposição mencionada, sendo enfatizada a abordagem linguística de letramento. Segue passagem textual:

24. Reconhecimento das características dos diferentes gêneros de texto, quanto ao conteúdo temático, *construção composicional* e ao *estilo*:

- Reconhecimento do *universo discursivo* dentro do qual cada texto e *gêneros de texto* se inserem, considerando as intenções do enunciador, os interlocutores, os procedimentos narrativos, descritivos, expositivos, argumentativos e conversacionais que privilegiam, e a intertextualidade (explícita ou não);
- Levantamento das restrições que *diferentes suportes e espaços de circulação* impõem à *estruturação de textos*;

- Análise das sequências discursivas predominantes (narrativa, descritiva, expositiva, argumentativa e conversacional) e dos *recursos expressivos recorrentes* no interior de cada gênero;
- Reconhecimento das *marcas* linguísticas específicas (seleção de processos anafóricos, marcadores temporais, operadores lógicos e argumentativos, esquema dos tempos verbais, dêiticos etc.). (BRASIL, 1998, p. 59-60, grifos meus).

A disposição dos procedimentos supramencionados propõe uma organização de atividades de análise linguística de forma que, inicialmente, os aspectos discursivos, característicos de diferentes “esferas da atividade humana” ou “esferas discursivas”, nos termos de Bakhtin (2000, p. 282), sejam enfocados, como o procedimento de “reconhecimento do universo discursivo” em que estão inseridos os textos de gêneros. Num segundo momento dessa prática, no entanto, o enfoque é direcionado para a materialização de aspectos discursivos na superfície textual, desembocando na análise exaustiva de elementos responsáveis pela textualidade de gêneros selecionados como objeto de ensino (*sequências discursivas; processos anafóricos; marcadores temporais; operadores lógicos e argumentativos; esquema dos tempos verbais; dêiticos* etc).

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

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

Sem desconsiderar o mérito do enfoque discursivo do gênero no ensino de língua materna, a concepção de gênero textual é assumida nesta investigação apresentada. O principal objetivo da intervenção pedagógica foi inserir os alunos do 7.º ano E em práticas de letramento escolar, espelhadas em algumas atividades de uso da escrita características de domínios não escolares. A intervenção pedagógica não foi proposta com pretensão de instrumentalizar os alunos para transformar relações assimétricas evidentes

nos discursos que envolvem tais atividades de uso da escrita, conforme a abordagem crítica de letramento proposta no âmbito da corrente teórica australiana (FEHRING; GREEN, 2001). Uma abordagem semelhante de letramento crítico também é proposta pelos pesquisadores ingleses Clark, Fairclough, Ivanic e Martin-Jones (1996), no âmbito da abordagem de ensino denominada “conscientização crítica da linguagem”.

A assunção da abordagem linguística de letramento também é justificada pelas habilidades linguísticas apresentadas para os professores como pontos de chegada para o 7.º ano E. O quadro expositivo com os critérios de avaliação para a disciplina Língua Portuguesa, reproduzido adiante, foi entregue pela coordenadora pedagógica aos professores, assim como os critérios de avaliação para as demais disciplinas. Tais critérios foram entregues na primeira reunião de planejamento exclusiva para os professores da turma focalizada na pesquisa-ação.

Quadro 1 - Avaliação – Pontos de chegada

Disciplinas	Língua Portuguesa
Pontos de Chegada	<p>Linguagem Oral É capaz de expor oralmente suas ideias, de forma clara.</p> <p>Escrita: Escreve: Escreve com clareza, mesmo cometendo erros ortográficos, desde que não comprometam a compreensão/ intenção. Utiliza estruturas próprias do discurso escrito adequadas ao tipo de texto que produz.</p> <p>Leitura: Identifica variados suportes de texto, percebendo as diferenças entre eles. Lê convencionalmente, atribuindo sentido ao texto.</p>

Nos critérios de avaliação, são focalizadas as habilidades de uso da língua e de reflexão sobre a mesma, às quais relaciono ao letramento de ação e ao letramento de reflexão, respectivamente. Nesse sentido, o letramento de ação é focalizado nas habilidades referentes ao uso da *linguagem oral* (*É capaz de expor oralmente suas ideias, de forma clara*), à prática de escrita (*Escreve com clareza...; Utiliza estruturas próprias do discurso escrito adequadas ao tipo de texto que produz*) e à prática de leitura (*Lê convencionalmente, atribuindo sentido ao texto*). O letramento reflexivo é focalizado nas habilidades de leitura (*Identifica variados suportes de texto, percebendo as diferenças entre eles*).

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

Ao assumir a abordagem textual nesta investigação, pretendo mostrar como os alunos do 7.º ano E se apropriaram das formas linguísticas e dos gêneros textuais trabalhados através dos exercícios didáticos investigados. Tal apropriação resulta na maior familiarização desses alunos com “práticas de letramento”, compreendidas, de acordo com Barton (1994, p. 37; 1991, p. 5), como formas culturalmente padronizadas de utilização da escrita na sociedade.

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

Durante a implementação da unidade temática de exercícios didáticos, o 7.º ano E participou de alguns rituais de leitura e de produção de gêneros textuais, não significando que, posteriormente, os alunos tenham sido capazes de explicitar a caracterização e o funcionamento dos gêneros trabalhados. A participação desses alunos nos rituais de produção de gêneros textuais na escola pode servir como referência para as atividades de uso da escrita em domínios não escolares.

Abordagem funcionalista do gênero textual

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

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

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

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

Na investigação realizada, os gêneros textuais foram concebidos como formas ou modelos semióticos abstratos construídos na interação social para objetivos precisos (EGGINS, 1994, 2004; EGGIN; MARTIN, 1997). Essas formas ou modelos são configurados em partes textuais componentes do que estou denominando *estrutura composicional*, a qual funciona como um dos elementos responsáveis pela identificação do gênero. Por serem construídos na interação social, conforme evidenciado na passagem citada de Eggins e Martin (1997), os gêneros textuais sofrem transformações constantes, todas provocadas por contingências contextuais, as quais, por sua vez, são marcadas na materialidade textual, daí o caráter semiótico atribuído aos gêneros. Em outros termos, a estrutura composicional indexa formas ou modelos interacionais representativos de um dado momento sócio-histórico.

As contingências contextuais são compostas por diversos elementos, como a *função* exercida pelo gênero e o *suporte* responsável por sua circulação. Esses elementos, juntamente com a *estrutura composicional*, são propostos como categorias caracterizadoras do gênero textual. A participação desses elementos na composição dos gêneros acontece de forma bastante imbricada, pois a veiculação de textos em suportes distintos impõe algumas particularidades no tocante à função desempenhada pelo gênero.

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

Outros elementos responsáveis pela composição de contingências contextuais são: (1) o próprio conteúdo tematizado; (2) a relação estabelecida entre os interlocutores ou a sua atitude mediante o conteúdo em pauta; e (3) a modalidade linguística de produção textual. Apesar de também contribuírem para a caracterização dos gêneros textuais, o enfoque desses três últimos elementos recai sobre o nível textual, evidenciando, como já salientei, a fronteira bastante tênue entre as noções de gênero e de texto, no âmbito da LSF.

Para a LSF (EGGINS, 2004, 1994; HALLIDAY, 1985), os três últimos elementos mencionados são identificados, respectivamente, pelas categorias semânticas de *campo*, *relação* e *modo*, todas componentes da noção semântica de *registro*, responsável pela significação do contexto imediato de produção textual na estrutura linguística organizada em texto. Para essa teoria, o contexto imediato é denominado de *contexto situacional*. Na realidade, as categorias de registro mencionadas são desdobramentos, respectivamente, das seguintes metafunções da linguagem: *ideacional*, *interpessoal* e *textual*.

A primeira, realizada por meio do sistema de TRANSITIVIDADE da língua, é responsável pela significação do processo instaurado, dos participantes envolvidos e das circunstâncias em que o processo ocorre. A segunda, realizada por meio do sistema de MODO, expressa a relação do produtor do texto com o interlocutor, assim como a atitude dos participantes em relação ao assunto abordado. Por fim, a terceira, realizada por meio do sistema de TEMA, é responsável pela organização da informação em sentenças e na totalidade do texto. As estruturas linguísticas realizam todas as metafunções da linguagem simultaneamente, possibilitando três enfoques analíticos.

A título de exemplificação, são aqui mencionadas resumidamente algumas formas linguísticas responsáveis pela materialização das metafunções da linguagem no sistema da língua portuguesa, na modalidade escrita da língua. Na metafunção ideacional, os processos são materializados por formas verbais, os participantes por formas de função nominal e as circunstâncias por formas de função adverbial. Na interpessoal, o conteúdo semântico responsável pelo modo é expresso pelas formas verbais (modos indicativo, subjuntivo, imperativo) e pelos tipos de sentenças (declarativa, exclamativa, imperativa, interrogativa). Essas sentenças são materializadas por usos de formas de função nominal (pronomes interrogativos), formas verbais (modos verbais) e pontuação (ponto final, de exclamação, de interrogação). As modalidades, por sua vez, são materializadas por formas verbais e por formas de função adverbial. Na metafunção textual, a materialização ocorre pela localização ou organização das formas linguísticas supramencionadas nas sentenças componentes do texto. A posição temática ocupada pelos participantes e circunstâncias do sistema de TRANSITIVIDADE configura-se como um elemento bastante importante para a caracterização do gênero e a construção do sentido do texto, conforme mostrei em trabalhos anteriores (SILVA, 2011a, 2005a; SILVA; FAJARDO-TURBIN, 2011).

O *tema* é o elemento que serve como ponto de partida da mensagem, conteúdo temático da sentença, ao passo que a declaração feita em relação

ao tema é denominada de *rema* (HALLIDAY, 1985, p. 38). Na ocorrência do posicionamento temático de formas linguísticas desempenhando a função de circunstante, configura-se o uso do *tema marcado*. A organização das formas linguísticas nas sentenças também é responsável pelos mecanismos de *coesão referencial e sequencial no texto*, evidenciando a abrangência de níveis de análise superiores ao da sentença, desempenhado pela função textual.

A posição basilar ocupada pela abordagem do sistema linguístico na teoria focalizada pode ser evidenciada na seguinte definição de texto proposta por Halliday (1985, p. xvii, tradução minha):

“um texto é uma unidade semântica, não uma unidade gramatical. Mas os sentidos são produzidos através da articulação entre palavras, e sem uma teoria da articulação entre palavras – ou seja, uma gramática – não há como explicitar uma interpretação do sentido de um texto”.

Essa ênfase, inicialmente dada por Halliday (1985) ao aspecto gramatical interno ao texto, propiciou algumas críticas à abordagem da linguagem proposta no âmbito da LSF, como a que apresentou Widdowson (2004, p. 19).

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

Procurando contribuir para a resolução de tais lacunas, o teórico propõe as noções de *cotexto*, de *contexto* e de *pretexto* como categorias de análise que dariam conta do discurso, incluindo, portanto, o enfoque do nível pragmático. O *cotexto*, compreendido como mecanismos ou elementos internos ao texto responsáveis pela coesão e coerência textual, possibilitaria a análise sistemática do texto enquanto uma unidade linguística. O *contexto*, compreendido como local de circulação do texto, bem como enquadres socialmente construídos para orientar a ação dos interactantes, permitiria o tratamento do texto enquanto discurso. O *pretexto*, entendido como a interpretação textual orientada pelo interesse do leitor, nem sempre coincidindo com a interpretação do autor do texto, recuperaria as contingências contextuais e contribuiria para o enfoque do discurso.

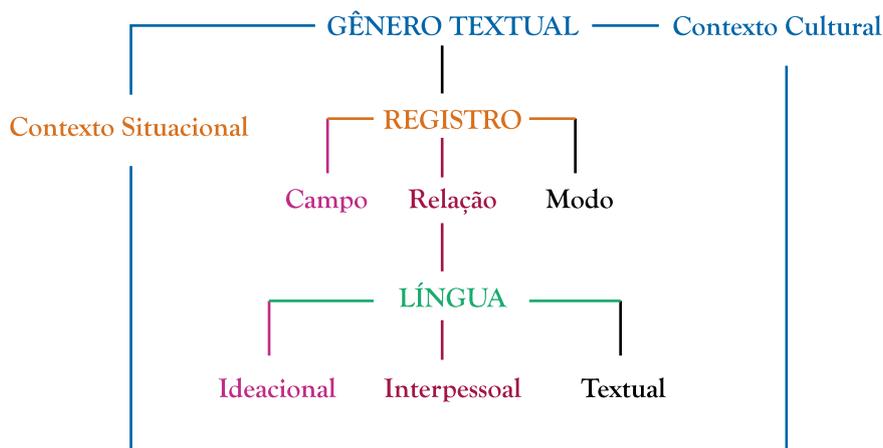
Com essas noções, Widdowson (2004) diz conceber o texto como um *epifenômeno*, no sentido de o mesmo existir enquanto sintoma de propósitos

pragmáticos, abarcando contextos de crenças e de valores. Em outros termos, o autor afirma que “nós vamos para um mesmo texto com diferentes contextos em mente e com diferentes propósitos pré-textuais, regulamos por conseguinte nossa atenção para os elementos textuais e, então, lemos nossos diferentes discursos no texto” (WIDDOWSON, 2004, p. 14, tradução minha).

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

O contexto cultural é um conceito mais abstrato proposto para focar o gênero textual, portanto, considerando as categorias caracterizadoras dos gêneros que propus anteriormente – estrutura composicional, função e suporte –, tal contexto compreende as motivações sócio-históricas responsáveis pela construção da estrutura composicional, pelo estabelecimento da função e pelas restrições impostas pelo suporte. Apresento abaixo um esquema para sintetizar a abordagem sistêmico-funcional da linguagem, assumida como referencial teórico na investigação apresentada:

Abordagem sistêmico-funcional da linguagem



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

expliquei anteriormente. Para evitar a compreensão de uma hierarquia entre os níveis de análise linguística sintetizados no gráfico, destaco que esses níveis estão inter-relacionados.

O sentido ou discurso produzido a partir do texto resulta de uma relação dialética estabelecida entre aspectos internos e externos ao texto. Os aspectos internos são os usos das formas linguísticas e configuração da estrutura composicional, ao passo que os aspectos externos são os conhecimentos originários de operações cognitivas, discursivas e pragmáticas, provocadas pelos próprios aspectos internos ao texto e pelas restrições impostas pelo contexto cultural.

Os gêneros textuais, aqui enfocados como um desdobramento do contexto cultural, também são desconsiderados na abordagem discursiva proposta por Widdowson (2004), o que desqualifica as críticas feitas à LSF. Os gêneros textuais permitem ao analista focalizar alguns aspectos cognitivos, discursivos e pragmáticos, acionados pelos interactantes em situação de interação. Tal abrangência analítica fica evidente ao compreender os gêneros textuais, de acordo com Bazerman (2005, p. 31), como “fenômenos de reconhecimento psicossocial que são parte de processos de atividades socialmente organizadas”. Esse enfoque marcadamente pragmático, realizado no âmbito da nova retórica, corrente teórica tomada como referência pelo autor, permite aprofundar a noção de gênero nesta investigação, sem haver contradição com a abordagem da LSF, pois as referidas abordagens teóricas são complementares.

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

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

Os gêneros textuais são referências para a produção e compreensão de textos, bem como para a reflexão sobre os usos linguísticos, daí a pertinência da abordagem linguística de letramento, compreendendo o desenvolvimento dos letramentos de ação e reflexivo dos alunos, conforme discuti na primeira seção deste capítulo. Em outros termos, oportunizar aos alunos o acesso a gêneros textuais significa familiarizá-los com outros eventos de letramento e, conseqüentemente, inseri-los em novas práticas de letramento.

Abordagem do gênero textual na escola

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

Na intervenção realizada na escola aqui focalizada, procurei simplificar a abordagem sistêmico-funcional do texto nos exercícios de práticas escolares de linguagem. Para evitar uma análise exaustiva da estrutura linguística, propus a abordagem das *marcas gramaticais* dos gêneros textuais, conforme apresentei em outros trabalhos (SILVA, 2011; 2006a; 2005a; 2003). Essa abordagem simplificada também foi proposta no intuito de evitar o ensino metalinguístico característico da tradição escolar brasileira (SILVA, 2011; NEVES, 1999; BATISTA, 1997; BRITTO, 1997; ILARI, 1985).

Talvez, essa simplificação seja desnecessária para fins de pesquisa científica, quando o pesquisador utiliza as categorias teóricas da LSF como instrumento de análise dos dados de pesquisa, como realizo no próximo capítulo deste livro, ao analisar a interlocução oral entre a professora participante e o pesquisador.

As marcas gramaticais são regularidades de uso de formas ou elementos linguísticos semióticos na tipologia textual característica de gêneros de texto. Além da regularidade ou recorrência das formas linguísticas na tipologia textual, acrescento ao conceito apresentado os usos de formas linguísticas que identificam as partes textuais integrantes da estrutura composicional. Essas formas linguísticas nem sempre coincidem com os usos regulares ou recorrentes na tipologia textual. Por auxiliarem no reconhecimento do gênero textual, as marcas gramaticais são elementos metagenéricos. As marcas gramaticais são cristalizações de processos sócio-históricos envolvidos na elaboração de textos, funcionam como pistas para a construção de sentido produzida a partir de textos (SILVA, 2011).

Considerando que as marcas gramaticais coincidem com os traços linguísticos distintivos das tipologias textuais, ressalto que as tipologias textuais não são aqui concebidas como gêneros textuais, ainda que esses últimos condicionem os usos das tipologias. Os tipos textuais, de acordo com Marcuschi (2001a, p. 42), formam um construto teórico que pode abranger cinco categorias, designadas *narração*, *argumentação*, *exposição*, *descrição* e *injunção*. Nas interações do cotidiano, os tipos textuais não aparecem de forma pura. Até mesmo nas tradicionais composições escolares, denominadas de descrição, dissertação e narração, esses tipos são justapostos para a materialização de um único gênero escolar.

As metafunções da linguagem propostas na LSF contribuem para a explicitação da funcionalidade das marcas gramaticais nos textos. Em

outras palavras, os exercícios de práticas escolares de linguagem, orientados pela noção de marcas gramaticais, objetivam explicitar as contingências contextuais nelas indexadas. Ao simplificar a abordagem da LSF para o ensino de língua materna, não proponho a análise de todas as orações e os períodos componentes do texto, mas unicamente o estudo das marcas gramaticais motivadas pelo gênero textual por elas materializado.

Recontextualização do gênero textual na sala de aula

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

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

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

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

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

A terceira situação, identificada como *a escola como lugar de comunicação*, corresponde às atividades escolares em que a escrita é utilizada em resposta a uma demanda criada no próprio espaço institucional. Essas atividades permitem a circulação de diversos gêneros textuais na escola, mesmo não havendo referência a outros gêneros característicos de domínios não escolares, tomados como modelos ou fontes de inspiração. Para Schneuwly e Dolz (2004, p. 79), nessa última situação, a contingência de comunicação escolar “é vista como geradora quase automática do gênero, que não é descrito, nem ensinado, mas aprendido pela prática de linguagem escolar, por meio dos parâmetros próprios à situação e das interações com os outros”. Ao inserir os alunos nesse tipo de evento de letramento escolar, procura-se desenvolver o letramento de ação, ainda que de forma bastante particularizada. Ademais, enfatiza-se aqui o ritual dos eventos de letramento e não a abordagem metalinguística do gênero textual especificamente. Os denominados projetos pedagógicos interdisciplinares ou projetos de letramento exemplificam o tipo de estratégia didática, planejada coletivamente no contexto escolar, que pode resultar na circulação mais natural de gêneros na escola (SILVA, 2009a; 2009b).

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

Abordagem funcional simplificada na intervenção pedagógica

Para exemplificar a abordagem funcional simplificada e os desdobramentos sofridos pelo gênero ao ser recontextualizado na aula de língua materna, apresento adiante uma produção textual realizada por um aluno do 7.º ano E. Esse texto foi escrito para ser publicado no *Jornal 6.ª E*, idealizado na intervenção pedagógica como produto final da unidade

temática de exercícios didáticos. Para fins de análise, esse texto foi classificado como uma notícia escolar, pois a professora participante propôs tal produção textual no intuito de os alunos divulgarem os resultados de uma pesquisa sobre a leitura de rótulos, realizada pelos próprios alunos e tendo os pais ou responsáveis como informantes.

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

Texto 1 – Gênero Notícia Escolar⁸

The image shows a page from a school newspaper with handwritten text. The text is organized into sections labeled on the left: 'Título', 'Introdução', 'Desenvolvimento', and 'Conclusão'. The handwriting is in Portuguese. To the right of the text, there is a typed transcription of the handwritten content. The transcription includes the title 'Trabalhando com o Rótulo', the date '20/05/xx', the student's name 'Nome: WN.º 19 Serie 6.º E', and the main body of the text which describes a research project about reading labels.

Título
 20/05/xx
 Nome: WN.º 19 Serie 6.º E
 Trabalhando com o Rótulo

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

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

Conclusão

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

Suporte por excelência da composição escolar, a página de caderno com as linhas tracejadas, as identificações do aluno e da turma e a informação da data compõem a contingência contextual que exerce influência na produção e recepção textual. A influência desse suporte na composição do gênero confirma as palavras de Chartier (2002, p. 62), segundo as quais as formas que permitem a leitura, a audição ou a visão do texto “participam profundamente da construção de seus significados”. Na situação de produção, a página do caderno

⁸ Durante a intervenção pedagógica, o atual acordo ortográfico da língua portuguesa ainda não estava em vigência.

provavelmente influenciou o aluno a organizar a estrutura composicional da notícia exemplificada, assim como, na situação de recepção, essa página também pode ter contribuído para a percepção de tal organização.

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

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

Por sua vez, a introdução é caracterizada pelos processos verbal e material expressos no tempo presente (*fala; le*), que enfatiza a exposição de uma informação nova para o autor. A apresentação dessa informação também a caracteriza como nova para interlocutor/leitor da notícia, daí a função exercida pelo gênero notícia. Outra peculiaridade da introdução, concebida como marca gramatical, é o uso da forma nominal (*Uma pesquisa feita pela escola X*), que exerce a função de participante do processo expresso pelo verbo (*fala*), impessoalizando o processo relatado. Essa forma nominal é composta por uma oração reduzida exercendo a função de determinante (*feita pela escola X*). A posição de tema ocupada pela forma nominal realça o trabalho escolar realizado pelos alunos, sendo bastante coerente com o título atribuído ao texto.

A análise apresentada das marcas gramaticais componentes do título e da introdução confirma a interdependência esperada entre as metafunções da linguagem propostas por Halliday (1985) e assumidas na abordagem funcional simplificada aqui exemplificada. No texto da notícia escolar, a escolha léxico-gramatical das formas linguísticas componentes do título, o uso dos processos no presente e da forma nominal na posição temática, na introdução, revelam as funções das marcas gramaticais no tocante à informação transmitida, ao posicionamento do autor mediante informação e o interesse suposto do interlocutor, e à organização das informações no texto. O enfoque das marcas gramaticais na integridade textual não pode

ser confundido aqui com a análise funcional de sentenças disjuntas ou com a *falácia funcional*, conforme as críticas à LSF realizadas por Widdowson (2004). Diferentemente da marca gramatical utilizada na introdução, o desenvolvimento é caracterizado por uma forma adverbial (*Junto com a Professora Y*) na posição de tema marcado exercendo a função de circunstante. O uso dessa forma adverbial é motivado pela pessoalização do processo material, que passa a ser explicitado na primeira pessoa do plural (*fizemo*), atribuindo à professora e aos alunos da turma, juntamente com o autor do texto, o papel de participantes do processo expresso. Como marca gramatical, esse processo também é caracterizado pelo uso do tempo verbal passado (*fizemo; responderam*), dando um caráter de narrativa ao texto.

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

A conclusão da notícia escolar, por fim, também é identificada por uma forma preposicional fórica (*Com isso*), na posição de tema marcado, exercendo a função de adjunto conjuntivo marcador da coesão textual. Uma estrutura linguística exerce a função de tema marcado quando é deslocada para a posição inicial na oração, a qual é comumente ocupada pela estrutura nominal que exerce a função sintática de sujeito da oração. Diferentemente da forma linguística na posição de tema marcado no desenvolvimento, essa forma fórica aponta para as informações anteriormente apresentadas na notícia, ou seja, ao retomar as outras partes do texto, anuncia as conclusões delas advindas. Na sentença seguinte, uma forma adverbial fórica (*agora*), exercendo a função de circunstante, também é utilizada na posição de tema marcado. Essa marca gramatical realça o momento da produção textual, que coincide com o momento da descoberta pelos alunos do hábito de leitura de rótulos dos consumidores entrevistados.

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

A análise realizada mostra duas tensões inter-relacionadas expressas no

texto acima reproduzido. A primeira corresponde a uma tensão entre o autor que se inclui como participante da pesquisa sobre leitura de rótulos e o autor que apenas relata a pesquisa sobre leitura de rótulos. A segunda corresponde a uma tensão entre o relato do resultado da pesquisa sobre leitura de rótulos e o relato da participação de alunos e professora na pesquisa. Essas tensões são resultantes da semiotização de contingências contextuais da sala de aula na materialidade textual, como a ação dos atores humanos e não humanos, analisada nos dois últimos capítulos deste livro.

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

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

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

III

**EXERCÍCIOS DE PRÁTICAS
ESCOLARES DE LINGUAGEM NO
PLANEJAMENTO DE AULA**

No primeiro momento deste capítulo, analiso o planejamento das aulas ministradas no ano anterior ao da intervenção pedagógica realizada, momento em que os alunos cursavam os 6.^{os} anos D e E (então denominados 5.^{as} séries D e E), pertencentes ao *Projeto ABC*. No segundo momento, analiso o planejamento das aulas ministradas na intervenção pedagógica, quando os alunos cursavam o 7.^o ano E. Explicito as funções atribuídas aos exercícios de práticas escolares de linguagem apresentados nos planejamentos. Essas funções descritas são posteriormente comparadas às funções atualizadas desses exercícios durante a implementação em aula.

Os planejamentos de aula são concebidos como *gêneros catalisadores* (SIGNORINI 2006), pois possibilitam a seleção e a organização de ações para as práticas escolares de linguagem, potencializando o trabalho do professor em sala de aula e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos. O exame do planejamento das aulas da intervenção permite capturar indiretamente a unidade temática de exercícios didáticos, uma vez que essa é realmente composta durante a atualização dos exercícios de práticas escolares de linguagem nas aulas ministradas.

Nesses planejamentos de aula, são explicitados os saberes ensináveis (*assunto; conteúdo; habilidade*), as estratégias metodológicas e os não humanos diretamente mobilizados (*material; recurso*), além dos objetivos e formas de avaliação da aprendizagem dos alunos. Esses itens componentes do planejamento são considerados encaminhamentos para os exercícios de práticas escolares de linguagem investigados neste livro. Em outras palavras, esses encaminhamentos estão refletidos nos exercícios didáticos.

O planejamento de aula é um dos elementos não humanos atuantes na aula de língua materna e pode sofrer modificações imprevisíveis durante sua implementação na sala de aula. Essas transformações são mostradas quando analiso os exercícios de leitura, de produção textual e de análise linguística, implementados por duas professoras nos 6.^{os} anos D e E e pela professora participante no 7.^o ano E. Ao investigar os exercícios registrados nos cadernos dos 6.^{os} anos D e E, tipifico-os no intuito de compará-los aos exercícios implementados no âmbito da intervenção pedagógica realizada. Essas comparações revelam influência das práticas escolares de linguagem, já consolidadas nas turmas de projeto, no trabalho realizado pela professora participante e pelo pesquisador na intervenção pedagógica. Os exercícios propostos nos planejamentos analisados adiante são informados por saberes acadêmicos e por saberes escolares mobilizados como conteúdos disciplinares que participam diretamente da construção dos alunos enquanto aprendizes de leitura e de escrita. Considerando os inúmeros atores componentes do espaço complexo da sala de aula, destaco, de acordo com Batista (1997, p. 13), que “o saber transmitido em sala de aula não é um objeto dado, mas o resultado de uma produção, cujas mediações residem nas condições sob as quais se exerce a atividade mesma de transmissão”.

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

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

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

A unidade temática de exercícios didáticos é o lugar por excelência para o estabelecimento do alinhamento entres esses exercícios, o que contribui para o desenvolvimento do letramento linguístico dos alunos, compreendendo os letramentos de ação, reflexivo e, por vezes, de identificação.

Planejamento de aulas antes da intervenção pedagógica

Para operacionalizar as orientações das diretrizes curriculares vigentes, um planejamento bimestral foi elaborado pelas assistentes técnico-pedagógicas baseado nas sugestões apresentadas pelos professores dos 6.^{os} anos D e E, pertencentes ao *Projeto ABC*, num encontro de capacitação no início do ano letivo anterior à intervenção pedagógica, na diretoria de ensino responsável pela escola. Nos termos assumidos neste livro, o planejamento bimestral deveria desenvolver o letramento de ação e o letramento reflexivo dos alunos, corrigindo a defasagem que lhes era atribuída.

A coordenadora da escola auxiliava os professores na implementação do planejamento nas aulas ministradas. Discriminados no planejamento, os temas transversais, os objetivos das aulas, as habilidades a serem desenvolvidas e os conteúdos disciplinares compõem as orientações iniciais facilitadoras do alinhamento entre os exercícios aqui investigados. Reproduzo adiante a primeira parte do planejamento com as orientações iniciais para a disciplina Língua Portuguesa⁹:

Os temas transversais, o objetivo e as habilidades discriminadas no planejamento são comuns a todas as disciplinas curriculares. Três temas transversais (*ÉTICA; MEIO AMBIENTE; PLURALIDADE CULTURAL*) são elencados para serem trabalhados juntamente com os conteúdos disciplinares selecionados, estando o objetivo proposto para as aulas diretamente relacionado aos temas transversais escolhidos (*Conscientizar o*

9 Os textos exemplificados neste livro foram reproduzidos sem alterações ou correções linguísticas dos originais.

aluno sobre a sua responsabilidade e participação como agente transformador do meio ambiente). As habilidades a serem desenvolvidas (*Ler; interpretar variados suportes de texto; Expressar-se oralmente de forma clara; Expressar-se adequadamente por escrito; Comparar; Pesquisar; Estabelecer relações; Solucionar situações problemas*) objetivam capacitar os alunos a participarem de diferentes práticas de letramento, envolvendo as modalidades falada e escrita da língua.

Quadro 1 - 1.ª parte – Planejamento Bimestral

Temas Transversais	Objetivo	Habilidades
Ética Meio Ambiente Pluralidade Cultural	Conscientizar o aluno sobre a sua responsabilidade e participação como agente transformador do meio ambiente.	Ler, interpretar variados suportes de texto; Expressar-se oralmente de forma clara Expressar-se adequadamente por escrito, Comparar, Pesquisar, Estabelecer relações Solucionar situações problemas
Disciplina	Português	
Assuntos	Diferentes suportes de texto Leitura e Produção de textos	

No tocante aos conteúdos propostos para as aulas de língua materna (*Diferentes suportes de texto; Leitura e Produção de textos*), as práticas de leitura e de produção textual são mencionadas juntamente com o enfoque de diferentes suportes de textos. A proposição desses conteúdos evidencia as noções de texto e de gênero subjacentes às orientações para o trabalho pedagógico, estando ainda mais evidente na segunda parte do planejamento reproduzida adiante. Nenhuma menção é realizada à prática de análise linguística, o que, talvez, possa ser explicado pelo fato de os alunos pertencentes ao *Projeto ABC* serem vistos como incapazes de realizar reflexões mais apuradas sobre os usos linguísticos ou dos professores preferirem evitar o risco do ensino gramatical prescritivo, fortemente criticado no âmbito acadêmico (SILVA, 2011; BRITTO, 1997; PERINI, 1997; só para citar alguns).

Reproduzo abaixo a segunda parte do planejamento, também comum a todas as disciplinas curriculares. Essa segunda parte contém os recursos materiais, as estratégias, as sugestões de atividades, os registros e a avaliação passíveis de utilização durante as aulas do bimestre letivo planejado. A denominação *atividades*, empregada no planejamento, não equivale à terminologia *exercícios*, utilizada neste livro. As atividades são situações mais amplas de aprendizagem, são realizadas por meio de exercícios didáticos.

No planejamento, a mobilização das noções de texto e de gênero é evidenciada através dos não humanos elencados como recursos para serem utilizados em aula. *A Internet, os Livros paradidáticos, os Jornais e revistas, as Embalagens/Cartazes*, por exemplo, servem como suportes para textos diversos, possibilitando o trabalho do conteúdo programado visando ao desenvolvimento do letramento de ação dos alunos. Dentre os recursos,

destaco a informação posta entre parênteses ao lado do item *Livros didáticos (ocasion.)*, pois ela opõe o planejamento realizado à prática da tradição do ensino de língua materna, caracterizada pelo uso quase exclusivo desse material como recurso didático, conforme mostra Batista (1997) ao investigar os discursos e saberes integrantes da aula de Língua Portuguesa.

Quadro 2 - 2.ª parte – Planejamento Bimestral

Recursos	Estratégias	Sugestões de Atividades
Retroprojektor Vídeo/ CDs Internet Livros paradidáticos Livros didáticos (ocasion.) Jornais e revistas Propagandas Imagens/Fotos Embalagens/ Cartazes Lousa/giz Papéis em geral	Trabalho em grupo Passeio: estudo do meio Reescrita Pesquisa Entrevistas	Leitura e Interpretação de diversos tipos de textos; Produção de textos; Coletivos; Relatórios Confecção de cartazes / Montagem de Painel; Criação de campanhas publicitárias de conscientização e preservação; Propagandas e slogans; Conversas com o veterinário de um bosque ou zoológico Trabalho com a música “Wonderful World”; Confecção de lixeiras para o lixo seletivo; Trabalhar com reciclagem de papel; Trabalhar com gráficos, tabelas e legendas; Leitura de mapas; Resolução de problemas
Registro	Avaliação	
Fotos Toda produção escrita dos alunos; Portfólio Painel informativo; Jornal mural	Observação constante; Participação do alunos; Avaliação escrita: em grupo com consulta com participação do professor Avaliação oral; Trabalhos de pesquisas em geral	

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

Essas atividades parecem não ser propostas com um fim nelas mesmas. São responsáveis pela produção de materiais para compor *Portfólio, Painel informativo e Jornal mural*, conforme os não humanos apresentados, no planejamento, como registros a serem produzidos. No item *Avaliação do planejamento (Observação constante; Participação do alunos; Avaliação escrita; em grupo, com consulta, com participação do professor; Avaliação*

oral; Trabalhos de pesquisas em geral), não há evidência de alinhamento das formas de avaliação com os exercícios de práticas escolares de linguagem, apenas são mencionadas algumas formas genéricas de avaliação, não retomando os conteúdos disciplinares propostos. Essa generalidade pode ser justificada pelas diferentes disciplinas a que o planejamento se destina.

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

Desalinhamento entre exercícios didáticos antes da intervenção pedagógica

A investigação dos cadernos volantes mostrou que os exercícios propostos aos 6.^{os} anos D e E não seguem o planejamento realizado, pois os conteúdos trabalhados na disciplina não se restringiam às práticas de leitura e de produção textual, enfocando diferentes suportes de textos. Os suportes não foram focalizados, uma vez que os exercícios de leitura e de produção textual estavam restritos a um número reduzido de gêneros, conforme a tradição do ensino de língua materna. Os exercícios de análise linguística, não previstos no planejamento, foram reduzidos a tradicionais exercícios ortográficos e gramaticais, os quais, juntamente com os de leitura, foram privilegiados em relação aos de produção textual. Os exercícios registrados nos cadernos caracterizam as práticas escolares de linguagem como responsáveis exclusivamente pelo desenvolvimento do letramento de identificação dos alunos.

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

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

O modo de elaboração desses exercícios justifica a escolha dos mesmos para investigação, pois a análise mostra os tipos de saberes mobilizados e articulados pelas professoras, sem copiar os exercícios já produzidos em livros didáticos ou em apostilas escolares, ainda que sirvam como modelos

para os elaborados pelas professoras. Diversos exercícios registrados nos cadernos são copiados de livros didáticos, mesmo havendo uma ressalva quanto ao uso desse material didático no planejamento. Nos primeiros textos reproduzidos abaixo são propostos exercícios de leitura de texto escrito e de produção de texto oral e escrito. Todos os exemplos também foram transcritos sem alterações.

Exemplo 1 - Leitura e produção textual

	<p>Nome: x 23-/05/xx Aula de Portugue Texto: A Anta do Bosque morre após engolir plástico</p> <p>Leitura Silenciosa e oral, Recontando oralmente a Leitura.</p> <p>Apresentar a idéia central de cada paragrafo alternado. (impares/pares)</p>
--	--

Reproduzindo a tradição do ensino de língua materna, no primeiro enunciado do Exemplo 1 (*Leitura Silenciosa e oral, Recontando oralmente a Leitura.*), as práticas escolares de leitura silenciosa e oralizada são propostas como exercícios de leitura, desdobrando-se na narração oral dos fatos noticiados pelos alunos, caracterizada, por sua vez, como um exercício de produção de texto oral. Exercícios desse tipo não asseguram a compreensão textual dos alunos, podendo resultar na mera repetição ou cópia de informações lidas. Essa repetição é evidenciada, por exemplo, nas respostas apresentadas por eles para o segundo enunciado do exercício, o qual lhes solicita apenas a apresentação da ideia central de cada parágrafo. Como mostrou a análise dos cadernos, esse tipo de exercício de produção textual tende a resultar na cópia de fragmentos do texto gerador.

Ainda sobre o Exemplo 1, saliento a falta de clareza do último enunciado (*Apresentar a idéia central de cada paragrafo alternado. (impares/pares)*), pois, nas respostas apresentadas pelos alunos, foram copiados fragmentos de cada parágrafo sem alternância entre os ímpares e os pares, como parece ser solicitado nos parênteses do enunciado.

No texto reproduzido adiante, Exemplo 2, são propostos exercícios de leitura e de produção de texto escrito e de gramática. Utilizo o itálico na transcrição dos exercícios para indicar as respostas dos exercícios apresentadas pelos alunos. As duas primeiras questões ilustram, mais uma vez, o tipo de exercício proposto que desencadeia a cópia de passagens textuais, não exigindo maior esforço de compreensão e de elaboração textual pelo aluno. A resposta apresentada para a questão número um ilustra a cópia motivada pelo enunciado, pois o aluno simplesmente copiou o verbe

apresentado num dicionário, incluindo até a identificação da conjugação verbal a que pertence a palavra. No texto gerador, é utilizada a forma nominal do particípio, o que, por não ser apresentada como verbete em dicionário, poderia contribuir para alguma elaboração do aluno.

Exemplo 2 - Leitura, produção textual e gramática

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

No Exemplo 2, a questão número um se diferencia de outras envolvendo o uso do dicionário por solicitar que as palavras desconhecidas pelo aluno sejam grifadas e nele procuradas. Em outras questões dos cadernos volantes, várias palavras do texto gerador são elencadas para serem procuradas no dicionário, mesmo que sejam palavras já conhecidas pelos alunos. Exercícios desse tipo são representativos do mau uso do dicionário no ensino de língua materna.

Na questão número dois, mesmo que o enunciado solicite a elaboração de uma resposta própria, parafraseando o texto, o que o aluno apresenta como ideia central do parágrafo selecionado corresponde a fragmentos copiados de forma desconexa, não havendo elaboração alguma pelo aluno. Até mesmo uma passagem, utilizada entre parênteses no texto gerador, foi copiada isoladamente também entre parênteses como ideia central do parágrafo. Talvez, esse tipo de resposta, apresentada pelos alunos, seja a justificativa para os comentários dos professores referentes à incapacidade de os alunos produzirem textos. Por outro lado, essa resposta pode representar a assimilação pelo aluno da prática escolar de cópia. Essa prática também é

encontrada nos livros didáticos, conforme mostrou Marcuschi (2001b, p. 52) ao caracterizar a *pergunta cópia*, como um tipo de pergunta de compreensão em livros didáticos. Segundo o autor as “perguntas cópias sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras”.

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

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

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

Exemplo 3 - Leitura

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

A questão número um, no Exemplo 3, configura-se como *pergunta metalinguística*, conforme a terminologia utilizada por Marcuschi (2001b, p. 53) para caracterizar as perguntas de compreensão utilizadas em livros didáticos para indagar “sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais”. A questão número dois é mais um caso de *pergunta cópia*, ainda de acordo com Marcuschi (2001b, p. 52). Esses exercícios são ineficazes para o desenvolvimento dos letramentos de ação e reflexivo dos alunos, os quais estão subjacentes à proposta do *Projeto ABC*. Tais exercícios apenas focalizam o letramento de identificação, servindo como bons exemplos de atuação do livro didático enquanto não humanos na aula de língua materna.

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

Exemplo 4 - Produção textual

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

No Exemplo 4, a primeira questão se restringe a um simples exercício de recorte e colagem, pois, se o objetivo tiver sido trabalhar compreensão textual, pouco acrescenta ao desenvolvimento do letramento linguístico do aluno. Em resposta à questão, foi colada a figura da capa de uma revista com um lobo do gelo. Tirando o fato de um animal estar presente na capa da revista, a figura pouco está relacionada ao incidente no bosque, tematizado na reportagem selecionada como texto gerador. O lobo do gelo não é característico da região tropical brasileira e a figura não tematiza o inadequado comportamento humano causador da morte dos animais.

A segunda questão, no Exemplo 4, parece ser bastante confusa, pois não está clara qual é a ordem solicitada de disposição das figuras, tampouco quais nomes devem ser dados a elas. Na figura colada pelo aluno, por exemplo, não há identificação, restando dúvida se o aluno teria que nomear ou se teria que encontrar figuras com títulos. A terceira questão está limitada à produção de frases sem funcionalidade alguma, escapando aos níveis do texto e do gênero.

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

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

Planejamento de aulas para a intervenção pedagógica

O planejamento das aulas da intervenção pedagógica foi elaborado de acordo com o programa anual da disciplina de Língua Portuguesa para o 7.º ano E. Os programas das disciplinas curriculares foram entregues aos professores pela coordenadora pedagógica na primeira reunião de planejamento. Praticamente todo o conteúdo programado para o primeiro semestre letivo, na disciplina de língua materna, foi contemplado no planejamento elaborado pela professora participante e pelo pesquisador.

A influência das diretrizes curriculares vigentes no programa da disciplina é bastante evidente, contribuindo para a conciliação entre os interesses da escola, os da professora participante e os do pesquisador com

a investigação científica realizada. O termo *gênero textual* não é utilizado, mas unicamente *texto*, mesmo que, em alguns momentos, esse último também seja utilizado como *gênero textual*, assim como o uso feito do termo *tipo de texto*. A título de ilustração, segue a reprodução desse programa da disciplina sem alteração:

Quadro 3 - Programa da disciplina para 7.º ano E

<p>LÍNGUA PORTUGUESA: ferramenta de integração de todas as áreas de conhecimento. CONTEÚDOS”</p> <p>1.º semestre</p> <ul style="list-style-type: none">•Textos publicitários: aviso, folheto, cartaz•Textos jornalísticos: notícias, reportagem, propaganda•Textos instrucionais: receitas, instruções, problemas matemáticos•Textos Informativos: integrados as áreas de ciências, história e geografia (sic) <p>2.º semestre</p> <ul style="list-style-type: none">•Textos literários: poesia, contos, texto teatral•Textos humorísticos: história em quadrinhos•Textos epistolares: carta•Textos informativos científicos: relato de experiências, definições, relato histórico <p>A – Linguagem Oral:</p> <ul style="list-style-type: none">•Usos e formas da língua oral em diferentes contextos: explicações científicas, argumentações, entrevistas, leitura em voz alta, etc. <p>B – Leitura:</p> <ul style="list-style-type: none">•Utilização de diferentes estratégias para a leitura: seleção, antecipação, inferência e verificação.•Diversidade de textos para serem lidos.•Estabelecimento de relações entre textos lidos. <p>C – Compreensão de textos</p> <ul style="list-style-type: none">•Reflexão sobre o texto tipo literário.•Reflexão sobre a classificação dos textos quanto ao tipo: literário e não literário.•Reflexão sobre o tipo de linguagem usada para escrever.•Análise, estabelecimento de relações, de aspectos relacionados ao uso da língua e aos diferentes recursos que ela propicia em vários tipos de texto.•Discussão sobre os aspectos relacionados ao texto informativo/científico e instrucional/- literário/jornalístico, -publicitários/humorísticos. <p>D – Produção de Textos.</p> <ul style="list-style-type: none">•Prática continuada de produção de texto com significação social e em integração / outras áreas.•Planejamento da escrita e produção coletiva, em grupo, dupla, individual•Planejando produções narrativas.•Planejando texto: jornalístico <p>Perceber a intertextualidade para compreensão de textos</p> <p>Ampliação do uso da pontuação em textos não-literários, mas especificamente em reportagens</p> <ul style="list-style-type: none">- Características das reportagens e dos jornais <p>Planejando texto: instrucional: - objetivos e função da leitura do texto / - precisão e imprecisão de informações em um texto</p> <p>E – Reescritas: revisão do texto produzido Ortografia / pontuação/acentuação/paragrafação</p>
--

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

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

Por fim, destaco a orientação apresentada para o trabalho com o *gênero instrucional* (*Planejando texto: instrucional: - objetivos e função da leitura do texto / - precisão e imprecisão de informações em um texto*). Esse gênero foi amplamente focalizado na intervenção pedagógica realizada, uma vez que instruções de uso e receitas são facilmente encontradas em rótulos. Mesmo que o termo texto seja empregado na orientação explicitada, o gênero parece ser focalizado ao ser feita referência aos objetivos e função do texto instrucional. Retomo esse programa de disciplina nos próximos parágrafos, quando analiso a mobilização de saberes e o alinhamento entre os exercícios de práticas escolares de linguagem, no planejamento das aulas da intervenção.

Reproduzo abaixo a primeira parte do planejamento da intervenção pedagógica, na qual é retomado o trabalho com o texto literário proposto no *Programa de disciplina* para 7.º ano E. Segue a primeira parte do planejamento no quadro 4:

Quadro 4 - 1ª parte – Planejamento das Aulas da Intervenção

Assunto	Objetivo	Estratégia	Material	Avaliação
1.ª Semana Função da leitura. Livro: <i>Por Parte de Pai</i> ; Descrição do personagem; Autodescrição.	Observar a função do texto literário; Trabalhar a tipologia descritiva; Trabalhar a função da leitura e da escrita.	Leitura interpretativa Dinâmica com o grupo	Livro: <i>Por parte de pai</i> , Bartolomeu Campos queirós, 1995. (Editora RHJ); Papel sulfite e caneta.	Participação dos alunos; Produção de textos descritivos.

Essa primeira parte do planejamento articula experiências da prática docente do pesquisador e da prática docente da professora participante. A biografia ficcional (*Por Parte de Pai*) foi selecionada pelo pesquisador, pois já havia trabalhado tal livro com os alunos dele com o mesmo propósito de abordar a função da escrita no cotidiano, conforme tematizado pelo narrador-personagem da história, uma criança acostumada a observar o avô fazendo anotações nas paredes de casa¹⁰. Ao focalizar a função do registro de informações e de entretenimento, desempenhada pela escrita (*Função da leitura*) e, conseqüentemente, a do texto literário (*observar a função do texto literário*), a professora participante e o pesquisador objetivavam chegar à abordagem da função do gênero rótulo no domínio não escolar.

A focalização do personagem da biografia ficcional (*descrição do personagem*) foi uma estratégia utilizada para que a professora participante e o pesquisador pudessem, posteriormente, solicitar uma *autodescrição* dos alunos a fim de conhecê-los melhor, pois essas aulas eram os primeiros contatos com a turma. O propósito de conhecer melhor os alunos desembocou no trabalho restrito da tipologia descritiva (*produção de textos descritivos*), conforme alguns exercícios de produção textual registrados nos cadernos volantes dos 6.^{os} anos D e E. A seleção da *dinâmica com o grupo* como uma estratégia para trabalhar a *autodescrição* mostra a influência direta da prática docente da professora participante no planejamento. Conforme a fala da própria professora, reproduzida adiante, as dinâmicas realizadas são explicadas pela sua formação construtivista. Eis a fala produzida pela professora participante na sessão de relato para professores no curso de formação em serviço, já mencionado no primeiro capítulo deste livro:

50. D: Como a minha formação é construtivista, eu sempre queria dar uma dinâmica ((joga o corpo para um lado e para um outro)), P, NÃO, NÃO, NÃO ((imitando P)) ... mas eu dava minhas escapadinhas ((sorrindo)), eu, a gente fez umas atividades com eles, eu separei na minha casa vários, várias embalagens, todas eu descasquei, tirei os rótulos e separei pela sala, umas cheias, outras vazias e eles ficaram do lado de fora, aí eu saí e, na hora em que vocês entrarem na sala, quero que vocês observem o que tem de diferente, foi um tal de achar latinha de Leite Moça, caixinha de leite, acharam de tudo, aí eles tinham que fazer as inferências, que que eram aquelas embalagens ...

51. P: Estava tudo sem rótulos ...

52. D: Tudo sem rótulos ... pra que que servia aquilo? Eu acho que foi aí que eles ((estala os dedos)) ah, eu faço leitura sim ... como é que eu compro uma caixa que eu não sei o que tem dentro ... eu acho que esse INSIGHT /.../

10 Trabalhando com esse livro, o pesquisador realizava uma atividade semelhante com os alunos do 6.º Ano, quando ministrava aulas para turmas do Ensino Fundamental II, numa escola particular. Durante as sessões de leitura, a narrativa da convivência do personagem principal com a escrita provocava os alunos a também refletirem sobre os usos despercebidos que faziam da escrita no cotidiano.

Essa dinâmica à que faz referência a professora na passagem acima foi realizada na primeira aula sobre rótulos, assim como pode ser observado na segunda parte do planejamento da intervenção reproduzida no quadro 5:

Quadro 5 - 2ª parte – Planejamento das Aulas da Intervenção

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

A dinâmica com rótulos foi realizada por meio da utilização de embalagens não rotuladas para que os alunos percebessem a importância do gênero para a identificação e o adequado manuseio do produto rotulado (*jogo do adivinha – distribuir embalagens sem rótulo no chão da sala antes da entrada dos alunos*). Destaco a ação dessas embalagens (*Embalagens vazias e com produtos*) enquanto não humanos para o enfoque da função do gênero textual. Além de tornar a aula mais dinâmica e provocar a participação dos alunos, essas embalagens permitem, indiretamente, o enfoque da categoria de suporte. O exercício de leitura exploratória dos rótulos (*Leitura dos rótulos*), seguido pelo exercício de produção oral coletiva de texto (*exposição para classe*) responde às orientações apresentadas no *Programa de disciplina para o 7.º ano E*, apresentado no quadro 3.

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

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

A terceira parte do planejamento da intervenção pedagógica, reproduzida adiante, no quadro 6, mostra o encaminhamento para o alinhamento entre os exercícios de leitura e os de análise linguística, e algumas ações planejadas que não foram implementadas.

Quadro 6 - 3ª parte – Planejamento das Aulas da Intervenção

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

Informado por saberes acadêmicos, o encaminhamento para o exercício de leitura, explicitado no quadro 6, focaliza a função (Trabalhar a função do gênero no rótulo) exercida pelo gênero instrução de uso, além do enfoque no conteúdo tematizado (discussão do conteúdo tematizado no texto do gênero), no nível textual. A proposição exclusiva da discussão temática como estratégia para a realização do exercício de leitura reproduz uma prática assumida por professores no momento de implementação das orientações apresentadas nas diretrizes curriculares vigentes (BRASIL, 1998), conforme observou Rojo (2001) ao acompanhar e analisar planejamentos de aula realizados por professores conhecedores dessas orientações curriculares.

Também informado por saberes acadêmicos, o encaminhamento para o exercício de análise linguística, explicitado no quadro 6, focaliza as regularidades do uso da pontuação como marca gramatical do gênero instrução de uso (Desenvolver compreensão do uso da pontuação no gênero instrução de uso). As estratégias de implementação desse exercício de análise linguística (Identificação da pontuação nos textos do gênero selecionado e compreensão dos usos ou “regras”) revelam que o enfoque não está restrito à identificação

dos sinais de pontuação, mas compreende a reflexão sobre os usos regulares desses sinais na materialidade textual do gênero instrução de uso.

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

Aqui caracterizados como não humanos, os materiais de apoio didático selecionados (Cartolina ou papel pardo, canetão e cola) são propostos para contribuir com a implementação do exercício de análise linguística, possibilitando a produção do gênero cartaz com características tipicamente escolares, como mostro na subseção seguinte ao apresentar algumas formas de funcionamento de atores humanos e não humanos na implementação dos exercícios propostos. A montagem da instrução de uso fragmentada como estratégia de implementação do exercício de análise linguística também foi motivada pela preocupação constante da professora participante em realizar exercícios dinâmicos (Montagem coletiva com pequenos e grandes grupos de um texto fragmentado do gênero instrução de uso; Montagem final do cartaz).

A avaliação proposta, por sua vez, não foi implementada basicamente por duas razões: inviabilidade de focalizar o gênero carta, que não fora trabalhado em aula; desinteresse dos professores para elaborar coletivamente uma única avaliação para as disciplinas. Também não foram implementados os encaminhamentos de exercícios propostos na última parte do planejamento que reproduzo adiante, no quadro 7. Outros exercícios foram realizados, assim como outra avaliação, que, no termo proposto por De Certeau (1994, p. 100), são resultados das táticas instauradas durante a intervenção pedagógica. Eis a quarta parte do planejamento da intervenção:

Quadro 7 - 4ª parte – Planejamento das Aulas da Intervenção

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

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

Os exercícios gramaticais para solucionar as inadequações linguísticas na escrita dos alunos, conforme proposto no planejamento (*Atividade de reescrita juntamente com a abordagem de tópicos gramaticais através de proposição de exercícios*), não foram elaborados na intervenção pedagógica. Como mostro no próximo capítulo deste livro, tais inadequações foram trabalhadas durante os exercícios de reescrita das notícias para o jornal impresso. Esses exercícios de reescrita também foram sugeridos no *Programa de disciplina para o 7.º ano E*.

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

(Des)alinhamento entre exercícios didáticos na intervenção pedagógica

Nesta seção, apresento alguns desalinhamentos entre os exercícios planejados para a intervenção pedagógica, os quais foram provocados pela atuação conjunta dos humanos e não humanos participantes na implementação dos exercícios. De acordo com Santos (2004, p. 94), “os resultados da ação humana não dependem unicamente da racionalidade da decisão e da execução. Há, sempre, uma quota de imponderabilidade no resultado, devida, por um lado, à natureza humana e, por outro lado, ao caráter humano do meio”.

Numa sessão de análise do processo interventivo, a professora participante exerce a função de porta-voz dos não humanos. Ao refletir sobre a própria prática, ela comenta como os não humanos, gênero rótulo e livro didático, interferem na ação do professor na sala de aula.

Também tenta explicar ao pesquisador quais foram as contribuições advindas da implementação da unidade temática de exercícios didáticos. Em outras palavras, a docente explicita as inovações proporcionadas por um trabalho com o gênero rótulo, em oposição à prática tradicional orientada por livros didáticos.

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

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

/.../

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

105- D: Você dá um diferencial.

106- P: Em que sentido é um diferencial?

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

108- P: Por exemplo?

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

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

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

/.../

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

Os principais participantes não humanos mobilizam inclusive outros participantes da mesma natureza. O *livro didático* mobiliza participantes não humanos (*texto, exercício, giz, lousa*) que limitam as estratégias utilizadas pelo professor, portanto não recomendadas para o trabalho desenvolvido na turma, ao passo que o *gênero rótulo mobiliza não humanos (cartazes; política; 0800; data de validade; data de fabricação)* que possibilitam estratégias mais produtivas, uma vez que envolvem uma abordagem política e social. A ação desses últimos, nas estratégias didáticas desenvolvidas pela professora, pode ser percebida pelos deslocamentos passíveis de realização a partir da convocação dos não humanos para o espaço complexo da sala de aula. Esses deslocamentos são expressos na posição de circunstâncias relacionadas ao processo nas estruturas de transitividade (*{na alfabetização}; {no teu caderno}; {solto na mão}; {num cartaz na parede}; {com o grupo}*); todos destacados com chaves.

Os deslocamentos fazem referência novamente à preocupação da participante com o dinamismo dos exercícios. Com a turma organizada em diferentes equipes, os alunos realizaram o exercício de análise linguística com instruções de uso fragmentadas. Conforme descrito no planejamento, os alunos tinham que montar as instruções, organizando dois tipos de tirinhas de papel com o texto digitalizado e ampliado: as com sequências do texto e as com sinais de pontuação. Na folha de papel madeira, os alunos organizaram as tirinhas com instruções fragmentadas e os sinais de pontuação foram acrescentados no texto da instrução de uso, enquanto a professora realizava o trabalho de mediação.

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

O modo de funcionamento desse exercício para uma equipe da turma escapou à função descrita no planejamento, pois uma anotação com regras gramaticais de pontuação, repassadas para os alunos pela professora, numa aula anterior, exercera interferência sobre a ação dos alunos na implementação do exercício. Não convencida da não necessidade de consulta às regras de pontuação das gramáticas escolares para a resolução do exercício, a professora participante repassou algumas regras de pontuação em cartazes expositivos para o 7.º ano E, num dia em que o pesquisador estava ausente da aula.

Durante a realização da primeira etapa do exercício de análise linguística, uma equipe demonstrou bastante dificuldade para montar a instrução de uso utilizando alguns sinais de pontuação. Ao questionar esses alunos, o pesquisador descobriu que estavam com o caderno aberto numa página com regras e exercícios tradicionais de pontuação. Provavelmente,

a dificuldade da equipe tenha sido provocada justamente pela tentativa de seguir as regras. Os alunos repetiam as regras, mas não as compreendiam enquanto marcas gramaticais do gênero. Duas regras são reproduzidas adiante com seus respectivos exemplos, conforme apresentadas em cartazes pela professora. O pesquisador recuperou, posteriormente, com a professora participante, os cartazes com as regras gramaticais de pontuação trabalhadas.

Exemplo 5 - Regras de Pontuação

Ponto final .

Indica o final de uma frase declarativa ou imperativa.

Ex.: Venha cá.

Sirva com fatias de queijo.

Do jeito que nós brasileiros gostamos.

Ponto de exclamação !

Indica o final de uma frase exclamativa ou imperativa.

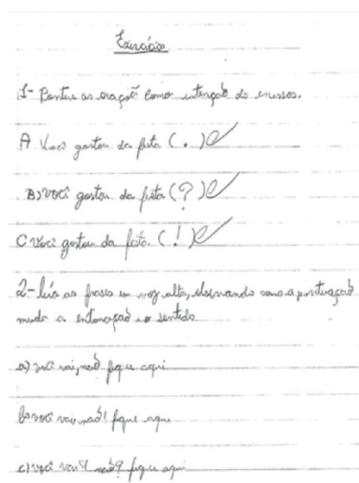
Ex.: Puxa, você demorou para chegar!

Agora está muito melhor!

As regras apresentadas no Exemplo 5 reproduzem as explicações da tradição do ensino de língua materna sobre os usos da pontuação. Esse tipo de explicação é comumente encontrado em livros didáticos ou gramáticas pedagógicas. Nesse sentido, o livro didático continua participando da aula de língua materna. Talvez, essa participação aconteça de forma mais discreta, mesmo a professora demonstrando não apreciar a entrada desse material didático em aula, conforme ficou bastante evidente na sua fala analisada a partir da transcrição apresentada anteriormente.

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

Exemplo 6 - Exercício de Pontuação



Exercícios

1. Pontue as orações como intenção do emissor.

- a) você gostou da festa (.)
- b) você gostou da festa (?)
- c) você gostou da festa (!)

2. Leia as frases em voz alta, observando como a pontuação muda a entonação e o sentido.

- a) você vai, não fique aqui
- b) você váo, não! fique aqui
- c) você vai? não? fique aqui

As duas questões propostas no Exemplo 6 relacionam as modalidades falada e escrita da língua no intuito de focar os usos dos sinais de pontuação. Essa tendência de relacionar o oral e o escrito foi observada por Mendonça (2001, p. 117) ao analisar os exercícios de pontuação em livros didáticos do ensino fundamental I. Segundo a autora, esse procedimento se justifica pelo fato de o aluno ainda estar “em fase de apropriação de conhecimentos sobre a escrita”. Nesse sentido, o aluno é construído, no exercício reproduzido acima, como um sujeito que possui pouco conhecimento sobre a língua escrita.

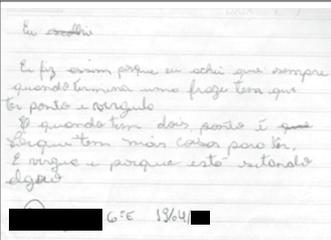
Ainda de acordo com Mendonça (2001, p. 120), os livros didáticos do ensino fundamental II, diferentemente do observado no Exemplo 6:

passam a tratar a pontuação sob a ótica da sintaxe, ou seja, marcando deslocamento e intercalações. Os recursos entoacionais, que marcam o emprego do ponto de interrogação, de exclamação, do ponto final e das reticências, cedem espaço ao estudo da vírgula e do ponto-e-vírgula, cujos usos diferem muito sutilmente.

No Exemplo 6, chamo a atenção para a imprecisão do enunciado da primeira questão (*Pontue as orações como intenção do emissor.*). Por não explicitar ou contextualizar a situação de enunciação das orações, o enunciado não especifica o emissor a que é feita referência. Essa imprecisão prejudica seriamente a compreensão do enunciado.

Diferentemente do que aconteceu com a equipe mencionada, a função descrita para o exercício de análise linguística foi atualizada no trabalho realizado pelos demais alunos. Reproduzida adiante, a anotação utilizada por uma aluna como instrumento de mediação para a realização da segunda etapa do exercício – leitura da instrução de uso e explicação para a turma dos usos feitos dos sinais de pontuação no gênero – mostra o tipo de reflexão linguística realizada pelos alunos. Após apresentação da equipe, o pesquisador explicou para a aluna a importância da anotação para a investigação científica que estava realizando, e pediu a anotação. Sem hesitar, ela lhe entregou o texto.

Exemplo 7 - Anotação

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

Na anotação apresentada no Exemplo 7, a aluna parece compreender os usos regulares da pontuação no gênero instrução de uso, certamente proporcionando seu próprio desenvolvimento reflexivo. Ao explicar o uso do ponto e vírgula (*sempre quando termina uma frase tem que ter ponto e virgula*), a aluna retoma o uso regular desse sinal após cada instrução explicitada no gênero. A explicação para o uso dos dois-pontos (*tem dois ponto é xxx Porque tem mais coisas para ler.*) retoma o uso regular desse sinal de pontuação no final de cada subtítulo das partes integrantes da estrutura composicional do gênero. A explicação para o uso da vírgula também retoma o uso regular desse sinal nas citações coordenadas dos nomes dos locais indicados ou contraindicados para uso do produto rotulado. As vírgulas são utilizadas dentro das instruções elencadas, diferentemente do ponto e vírgula utilizado no final de cada instrução.

Ainda no tocante a exercícios gramaticais sobre pontuação, é reproduzida adiante uma questão da avaliação proposta pela professora participante para diagnosticar a aprendizagem do conteúdo linguístico pelos alunos. Esse texto é representativo do tipo de questão proposta na avaliação da primeira unidade letiva. Segue o Exemplo 8 com a questão da avaliação:

Exemplo 8 - Avaliação

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

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

b) Quer uma laranja? ()

c) Elas são iguais a mim. ()

d) Está com fome? ()



Assim como o exercício registrado nos cadernos dos alunos, Exemplo 6, a questão reproduzida no Exemplo 8 é caracterizada pela utilização de frases descontextualizadas, diferentemente da abordagem dos usos da pontuação como marcas gramaticais de gêneros textuais. Na sessão de análise do processo interventivo, a professora justificou a questão proposta alegando que deveria seguir o tipo de avaliação exigida pela coordenação da escola. Dessa forma, os padrões tradicionais de avaliação escolar também se configuram como um ator não humano orientador das ações da professora participante.

Na questão reproduzida no Exemplo 8, apesar de a professora se propor a abordar o uso da pontuação, o enunciado focaliza tipos de frase. Nessa questão, conforme mostra a resposta dada e a correção da professora, o aluno não compreendeu o enunciado, pois sinalizou apenas um dos parênteses, diferentemente da orientação apresentada no enunciado. A identificação das frases em ordem alfabética pode ter provocado a incompreensão do aluno. Assim como os cartazes com regras de pontuação, a avaliação provocou o desalinhamento dos exercícios didáticos propostos.

Na passagem da sessão de análise do processo interventivo, reproduzida adiante, apresento a interlocução entre o pesquisador e a professora participante sobre os aspectos teóricos subjacentes à questão de pontuação da avaliação reproduzida no Exemplo 8. Na passagem transcrita, um conflito é estabelecido pela dificuldade da professora pôr em prática as orientações teórico-metodológicas compartilhadas pelo pesquisador. Ao justapor exercícios fortemente orientados por saberes acadêmicos, enfocando os usos da língua, e por saberes escolares, enfocando a identificação do tópico gramatical, a professora acredita estar seguindo as atuais orientações curriculares. Por outro lado, o pesquisador não compreende que, ao justapor os exercícios de identificação e de uso do conteúdo linguístico contextualizado pelas noções de texto e gênero, a professora os distingue. Para esclarecer melhor o conflito instaurado, segue a passagem da interlocução durante a sessão de análise do processo interventivo. Na sessão de análise do processo interventivo, a terminologia *atividade* equivale à terminologia *exercício*, utilizada neste livro.

47- D: /.../ E a dúvida maior que eu percebi, quando eu tava fazendo a dinâmica na sala de informática, foi referente ao *ponto final*, quando se usava, e o que eu abordei com eles no dia da sala de informática foi que *quando uma frase, ela é afirmativa ou negativa*, então esses exercícios, eu coloquei pra ver se eles assimilaram bem isso, hoje é que eu vou saber.

48- P: Certo, tudo bem, mas, quando você fez aquela atividade lá com as instruções de uso, a sua ênfase era na identificação {ou} no uso::: da pontuação naquele tipo de texto?

49- D: Eu consegui trabalhar os dois, {porque}, enquanto eles colocaram no uso, ainda mais na comparação, eles conseguiram {também} *identificar*, porque daí um tinha o modelo, na sala deles tem vários rótulos colados, então eles tinham uma referência, então eles conseguiram, na sala, *identificar* {e}, na atividade, saber do uso.

50- P: Certo, porque minha preocupação com essa:: com essa questão está relacionada também com aquele momento lá da atividade, que comentei com você, foi uma atividade também com instrução de uso, em que um grupo realmente conseguiu explicar porque é que tava utilizando a pontuação naquele determinado local, independente de regra de pontuação alguma, enquanto o que a gente viu é que um outro grupo, que não tava conseguindo fazer a atividade como nós esperávamos, como nós queríamos que eles fizessem, e,

quando eu perguntei para eles por que é que eles estavam utilizando ali, *eles recorreram a um caderno onde tinha regra de uso, e eles reproduziram a regra, sem a haver nenhuma reflexão*. Então, minha preocupação com essa questão é essa, é basicamente isso, se essa *atividade não estaria apenas levando o aluno a identificar, {em vez de}, realmente, observar se o aluno conseguiu depreender o uso desses sinais de pontuação em diferentes momentos, em determinadas situações de emprego, de uso em textos de diferentes gêneros*. Tá entendendo minha preocupação em relação?

51- D: Sim. Tô entendendo.

52- P: E o que que você acha disso?

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

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

A fala do pesquisador é marcada pelo uso de *conjunções disjuntivas* (*{ou}, {em vez de}*), pois ele está sempre esperando um posicionamento da professora participante favorável a uma prática orientada por saberes acadêmicos ou por saberes escolares, nunca os dois tipos de saberes. Em primeiro lugar, nos enunciados do pesquisador, sempre vem um ato de fala que remete à prática orientada pelos saberes escolares, ao passo que o segundo ato de fala remete à prática orientada pelos saberes acadêmicos (*com as instruções de uso, a sua ênfase era na identificação {ou} no uso; atividade não estaria apenas levando o aluno a identificar, {em vez de}, realmente, observar se o aluno conseguiu depreender o uso desses sinais de pontuação em diferentes momentos, em determinadas situações de emprego, de uso em textos de diferentes gêneros*). A esse respeito, nos termos de Koch (1999, p. 65), a disjunção de enunciados “resulta de dois atos de fala distintos, em que o segundo procura provocar o leitor/ouvinte para levá-lo a modificar sua opinião ou, simplesmente, aceitar a opinião expressa no primeiro”.

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

conjunção {*também*}, por sua vez, liga argumentos em defesa de exercícios envolvendo a língua em uso e a identificação do tópico linguístico.

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

A dificuldade de compreensão mútua na interação estabelecida não parece ser de natureza epistemológica, como transparece na fala da professora (é uma reflexão profunda da qual eu não me atentei), mas de natureza político-ideológica, assim como afirmou Signorini (2000, p. 248) ao analisar interações entre universitário e alfabetizador em programa de formação em serviço. Durante a interlocução, o pesquisador não percebe que a prática da professora sofre um processo lento de transformação, o qual é experienciado por ela como um processo de aculturação, havendo princípios bastante estabilizados na prática docente dificultando as mudanças almeçadas.

A investigação da articulação de saberes no planejamento das aulas para os alunos nos 6.^{os} anos D e E, bem como do desalinhamento entre os exercícios de práticas escolares de linguagem, mostrou que há interesse das professoras, incluindo coordenadora e assistentes técnico-pedagógicas, em corrigir a denominada defasagem dos alunos, via saberes acadêmicos propostos nas diretrizes curriculares vigentes (BRASIL, 1998). Porém, esse interesse manifesto não é suficiente para estabelecer o alinhamento entre os exercícios de práticas escolares de linguagem. Os exercícios continuam fortemente marcados por saberes escolares da tradição do ensino de língua materna. As respostas dos alunos para esses exercícios, conseqüentemente, reproduzem a prática escolar de cópia, evidenciando a ausência completa de elaboração linguística pelos alunos.

A reprodução das orientações curriculares vigentes no planejamento para os 6.^{os} anos D e E prova o interesse manifesto pelas professoras para contribuir efetivamente com a formação dos alunos do projeto. No entanto, a análise dos exercícios implementados revela que tal reprodução não significa transformações efetivas na prática docente. O desempenho considerado insatisfatório desses alunos pode inclusive ser resultado sintomático de exercícios como os registrados nos cadernos volantes analisados. A própria função do planejamento de aula precisaria ser revista, pois as orientações produzidas para o trabalho docente precisam ser mais específicas, compreendendo inclusive a elaboração de exercícios com estratégias de implementação, conforme o pesquisador procurou fazer juntamente com a professora participante durante a intervenção pedagógica.

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

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

IV

**ESCRITA COLETIVA DE UM GÊNERO
ESCOLAR**

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

Procuro abrir essa caixa-preta no intuito de reconstituir o processo de produção coletiva do gênero. Para tanto, mostro as formas de funcionamento dos atores humanos e não humanos como mediadores, no sentido vigotskiano do termo, para a construção dos alunos do 7.^o ano E enquanto aprendizes de escrita e de leitura, durante os exercícios escolares de práticas de linguagem. Simultaneamente à descrição dessas formas de funcionamento, identifico algumas categorias caracterizadoras do texto e do gênero textual, mobilizadas durante a interlocução mediada pelos atores mencionados. A mediação corresponde à atividade realizada através de signos ou instrumentos desencadeadores do desenvolvimento de processos mentais superiores ou avançados do sujeito, resultando na aprendizagem do indivíduo (VIGOTSKI, 2003).

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

No primeiro momento deste capítulo, apresento uma análise preliminar do *Jornal 6.^a E* como um gênero multimodal, pois, em decorrência de ações desencadeadas pelos atores humanos e não humanos, são mobilizadas as linguagens verbal e visual para a composição do gênero. A mobilização dessas linguagens é provocada por práticas de letramento de diferentes domínios sociais, familiares aos participantes do processo de produção coletiva. No espaço complexo da sala de aula, essas práticas são acionadas para a construção de novas práticas escolares de letramento.

No segundo momento, aprofundando a análise do *Jornal 6.^a E*, mostro alguns flagrantes das formas de funcionamento da professora participante, dos alunos colaboradores, dos gêneros textuais e dos materiais didáticos enquanto participantes ativos da elaboração do jornal escolar. A reconstituição desses flagrantes caracteriza-se como uma tentativa de trazer para a superfície os elementos componentes da caixa-preta, os quais, por sua vez, estão impregnados por histórias, técnicas e práticas.

Por fim, no terceiro momento, dou prosseguimento à reconstituição dos flagrantes a partir do exame da interlocução entre o pesquisador, um aluno e o computador durante o exercício de reescrita de uma notícia publicada no jornal escolar.

Jornal escolar como gênero multimodal

Fotocopiado na frente e no verso de uma folha de papel ofício, utilizada como suporte, o *Jornal 6.^a E*, reproduzido nos Exemplos 1 e 2 adiante, é composto por quatro páginas, uma vez que a folha foi dobrada ao meio. A escolha desse suporte motivou a organização dos subgêneros integrantes da estrutura composicional do jornal, resultando numa diagramação bastante semelhante à utilizada em boletins institucionais. Os subgêneros compõem a estrutura composicional do jornal, juntamente com os elementos configuradores do gênero boletim institucional, como identificação, data e retângulos com créditos aos participantes.

Os elementos integradores da estrutura composicional estão organizados no sentido vertical. Na capa do jornal, Exemplo 1, por exemplo, a identificação e a data ocupam a posição superior; as fotografias, alguns títulos deslocados dos subgêneros como manchetes e um pequeno texto sintetizando a pesquisa realizada ocupam a posição central; enquanto que um retângulo, com os nomes dos alunos, ocupa a posição inferior da página. Apesar de os títulos estarem justapostos às fotografias, essas últimas são utilizadas como ilustração, pois as informações nas linguagens verbal e visual são independentes. Como as fotografias, as propagandas, Exemplo 2, também ilustram o jornal e preenchem os espaços vazios. O desencontro entre a data do curso oferecido na propaganda da página três (20/03/xx) e a data de circulação do jornal (X, 31 de maio de xx) revela as funções desempenhadas pelas propagandas.

A divulgação da pesquisa sobre a leitura de rótulos aproxima o jornal escolar dos jornais diários ou institucionais. O jornal impresso de uma universidade foi apresentado aos alunos como modelo. Essa publicação é *um bom exemplo de veículo informativo proposto para divulgar as pesquisas desenvolvidas no âmbito institucional. Porém a publicação da receita de montagem, na página quatro do jornal escolar*, Exemplo 2, pode remeter o leitor aos boletins institucionais, como os boletins de grupos comunitários ou de igrejas. Essas referências a gêneros de diferentes domínios sociais, além das outras particularidades elencadas, revitalizam a escrita e fazem do jornal analisado um gênero pertencente ao domínio escolar. Provocadas por rituais de escrita instaurados, tais referências são desdobramentos da tentativa de contribuição com o letramento dos alunos em domínios não escolares.

Orientada pela abordagem multimodal da linguagem apresentada por Kress e Van Leeuwen (1996), esta análise preliminar está fundamentada nas três funções da linguagem propostas no âmbito da LSF, as quais foram utilizadas pelos autores na elaboração da gramática da linguagem visual. Faço referência à função ideacional e ao registro de campo no momento em que elenco os elementos formadores da estrutura composicional como responsáveis pelas referências a gêneros de outros domínios sociais. O jornal exerce a função de participante principal, sendo expresso um processo relacional em que os subgêneros diagramados exercem a função de participantes atributivos, pois compõem o jornal e fazem referências

a gêneros de outros domínios. A identificação, a data e os retângulos com créditos aos participantes exercem a função de circunstâncias, pois situam a produção coletiva no espaço e no tempo, também fazendo referências a gêneros de diferentes domínios.

Exemplo 1 - 1.ª Parte do Jornal

JORNAL 6ª E página 4

VARIEDADES & CURIOSIDADES

Tirando suas dúvidas com o 0800

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

Com o 0800 você pode ligar do celular. A ligação é grátis e não paga nada para sua dúvida.

Ligar não arranca pedágio de ninguém.

USANDO MAIS O SAC

A classe 6E fez uma pesquisa sobre o SAC (SERVIÇO DE ATENDIMENTO AO CONSUMIDOR). E deu o seguinte resultado: quase ninguém usa o SAC (serviço de atendimento ao consumidor). MAS agora senhores consumidores, se tiverem dúvidas, liguem para o Serviço de Atendimento ao Consumidor. Fiquem igual o meu colega [redacted], ele ligou para fazer uma reclamação sobre um rótulo e tirou as suas dúvidas. FAÇA igual a ele e tire suas dúvidas.

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

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

Jornal 6ª E

INFORMANDO HOJE PARA FORMAR AMANHÃ

31 de maio de [redacted]

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

Você sabe ler um rótulo?

O RÓTULO E A VALIDADE

USANDO MAIS O SAC

COMO MONTAR UM PORTA TRECÔ

OS ENTREVISTADOS DA 6ª

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

BARCEL DE JOCA VICENTE

Exemplar: O Jornal da 6ª E é uma publicação do projeto AIC, com êxito de Wagner R. Silva e colaboração da Coordenação e Direção da Escola. Assessoria: [redacted]

Exemplo 2 - 2.ª Parte do Jornal

JORNAL 6ª E página 2

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

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

A 6ª série E fez esta seguinte pergunta:

Você lê o rótulo dos produtos quando vai à compra?

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

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

Você avalia a validade antes de comprar o produto?

Todos responderam que sim. E então perguntamos:

Por que é importante ler o rótulo?

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

E então perguntamos: Você já usou o serviço de informação ao consumidor? Ninguém respondeu que sim.

O RÓTULO E A VALIDADE

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

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

MARROW BOM BOM

ALGUNS RESULTADOS DA PESQUISA SOBRE OS RÓTULOS

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

Os consumidores leem as informações nutricionais do rótulo.

DANÇA AFRO

Curso de Dança e Percussão

Ronda da Oliveira e Filipe Azevedo

AULA ABERTA

20/05/2004

SÁBADO

10:00 às 12:00hs

Informações: 3332 9999

RESULTADOS DA PESQUISA SOBRE OS RÓTULOS

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

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

A Pesquisa do Rótulo

E a maioria é doméstica. E a maioria mora no Distrito 6. Foram realizadas 15 entrevistas para ver se as pessoas leem o rótulo. E a maioria das pessoas diz que lê e 7,5 diz que tem dificuldade de ler.

OS ENTREVISTADOS

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

Onze pessoas disseram que liam os rótulos e quatro pessoas disseram que não liam os rótulos. Se o consumidor não entender, ele pode comprar o produto vencido e passar mal.

RESULTADOS DA PESQUISA SOBRE OS RÓTULOS

Gráfico de barras mostrando a distribuição de respostas para perguntas sobre a leitura de rótulos.

A função interpessoal orienta a análise no momento em que interpreto o suporte e os elementos formadores da estrutura composicional como contribuintes para a caracterização dos participantes representados e dos

participantes interlocutores, conforme os termos empregados por Kress e Van Leeuwen (1996, p. 119) para caracterizar, respectivamente, as pessoas, as coisas ou os lugares representados em imagens e as pessoas – produtores e leitores – que se comunicam através de imagens. Os elementos formadores da estrutura composicional e o próprio jornal escolar são os participantes representados, ao passo que os alunos, os professores, o pesquisador e os responsáveis pelos alunos são os participantes interlocutores. O enquadramento dos produtores também como participantes representados nos subgêneros é uma particularidade desse jornal. Algumas formas de manifestação da função interpessoal na linguagem visual são: tonalidade de cor, paisagem de fundo, ângulo de imagem e forma gráfica.

O deslocamento da escrita manuscrita para a escrita impressa no *Jornal 6.^a E* legitima o conhecimento possuído pelos autores dos textos. A legitimação desse conhecimento também é reforçada pela seleção e uso das fotografias. Os autores são representados como alunos participativos, pois, com exceção da primeira fotografia, as cenas capturadas mostram-nos trabalhando disciplinadamente. Essa disciplina também é evidenciada na primeira fotografia, Exemplo 1, quando os alunos são apresentados ordenadamente ao leitor como produtores de conhecimento, o que é corroborado pela sobreposição parcial da manchete principal (*Alunos da 6E realizam entrevistas para saber sobre o hábito de leitura dos consumidores*). Na página três do Exemplo 2, a representação do gráfico como produção escolar, devido ao uso marcado de traços de grafite, também representa o desconhecimento do produtor no tocante ao uso de recursos gráficos disponíveis em computador. As propagandas da cultura afro-brasileira, selecionadas pela professora participante, nas páginas dois e três do Exemplo 2, além de ilustrar e preencher espaços, mostram a representação identitária da professora, que é afrodescendente e participa ativamente de movimentos sociais de conscientização racial, conforme foi informado na caracterização da professora participante no primeiro capítulo deste livro.

Há basicamente dois tipos de leitor representados no jornal escolar. Um interessado nas informações divulgadas, pois, assim como os alunos, poderia adquirir informações importantes sobre o uso de rótulos e a montagem de um *porta-treco*. Esse leitor provavelmente seriam os responsáveis pelos alunos, entrevistados por eles durante a pesquisa sobre a leitura de rótulo, que deu origem ao jornal, e os alunos das demais turmas, parentes ou colegas dos alunos da turma aqui focalizada. Outro leitor seriam os professores e os acadêmicos que, por razões diversas, eram otimistas ou não quanto ao desempenho dos produtores do *Jornal 6.^a E*. O número de jornal impresso foi bastante reduzido, uma vez que os alunos e os professores do 7.^o ano E receberam apenas um exemplar. Diferentemente da cópia recebida por esses últimos, uma cópia colorida do jornal foi impressa para ser entregue na diretoria estadual de ensino responsável pela escola.

A função textual da linguagem orienta a análise preliminar do gênero quando afirmo que os elementos integradores da estrutura composicional estão organizados no sentido vertical. A distribuição dos subgêneros na página é motivada pelo aproveitamento do espaço e pela legibilidade dos

textos agrupados. Os textos da página três, no Exemplo 2, ilustram esse *último* critério. O próprio título (*ALGUNS RESULTADOS DA PESQUISA SOBRE OS RÓTULOS [sic]*), destacado pelo uso de caixa alta, sinaliza a interdependência entre os textos, analisada na próxima seção, quando enfoca o trabalho de mediação da professora para dar uma coerência mínima ao jornal.

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

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

Dando continuidade à explicitação dessa rede, na próxima seção, mostro como algumas categorias caracterizadoras do gênero – *função, suporte e estrutura composicional* – e do texto – *usos linguísticos* responsáveis pela significação do conteúdo tematizado –, ao apontarem para diferentes gêneros textuais, orientaram o trabalho de mediação da professora durante a produção coletiva do jornal escolar e contribuíram para a construção dos alunos e da professora como leitores e escritores. Tendo como referência alguns usos da escrita característicos de domínios não escolares, o trabalho da professora instaura novas práticas de letramento na escola, modelando formas de ação e inserindo os alunos num novo ritual da escrita.

Cenas de uma produção escrita coletiva

Produto final de uma unidade temática de exercícios didáticos, o jornal investigado é composto por diferentes gêneros textuais, conforme as práticas de letramento características dos domínios sociais acessíveis aos participantes da produção coletiva. O boletim institucional, o jornal institucional e o jornal diário foram anteriormente mencionados como gêneros inspiradores do

jornal escolar na análise preliminar apresentada. No tocante à produção dos subgêneros, outras escritas, características de domínios escolar e não escolar, também são mobilizadas como modelos pelos participantes.

Adiante, apresentamos a passagem da interação entre a professora e os alunos, após a leitura da notícia “Rótulos dos produtos alimentícios são ininteligíveis para o consumidor”. Essa notícia havia sido reproduzida pelo pesquisador da página eletrônica de um grande jornal televisivo brasileiro. Isso mostra a mobilização da notícia escrita para ser lida na apresentação do telejornal, como modelo para o texto dos alunos. Segue o fragmento da interação no final de uma aula de leitura:

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

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

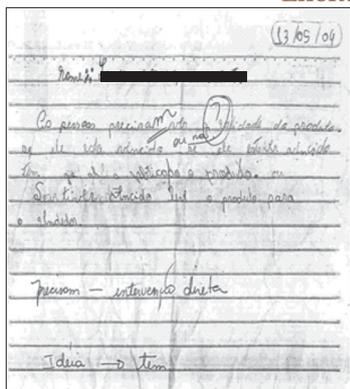
588- D: Pode colar no caderno, fica como lição de casa, na sexta-feira, tragam pronto ... vamos arrumar a sala ... /.../

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

A orientação da professora resulta na produção de textos pelos alunos que, para fins de investigação científica, são de difícil classificação quanto ao gênero. Considerando as inadequações ortográficas e gramaticais nesses textos, os mesmos são bastante propícios à reprodução da prática de correção característica da tradição do ensino de língua materna. Essa prática, por exemplo, foi atualizada pela coordenadora pedagógica no rascunho reproduzido no Exemplo 3, escrito por uma aluna.

Utilizo o *itálico* na transcrição dos exercícios para identificar as intervenções diretas feitas nos textos dos alunos. Utilizo a denominação rascunho porque o texto foi retirado da lixeira da sala de aula pela professora participante, uma vez que a aluna ainda não entregara a primeira versão, analisada adiante. Segundo o relato da professora participante, a coordenadora pediu para ler o texto quando a viu desamassando a folha em que o texto fora produzido. Dada a forma de acesso ao texto pela professora, saliento que a aluna não tomou conhecimento da intervenção realizada pela coordenadora. Segue o rascunho corrigido pela coordenadora:

Exemplo 3 - Rascunho

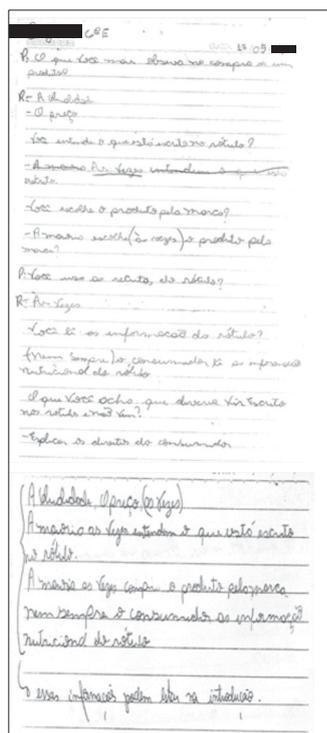
	13/05/xx
	Nome: x
	As pessoas precisam ver a validade do produto se ele está vencido <u>ou não?</u> se ele estiver vencido tem que vê o fabrica/do o produto.
	Se tiver vencido leve o produto para o vendedor.
	Precisam intervenção direta
	Idéia tem

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

A ação realizada pela coordenadora reproduz as *regras do ofício* até então vigentes no trabalho desenvolvido com os alunos, as quais cerceavam o dinamismo característico da escrita em domínios não escolares. Por regras do ofício, Amigues (2004, p. 43) compreende “aquilo que liga os profissionais entre si. São, ao mesmo tempo, uma memória comum e uma *caixa de ferramentas*, cujo uso específico pode, com o tempo, gerar uma renovação nos modos de fazer e pode ainda ser fonte de controvérsias profissionais”. A desconsideração do encaminhamento é uma atitude da professora participante que pode levar à renovação da prática escolar. Como mostro na última seção deste capítulo, as correções gramaticais ou ortográficas foram deixadas pela professora participante para um segundo momento, o seu interesse inicial consistia em auxiliar os alunos a organizar as informações textuais de forma minimamente coerente para a produção do *Jornal 6.^a E*.

Retomando a questão da dificuldade do analista para classificar os textos dos alunos quanto ao gênero, reproduzo adiante, no Exemplo 4, um texto de difícil classificação e de difícil encaminhamento de reescrita para adequá-lo ao jornal. Segue a primeira versão do texto com a intervenção da professora participante:

Exemplo 4 - 1.ª Versão



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

O texto reproduzido é composto basicamente por duas partes: a primeira formada por perguntas e respostas, denominada de entrevista pela professora no bilhete de encaminhamento de reescrita, analisado adiante; a segunda composta por frases desconexas que tentam sintetizar as informações apresentadas na primeira parte. Essas partes apontam respectivamente para o questionário de pesquisa e para as frases produzidas coletivamente num exercício de quantificação e de interpretação da opinião dos entrevistados para cada pergunta do questionário de pesquisa. Com exceção do rascunho reproduzido no Exemplo 3, todos os demais apresentam influência direta desse último exercício realizado pela professora, resultando na repetição exaustiva de textos bastante semelhantes, compostos por frases desconexas.

Implementado numa aula anterior à da leitura da notícia televisiva supramencionada, o exercício de interpretação dos resultados da pesquisa e de produção das frases é realizado pela professora participante como subsídio ou andaime para auxiliar os alunos na produção das notícias escolares, assim como o exercício de leitura da notícia que o antecede. A orientação imprecisa no tocante ao uso que o aluno deveria fazer das frases na produção textual é evidenciada nos turnos de fala da professora reproduzidos abaixo. A oscilação de expressões nominais, como *texto*, *frase*, *parágrafo*, utilizadas por ela ao fazer referência às frases produzidas coletivamente, marca a imprecisão da orientação. Essa orientação também parece reproduzir a prática escolar de produção textual reduzida à elaboração de frases, como constatada nos cadernos volantes dos 6.ºs anos D e E, analisados no capítulo anterior. Seguem os turnos de fala com as expressões nominais sublinhadas:

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

260-D: É difícil responder? Então apaga lá e responde ... ((fala para CO)) Vocês têm que pensar, por que que CO tava com dificuldade de montar a oração dele aqui? Ele não conseguia ler a pergunta, veja a pergunta antes de responder pelo seu gráfico ... que que tá respondendo meu gráfico, está respondendo *sim*? Ele está respondendo *não*? Ele está respondendo às vezes? Ah, está respondendo às vezes, então, às vezes o *consumidor pega o produto pela marca*, já respondi a pergunta seis ... fala GB ...

267-D: Deixa pra brincar no intervalo, já fez sua frase, AS? ... Fica brincando, tá vendo, tem coisa importante pra fazer...

283-D: E vocês podem dar várias, vários tipos de respostas com o mesmo significado, com outras palavras ... escreve a frase no seu caderno, viu CO! Vamos lá, depois do CO, vem a DP ...

350-D: Como a gente faria esse parágrafo? Agora, que vai ficar complicado, como é que vou explicar pro consumidor, pro leitor, que a gente vai montar um textinho depois para mostrar pra escola nossa pesquisa.

352-D: Essa nossa pesquisa vai ser em texto, nós vamos escrever um texto, como é que eu vou explicar pro leitor, sem ele ver o gráfico, como é que ficou a questão sete?

358-D: Faça o texto em cima da pergunta, você produz ... quando a gente não sabe fazer um parágrafo é porque a gente não entendeu, leia a pergunta e tenta responder em cima das respostas que nós obtivemos das pessoas /.../

Reproduzida nos turnos acima, ora a fala da professora mostra a produção escrita do aluno na lousa ou no caderno como um texto para o jornal (*turnos* 248; 352; 558), ora como orações, frases ou parágrafos que compõem o texto a ser produzido posteriormente para o jornal (*turnos* 260; 267; 283; 350; 558). Saliento a utilização de gráficos pela professora para auxiliar a interpretação das respostas para cada questão (*turnos* 248; 260; 252). Esses gráficos apresentam as respostas quantificadas para cada pergunta do questionário de pesquisa de forma separada, diferentemente do gráfico da página três do jornal escolar, Exemplo 2, que apresenta o resultado da pesquisa agrupadamente, de acordo com a síntese do resultado da pesquisa apresentada na forma de questionário no texto que o antecede.

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

com inversões sintáticas inadequadas. A anotação no caderno de um aluno, reproduzida no Exemplo 5, mostra duas frases elaboradas e quantificações realizadas. Segue a anotação com o resultado das perguntas cinco e seis do questionário de pesquisa:

Exemplo 5 - Anotação

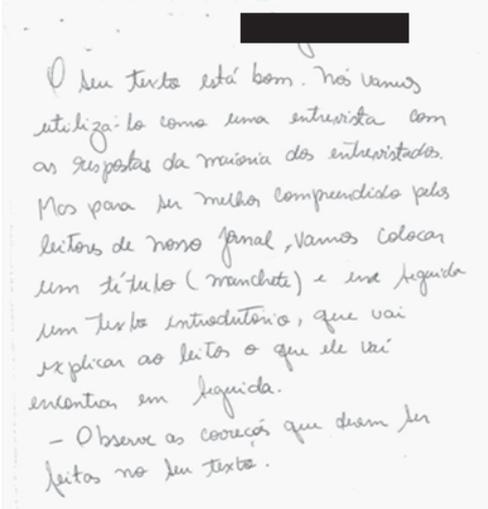
<p>5) VOCÊ ENTENDE O QUE ESTÁ ESCRITO ESCRITO NOS RÓTULOS!</p>	<p>5) Você entende o que está escrito nos rótulos?</p>
<p>sim não as vezes <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p>sim não as vezes <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
<p>A maioria diz que sim as vezes</p>	<p>A maioria diz que sim <u>as</u> vezes</p>
<p>6) Você escolhe o produto pelo marca</p>	<p>6) Você escolhe o produto pela marca</p>
<p>sim não as vezes <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p>sim não as vezes <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
<p>[Redacted]</p>	<p>XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX XXXX XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX XXXXXXX XXXXXXX XXX XXXXXXXXXXXXXXX</p>
<p>A maioria as vezes não escolhem o produto pelo marca</p>	<p>A maioria as vezes não escolhem o produto pela marca</p>

A frase apresentada como síntese da pergunta cinco (*A maioria diz que sim as vezes*) ilustra o tipo de construção linguística incompleta, pois seria necessário especificar de que *maioria* está se falando e para que foi dito *as vezes*. Essas inadequações linguísticas se agravam quando os alunos agrupam frases desse tipo para compor as notícias escolares, seguindo a orientação da professora participante, como realizado na segunda parte do texto reproduzido no Exemplo 4. A rasura antecedendo a frase síntese das respostas da pergunta seis sinaliza para as diferentes versões da frase escrita na lousa por um aluno com a ajuda dos colegas de turma e da professora. A orientação para a reescrita dessa frase durante a atividade na lousa pode ser evidenciada no turno 260 da fala da professora anteriormente reproduzida (*Então apaga lá e responde ... ((fala para CO)) Vocês têm que pensar, por que que CO tava com dificuldade de montar a oração dele aqui?*).

Para adequar o texto dos alunos ao jornal, algumas categorias caracterizadoras do gênero e do texto são mobilizadas pela professora por meio do uso de bilhetes enquanto instrumentos de mediação para o encaminhamento de reescrita. O conteúdo temático e a estrutura composicional são as categorias de texto e de gênero, respectivamente, mobilizadas com maior recorrência nos bilhetes analisados, assim como realizado no ensino de texto da tradição do ensino de língua materna. A função e o suporte são categorias de gênero textual mobilizadas mais indiretamente. Os usos linguísticos que remetem aos registros de relação e

de modo não são enfocados nos bilhetes. As alterações sugeridas através dos bilhetes acarretam transformações nos subgêneros e, conseqüentemente, no jornal escolar. Reproduzo abaixo, Exemplo 6, o bilhete para reescrita do texto de difícil classificação, apresentado anteriormente no Exemplo 4. Segue o bilhete de encaminhamento para a reescrita:

Exemplo 6 - Bilhete

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

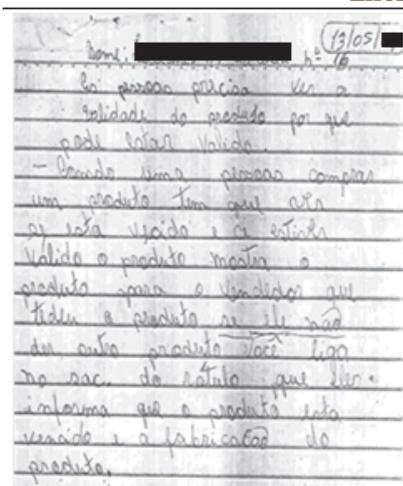
No bilhete acima, as categorias conteúdo temático, função, suporte e estrutura composicional são mobilizadas de forma direta no intuito de configurar o texto da aluna como uma *entrevista*. A função orienta a intervenção do professor, ao ser explicitado o uso do texto produzido no jornal escolar (*Nós vamos utilizá-lo como uma entrevista com as respostas da maioria dos entrevistados.*). A estrutura composicional é mobilizada ao ser proposta a organização textual em três partes (*entrevista / título (manchete) / texto introdutório*). O suporte é mobilizado como um argumento para o acréscimo do título enquanto parte da estrutura composicional do texto noticioso (*Mas para ser melhor compreendido pelos leitores de nosso jornal*). O conteúdo temático é mobilizado no momento em que é explicitado o propósito das partes formadoras da estrutura composicional (*com as respostas da maioria dos entrevistados / que vai explicar ao leitor o que ele vai encontrar em seguida.*). As alterações sugeridas no nível pragmático-discursivo implicam em algumas modificações na materialidade textual, pois, como afirmei anteriormente, as categorias caracterizadoras de gêneros são semiotizadas via funções da linguagem no sistema linguístico. Algumas dessas modificações são sinalizadas na orientação apresentada no final do bilhete (*Observe as correções que devem ser feitas no seu texto.*), como a substituição das frases sínteses pelo simples registro da opção mais escolhida pelos entrevistados, indicada nas correções pontuais sobre o texto da aluna, como apresentado no Exemplo 4. Apenas essa última orientação foi levada em consideração pela autora do texto, sendo justificada pela familiaridade da aluna com a intervenção na estrutura linguística, comumente utilizada em aulas de língua materna.

O uso do bilhete se configurou como um novo evento de letramento para os alunos, assim como o foi inicialmente para a professora, que resistia em usá-lo. Originalmente idealizado como instrumento de mediação que auxiliaria os alunos durante a reescrita, o bilhete proporcionou pouco resultado nesse sentido, pois a professora precisou explicar as orientações escritas a cada aluno. Por outro lado, o bilhete ajudou a professora durante a orientação oral solicitada pelos alunos, pois corroborava a lembrança do encaminhamento dado ao texto. A insistência no uso desse instrumento certamente permitiria a familiarização progressiva dos alunos e da professora, o que possibilitaria um uso mais produtivo.

Sobre a forma como o bilhete foi utilizado na intervenção pedagógica, retomo a página três do jornal escolar, Exemplo 2, para mostrar que, até mesmo durante a edição do jornal, as orientações escritas no bilhete potencializaram o trabalho da própria professora. No centro da página, está a versão final da entrevista para a qual o bilhete acima foi elaborado, Exemplo 6. Um texto intitulado e produzido por outro aluno é utilizado como a parte introdutória da entrevista, assim como fora proposto no bilhete. A entrevista e o gráfico que o seguem possuem uma mesma autoria, ainda que não tenham sido idealizados simultaneamente. A elaboração do gráfico e a distribuição dos textos no eixo vertical deram sentido à entrevista, resultando numa coerência mínima na página do jornal escolar. Dada a interdependência entre o texto introdutório, a entrevista e o gráfico, essa página é um exemplo bastante representativo da escrita multimodal coletiva.

Para finalizar a reconstrução do ritual da escrita coletiva do jornal escolar, retomo o rascunho reproduzido para mostrar a intervenção textual característica das práticas de letramento da tradição do ensino de língua materna, Exemplo 3. Reproduzo abaixo a versão entregue pela aluna à professora, Exemplo 7. Essa última é uma versão ampliada do rascunho corrigido pela coordenadora que não chegou às mãos da aluna. Nessa versão, são mantidas como conteúdo temático duas informações a serem transmitidas no jornal: importância da leitura da validade do produto e procedimento realizado na compra de produto vencido. Segue a primeira versão textual da aluna:

Exemplo 7 - 1.ª Versão



13/05/xx

Nome: xxxx N.º 16

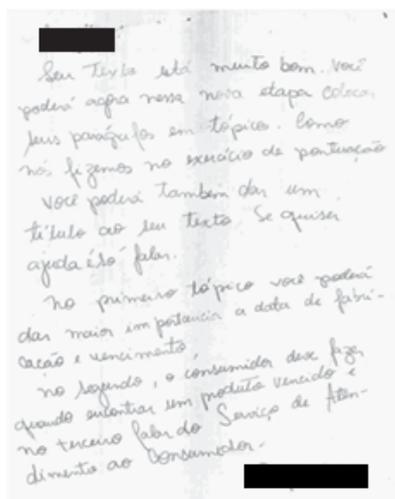
As pessoas precisa ver a validade do produto por que pode estar valido.

- Comdo uma pessoas comprar um produto tem que ver se está vecido e ce estiver valido o produto mostra o produto para o vendedor que tedeu o produto se ele não der outro produto você liga informa que o produto esta vencido e a fabricação do produto.

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

O gênero instrução de uso é lembrado pela professora no bilhete de encaminhamento da reescrita, reproduzido adiante, Exemplo 8. Diferentemente da orientação de “intervenção direta” no texto da aluna, realizada pela coordenadora, destaco que, através da mobilização direta das categorias estrutura composicional e conteúdo temático, a professora enfoca os níveis textual, semântico e pragmático-discursivo da linguagem. Segue o bilhete de encaminhamento da reescrita:

Exemplo 8 - Bilhete



XXXX

Seu texto está muito bom. Você poderá agora nessa nova etapa colocar seus parágrafos em tópicos. Como nós fizemos no exercício de pontuação.

Você poderá também dar um título ao seu texto. Se quiser ajuda é só falar.

No primeiro tópico você poderá dar maior importância a data de fabricação e vencimento.

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

Prof. x

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

primeiro tópico você poderá dar maior importância a data de fabricação e vencimento. / No segundo, o consumidor deve fazer quando encontrar um produto vencido e no terceiro falar do Serviço de Atendimento ao Consumidor.)

Além da mobilização de algumas categorias caracterizadoras do texto e do gênero, os dois bilhetes aqui analisados possuem em comum uma introdução bastante semelhante elogiando o texto produzido pelos alunos (*O seu texto está bom. / Seu texto está muito bom.*). Os elogios são utilizados para motivar a participação dos alunos, evitando a não adesão à prática de reescrita, a qual alguns alunos insistiam em conceber como uma atividade de “passar o texto a limpo”, significando simplesmente copiá-lo numa folha limpa evitando rasuras. Esses elogios certamente motivaram o 7.º ano E a participar das aulas, contribuindo conseqüentemente para a construção dos alunos enquanto aprendizes de leitura e de escrita. A primeira reescrita dos alunos apresenta poucas modificações em relação à versão anterior, assim como pode ser observado na segunda versão do texto para o qual foi escrito o bilhete no Exemplo 8:

Exemplo 9 - 2.ª Versão



20/05/xx

Nome: x N° 16 série: 6ª-E

O rótulo e a validade.

As pessoas precisam ver a validade do produto por que pode esta vencido.

Como ou Quando uma pessoa compra um produto tem que ver se está vencido e, se estiver vencido, o produto consumidor mostra o rótulo para o vendedor ou liga que o rótulo esta vencido você tem que ver o no sac do rótulo que eles informam que o produto esta vencido e a Data de validade do produto é no dia 30/05/06. A fabricação do produto do rótulo

A fabricação do produto e no dia 04/09/xx.

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

Nessa versão reescrita, algumas intervenções são realizadas sobre o próprio texto, as quais, comprovando uma maior familiaridade dos alunos com esse tipo de intervenção, são consideradas na versão final publicada

na página dois do jornal escolar, Exemplo 2. Na segunda reescrita, realizada diretamente na tela do computador, os alunos realizam alterações bastante substanciais, pois, além da motivação em trabalhar com máquinas de acesso restrito, o computador disponibiliza recursos de correção ortográfica e gramatical. Esses recursos foram utilizados pelos alunos através da sinalização do computador de inadequações em linhas vermelha e verde, respectivamente. A tela do computador desempenha a importante função de instrumento de mediação durante o exercício escolar de produção textual, possibilitando ao aluno um trabalho mais focado sobre a escrita.

Escrita mediada por computador

Nesta seção, investigo o processo de interlocução mediado por atores humanos e não humanos que resultou na produção da notícia intitulada *Alunos da 6.ª E realizam entrevistas para saber sobre o hábito de leitura dos consumidores*, localizada no topo da página dois do *Jornal 6.ª E*, reproduzido no Exemplo 2, na primeira seção deste capítulo. Por motivo não registrado, não foi elaborado bilhete para encaminhar a reescrita da primeira versão dessa notícia reproduzida adiante. As orientações para a reescrita foram dadas oralmente, quando o autor da notícia escrevia a versão definitiva do texto no computador. Durante a reescrita, além de realizar alterações sugeridas pela professora participante e pelo pesquisador, o aluno fez espontaneamente reformulações no texto. Segue a primeira versão da notícia produzida:

Exemplo 10 - 1.ª Versão



Texto sobre a pesquisa

Os entrevistados da pesquisa a maioria tem entre 30 e 50 anos de idade e a maioria dos entrevistado trabalho no serviço domestico

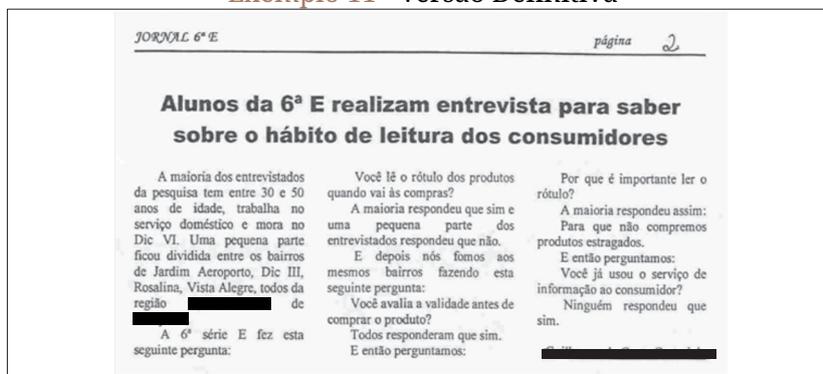
Eles moram a maioria no x VI x E então nos saímos fazendo esta seguinte pelo x VI x. x. Você le o rótulo quando vai as compras. A maioria respondeu que sim e a entrevistados só respondeu que não. E depois nos saímos no mesmo bairro fazendo a seguinte pergunta você avalia a validade a maioria respondeu que sim e quase ninguém respondeu que não. E então fizemos outra pergunta. O produto pode estar vencido a maioria respondeu que sim ninguém respondeu que não. E então pergunto que é importante ler o rótulo a maioria respondeu assim para que não comprasse produtos vencidos e então (incompreensível) e então nos perguntamos assim você já usou os serviços de atendimento al consumidor a maioria das pessoas usa o serviço de informações do consumidor e nenhuma dos entrevistados (incompreensível) usaram o serviço de informações do consumidor.

Para casa / como montar um porta treco.

A notícia reproduzida no Exemplo 10 possui algumas inadequações linguísticas na macroestrutura e na microestrutura textual. Muitos desses problemas só emergiram devido ao desembaraço do aluno para escrever, haja vista que esse foi o texto mais longo produzido na turma. Além da mediação realizada pela professora e pelo pesquisador, enquanto atores humanos, o computador desempenhou uma importante função enquanto não humano mediador para a resolução de inadequações linguísticas na macroestrutura e na microestrutura da notícia. A influência exercida pelo computador foi bastante marcante na resolução das inadequações da macroestrutura textual. Como foi perceptível na ocasião, o uso dessa máquina motivou os alunos a realizarem os exercícios propostos.

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

Exemplo 11 - Versão Definitiva



Acréscimo e supressão de passagens textuais também foram realizados com o uso do computador enquanto instrumento de mediação. No primeiro parágrafo da versão final, por exemplo, o aluno acrescentou uma informação sobre os demais bairros onde reside a minoria dos entrevistados (*Uma pequena parte ficou dividida entre os bairros de Jardim Aeroporto, X III, Rosalina, Vista Alegre, todos da região X de X*). Uma supressão realizada pelo aprendiz corresponde às últimas pergunta e resposta explicitadas no final da segunda coluna da notícia no jornal (*Você avalia a validade antes de comprar o produto? Todos responderam que sim*). Na décima primeira linha da primeira versão, estava escrito: *you avalia a validade a maioria respondeu que sim e quase ninguém respondeu que não. E então fizemos outra pergunta.*

O produto pode estar vencido a maioria respondeu que sim ninguém respondeu que não. Além de suprimir parte do texto, o aluno complementa a pergunta com a expressão *antes de comprar o produto*. A reescrita dos parágrafos é marcada pela retomada do questionário de pesquisa. Ademais, ao tentar relatar as perguntas feitas aos entrevistados, o aluno faz algumas alterações na formulação das perguntas do gênero questionário de pesquisa.

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

Descrito o funcionamento da interlocução mediada pelo computador para solucionar as inadequações na macroestrutura textual, passo a investigar a interlocução entre o Pesquisador (P) e o aluno (GC) no intuito de solucionar algumas inadequações na microestrutura textual. Por meio do uso da linguagem enquanto instrumento de mediação, a interlocução instaurada objetiva modelar a notícia, bem como o ritual de produção da escrita, como formas de ação passíveis de utilização pelos alunos em diferentes domínios sociais. Essa interlocução mediada ocorre por meio do que é denominado *atividades epilinguísticas*, nos estudos da linguagem. Essas atividades são aqui compreendidas, de acordo com Franchi (1987, p. 41), como “práticas que operam sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novos significados”. As diretrizes curriculares vigentes orientam que o ensino de gramática tradicional seja reconfigurado pelas atividades epilinguísticas, as quais podem contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento do aluno (BRASIL, 1998, p. 48).

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

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

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

1.º Momento

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

323- P: Uhm, presta atenção aqui ó, os entrevistados da pesquisa, a maioria tem trinta, tem entre trinta e cinquenta anos de idade, a maioria dos entrevistados, não seria melhor a maioria dos entrevistados, né, cê coloca a maioria pra aqui, né. A maioria dos entrevistados da pesquisa tem entre trinta e cinquenta anos... não seria melhor?

324- GC: (Só é diminuir aqui) ...

325- P: Lê como está escrito.

326- GC: Os entrevistados da pesquisa e a maioria tem entre trinta e cinquenta anos de idade, tinha que cortar aqui ó.

327- P: Onde?

328- GC: Os entrevistados da pesquisa ...

329- P: Não, coloca a maioria pra aqui para frente... a maioria dos entrevistados da pesquisa tem ... está entendendo?

330- GC: Como eu coloco?

331- P: Tira essa maioria daqui, e bota aqui, seleciona, aí recorta aqui ... aí bota aqui pra frente e cola aqui ó, colar, colar ... a maioria /.../

345- GC: (Esse traço está dizendo que não tá certo) ...

346- P: Mas aí é porque você não pôs o ponto ainda ... tem esse aqui que está sublinhado verdinho, não é vermelho, está vendo? Vermelho é quando está errado, verde é porque você deu um espaço a mais ... então, a maioria dos entrevistados da pesquisa tem entre trinta e cinquenta anos de idade e a maioria dos entrevistados ((D interrompe)) ... escreve o resto lá ... vai corrigindo se for necessário ...

347- GC: Professor, como faz aquilo lá, a professora ensinou colocar aqui no meio da palavra e apertar com a esquerda? ((pergunta a P novamente))

348- P: O quê? Pera aí ... Colocar o quê?

349- GC: Assim ó, aqui *trabalham* aí (tá de risquinho) verde, daí eu coloco, daí eu coloco lá no meio da palavra e fica isso daqui, era pra tá um monte de coisa ... ((GC posiciona o cursor do mouse em cima da palavra sublinhada))

350- P: Ah, sim, sim ... é porque *trabalhão* existe, mas ele está marcando aí que tem um problema de gramática aqui, não é a maioria dos entrevistados *trabalhão, com AO~* ...

351- GC: *Trabalham:::* ...

352- P: Como é que se escreve?

353- GC: *Eles trabalham* ...

354- P: Ahm, como é que se escreve isso?

355- GC: Com M?

356- P: É com M ... agora lê como é que está ...

357- GC: *Trabalham ... a maioria dos entrevistados trabalham* ...

358- P: Lê do início, sim, a maioria dos entrevistados *trabalham* ...

359- GC: A maioria dos entrevistados da pesquisa tem entre trinta e cinquenta anos de idade e a maioria dos entrevistados *trabalham* ...

360- P: Ó, vê quantos repetiu aqui, *A maioria dos entrevistados da pesquisa tem entre trinta e cinquenta anos de idade e a maioria dos entrevistados trabalham ...*

361- GC: É, mas não deu para escrever de outro jeito ...

362- P: Como é que a gente pode melhorar? Para não repetir ...

363- GC: ((pensa um pouco)) *E trabalham ...*

364- P: Ahm, exatamente ...

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

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

Continuando a análise da interlocução entre o pesquisador (P) e GC, apresento adiante o segundo momento da situação de aprendizagem que representa de forma significativa o denominado processo intersubjetivo a que fez referência Vigotski (2003; 2001). Nesse momento da interlocução,

destaco a retomada feita pelo pesquisador ao exercício de pontuação com o gênero instrução de uso, analisado no capítulo três deste livro. A retomada foi realizada no intuito de auxiliar o aprendiz a substituir o conectivo e utilizado em excesso. Eis a segunda parte da interlocução:

2.º Momento

487- P: Antes disso, vamos ver aqui, *a maioria dos entrevistados da pesquisa tem entre trinta e quinze anos de idade ...*

488- GC: *Cinquenta ...*

489- P: *Cinquenta, e trabalha no serviço doméstico e eles moram no X ...* Pra não repetir *E, E...*

490- GC: *x III ...*

491- P: Como que a gente faz?

492- GC: Pra não repetir?

493- P: Pra não repetir *E, E*, lembra que você disse que queria aqui colocar um ponto antes do *eles*?

494- GC: Ahm ...

495- P: Lembra?

496- GC: Ahm ...

497- P: quer dizer que pode corrigir aqui esse *E, E trabalham, a maioria tem entre trinta e cinquenta anos de idade e trabalha no serviço doméstico ...* tira o *E* e coloca o quê?

498- GC: *Coloca ... idade ...*

499- P: quando a gente, lembra aquele exercício que a gente fez da pontuação? quando vai citar várias coisas ...

500- GC: quando vai citar, dois pontos ...

501- P: quando vai citar, dois pontos, mas quando a gente está separando vários elementos que foram citados?

502- GC: Ponto e vírgula ...

503- P: Ponto e vírgula é no caso daquelas instruções, né?

504- GC: É ...

505- P: E dentro da instrução, numa frase?

506- GC: Vírgula ...

507- P: Vírgula, ahm ...

508- GC: Então tiro o *E* e coloco vírgula? ... tiro o *E* e coloco vírgula ... ((modificando))

509- P: Ahm ... *a maioria dos entrevistados da pesquisa tem*, continua lendo ...

510- GC: Aonde que você parou? ...

511- P: Lê o início ...

512- GC: *A maioria dos entrevistados da pesquisa tem entre trinta e cinquenta anos de idade, trabalha no serviço doméstico, vírgula, tiro o E e coloco vírgula, eles moram, moram ...*

513- P: *É moram*, aqui?

514- GC: É ...

515- P: Olha, *a maioria tem, trabalha...*

516- GC: Mora, tira o M ...

517- P: Tira o M ...

518- GC: Pode tirar o *E* e colocar vírgula ... ou está certo assim?

519- P: *Aí, você deixa o E* porque é a última coisa que você vai citar, não é? *A maioria dos entrevistados tem entre trinta e cinquenta anos de idade, trabalha no serviço doméstico e...*

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

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

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

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

3.º Momento

651- P: /.../ Então, até aí, está certo ... *E então, fizemos essas seguintes perguntas ... é, fizemos quem, você tem que dizer quem ... quem foi que fez ...*

652- GC: Como assim? *E* então ...
653- P: Você pôs *e* então *fizemos* essas seguintes perguntas ...
654- GC: Eu tenho que colocar meu nome?
655- P: *Fizemos*, quem foi que fez? 656- GC: Eu.
657- P: Só você?
658- GC: Eu fiz essas perguntas. 659- P: Como assim?
660- GC: *Fizemos* ...
661- P: Não são as entrevistas?
662- GC: Ah, não, *fizemos* pode ... só eu que fiz, não pode colocar no plural, né?
663- P: Não, pode ser, quem foi que fez? Foi você e os alunos, outros também?
664- GC: Não, essas perguntas aqui fui eu que fiz ... daí os outros alunos proporam outras, daí todo mundo criaram as mesmas perguntas ...
665- P: Então, mas isso que você está comentando agora, não é algo que foi feito por todos, não? O resultado da pesquisa? Foi a turma toda que fez, não foi? Então, você vai colocar como? quem foi que fez?
666- GC: A 6.^a série E ...
667- P: Então, a 6.^a série E, como é que fica isso?
668- GC: *E* então a 6.^a série E ...
669- P: Pode pôr direto, sem o *então*, e *então* ... A 6.^a série E ...
670- GC: A 6.^a série E ... como é que coloca aquele negocinho?
671- P: O azinho pequeno?
672- GC: É.
673- P: É assim, ponto, aí ele muda, está vendo? ((digita para o GC)) ... a 6.^a, coloca ...
674- D: Depois, você dá uma olhadinha?
675- P: Tá.
676- GC: Como faço o *E*?
677- P: A 6.^a *E* ... bota um E maiúsculo ... É melhor *série*, não é? Isso aí não é uma pequena notícia que vai colocar no jornal? É melhor a 6.^a série E, bota aí *série* ...
678- GC: Vai ter que apagar aqui ...
679- P: Não, vai deixar o E maiúsculo, aí ... não é 6.^a série E?
680- GC: *Série E*, 6.^a série E ...
681- P: Então, já deixa o *E* aí, coloca só o *série* ...
682- GC: A 6.^a série E ... ((digitando)) *Série* tem acento no *E*?
683- P: *SÉrie* ... A 6.^a série E, como é que fica agora? *Fizemos*?
684- GC: Não, a 6.^a série E fez *essas seguintes perguntas* ... /.../

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

portuguesa bastante coerente. Essas atividades de reflexão sobre a língua evidenciam o enfoque na interlocução mediada para o desenvolvimento do letramento linguístico do aprendiz. Orientando a escrita da palavra *série* como alternativa para adequar a estrutura linguística da notícia à função a ser desempenhada pelo gênero, turno 677 (*A 6.^a E ... bota um E maiúsculo ... É melhor série, não é? Isso aí não é uma pequena notícia que vai colocar no jornal? É melhor a 6.^a série E, bota aí série ...*), o pesquisador chama a atenção do aluno para realizar escolhas linguísticas mais apropriadas. A pergunta final realizada pelo pesquisador, no turno 683 (*SÉrie ... A 6.^a série E, como é que fica agora? Fizemos?*), seguida pela resposta correta de GC, turno 684 (*Não, a 6.^a série E fez essas seguintes perguntas ...*), mostra que o aluno acompanha perfeitamente a reflexão mediada pelo pesquisador.

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

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

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

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

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

A noção de gênero textual permite visualizar uma concepção de escrita como processo criativo constituído por formas culturalmente padronizadas de uso da escrita, algumas já conhecidas dos alunos e outras introduzidas pela professora participante durante o processo de ensino na sala de aula. Nesse sentido, a terminologia jornal escolar compreende uma verdadeira caixa-preta ou, em outros termos, um gênero híbrido, também composto por diferentes usos das linguagens verbal e visual, característicos de domínios não escolares e escolares. Por fim, saliento que a mobilização da linguagem multimodal possibilitou a expressão do conhecimento possuído pelos alunos, contribuindo para a caracterização dos mesmos enquanto aprendizes de leitura e de escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os exercícios de práticas escolares de linguagem (leitura, produção textual e análise linguística), propostos nas aulas de língua materna para a turma focalizada nesta investigação, são agentes de formação dos alunos como aprendizes de leitura e de escrita. A forte interferência dos saberes escolares nos exercícios dos cadernos volantes dos 6.^{os} anos D e E, provavelmente, favoreceu a defasagem atribuída aos alunos, tendendo a consolidá-la devido ao enfoque bastante restrito da metalinguagem gramatical e ao baixo nível de exigência dos exercícios, que parecem subestimar a capacidade dos alunos. Exercícios didáticos desse tipo se prestam a desenvolver apenas o letramento de identificação.

Os exercícios propostos na intervenção pedagógica, por sua vez, parecem ter contribuído para a construção dos alunos do 7.^o ano E como aprendizes de leitura e de escrita. Essa contribuição não elimina a participação dos saberes escolares na implementação da unidade temática de exercícios didáticos. O interesse e a participação dos alunos nas aulas ministradas, resultando na produção de alguns gêneros textuais relevantes, justificam a avaliação que faço da intervenção pedagógica no tocante aos ganhos obtidos pelos alunos como colaboradores da pesquisa-ação apresentada.

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

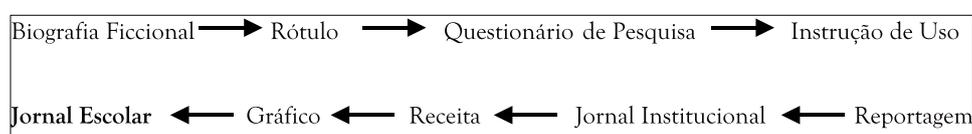
A produção do *Jornal 6.^a E* foi um elemento importante para a construção dos alunos aqui focalizados como aprendizes aos olhos dos educadores da escola, uma vez que esses alunos se mostraram capazes de se envolver no trabalho em sala de aula e de produzir textos, conforme discutido na quarta seção do primeiro capítulo. Além do desenvolvimento do letramento de ação e do letramento reflexivo dos alunos, a produção do jornal contribuiu para a melhora da autoestima deles.

Na última aula da intervenção pedagógica, a reação de satisfação desses alunos com o trabalho produzido, ao receberem um exemplar do jornal impresso, impressionou o pesquisador e a professora participante. Os alunos demonstraram bastante alegria ao encontrar seus textos assinados e suas fotos no jornal impresso. Essa cena foi lembrada na fala do pesquisador para os professores em formação em serviço: *vocês precisam ver os olhos dos alunos quando eles receberam o jornal, que se viram na foto, no jornal, que viram os nomes e os textos. Foi uma cena fantástica. Era D lá, se emocionando, lá na frente, e eu lá atrás filmando do mesmo jeito.*

Ainda no tocante aos alinhamentos entre os exercícios de práticas escolares de linguagem, chamo a atenção para a maneira como um gênero

textual puxa outro na composição e organização da unidade temática de exercícios didáticos, resultando numa cadeia de gêneros textuais entrelaçados, conforme ilustrado adiante, no Esquema 1. Na intervenção pedagógica, essa cadeia foi responsável pela instauração de um ritual de leitura e de produção textual semelhante aos rituais das interações sociais por meio da escrita, que acontecem em domínios não escolares. A inserção do 7.º ano E em rituais desse tipo serve de modelo para a participação dos alunos em práticas de letramento características de domínios não escolares, contribuindo, portanto, para o desenvolvimento do letramento de ação dos alunos. Segue o esquema sintetizando a cadeia com os principais gêneros textuais trabalhados na intervenção pedagógica:

Esquema 1 - Cadeia de Gêneros Textuais



A escolha do gênero rótulo como temática da unidade de exercícios didáticos contribuiu para o enfoque das formas de ação do consumidor através da língua escrita. Outros gêneros como a propaganda, a charge, a tirinha ou a história em quadrinhos, selecionados como temática de forma isolada ou agrupada numa unidade de exercícios didáticos, também se prestam a tal propósito, resultando na composição de cadeias de gêneros textuais semelhante à apresentada no Esquema 1. Uma unidade de exercícios didáticos cuja temática entrelaçasse esses gêneros certamente seria bastante atrativa e possibilitaria o trabalho com questões linguísticas instigantes para os alunos do ensino fundamental. No domínio da publicidade, por exemplo, esses gêneros elencados são fundidos em função da produção de propagandas fortemente marcadas pelo hibridismo, que é utilizado como uma eficaz estratégia publicitária de sedução do consumidor.

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

No bojo do ritual de leitura e de produção escrita em que foi inserido o 7.º ano, as categorias estrutura composicional e função foram mobilizadas com mais frequência do que a categoria suporte, também caracterizadora do gênero textual. Assim como esta última, os usos linguísticos responsáveis pela caracterização do texto foram enfocados em poucos momentos da intervenção pedagógica. A mobilização dessas categorias, nos exercícios de práticas escolares de linguagem, enfatizou o trabalho com a diagramação dos textos na composição do jornal escolar. Essa ênfase deixou uma lacuna referente ao trabalho didático com os recursos linguísticos necessários para a produção dos gêneros textuais focalizados na intervenção realizada.

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

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

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

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

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

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

A recompensa de que fala a professora está mais evidente no turno 237 (*foi uma lição muito grande ser invadida e invadir. E da mesma forma que a UNIVERSIDADE invadiu a minha aula, eu estou invadindo a UNIVERSIDADE*), momento em que ela tematiza sua vinda para a universidade em que foi ministrado o curso de formação de professores em serviço, onde a professora participante cursava disciplinas como aluna especial na pós-graduação e, na qualidade de bolsista, fazia parte de um grupo de pesquisa no campo aplicado dos estudos da linguagem.

O desconforto a que fez referência a professora participante provavelmente seja um aspecto negativo da investigação científica realizada. Talvez, a entrada do pesquisador na escola pudesse ter acontecido de forma mais discreta. A expectativa criada em torno da chegada dele lhe delegou funções inesperadas, algumas inclusive da coordenação pedagógica. Finalizando a investigação apresentada, ainda é difícil visualizar métodos menos desagradáveis de geração de dados em sala de aula, mesmo sabendo da necessidade de minimização de maneiras impositivas de agir no campo de pesquisa.

Essa imposição transparece inclusive neste livro, quando são feitas referências aos saberes docentes. Há uma tendência nas análises apresentadas de conceber o saber acadêmico como mais produtivo que o saber escolar em algumas situações e com relação às dificuldades demonstradas pelos alunos, sobretudo relacionadas à leitura e escrita. Essa tendência é outra limitação desta investigação que, às vezes, escapa às atuais possibilidades de resolução do pesquisador. As análises mostraram que a sala de aula investigada é um espaço complexo, e que a solução para os problemas existentes não está restrita aos saberes acadêmicos.

Conforme a análise da interação entre o pesquisador e a professora, no terceiro capítulo deste livro, o pesquisador insistia para que a professora participante abandonasse os saberes escolares na intervenção pedagógica. O completo abandono desses saberes é impossível, pois, além de existirem como traços na memória da professora participante exemplificados em sua ação, os demais agentes e materiais didáticos de apoio, atores humanos e não humanos, também estão impregnados por tais saberes, e afetam as ações no espaço complexo da sala de aula de língua materna.

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

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

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

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

Finalizando, chamo a atenção para a mediação realizada através de livros didáticos a que fiz referência em alguns momentos das análises apresentadas dos dados, quando focalizei a ação dos não humanos no espaço da sala de aula. As comparações realizadas entre os exercícios didáticos na intervenção pedagógica e em livros didáticos não significam que esses últimos devam ser excluídos da sala de aula, na educação básica.

As condições de trabalho enfrentadas pelos professores, muitas das quais sinalizadas nesta obra, desautorizam o posicionamento contrário ao uso do livro didático. As críticas aos livros didáticos estão relacionadas à morosidade da chegada das inovações nesse material, que, algumas vezes, ainda são os principais veículos de reprodução do ensino tradicional. Conforme mostrado nas análises, o livro didático foi o principal não humano responsável pelos desvios no planejamento realizado, na intervenção pedagógica.

Como afirmou a professora participante numa fala analisada no terceiro capítulo, o uso dos rótulos possibilitou um trabalho escolar mais personalizado, diferentemente do que normalmente acontece com os exercícios propostos em livros didáticos, endereçados a um público relativamente genérico.

Estudos de caso sobre o uso conjunto de livros didáticos e de unidades temáticas de exercícios escolares, elaboradas por professores em serviço, merecem investigações mais aprofundadas. Talvez, algum leitor possa se interessar por essa proposta de pesquisa. Finalizo este livro consciente da necessidade de outros estudos científicos que possam aprofundar ainda mais as questões teóricas e práticas trabalhadas nesta investigação.

Referências

AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel (org.). *Ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel/Fapesp, 2004. p. 35-53.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARTON, David. *Literacy: an Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford/Cambridge: Blackwell, 1994.

_____. The social nature of writing. In: BARTON, David; IVANIC, Roz (ed.). *Writing in the community*. Newbury Park/London/New Delhi: Sage Publications, 1991. p. 1-13.

BATISTA, Antônio A. G. *Aula de português: discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. In: DIONISIO, Angela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss (org.). São Paulo: Cortez, 2005.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002a, p. 37-46.

_____. Por que cartas do leitor na sala de aula? In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (org.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002b, p. 208-216.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus, 2001.

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/EDUC, 2000. p. 13-23.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Língua portuguesa: Ensino Fundamental II. Brasília: MEC, 1998.

BRITTO, Percival Leme. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1997.

CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

CLARK, R.; FAIRCLOUGH, Norman; IVANIC, Roz; MARTIN-JONES, M. Conscientização crítica da linguagem. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, 1996. n. 23, p. 37-57.

DE CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

EGGINS, Suzanne. *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. 2. ed. London: Continuum, 2004.

_____. *An introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Pinter Publishers, 1994.

_____; MARTIN, J. R. Genres and Registers of Discourse. In: DIJK, Teun A. van. (ed.). *Discourse as Structure and Process: Discourse Studies: a Multidisciplinary Introduction*. London: Sage, 1997. v. 1, p. 230-256.

ERICKSON, Frederic. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTROCK, Merlin C. (org.). *La investigación de la enseñanza: métodos cualitativos y de observación*, II. Barcelona/Buenos Aires: Ediciones Paidós, 1989. p. 195-301.

FEHRING, Heather; GREEN, Pam. *Critical Literacy: A Collection of Articles from the Australian Literacy Educators' Association*. Newark/ Norwood: International Reading Association/Australian Educators' Association, 2001.

FRANCHI, Carlos. Criatividade e gramática. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas: UNICAMP/IEL, 1987. n. 9, p. 5-45.

GIDDENS, Anthony. *A constituição da sociedade*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HALLIDAY, Michael A. K. Literacy and Linguistics: a Functional Perspective. In: HASAN, Ruqaiya; WILLIAMS, Geoff (org.) *Literacy in Society*. London/New York: Longman, 1996. p. 339-376.

_____. *An introduction to functional grammar*. Londres: Edward Arnold, 1985.

_____; HASAN, Ruqaiya. *Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1991.

HASAN, Ruqaiya. Literacy, Everyday Talk and Society. In: HASAN, Ruqaiya; WILLIAMS, Geoff (org.) *Literacy in society*. London/New York: Longman, 1996. p. 377-424.

HEATH, Shirley Brice. *Ways with Words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

ILARI, Rodolfo. *A linguística e o ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

IVANIC, Roz; MOSS; Wendy. Bringing Community Writing Practices into Education. In: BARTON, David; IVANIC, Roz (ed.). *Writing in the Community*. Newbury Park/London/New Delhi: Sage Publications, 1991. p. 193-223.

KLEIMAN, Angela. A interface de questões éticas e metodológicas na pesquisa em linguística aplicada. In: SILVA, Denize Elena Garcia da; VIEIRA, Josênia Antunes (org.). *Análise do discurso: percursos teóricos e metodológicos*. Brasília: Plano/Oficina Editorial, 2002. p. 187-202.

KOCH, Ingedore. Linguística textual: retrospectiva e perspectivas. In: BRAIT, Beth (org.). *Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas*. Campinas: Pontes/FAPESP, 2001. p. 71-86.

_____. *A coesão textual*. 11. ed. São Paulo: Contexto, 1999.

_____; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. *Reading Images: the Grammar of Visual Design*. Nova York: Routledge, 1996.

LATOURET, Bruno. *Práticas da natureza: como fazer ciência na democracia*. Bauru: EDUSC, 2004.

_____. *A esperança de Pandora: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos*. Bauru: EDUSC, 2002.

_____. *Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

_____. *Jamais fomos modernos*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Etnografia colaborativa e desenvolvimento de professor. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, 1994. n. 23, p. 71-78.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002. p. 19-36.

_____. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, Inês (org.) *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001a. p. 23-50.

_____. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001b. p. 46-59.

MARTIN, J. Analysing Genre: Functional Parameters. In: CHRISTIE, Frances; MARTIN, J. (ed.) *Genre and Institutions: Social Processes in the Workplace and School*. London and Washington: Cassel, 1997.

MASON, Jennifer. *Qualitative Researching*. London: SAGE Publications, 1996.

MCNIFF, Jean. *Action Research: principles and practice*. London: MacMillan Education, 1988.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Pontuação e sentido: em busca da parceria. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 113-125.

MILLER, Carolyn R. Genre as Social Action. In: FREEDMAN, Aviva; MEDWAY, Peter (ed.) *Genre and the New Rhetoric*. London: Taylor & Francis Publishers, 1994. p. 23-42.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *DELTA – Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*. São Paulo: PUCSP, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

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

NEVES, Maria Helena. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 1999.

NUNAN, David. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

PERINI, Mário. *Sofrendo a gramática*. São Paulo: Ática, 1997.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gênero textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (org.). *Gêneros teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207.

_____. A teoria dos gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão de textos na escola. In: BRAIT, Beth (org.). *Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas*. Campinas: Pontes/FAPESP, 2001a. p. 163-185.

_____. Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor? In: KLEIMAN, Angela (org.). *A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001b. p. 313-335.

_____. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, Roxane (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas: Mercado de Letras/EDUC, 2000. p. 27-38.

ROSE, N. Inventando nossos eus. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo horizonte: Autêntica, 2001. p. 137-204.

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

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2004.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B., DOLZ J. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 71-91.

SIGNORINI, Inês. Prefácio. In: SIGNORINI, Inês (org.). *Gêneros catalisadores, letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 7-16.

_____. A interação universitário/alfabetizador em programas de formação em serviço: ação entre díspares ou comunicação entre pares? In: KLEIMAN, Angela.; SIGNORINI, Inês et al. *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000. p. 244-261.

_____; FIAD, Raquel S. *Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios*. Belo horizonte: Editora da UFMG, 2012.

SILVA, Wagner R. Construção da superação do fracasso do ensino de Língua Portuguesa em diretrizes curriculares. In: SIGNORINI, Inês; FIAD, Raquel S. (org.). *Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios*. Belo horizonte: Editora da UFMG, 2012. p. 83-105.

_____. *Estudo da gramática no texto: demandas para o ensino e a formação do professor de língua materna*. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá - EDUEM, 2011.

_____. Algumas contribuições da lingüística aplicada para o ensino de escrita em aulas de língua materna no Brasil. *Revista Investigações: Lingüística e Teoria Literária* (UFPE), v. 22, p. 135-160, 2009a.

_____. Seleção textual no ensino interdisciplinar por projeto. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*. Belo horizonte: Associação de Lingüística Aplicada do Brasil (ALAB)/Faculdade de Letras da UFMG, v. 9, n. 1, p. 17-39, 2009b.

_____. A constituição de um gênero textual escolar no exercício da escrita coletiva. *DELTA – Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*. São Paulo: PUC/SP, v. 24, p. 73-103, 2008.

_____. Articulações entre gramática, texto e gênero em sequências de atividades didáticas. In: SIGNORINI, Inês (org.). *Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006a. p. 175-200.

_____. Subversão da exclusão escolar via mediação em atividade de produção textual. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, p. 470-486, 2006b.

_____. Marcas gramaticais no texto injuntivo das instruções de uso: subsídios para a prática do professor. *Leitura. Teoria & Prática*. Campinas: UNICAMP/FE, 2005a. v. 23, p. 59-68.

_____. Subvertendo a exclusão escolar: a mediação como via para a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno. *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho, v. 18, n. 2, p. 215-239, 2005b.

_____; FAJARDO-TURBIN, Ana Emília. Relatório de estágio supervisionado como registro da reflexão pela escrita na profissionalização do professor. *Polifonia*. Cuiabá: UFMT, 2011. v. 18, p. 97-123.

_____; MELO, Livia Chaves. Teoria acadêmica e prática docente em referencial curricular. In: SILVA, Wagner Rodrigues; MELO, Livia Chaves de (org.). *Pesquisa & ensino de língua materna e literatura: diálogos entre formador e professor*. Campinas: Mercado de Letras/UFT, 2009. p. 37-62.

_____; PINHO, Maria José. O aluno praticamente se sentiu presidente do Brasil: construção da inovação no trabalho do professor. In: SANTOS, Akiko; SUANNO, João Henrique; SUANNO, Marilza. (org.). *Didática e formação de professores: complexidade e transdisciplinaridade*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2013. p. 273-297.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera M. (org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global/Ação Educativa/Instituto Paulo Montenegro, 2003. p. 89-113.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes & formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

VAN HARKAMP-SMITH, Stephen; VAN HARKAMP-SMITH, Karen. Torres Strait Islanders Speak: Building a Model of Critical Literacy. In: FEHRING, Heather; GREEN, Pam (ed.). *Critical literacy: a Collection of Articles from the Australian Literacy Educators' Association*. Newark/Norwood: International Reading Association/Australian Educators' Association, 2001. p. 103-111.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 8. ed. São Paulo: Ícone, 2001. p. 103-142.

WIDDOWSON, H. G. *Text, Context, Pretext: Critical Issues in Discourse Analysis*. Oxford: Blackwell Publishing, 2004.

ANEXOS

ANEXO 1

Roteiro de apresentação

Local da Intervenção: x
Professora colaboradora: x
Série: 7.º ano E – *Projeto ABC*
Duração: 4 meses letivos
Produto final: *Jornal 6.ª E*

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

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

2. Por que desenvolver um projeto na Escola x com a professora Y e o 7º Ano “E projeto”?

Uma primeira dificuldade encontrada por pesquisadores que se propõem a investigar aulas de língua materna é encontrar escolas dispostas a abrir as portas para o diálogo com a academia, pois ainda permanece a crença de que o interesse do pesquisador está restrito à denúncia de falhas existentes na instituição. A intervenção na Escola e a colaboração de educadores e alunos foram possíveis graças à disponibilidade da professora Y, que foi aluna da turma assumida pelo pesquisador na primeira etapa do curso de formação de professores em serviço. Y é professora não concursada da rede estadual e, na ocasião, possuía apenas uma turma na Escola, o 7º Ano “E projeto”. A aproximação entre o pesquisador e a coordenação e direção da instituição, proporcionada por Y, possibilitou a entrada do pesquisador na escola, que pôde contribuir para o desenvolvimento de atividades para o 7º Ano E em questão.

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

A Escola está localizada no bairro W, na região dos K, subúrbio da cidade de z. Essa região é habitada por pessoas de baixa renda, sendo muitas mães

dos alunos empregadas domésticas. Os alunos do 7.º ano E estão inseridos numa turma do *Projeto ABC*, proposto pelo governo estadual para corrigir a defasagem de aprendizagem que possuem. O agrupamento dos 22 alunos numa sala especial parece fossilizar uma situação de exclusão, pois é criada uma expectativa negativa pelos docentes a subestimarem a capacidade de aprendizagem desses alunos, propondo-lhes atividades desinteressantes. O espaço social da escola está dividido entre os alunos que possuem ou não um bom capital escolar, conhecimento necessário para um desempenho adequado na instituição. Alguns comportamentos e atitudes de familiares dos alunos são apresentados por educadores como justificativas das limitações dos alunos, como alcoolismo, prostituição, espancamento e exploração de trabalho infantil.

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

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

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

5. Como foi realizado o planejamento da sequência didática?

A elaboração da sequência didática aconteceu em momentos de planejamento propostos pela escola, pois a coordenação reservava alguns dias no início de unidades e, esporadicamente, ao longo das mesmas, para reunião de planejamento. Outros momentos, antes e depois das aulas

de Y na escola ou, até mesmo, fora da instituição, como os encontros na UNIVERSIDADE, foram utilizados para reencaminhar as atividades. Uma sequência didática em que pudéssemos identificar a autoria da professora foi o desafio talvez só alcançado no final da intervenção. A escassez de tempo para o planejamento foi uma das dificuldades enfrentadas, pois as atividades eram criadas e esquematizadas em papel, mas não organizadas no plano de aula sugerido pelo pesquisador, o que, muitas vezes, só ocorria após a implementação da atividade. A avaliação proposta para o final da primeira unidade foi uma das atividades em que a professora e o pesquisador não puderam planejar juntos. O hábito de não planejar as aulas diárias foi um grande empecilho para a implementação da sequência, pois, nem sempre, o planejamento geral servia como instrumento de orientação para os momentos constitutivos de uma aula.

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

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

Práticas de leitura textual

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

A atividade subsequente de leitura consistiu numa dinâmica em que foram espalhados alguns vasilhames (latas, caixas, garrafas, etc.) cheios e vazios sem rótulos. Ao entrarem na sala, os alunos perceberam os vasilhames, os quais foram manuseados por eles. A professora fez algumas

perguntas sobre o conteúdo dos vasilhames, pois um dos objetivos foi levar os aprendizes a perceberem a importância do rótulo. O que aconteceria, por exemplo, se uma pessoa ingerisse soda cáustica por não reconhecer o conteúdo devido à ausência de rótulo? Com a atividade realizada, Y tentou fazer os alunos falarem sobre as informações presentes nos rótulos de acordo com o produto identificado.

Materiais:

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

Posteriormente, alguns rótulos foram distribuídos entre os alunos para que fossem lidos e os alunos percebessem as informações presentes no gênero, assim como a importância das mesmas para o manuseio adequado dos produtos. A importância da leitura crítica de rótulos também foi enfatizada com a atividade de compreensão textual da reportagem *Brasileiros não entendem informações das embalagens de alimentos*, trabalhada a partir de sete questões propostas para serem respondidas. A professora perguntou se os rótulos costumavam ser lidos pelos familiares dos alunos, que não souberam responder. Isso motivou a necessidade de elaboração de um questionário destinado às famílias, cujo objetivo era o de verificar se e quando os rótulos eram lidos e, quando lidos, que tipo de informação era verificada.

Práticas de produção textual

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

questionário. Para facilitar a elaboração das perguntas foi simulada em sala de aula uma situação de pedido de informações entre desconhecidos.

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

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

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

Prática de análise linguística

O uso da pontuação foi o conteúdo contemplado na sequência didática. O desafio de não misturar a abordagem da pontuação da tradição escolar com a nova abordagem proposta pelos PCN foi constante. As atividades de análise linguística propostas foram atreladas às atividades de leitura. Inicialmente, a professora realizou uma atividade de leitura de uma instrução de uso em um rótulo de água sanitária (ver Figura 5). O uso regular do ponto e vírgula, da vírgula e dos dois pontos foi trabalhado com os alunos. A professora solicitou que os aprendizes sublinhassem todos os sinais de pontuação e que

tentassem justificar os usos nas partes específicas do texto. Para essa atividade, a professora já tinha preparado pequenos cartazes com as regras gramaticais prescritas para o uso desses sinais e, inclusive, os não encontrados na instrução de uso lida. As regras eram do seguinte tipo: *Ponto de exclamação ! Indica o final de uma frase exclamativa ou imperativa. Ex: Puxa, você demorou para chegar! Agora está muito melhor!*. Por orientação do pesquisador, a professora não utilizou as regras nessa aula, porém a professora não se convenceu de que essas regras não eram necessárias para o estudo da pontuação, pois passou todas as regras para os alunos posteriormente.

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

7. Como o trabalho desenvolvido envolveu outras disciplinas?

Alguns professores da escola demonstraram interesse pelo trabalho com rótulos proposto para o 7.º ano “E projeto”. Esses procuraram articular a temática dos rótulos ao conteúdo de suas respectivas disciplinas. A título de exemplo, na disciplina Língua Inglesa, foram trabalhados os estrangeirismos presentes nos rótulos, enquanto que, na disciplina Educação Artística, foram trabalhadas formas geométricas, como cubo, retângulo e cilindro. Nessa última disciplina, o trabalho com essas formas geométricas foi antecedido pelo enfoque da funcionalidade das cores nos rótulos e sucedido pela produção de rótulos para as formas geométricas trabalhadas. Com exceção da disciplina Matemática, as outras disciplinas não contribuíram diretamente para o produto final proposto na sequência de Língua Portuguesa, pois o horário de planejamento dos professores dificultava o trabalho interdisciplinar, haja vista que, exceto dois professores, os demais davam aula unicamente para o 7º ano “E projeto”, restringindo o horário de permanência na escola apenas aos momentos de aula.

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

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

9. Como os alunos foram avaliados?

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

Além das atividades dos alunos, também foram continuamente avaliadas as estratégias utilizadas pela professora e pesquisador para o desenvolvimento da sequência.

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

COMO MONTAR UM PORTA TRECOS

Material :

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

Modo de Fazer :

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

10. Que avaliação pode ser feita da intervenção realizada?

O envolvimento nas atividades e a produção textual de alunos considerados apáticos e incapazes é o melhor resultado para uma avaliação da intervenção realizada. As reflexões sobre o próprio texto escrito, realizadas por alguns alunos, evidenciam o sucesso do trabalho desenvolvido, que contribuiu não apenas para o desenvolvimento de habilidades de leitura, produção e análise linguística, mas favoreceu a elevação da autoestima, minimizando a situação de exclusão enfrentada pelos alunos. O produto final da sequência didática, *Jornal 6.ª E*, foi uma prova concreta da potencialidade dos alunos. A reflexão sobre a ação do professor em sala de aula certamente contribuiu para o entendimento da transformação da prática do professor, que acontece paulatinamente. Muitas vezes, os conhecimentos da tradição escolar se sobrepuseram aos conhecimentos acadêmicos, mas, por meio da reflexão sobre a prática, essas dificuldades foram parcialmente contornadas. As aulas deixaram de ser centradas unicamente no professor.

Figura 1 - Questionário Coletivo

NOME: [REDACTED]
IDADE: 2 anos
BAIRRO: Dica 5
PROFISSÃO: Estudante Geral

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

2 - VOCÊ OLHA A VALIDADE DO PRODUTO?
SIM NÃO
POR QUÊ? Por não condumir produtor verçados.

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

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

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

6 - VOCÊ ESCOLHA O PRODUTO PELA MARCA
SIM NÃO TALVEZ

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

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

8 - O QUE VOCÊ ACHA QUE DEVERIA VIR ESCRITO NOS RÓTULOS?
Ad. informações sobre o produto ser mais clara

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

Figura 2 - Questionário Individual

nome: Entrevista 1 / 1
nome: _____ idade _____
endereço _____
bairro _____

- 1) você ler o Rótulo?
- 2) quando você ler ou para que você ler o Rótulo?
- 3) O que ler no Rótulo?
- 4) como você identifica o Produto?
- 5) você faz compra no dia da semana ou final de semana?
- 6) quando você ver um Produto de boa qualidade você lerá?
- 7) quando você faz compra você lê o que?
- 8) você costuma fazer compra?

Figura 3 - Bilhete

Caro desconhecido.
O seu título é lindo. [redacted]
Agora coloque no seu texto quem foi o entrevistador? E o entrevistado?
Fale sobre os objetivos da pesquisa, o que nós queremos saber a partir da atividade.
Profa [redacted]

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

Figura 4 - Notícia

[redacted] 13/09/[redacted]

A pesquisa do rótulo

Foi feita 15 entrevistas cada um tinha resposta e tinha uma resposta que era a mesma e nos da sala de aula nos fizemos e a metade das pessoas não lê o rótulo e as outras pessoas lê o rótulo

Figura 5 - Instrução de uso - ÁGUA SANITÁRIA IDEALAX

ANTES DE USAR LEIA AS INSTRUÇÕES DO RÓTULO. CUIDADOS DA CONSERVAÇÃO E PRECAUÇÕES:
 NÃO REUTILIZAR A EMBALAGEM VAZIA, MANTENHA O PRODUTO NO FRASCO ORIGINAL DO PRODUTO; MANTER O FRASCO PROTEGIDO DO SOL E DO CALOR; MANTER O FRASCO PROTEGIDO FORA DO ALCANCE DAS CRIANÇAS E DE ANIMAIS DOMÉSTICOS; NÃO MISTURE ÁGUA SANITÁRIA COM PRODUTOS A BASE DE AMÔNIA.
PROIBIDO POR LEI REUTILIZAR ESTE VASILHAME
INSTRUÇÕES DE USO:
 Lavagem de roupas: Para alvejar adicione 1 copo (200ml) de água sanitária Idealax para 20 litros de água, deixando de molho por 30 minutos para iniciar a lavagem, no tanque ou na máquina.
 OBS: Não use Idealax em tecidos de lã, seda, couro, lycra e roupas coloridas.

PRECAUÇÕES:
 Evitar contato com os olhos; evitar inalação do produto; não ingerir; não usar em recipientes e objetos metálicos; lavar os objetos como medida de precaução antes de reutiliza-los. Evitar contato com a pele.
CUIDADOS EM CASO DE ACIDENTES:
 Em caso de contato com os olhos, lave-os com água corrente em abundância por pelo menos 15 minutos, procure um médico levando o rótulo ou a embalagem do produto; em caso de contato com a pele, lave com água em abundância; se houver irritação, procure um médico levando o rótulo ou a embalagem do produto.
NÃO DÊ NADA POR VIA ORAL A UMA PESSOA INCONSCIENTE
LIMPEZA DO LAR:
 Para clarear pisos, azulejos, mármore e louças, adicione 1 copo (200 ml) de Idealax para cada 10 litros de água.
DESINFETANTE:
 Nos vasos sanitários, ralos, pias, latas de lixo e superfícies engorduradas, usar Idealax puro. Enxague após 10 min.
COMPOSIÇÃO:
 Hipoclorito de Sódio, Hidróxido de Sódio, Cloreto de Sódio, H₂O, Teor de cloro ativo mínimo 2,0% P/P.

Figura 6 - Avaliação

Avaliação de Português - Prof. [REDACTED]
 Nome: [REDACTED] n. 1,2 série 6.º ano Escola [REDACTED] D

Prepare-se para levar um surto

Não existe nenhum Mickey ou Jerry entre os 100 milhões de ratos que se alimentam do lixo jogado nas ruas de Campinas diariamente.
 Em compensação, existem alguns personagens que você nunca viu nos desenhos de TV. Salmonelas, coliformes, estafilococos, estreptococos e outros que, em vez de divertir você, causam doenças como o tifo.

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

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

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

4 - Identifique os tipos de frases abaixo, dizendo se é (a) afirmativa, (b) interrogativa ou (c) negativa.
 a) não existe ninguém igual a você
 b) Quer uma laranja? ()
 c) Elas são iguais a mim. ()
 d) Está com fome? () P

5 - Complete o seguinte diálogo, dando um título

Entrevistador: - _____

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

Dona de Casa: - As vezes sim, as vezes não. Sabe como e ...as vezes a gente esquece.
 Entrevistador: - pa- que- da- compra- a- tanto- coisa

Dona de Casa: - Eu costumo ir ao mercado uma vez por semana. As vezes sou eu, as vezes é minha filha Jéssica. Mas eu sempre fala "filha leia o rótulo, veja a data de vencimento".
 Entrevistador: - leia o rótulo, com muita atenção
 Dona de Casa: - Por nada!

ANEXO 2

Exercício com rótulo



Localize as seguintes informações:

a) Qual é o produto anunciado?

b) Qual é a indústria que comercializa o produto?

c) Podemos encontrar a indústria em três lugares do país. Quais são eles?

d) Se houver algum problema com o produto, em qual telefone você deve ligar?

e) Qual é o endereço eletrônico para contato?

f) A linha de idéias deste rótulo oferece algumas variedades. Quais são elas?

g) Quais são as versões deste produto, combinado com azeite?

h) Por que esse produto não interfere no sabor natural dos alimentos?

i) O que deve ser feito para melhor conservação do produto?

j) Qual é o conteúdo da embalagem?

l) Pesquise o significado da palavra "adulterado".

m) A receita do Grupo Enrolado tem 4 porções. Quais as mudanças que podem ser feitas para o preparo de 8 porções? Anote-as.

n) Toda empresa possui um CNPJ. O que significa esta sigla?

Agradecimento especial a todas as pessoas que contribuíram para as reflexões proporcionadas pela intervenção realizada. Um agradecimento especial à professora Y, à direção da Escola x e aos alunos do 7.º ano E, os quais nos proporcionaram grandes lições.

Novembro de dois mil e vinte, cento e noventa e sete anos da instituição
do decreto que criou o Ensino Elementar no Brasil.

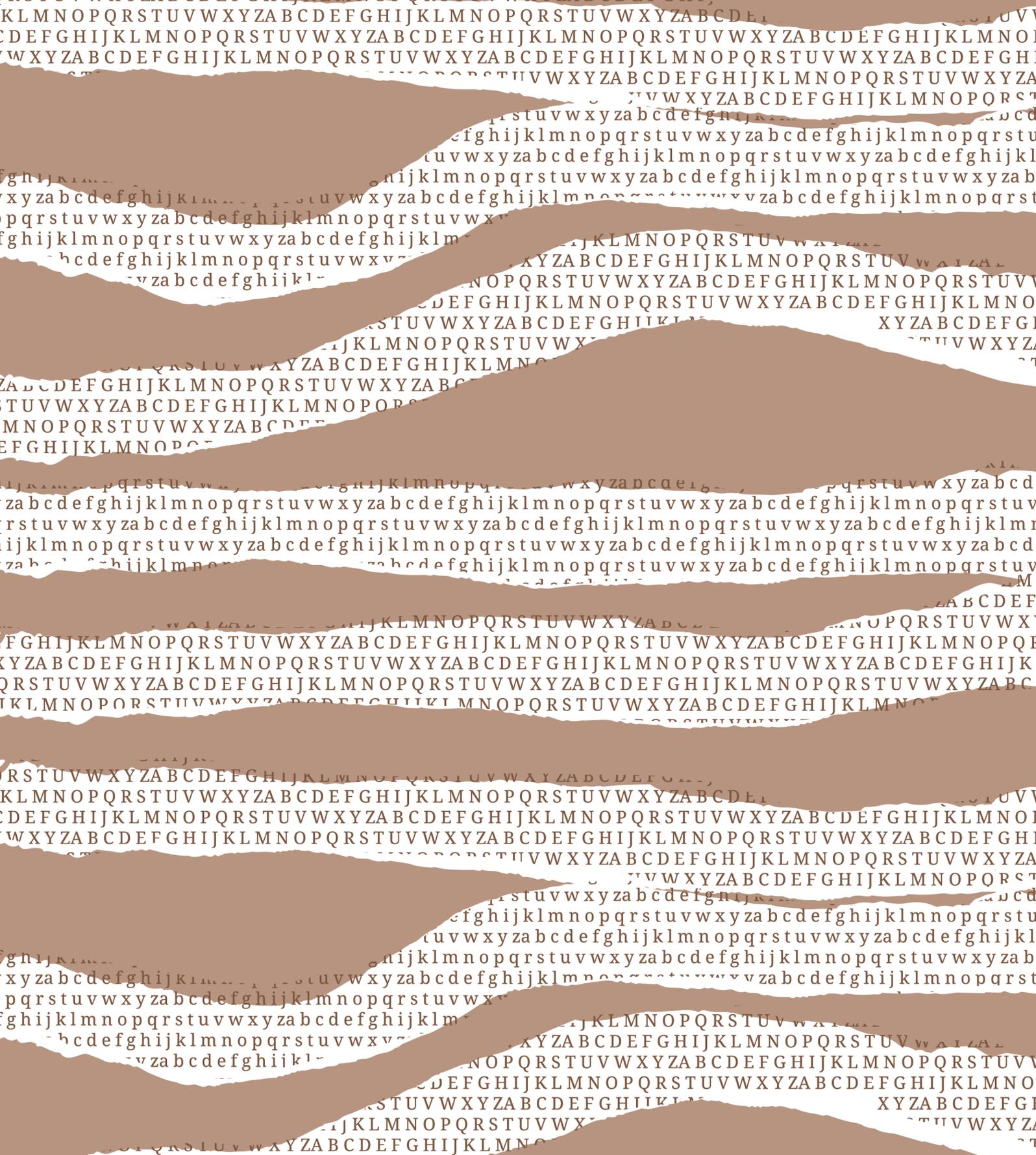


para conhecer mais a *editora*UEA e suas publicações, acesse o site e nos siga nas redes
sociais

editora.uea.edu.br

ueaeditora





editora
UEA

ijklmnopqrstu
vwxyzabcde
fghijklmnop
qrstuvwxyz

UVWXYZ
ABCDEFGHIJK
LMNOPQRSTU
VWXYZABCDEF