



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

Karoliny Correia

**O ATO DE DIZER NA ESFERA ESCOLAR:
REVERBERAÇÕES DO IDEÁRIO HISTÓRICO-CULTURAL NO
ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, área de concentração Linguística Aplicada, para a obtenção do Grau de Mestre em Linguística.
Orientadora: Prof^a Dr^a Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti

Florianópolis
2013

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Correia, Karoliny

O ato de dizer na esfera escolar [dissertação] :
Reverberações do ideário histórico-cultural no ensino da
produção textual escrita / Karoliny Correia ; orientadora,
Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti - Florianópolis, SC, 2013.
386 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-
Graduação em Linguística.

Inclui referências

1. Linguística. 2. Produção textual escrita. 3. Ideário
histórico-cultural. 4. Elaboração didática. I. Cerutti-
Rizzatti, Mary Elizabeth . II. Universidade Federal de
Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística.
III. Título.

Karoliny Correia

**O ATO DE DIZER NA ESFERA ESCOLAR:
REVERBERAÇÕES DO IDEÁRIO HISTÓRICO-CULTURAL NO
ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA**

Esta dissertação foi julgada adequada para obtenção do título de “Mestre em Linguística”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística, área de concentração Linguística Aplicada, da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 01 de março de 2013.



Prof. Dr. Heronides Maurílio de Melo Moura
Coordenador do Programa – PPGLg - UFSC

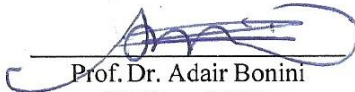
Banca Examinadora:



Prof^ª. Dr^ª. Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti
Orientadora – PPGLg - UFSC



Prof^ª. Dr^ª. Raquel Salek Fiad
IEL – UNICAMP



Prof. Dr. Adair Bonini
PPGLg – UFSC



Prof^ª. Dr^ª. Angelita Darella Mendes
SENAI - SC

Às pessoas tão presentes nesta etapa:
meus pais, Renato e Bernadete; minha
irmã, Karina; e meu namorado, Paulo.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Renato e Bernadete, que estiveram tão sempre presentes em todas as etapas desta caminhada, embora não compreendessem, em alguns momentos, as razões que me levaram a trocar os dias pelas noites e o travesseiro pelo computador.

À minha irmã Karina, sempre presente e disposta a ajudar, indispensável nos momentos em que eu mais precisei.

Ao meu namorado Paulo pela paciência e pelo companheirismo, que, mesmo tendo eu convivido mais com o computador, esteve sempre ao meu lado.

À toda a minha família e amigos que estiveram direta ou indiretamente envolvidos nesta trajetória e que acreditaram em mim em todos os momentos.

Aos amigos que fiz na Pós-graduação, especialmente os colegas do NELA com os quais mais convivi, sobretudo pelas discussões empreendidas nos grupos de estudo – Ailton, Aline, Anderson, Eloara, Hellen, Josa, Maria Luiza, Sabatha e Rosângela. Um agradecimento especial a três grandes amigas, com as quais compartilhei momentos de angústia e de conquista: Fernanda, Letícia e Suzi. Sou muito grata pelo apoio e pela amizade sincera de vocês.

A todas as pessoas que colaboraram para a realização desta pesquisa, especialmente à Gerência de Formação Permanente da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, ao diretor da escola e às professoras participantes de pesquisa por terem me acolhido de braços abertos, aceitando que eu fizesse parte de suas rotinas escolares por quase um semestre letivo. Agradeço também aos alunos queridos, que prepararam uma surpresa para mim no último dia que participei das aulas.

Aos membros da banca pela leitura atenta e pelas contribuições que me facultaram novos olhares em relação à minha pesquisa.

Por fim, um agradecimento super especial à pessoa que mais esteve presente no desenvolvimento deste estudo, sem a qual este trabalho não seria possível, à minha orientadora Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti. Sou eternamente grata por sua dedicação, seu carinho, pelas incansáveis orientações e pelos ‘puxões de orelha’; exemplo de vida e de profissionalismo.

Bons professores, como a aranha, sabem que lições, essas teias de palavras, não podem ser tecidas no vazio. Elas precisam de fundamentos. Os fios, por finos e leves que sejam, têm de estar amarrados a coisas sólidas: árvores, paredes, caibros. Se as amarras são cortadas, a teia é soprada pelo vento, e a aranha perde a casa. Professores sabem que isso vale também para as palavras: separadas das coisas, elas perdem seu sentido. Por si mesmas, elas não se sustentam. Como acontece com a teia de aranha, se suas amarras às coisas sólidas são cortadas, elas se tornam sons vazios: nonsense...

(RUBEM ALVES, 2001)

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema o ensino da produção textual escrita nas seriações de sexto a nono ano, tendo como delimitação temática possíveis reverberações – na ação docente histórica e socialmente situada e nas percepções dos professores participantes deste estudo sobre sua própria ação – do ideário teórico-epistemológico de base histórico-cultural. Nesse enfoque, este estudo estruturou-se para responder à seguinte questão geral de pesquisa: **Tendo em vista as propostas de reformulação do ensino de Português, debatidas intensamente a partir da década de 1980 – e que estamos vinculando aqui ao que nomeamos *ideário teórico-epistemológico de base histórico-cultural* –, que reverberações é possível depreender nas ações e nas percepções docentes nos / sobre os processos de elaboração didática empreendidos no ensino da produção textual escrita, em se tratando dos professores participantes desta pesquisa?** Nosso objetivo foi descrever analiticamente as possíveis reverberações do ideário teórico-epistemológico de base histórico-cultural nas ações e percepções docentes acerca das *elaborações didáticas* do ensino da produção textual escrita. Para tal propósito, valemo-nos do *simpósio conceitual* (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2012), sobretudo no que toca teorizações de base bakhtiniana, vigotskiana e estudos do letramento, e do conceito de *elaboração didática* (HALTÉ, 2008 [1998]) como iluminadores da análise dos dados gerados. Tal pesquisa consistiu em um *estudo de caso* (YIN, 2005) *do tipo etnográfico* (ANDRÉ, 2010 [1995]) com abordagem qualitativa interpretativista (MASON, 1996) realizada com duas participantes de pesquisa – professoras das seriações finais do ensino fundamental – em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis no ano de 2012. Os dados foram gerados a partir de instrumentos como a observação participante, notas em diário de campo, entrevistas e pesquisa documental. Os resultados sinalizam materialização de ecos do ideário histórico-cultural nas ações e percepções das professoras participantes deste estudo, os quais tendem a se configurar como parte da sincretização (HALTÉ, 2008 [1998]) de teorizações distintas e *conhecimentos* que têm lugar na esfera escolar, processo motivado, sobretudo, pela ancoragem em materiais didáticos, paradidáticos e documentos de parametrização do ensino. Entendemos, enfim, haver no espaço escolar em que realizamos este estudo um movimento em favor da consolidação, ainda em construção, de um trabalho convergente com o ideário histórico-cultural.

Palavras-chave: Produção textual escrita. Ideário histórico-cultural. Elaboração didática.

ABSTRACT

This research has as theme the teaching of written text production in the seriations from sixth to ninth grade, having for thematic delimitation possible reverberations – in the historical and socially situated teacher action and in the perceptions of the teachers participating on this study about their own action – of the theoretical-epistemological ideal with cultural-historical basis. Under this approach, this study was structured to answer the general questions of research. **In view of the proposals of reformulations of Portuguese teaching, debated intensely since the 1980s – and we're linking here to what we name *theoretical-epistemological ideal with cultural-historical basis* –, what reverberations are possible to infer on the teacher's action and perceptions in the/about the processes of the *didactic elaboration undertaken in teaching of written text production, in the case of teachers participants on this research?*** Our objective was to describe analytically the possible reverberations of the theoretical-epistemological ideal with cultural-historical basis in the teacher's actions and perceptions about of the didactic elaborations of the teaching of the written text production. For this purpose, we make use of the *conceptual symposium* (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2012), especially in regards to theorizations bakhtinian and vigotskian basis and based on studies of literacy, and of the concept of the didactic elaboration (HALTÉ, 2008 [1998]) as illuminators for the analysis of the generated data. This research consisted of a *case study* (YIN, 2005) *of ethnographic kind* (ANDRÉ, 2010 [1995]) with interpretative and qualitative approaches (MASON, 1996) conducted with two participants of the research – teachers of final grades of the elementary school – in a public school of Florianópolis in 2012. The data were generated from instruments such as observation of participants, fieldnotes on diaries, interviews and documentary research. The results signalize materialization of echoes of the theoretical-epistemological ideal with cultural-historical basis in the actions and perceptions of the teachers participating on this study, which tend to be configured as part of syncretization (HALTÉ, 2008 [1998]) of different theories and *knowledges* that have place at school, process motivated, especially, by anchoring textbooks and teaching parameterization documents. We understand, at last, to be a movement in favor of the consolidation, still under construction, of a work converged with the cultural-historical ideal in the school space in which we conducted this study.

Keywords: Written text production. Cultural-historical ideal. Didactic elaboration.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|-----|
| Figura 1 - Esquema da sequência didática..... | 79 |
| Figura 2 - Mapa conceitual dos gêneros do discurso..... | 117 |
| Figura 3 - Relato de aluno em autoavaliação do primeiro bimestre .sobre o comportamento da turma 72. <i>FCA</i> | 176 |
| Figura 4 - Relato de aluna em autoavaliação do primeiro bimestre sobre seu comportamento. Turma 72. <i>FCA</i> | 177 |
| Figura 5 - Quadro com conjunções adverbiais e atividades de preenchimento gramatical. <i>FCA</i> . Turma 72..... | 183 |
| Figura 6 - Atividade sobre transitividade verbal e complementos verbais. <i>BA</i> . Turma 81..... | 184 |
| Figura 7 - Tabela de gêneros por seriação segundo as ordens do domínio social da comunicação..... | 195 |
| Figura 8 - Esquema da sequência didática de produção textual proposta pela Rede Municipal de Ensino..... | 199 |
| Figura 9 - Quadro de distribuição das sequências didáticas..... | 202 |
| Figura 10 - Parágrafos iniciais de uma notícia. <i>BA</i> . Turma 81..... | 203 |
| Figura 11 - <i>Slides</i> para atividade em formação continuada. Sequência didática da <i>crônica</i> . <i>BA</i> | 206 |
| Figura 12 - <i>Slide</i> para atividade em formação continuada. Metodologia do ensino da <i>crônica</i> . <i>BA</i> | 207 |
| Figura 13 - Excerto de instrução de elaboração de textos. Foco no interlocutor. <i>BA</i> . Turma 61..... | 210 |
| Figura 14 - Comentário dos alunos no <i>blog</i> de <i>FCA</i> . sobre a produção de cartas..... | 212 |
| Figura 15 - Quadro de Almeida Júnior..... | 224 |
| Figura 16 - Texto de aluno que resultou da discussão sobre o quadro de Almeida Júnior. <i>BA</i> . Turma 61..... | 225 |
| Figura 17 – Texto de aluno sobre <i>internet</i> . <i>BA</i> . Turma 81..... | 226 |
| Figura 18 - Atividade sobre reescrita com base em frases produzidas por alunos. <i>BA</i> . Turma 81..... | 229 |
| Figura 19 - Atividade gramatical sobre sujeito e predicado. <i>FCA</i> . Turma 72..... | 231 |
| Figura 20 - Atividade sobre <i>oração</i> e <i>período</i> . <i>BA</i> . Turma 81..... | 232 |
| Figura 21 - <i>Reportagem</i> xerografada e distribuída aos alunos – <i>BA</i> . Turma 61..... | 234 |
| Figura 22 - Texto sobre o brinquedo preferido – Exemplar 1. <i>FCA</i> .Turma 72..... | 249 |
| Figura 23 - Texto sobre o brinquedo preferido – Exemplar 2. <i>FCA</i> .Turma72..... | 250 |

| | |
|---|-----|
| Figura 24 - Atividade sobre descrição de um objeto – <i>FCA</i> . Turma 72..... | 251 |
| Figura 25 - Explicação sobre sequências discursivas no livro didático..... | 252 |
| Figura 26 - Atividade de produção de um anúncio encaminhada pelo livro didático..... | 253 |
| Figura 27 - Sumário de uma unidade do livro didático com indicação de textos a ser produzidos..... | 254 |
| Figura 28 - Orientações para a produção de uma narrativa com marcas coesivas..... | 255 |
| Figura 29 - Definição do gênero <i>conto</i> | 256 |
| Figura 30 - Sugestões metodológicas aos professores sobre a focalização em sequências de uma história..... | 257 |
| Figura 31 - Sugestão metodológica ao professor sobre a produção de uma narrativa com planejamento..... | 257 |
| Figura 32 - Perfil de super-herói veiculado no livro didático..... | 263 |
| Figura 33 - Atividade sobre ficha do herói produzida por aluna. <i>FCA</i> . Turma 72..... | 264 |
| Figura 34 - Autoavaliação produzida por aluna. Exemplar 1. <i>FCA</i> . Turma 72..... | 266 |
| Figura 35 - Autoavaliação produzida por aluno. Exemplar 2. <i>FCA</i> . Turma 72..... | 268 |
| Figura 36 - Ficha catalográfica produzida por aluna. Exemplar 1. <i>FCA</i> . Turma 72..... | 270 |
| Figura 37 - Ficha catalográfica produzida por aluno. Exemplar 2. <i>FCA</i> . Turma 72..... | 271 |
| Figura 38 - Ficha catalográfica produzida por aluna - Exemplar 3. <i>FCA</i> . Turma 72..... | 272 |
| Figura 39 - Modelo de carta materializado por <i>FCA</i> . no quadro. Turma 72..... | 275 |
| Figura 40 - Atividade de produção de um <i>causo</i> | 279 |
| Figura 41 - Proposta de elaboração de um diálogo. <i>BA</i> . Turma 61..... | 281 |
| Figura 42 - Roteiro para produção do texto sobre o animal de estimação. <i>BA</i> . Turma 61..... | 285 |
| Figura 43 - Produção do texto sobre o animal de estimação. Exemplar 1. <i>BA</i> . Turma 61..... | 287 |
| Figura 44 - Quadro representativo das categorias para ensinar a escrita..... | 290 |
| Figura 45 - História em quadrinhos do cebolinha. <i>BA</i> . Turma 61..... | 292 |
| Figura 46 - Exemplar do gênero <i>carta</i> trazida por <i>BA</i> . Turma 61..... | 294 |
| Figura 47 – Tabela sobre especificidades da <i>crônica</i> . <i>BA</i> . Turma 81..... | 297 |

| | |
|--|-----|
| Figura 48 - Cartaz produzido por alunos da turma 81 por ocasião do encaminhamento de pesquisas de expressões linguísticas. <i>BA</i> | 299 |
| Figura 49 - Produção textual escrita de aluno corrigida por <i>FCA</i> . Turma 72..... | 305 |
| Figura 50 - Texto produzido por aluno e corrigido por <i>FCA</i> . em sala de aula. Turma 72..... | 307 |
| Figura 51 - Leitura de <i>BA</i> . de texto de aluno. Turma 61..... | 311 |
| Figura 52 - Correção da primeira versão de texto produzido por aluno. <i>BA</i> . Turma 61..... | 314 |
| Figura 53 - Crônica de aluno com apontamentos de <i>BA</i> . Turma 81..... | 317 |
| Figura 54 - Correção de <i>BA</i> . de texto produzido por aluno. Turma 61..... | 318 |
| Figura 55 - Crônica de aluno com sugestões de <i>BA</i> . para ampliar a discussão do texto. Turma 81..... | 320 |
| Figura 56 - Quadro de diagnóstico inicial dos textos produzidos pelos alunos. <i>BA</i> . Turma 61..... | 322 |
| Figura 57 - Produção textual sobre o brinquedo favorito com reescrita. <i>FCA</i> . Turma 72..... | 327 |
| Figura 58 - Página inicial do blog de <i>FCA</i> | 338 |
| Figura 59 - Digitação de textos para publicação no blog da escola. <i>FCA</i> . Turma 72..... | 339 |
| Figura 60 - Capa do Jornalzinho da escola produzido por estagiárias..... | 341 |
| Figura 61 - Divulgação de textos sobre internet no jornalzinho da escola. <i>BA</i> | 342 |
| Figura 62 - Textos sobre o quadro “Recado Difícil” divulgados no jornalzinho da escola. <i>BA</i> | 343 |
| Figura 63 - Cartaz da mostra de Português da escola..... | 344 |
| Figura 64 - Divulgação das crônicas da turma 81 na mostra da escola. <i>BA</i> | 346 |
| Figura 65 - cartaz de divulgação dos trabalhos sobre expressões da língua produzido por <i>BA</i> . Turma 81..... | 347 |
| Figura 66 - Divulgação das pesquisas sobre as expressões da língua. Turma 81..... | 348 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| Tabela 1 - Atividades encaminhadas em sala de aula. <i>FCA</i> . Turma 72..... | 240 |
| Tabela 2 - Atividades encaminhadas em sala de aula. <i>BA</i> . Turma 61..... | 242 |
| Tabela 3 - Atividades encaminhadas em sala de aula. <i>BA</i> . Turma 81..... | 242 |
| Tabela 4 - Enfoque das produções textuais. <i>FCA</i> . Turma 72 | 246 |
| Tabela 5 - Enfoque das produções textuais. <i>BA</i> . Turma 61..... | 278 |
| Tabela 6 - Natureza das produções textuais. <i>BA</i> . Turma 81..... | 296 |

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO | 21 |
| 1 BASES TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICAS DO IDEÁRIO HISTÓRICO-CULTURAL | 33 |
| 1.1 DESDOBRAMENTOS TEÓRICOS DO CÍRCULO DE BAKHTIN: A LÍNGUA COMO INSTITUIDORA DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS..... | 34 |
| 1.2 DESDOBRAMENTOS TEÓRICOS DO PENSAMENTO VIGOTSKIANO: LINGUAGEM COMO INSTRUMENTO PSICOLÓGICO DE MEDIAÇÃO SIMBÓLICA..... | 45 |
| 1.3 OS ESTUDOS DO LETRAMENTO: FOCALIZAÇÃO NOS USOS DA ESCRITA HISTÓRICA E CULTURALMENTE SITUADOS..... | 52 |
| 2 O ATO DE DIZER NA ESCRITA ESCOLAR: IMPLICAÇÕES DO IDEÁRIO HISTÓRICO-CULTURAL EM DISCUSSÕES SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO TEXTUAL | 61 |
| 2.1 UMA REFLEXÃO INICIAL SOBRE O ATO DE DIZER [VIA ESCRITA]..... | 61 |
| 2.2 IMPLICAÇÕES DO CONCEITO DE <i>GÊNEROS DO DISCURSO</i> NAS DISCUSSÕES SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM DE PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA..... | 67 |
| 2.2.1 O risco da objetificação dos gêneros nos processos de didatização..... | 71 |
| 2.2.2. Distinções entre gêneros discursivos e tipologias textuais ou seqüências textuais: confusões conceituais na ação pedagógica..... | 75 |
| 2.2.3 A proposta de seqüências didáticas de Genebra..... | 77 |
| 2.3 ENFIM, A ÁRDUA BUSCA DO MOVIMENTO DA <i>REDAÇÃO</i> PARA A <i>PRODUÇÃO TEXTUAL</i> | 82 |
| 2.4 O ATO DE REVER O DITO: A REESCRITA COMO PARTE DO PROCESSO DA ESCRITA..... | 88 |
| 2.4.1 Considerações iniciais sobre a reescrita na escola..... | 88 |
| 2.4.2 A leitura docente do texto do aluno..... | 93 |
| 2.4.3 Considerações finais sobre a reescrita na escola: implicações ontológicas e axiológicas do processo de refacção..... | 99 |

| | |
|---|------------|
| 3 O ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA NA ESCOLA: MATERIALIZAÇÃO DE TEORIAÇÕES DO IDEÁRIO HISTÓRICO-CULTURAL EM DOCUMENTOS OFICIAIS DE EDUCAÇÃO..... | 105 |
| 3.1 REVERBERAÇÕES DAS DISCUSSÕES ACADÊMICAS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS..... | 105 |
| 3.1.1 Parâmetros Curriculares Nacionais: uma proposta de reformulação curricular em âmbito nacional..... | 108 |
| 3.1.2 Proposta Curricular para rede municipal de ensino de Florianópolis: ancoragem nos Parâmetros Curriculares Nacionais..... | 114 |
| 3.1.3 A produção textual escrita nos documentos oficiais de educação: à guisa de breve análise crítica..... | 118 |
| 4 UMA DISCUSSÃO ADICIONAL SOBRE A AÇÃO DO PROFESSOR NO ENSINO [DA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA]: INTERFACE COM OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS..... | 123 |
| 4.1 ENSINAR E APRENDER [A PRODUZIR TEXTOS ESCRITOS]: UM PROCESSO DE DUPLA VIA NO <i>ENCONTRO</i> ENTRE PROFESSOR E ALUNOS..... | 123 |
| 4.2 O PROFESSOR <i>AGENTE DE LETRAMENTO</i> : A PRÁTICA SOCIAL COMO NORTEADORA DAS AÇÕES DIDÁTICAS..... | 128 |
| 4.3 UM DISCUSSÃO FINAL EM ESTREITA INTERFACE COM OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: A AÇÃO DOCENTE NA <i>ELABORAÇÃO DIDÁTICA</i> | 132 |
| 5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: A BUSCA POR COMPREENSÕES DA REVERBERAÇÃO DO IDEÁRIO HISTÓRICO-CULTURAL NAS AÇÕES E NAS PERCEPÇÕES DOCENTES..... | 139 |
| 5.1 TIPIFICAÇÃO DA PESQUISA..... | 140 |
| 5.2 O CAMPO E OS PARTICIPANTES DE PESQUISA..... | 144 |
| 5.3 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS..... | 150 |
| 5.3.1 Observação participante e notas em diário de campo..... | 152 |
| 5.3.2 Entrevistas..... | 157 |
| 5.3.3 Pesquisa documental..... | 161 |
| 5.4 Diretrizes de análise dos dados..... | 163 |
| 6 REVERBERAÇÕES DO IDEÁRIO HISTÓRICO-CULTURAL NO ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA: PERCEPÇÕES DOCENTES ENUNCIADAS SOBRE OS PROCESSOS DE <i>ELABORAÇÃO DIDÁTICA</i> E/OU NELES DEPREENSÍVEIS..... | 167 |

| | |
|---|------------|
| 6.1 DELINEANDO O PERFIL DAS PARTICIPANTES DE PESQUISA: A BUSCA POR CONCEBÊ-LAS EM PARTE DE SUA HISTORICIZAÇÃO..... | 168 |
| 6.1.1 Apresentando a professora FCA..... | 169 |
| 6.1.2 Apresentando a professora BA..... | 170 |
| 6.2 ELABORAÇÕES DIDÁTICAS COM FOCO NA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA: UM OLHAR SOBRE CONSTRUTOS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICOS AGENCIADOS NA AÇÃO DOCENTE..... | 171 |
| 6.2.1 Concepções de sujeito e de língua eliciadas na elaboração didática..... | 173 |
| 6.2.2 Bases conceituais e escolas de pensamento eliciadas na elaboração didática..... | 187 |
| 6.3 OPERACIONALIZAÇÃO DAS ELABORAÇÕES DIDÁTICAS COM FOCO NA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA: UM OLHAR SOBRE A DIMENSÃO PRAXIOLÓGICA..... | 219 |
| 6.3.1 Situando os dizeres: o lugar da produção textual escrita no cotidiano escolar..... | 220 |
| 6.3.2 Dizeres e fazeres: tensões entre gêneros discursivos e tipologias textuais..... | 245 |
| 6.3.3 Consolidação da produção textual escrita no encontro entre alunos e professoras: percursos entre leitura docente e reescrituras..... | 301 |
| 6.3.3.1 A <i>outra palavra</i> e a <i>palavra outra</i> : a leitura docente do texto do aluno..... | 301 |
| 6.3.3.2 O ato de rever o dito: episódios de reescrita no ensino da produção textual escrita..... | 325 |
| 6.3.3.3 Publicação do <i>ato de dizer</i> : destinação das produções textuais escritas realizadas em sala de aula..... | 335 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 351 |
| REFERÊNCIAS..... | 359 |
| APÊNDICE A – Carta de esclarecimento sobre a pesquisa e termo de consentimento livre e esclarecido | 372 |
| APÊNDICE B – DIRETRIZES PRELIMINARES PARA A ENTREVISTA - FCA..... | 375 |
| APÊNDICE C – DIRETRIZES PRELIMINARES PARA A ENTREVISTA - BA..... | 377 |
| ANEXO A – Declaração de Aceite para desenvolvimento de pesquisa na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis..... | 379 |

| | |
|--|-----|
| ANEXO B – Parecer consubstanciado do CEP – Aprovação..... | 380 |
| ANEXO C – Texto veiculado no livro didático (Borgatto, Bertin e Marchezi, 2009b, p. 133) sobre animal silvestre | 382 |
| ANEXO D – Crônica “Da arte de comer melancia”, de Flávio José Cardozo..... | 383 |
| ANEXO E – Crônica “A bola”, de Luis Fernando Verissimo | 384 |
| ANEXO F – Crônica “Defenestração”, de Luis Fernando Veríssimo..... | 385 |
| ANEXO G – Crônica “Um cronista no coração das coisas”, de Marisa Lajolo | 386 |

INTRODUÇÃO

A partir das discussões acadêmicas em torno das práticas de ensino e de aprendizagem de língua materna, em meados da década de 1980, novas propostas de reformulação do ensino da Língua Portuguesa surgiram no cenário nacional, estimulando a promoção de cursos de aperfeiçoamento docente e mudanças nos currículos escolares. A inserção de tais propostas no campo pedagógico se deu, especialmente, em função das críticas que as práticas escolares, até então em vigor, vinham sofrendo por não levarem o aluno a desenvolver habilidades de leitura e de escrita.

No âmbito desse processo, em meados da década de 1990, com a proposta de *ensino operacional e reflexivo da linguagem*¹, embalada pela *Nova crítica ao ensino da Língua Portuguesa* – expressão cunhada por Britto (1997) –, a concepção e o objeto de ensino da língua materna foram submetidos à proposta de um substantivo processo de transformação. Tal proposta erigiu-se, dentre outros desdobramentos, a partir da consideração de que o ensino da modalidade escrita da língua se processava – e seguramente ainda o faz em muitos espaços – de modo descontextualizado, não sendo tomado sob a perspectiva dos usos sociais, caracterizando-se pelo enfoque sistêmico. A concepção de *língua* que se vinculava à imanência estrutural, com a produção textual escrita restrita aos fazeres escolares, daria lugar – à luz da então nova proposta – a uma concepção de *língua* como objeto social² e, desse modo, o trabalho com as práticas sociais da linguagem passaria a se constituir como o foco, dentre outros desdobramentos, do ensino da produção textual escrita.

A proposta de *ensino operacional e reflexivo da linguagem* passou a apontar para o *texto* como *unidade de ensino e aprendizagem*, devendo ser abordado por meio de práticas de leitura, escuta, produção de texto e análise linguística (GERALDI, 2003 [1991]). A ancoragem

¹ Esclarecemos, desde este início, o uso de marcas no texto: 1) usamos itálico em duas situações: para tomadas metacognitivas correspondentes a conceitos e para transcrição das notas de campo e dos excertos das entrevistas; 2) usamos aspas simples para marcar ambivalência de sentido; 3) usamos aspas duplas para revozeamento de outrem; 5) usamos negrito nos títulos em que isso é requerido, no tema e nas questões de pesquisa e para marcar focos de atenção das professoras no interior de suas falas ou no interior das notas de campo.

² *Objeto*, para as finalidades deste estudo, é tomado sob uma perspectiva filosófica, como *objeto do conhecimento*.

teórico-metodológica da ação docente, sob esse novo olhar, em tese, passou a ser a perspectiva de uso social da língua, implicando o trabalho com os *gêneros do discurso*. Tomando as práticas da linguagem como objeto de ensino, o trabalho com tais *gêneros* trouxe consigo possibilidades de se empreender uma ação didático-pedagógica mais comprometida com as práticas sociais, dada a condição de tais *gêneros* de instituidores de relações humanas. Quanto às tipologias textuais, o que remete, entre outras possibilidades, a *descrição, narração, dissertação e injunção* (MARCUSCHI, 2008), passaram, em tese, a não ter mais sentido isoladamente e, quando assim concebidas, restringiram-se, também em tese, aos fazeres escolares.

Essa perspectiva de uso social da língua, que nomeamos aqui como *ideário histórico-cultural*³, toma o texto, então, como instrumento⁴ para a atividade discursiva oral ou escrita, que forma um todo significativo, tal como aponta Geraldi (2003 [1991]), instituindo-se como lugar de interação entre o enunciador e o enunciatário, vistos como sujeitos ativos, não havendo nessa relação espaço para a passividade. Assim, neste ideário, a escrita é entendida como uma atividade interativa, ou seja, uma atividade que implica relações intersubjetivas entre duas ou mais pessoas em um contexto histórico e culturalmente situado. Se, à luz das já mencionadas propostas de ressignificação do estudo da linguagem, tende a prevalecer a concepção de *língua como objeto social*, então o trabalho com a produção textual escrita passa a considerar condições de produção favoráveis para conferir a essa atividade efetivas implicações de sentido. Essas condições de produção, quando focalizadas por Geraldi (2003 [1991]), remetem a *ter o que dizer, ter para quem dizer, ter razões para dizer e ter estratégias para esse dizer*, princípios amplamente conhecidos, desde a década de 1990, por profissionais da área – se ainda não na esfera escolar, seguramente de amplo domínio na esfera acadêmica. Além disso, tais procedimentos metodológicos envolvendo o trabalho com a produção textual escrita possibilitariam ao aluno marcar-se discursivamente (BRITTO, 1997; GERALDI, 2003 [1991]) e

³A opção por essa nomeação – e não por *sociointeracionista* – decorre da compreensão de que as interações sociais estão situadas no plano da história e da cultura, dimensões estas que necessariamente contemplam aquelas interações.

⁴*Instrumento*, aqui, é tomado à luz do pensamento vigotskiano, como *instrumento psicológico de mediação simbólica*. Voltaremos a esse conceito à frente.

desenvolver suas habilidades na modalidade escrita, considerando a natureza situada do contexto em que está inserido.

Partindo do pressuposto de que a língua é usada socialmente como forma de ação e interação social (BAKHTIN, 2011 [1952/53]), compreendemos que a interlocução tem um papel decisivo no processo da escrita como espaço de constituição dos sujeitos (GERALDI, 2003 [1991]). É na interação com o professor que o aluno passará a refletir sobre suas dúvidas e dificuldades, tentando descobrir formas de superá-las. Sob essa perspectiva, então, o ensino é focalizado a partir de uma concepção de *língua como interlocução*, e a produção de texto e a leitura são concebidas como eixos da aprendizagem da escrita (GERALDI, 2003 [1991]), privilegiando o processo da reescrita como uma reflexão sobre a linguagem (BRITTO, 1997; FIAD, 2009).

Tais concepções de base histórico-cultural nortearam, ainda, a elaboração, na década de 1990, de documentos oficiais que visam balizar as práticas de ensino, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), que se constituem como referência para as discussões curriculares da área e objetivam contribuir na ação de professores e técnicos da educação em se tratando do processo de elaboração de propostas didáticas. Segundo os PCNs de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), as práticas escolares instituem-se com base no uso da língua por parte dos alunos a fim de desenvolver suas habilidades linguísticas, sem se valer da atividade de produção de texto como pretexto para a correção de aspectos gramaticais, mas sim visando à ação interlocutiva efetiva, à compreensão ativa e à reflexão sobre a linguagem. A partir disso, o professor levantaria as necessidades e as dificuldades dos alunos e planejaria, de forma mais consequente, sua ação pedagógica.

Assim compreendendo a produção textual escrita e focalizando-a sob a ótica da dimensão interacional dos processos de ensino e aprendizagem, os quais implicam a interação com um interlocutor mais experiente (VIGOTSKI, 1991 [1978]) na realização dessa atividade, **o tema desta pesquisa é o ensino da produção textual escrita na escola, nas seriações de sexto a nono ano⁵, tendo como delimitação possíveis reverberações – na ação docente histórica e socialmente situada e na percepção dos professores participantes deste estudo**

⁵Embora tenhamos nos deparado, ao longo da pesquisa, com a existência de seriações anteriores à ampliação do ensino para nove anos – as chamadas *quinta a oitava série* –, optamos por utilizar os termos *sexto a nono ano* em função de sua vigência, em âmbito nacional, desde 2006.

sobre sua própria ação – do ideário que tem prevalecido na literatura e nos documentos oficiais nas últimas três décadas⁶ acerca do ensino de Língua Portuguesa, com enfoque na formação escolar do produtor de textos, tematizando a dimensão de *ensino* desse processo. Não será objeto de estudo o desempenho dos alunos, nem tampouco serão objeto de estudo os textos por eles produzidos, desdobramentos de reconhecida relevância, mas que não serão tematizados dadas as restrições de um estudo em nível de mestrado.

Com base em estudos e pesquisas empíricas⁷ que têm grassado na esfera acadêmica nos últimos anos, no entanto, é possível compreender que as bases teórico-metodológicas que norteiam as ações dos professores parecem não ter sido objeto de apropriação em benefício da ressignificação da prática docente nas escolas. Segundo Bonini (2002), os estudos que desencadearam metodologias de ensino de produção textual, a partir da década de 1980, em função das variadas tendências e da complexidade das discussões acadêmicas, não ganharam a adesão das práticas pedagógicas. Em consequência, o resultado das práticas de ensino da produção textual tende a ser a produção de “pseudotextos” (BRITTO, 1997), ou seja, textos produzidos sem fins interlocutivos, em que prevalecem o exercício e a fixação da norma linguística. Além disso, o aluno muitas vezes não é estimulado a reescrever seu texto e, assim, a refletir sobre ele. O que tende a prevalecer é uma produção para a escola e para um interlocutor único, o professor, que muitas vezes não dá respostas para que o aluno possa melhorar suas habilidades de escrita.

Outro aspecto que contribuiu para a delimitação do objeto desta pesquisa está relacionado aos dados institucionais de indicadores oficiais⁸ cujo propósito, dentre outras implicações, é mensurar o domínio da modalidade escrita da língua por parte de estudantes brasileiros nos terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, como o

⁶ Faremos amplo registro acerca desse ideário em capítulo à frente neste estudo.

⁷Mencionamos aqui alguns desses trabalhos que tematizam o ensino da produção textual escrita na escola: Athayde Júnior (2006), Capponi (2000), Grillo (1995), Irigoite (2011), Jesus (1995), Petry (2003), Santos (2004), Abda Silva (2010), Tomazoni (2012).

⁸Não cabe nesta discussão questionar a metodologia de testagem desses indicadores oficiais, no entanto é importante destacar que esses dados sinalizam problemas na formação do usuário da escrita nas escolas brasileiras. E, ainda que o enfoque não seja especificamente a produção textual escrita, a modalidade escrita em si mesma é objeto de atenção, o que coloca essa mesma produção textual escrita, por implicação, em perspectiva.

Saeb⁹, a Prova Brasil¹⁰ e o Ideb¹¹, que têm visibilizado, nos últimos anos, fragilidades na formação do usuário da escrita na escola. Considerando esse contexto, ao que parece, as formas como as atividades e as relações interpessoais em sala de aula são encaminhadas, muitas vezes, não conquistam a adesão dos alunos.

Dentre outras implicações, a explicação para o fato de que os alunos não se engajam em propostas mediadas pela escrita remete à compreensão de que os *eventos de letramento* (HEATH, 2001 [1982]) propostos na escola, em boa medida, não ganham sustentação nas *práticas de letramento* (STREET, 1988) dos alunos, não significando, dessa forma, para esses mesmos alunos, como mostra Irigoite (2011) em estudo realizado pelo NELA/UFSC. Nesse sentido, segundo o ideário que tomamos como foco nesta pesquisa, cabe à escola, a principal agência de letramento (KLEIMAN, 1995), e ao professor ressignificar e expandir as *práticas de letramento* desses alunos, de forma a hibridizar as *práticas de letramento locais* com as *práticas de letramento globais* (STREET, 2003). Assim, reconhecemos a importância da formação docente, seja ela continuada ou inicial, para que o ensino possa ser efetivamente transformador, tal como propõe o chamado *ensino operacional e reflexivo da linguagem* (BRITTO, 1997).

Nesse sentido, compreender como, algumas décadas depois de sua circulação no cenário nacional, esses eixos norteadores da ação escolar derivados dos estudos da Linguística Aplicada, da Educação e/ou dos documentos oficiais de ensino, em se tratando da produção textual escrita, se instituem em ambientações social e historicamente situadas é o que move esta pesquisa, objetivando contribuir para a criação de inteligibilidades aos problemas relacionados a essa prática.

A reversão do quadro que inferimos ser prevalecente em escolas públicas em nível nacional, tendo em vista as orientações do ideário de base histórico-cultural, implica a reflexão sobre o papel do professor

⁹O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), desenvolvido pelo Inep/MEC, avalia por amostragem estudante de 5º a 9º anos do ensino fundamental e de 3º ano do ensino médio de escolas públicas e privadas nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. O intuito é diagnosticar a qualidade do sistema de ensino brasileiro.

¹⁰A Prova Brasil, também desenvolvida pelo Inep/MEC, apresenta a mesma metodologia do Saeb, mas avalia censitariamente estudantes de 5º a 9º anos do ensino fundamental da rede pública de ensino.

¹¹O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) mede a qualidade de cada escola por meio de taxas de aprovação dos estudantes e dados do Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

frente às suas práticas. Colocar-se como interlocutor do aluno, ajudando-o na construção dos sentidos tende a fazer com que o aluno construa sentidos na produção escrita. Segundo indicações dos PCNs (BRASIL, 1998, p. 77), “[...] o olhar do educador para o texto do aluno precisa deslocar-se da correção para a interpretação; do levantamento das faltas cometidas para a apreciação dos recursos que o aluno já consegue manobrar.” É dessa forma que a interlocução em sala de aula mostra-se como “[...] uma excelente estratégia de construção do conhecimento, pois permite a troca de informações, o confronto de opiniões, a negociação dos sentidos, a avaliação dos processos pedagógicos em que estão envolvidos” (BRASIL, 1998, p. 24).

Entendemos possível, no âmbito desta discussão, evocar o conceito de *elaboração didática*¹² (HALTÉ, 2008) no que respeita à organização de uma ação didático-pedagógica que faculte ao aluno aprender a produzir textos escritos adequados às situações comunicativas, considerando as condições de produção e as necessidades de refacção, pois “[...] quando há leitores de fato para a escrita dos alunos, a legibilidade passa a ser objetivo deles também, e não só do professor” (BRASIL, 1998, p. 88).

Com base nessas reflexões, este estudo estrutura-se para responder à seguinte questão de pesquisa: **Tendo em vista as propostas de reformulação do ensino de Português, debatidas intensamente a partir da década de 1980 – e que estamos vinculando aqui ao que nomeamos *ideário teórico-epistemológico de base histórico-cultural* –, que reverberações é possível depreender nas ações e nas percepções docentes nos / sobre os processos de elaboração didática empreendidos no ensino da produção textual escrita, em se tratando dos professores participantes desta pesquisa?**

Essa questão, por sua vez, é dividida em duas perspectivas, cada qual com desdobramentos. A primeira delas tematiza os construtos teórico-epistemológicos agenciados no processo de *elaboração didática* com a produção textual escrita; ou seja, os *saberes científicos* mobilizados pelas professoras que participaram da pesquisa; e desdobra-se nas seguintes questões-suporte: a) Quais as concepções de *língua* e *sujeito* eliciadas na *elaboração didática* das participantes de pesquisa e inferidas a partir de suas percepções? b) Quais as bases conceituais e as escolas de pensamento eliciadas na *elaboração didática* das professoras que participaram da pesquisa?; c) Há, nas percepções e ações docentes,

¹² Focalizaremos, no corpo desta dissertação, em que consiste esse conceito e suas implicações.

prevalência de teorizações sobre tipologias textuais: narração, descrição, dissertação ou elas se caracterizam por ancoragem em teorizações sobre gêneros textuais/discursivos? De que natureza?

A segunda perspectiva focaliza a *dimensão praxiológica* do ensino da produção textual escrita nas seriações em foco. Nesse enfoque, elencamos as seguintes questões-suporte: a) Com que frequência as práticas de produção textual escrita ocorrem nas ações pedagógicas que constituem o trabalho com língua materna no contexto em estudo? Qual o espaço reservado pelas professoras para tais práticas?; b) Como se dá a proposta de produção textual escrita no ambiente da sala de aula?; c) Há, nas percepções e ações docentes, prevalência de abordagens com enfoque nas tipologias textuais ou elas se caracterizam pelo enfoque nos gêneros textuais/discursivos?; d) Os alunos escrevem para interlocutores sócio-historicamente situados? Como esses interlocutores são definidos?; e) Como se dá a intervenção das professoras nos textos dos alunos e que tipos de apontamentos escritos são feitos por essas docentes em tais textos?; f) Há refacção? Como se caracteriza esse processo?; e g) Qual a destinação do texto analisado pelas professoras?

Considerando essas questões de pesquisa, nosso objetivo é descrever analiticamente possíveis reverberações do ideário teórico-epistemológico de base histórico-cultural depreendidas a partir das ações e das percepções docentes nos / sobre os processos de elaboração didática correspondentes ao ensino da produção textual escrita, nas seriações de sexto a nono ano, em uma unidade escolar da rede pública do município de Florianópolis.

Para tanto, estabelecemos como objetivos específicos os que decorrem das questões-suporte apresentadas, quer sob a perspectiva teórico-epistemológica, quer sob a perspectiva metodológica. Ei-los: a) caracterizar concepções de *língua* e *sujeito* eliciadas nos processos de *elaboração didática*; b) identificar bases conceituais e escolas de pensamento depreensíveis em tais processos; c) identificar bases em teorizações sobre tipologias textuais; d) identificar bases em teorizações sobre gêneros textuais/discursivos; e) descrever analiticamente: frequência de práticas de produção textual escrita e espaço reservado pelas professoras para tais práticas; f) caracterizar propostas de produção textual escrita; g) identificar abordagens com enfoque nas tipologias textuais ou em gêneros textuais/discursivos; h) caracterizar intervenções das professoras nos textos dos alunos e seus apontamentos nesses textos; i) descrever analiticamente os processos de refacção

textual quanto à sua operacionalização; j) mapear a destinação do texto dos alunos após leitura por parte das professoras.

Tendo delineado nesta introdução o objeto de pesquisa, que se situou em uma escola pública municipal de Florianópolis e contou com duas participantes de pesquisa, esperamos contribuir para a compreensão da repercussão das propostas de reformulação do ensino de base histórico-cultural no que se refere à formação escolar do produtor de textos escritos, em se tratando das perspectivas teórico-epistemológicas e metodológicas implicadas nas percepções e ações docentes, pois entendemos que a universidade precisa documentar em que medida inferências dessa natureza – fundamentadas em percepções empíricas que grassam na esfera acadêmica e na esfera escolar – correspondem efetivamente ao que acontece nas escolas, na busca de compreender por que razão os saberes acadêmicos muitas vezes não repercutem na prática efetiva e como agir em favor da ressignificação desse quadro.

Na busca por construir inteligibilidades sobre a atividade da produção textual escrita nas práticas escolares, esta dissertação está dividida da seguinte maneira: no primeiro capítulo, explicitamos aquilo que entendemos serem bases teórico-epistemológicas do ideário histórico-cultural. No segundo capítulo, teorizamos o *ato de dizer* na escrita escolar para, no terceiro capítulo, discutirmos orientações metodológicas dos documentos oficiais de educação, em especial aquelas vinculadas às práticas de ensino de produção de texto na escola, a fim de evidenciar algumas das perspectivas do ideário histórico-cultural materializadas em tais documentos. Dando continuidade à discussão, o quarto capítulo tematiza o papel do professor no ensino da produção textual escrita. No quinto capítulo, delineamos os procedimentos metodológicos utilizados para a geração dos dados; em seguida, no sexto capítulo, analisamos os dados gerados. Por fim, nas considerações finais, fazemos uma síntese de tais inteligibilidades que construímos para o fenômeno em estudo e, num âmbito mais geral, para as práticas de ensino e aprendizagem de língua materna.

1 BASES TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICAS DO IDEÁRIO HISTÓRICO-CULTURAL

O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes, a vida presente.

(Carlos Drummond de Andrade, 2012 [1940])

Após termos delineado na introdução a delimitação temática desta pesquisa e definido os objetivos para sua realização, ou seja, depreender as possíveis reverberações – na percepção e na ação das professoras participantes da pesquisa em se tratando dos processos de *elaboração didática* da produção textual escrita – do ideário que nomeamos *histórico-cultural*, passamos a discutir neste capítulo as bases teórico-epistemológicas que, em nossa compreensão, constituem embrião desse ideário.

Arvoramo-nos, aqui, a propor essa discussão sobre um tripé: o ideário bakhtiniano, sob a perspectiva da filosofia da linguagem; o ideário vigotskiano, sob a perspectiva da psicologia da linguagem; e os estudos do letramento, sob a perspectiva da antropologia da linguagem. Trata-se de um *simpósio conceitual* que vimos adotando no Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2012), compreendendo tal *simpósio* como possível em razão da forma como esses três construtos teóricos concebem *língua*¹³ e *constituição da subjetividade*.

Para isso, tecemos uma discussão tripartite: na primeira seção ocupamo-nos de estudos do Círculo de Bakhtin; na segunda seção, ocupamo-nos de eixos centrais do pensamento vigotskiano; e, na terceira seção, ocupamo-nos dos estudos do letramento. Reiteramos que é de nossa inteira responsabilidade a proposição e a conciliação desses três construtos como passíveis de nomeação sob a expressão *ideário histórico-cultural*. Trata-se de discussões teóricas comprometidas com uma concepção de *língua* tomada como *objeto*¹⁴ *social* e com uma concepção de *sujeito histórica e culturalmente situado* –, as quais balizam perspectivas que tomam as interações sociais situadamente no

¹³ Entendemos que nossa filiação a esse mesmo ideário histórico-cultural nos exige de distinguir *língua* e *linguagem*, distinção cara à Linguística teórica.

¹⁴ *Objeto* tomado filosoficamente como *objeto de conhecimento*.

plano da história e da cultura – o ideário de base histórico-cultural, tal qual o temos compreendido aqui desde a Introdução.

1.1 DESDOBRAMENTOS TEÓRICOS DO CÍRCULO DE BAKHTIN: A LÍNGUA COMO INSTITUIDORA DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS

Em função do caráter transdisciplinar dos estudos desenvolvidos pelo Círculo de Bakhtin¹⁵, especialmente pela variada formação de seus membros, muitas áreas de pesquisa puderam se valer de seus estudos, especialmente as pesquisas em Linguística, Ciências Sociais e Humanas. Assim como Faraco (2009), acreditamos que as discussões bakhtinianas se apresentam como um *estudo de grande temporalidade*, ou seja, como algo que não se restringe aos estudos atuais, tampouco à época em que foram colocadas em circulação, mas sim como parte de uma reflexão maior que se estende no tempo e que não começa com as teorizações de hoje nem nelas se esgota.

A *linguagem*, para esses estudiosos, teve papel central¹⁶ em suas discussões, sendo focalizada sob o ponto de vista das relações sócio-históricas e ideológicas e vista como instituidora das relações entre sujeitos. Nessa discussão, havia uma oposição bastante clara à concepção de *língua* como sistema, pois, para tais teóricos, a *linguagem* é atividade, evento, sendo o *enunciado* tomado como um ato singular e, por sua vez, irrepetível, emergindo de uma atitude responsiva e valorativa, materializada nas relações intersubjetivas.

Volóshinov¹⁷ (2009 [1929]) separa sua perspectiva de estudo da linguagem das perspectivas de estudo da Linguística da época¹⁸, as quais

¹⁵Grupo de intelectuais, de diversas formações, que se reunia no período de 1919 a 1929, discutindo questões filosóficas com especial ênfase na linguagem. Dentre seus principais membros, podemos mencionar, como mais conhecidos, Bakhtin, Volóshinov e Medvedev.

¹⁶ Faraco (2009) menciona a *Virada linguística do Círculo*, que se deu por volta de 1925 e 1926 e que, pela sua denominação, marcou a centralidade das reflexões envolvendo a linguagem nos estudos do Círculo de Bakhtin.

¹⁷Optamos, no âmbito do grupo a que pertencemos dentro do Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada – NELA/UFSC –, por usar a versão em espanhol da obra “Marxismo e filosofia da linguagem”, dado ser assinada por Volóshinov e, concordando com Faraco (2012 [informação oral]), entendemos que se trata de uma tradução mais fiel ao conteúdo do original, tanto quanto, ainda acompanhando Faraco (2012 [informação oral]), entendemos que Volóshinov é efetivamente o autor da obra. Além disso, em função das inúmeras grafias do

tomavam a linguagem como entidade puramente verbal, concebida na imanência, estando os estudiosos que compartilhavam dessa concepção, por opção epistemológica, indiferentes à dimensão axiológica e social dos usos da língua, sendo abstraída, assim, do seu ato de materialização. Tais perspectivas eram, portanto, na visão de Volóshinov (2009 [1929]), insuficientes para analisar os fenômenos linguísticos, pois, para ele, a *língua* como sistema estável de formas normativamente idênticas somente serviria como abstração científica e se prestaria a fins teóricos, não dando conta de abarcar a realidade concreta da linguagem: um conjunto de práticas sociais que estão atravessadas por distintas axiologias no processo da interação verbal. Sobre essa discussão, resume o autor:

La lengua como sistema de formas normativamente idénticas es una abstracción, que puede justificarse teórica y prácticamente sólo desde el punto de vista de un desciframiento de una lengua ajena y muerta y de su enseñanza. Este sistema no puede ser la base de una comprensión y explicación de los hechos lingüísticos tomados en su vida y generación (VOLÓSHINOV, 2009 [1929], p. 131)¹⁹.

A comunicação verbal, a partir das considerações de Volóshinov (2009 [1929]), não pode, então, ser compreendida fora de sua relação com a situação concreta de interação, pois ela se dá por meio de enunciados, sejam eles orais ou escritos, os quais são perpassados pela

nome desse autor, decorrentes da complexidade do idioma russo, e prezando pela uniformidade de seu nome nesta dissertação, optamos por utilizar a grafia adotada nessa mesma obra.

¹⁸Volóshinov (2009 [1929]) se posiciona contrariamente às duas grandes correntes do pensamento linguístico de seu tempo, o *subjetivismo idealista* e o *objetivismo abstrato*. Entre seus questionamentos, estava o fato de aquela considerar o psiquismo individual como fundamento da língua e esta conceber o sistema linguístico como o centro organizador dos fatos da língua, ambas isoladas da sua condição histórica.

¹⁹Tradução nossa: A língua como sistema de formas normativamente idênticas é uma abstração, que só pode justificar-se teórica e praticamente do ponto de vista do deciframento de uma língua estrangeira e morta e do seu ensino. Esse sistema não pode ser a base para a compreensão e explicação dos fatos linguísticos tomados em sua vida e geração.

condição histórica dos sujeitos que as constroem e as reconstróem nas relações sociais. Bakhtin (2011 [1952/53]) e seu Círculo, diferentemente de conceberem o enunciado como unidade da língua²⁰, consideram o enunciado a *unidade real da comunicação verbal*, ou seja, o produto das interações humanas – o discurso –, materializado linguisticamente por meio do texto, seja ele oral ou escrito, e não apenas por meio de orações isoladas. As dimensões e as formas de cada enunciação, por sua vez, são determinadas pelo auditório social e pela situação concreta de enunciação, o que implica tomar os sujeitos e a linguagem no plano das relações dialógicas²¹; ou seja, em relações de encontros, embates e desencontros. Assim, as enunciações – as unidades reais da cadeia verbal – não podem ser separadas de sua historicidade, considerando que só se realizam no curso da interação verbal.

Ao adotar essa concepção, o ideário bakhtiniano suscita a compreensão de que os enunciados não existem isoladamente, mas estão em constante relação dialógica com outros enunciados, ou seja, “Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados.” (BAKHTIN, 2011 [1952/53], p. 272). Nessa discussão, importa considerar que, na atividade interlocutiva, o conceito de *dialogismo*, como hoje é amplamente sabido, não é considerado como uma atividade meramente de diálogo face a face, sendo definido como uma defrontação axiológica entre enunciados. Para o Círculo, as relações dialógicas são relações de sentido entre enunciados, são relações entre índices sociais de valor.

Os enunciados, na concepção bakhtiniana, emergem dessas relações dialógicas e apresentam uma face verbal – o dito – e uma face não verbal – o presumido. Esses enunciados são vistos como tomadas de posições axiológicas, pois emergem num contexto cultural repleto de valores, remetendo ao já dito, como em resposta a ele. Ao mesmo tempo, o *enunciado* sempre suscita uma resposta e está sempre

²⁰ Em meio aos possíveis significados da expressão *enunciado*, destacamos aqui uma das mais recorrentes, a concepção de enunciado como *unidade da língua*. Por essa concepção – perspectiva da *língua como sistema* –, entendem-se por *enunciado* orações e palavras isoladas, as quais apresentam um pensamento relativamente acabado. Sob esse ponto de vista, o que interessa é a natureza gramatical, ou seja, a relação entre as palavras e a oração no interior do enunciado. Tal concepção é, em boa medida, responsável por equívocos de compreensão em se tratando da conotação do termo no ideário bakhtiniano.

²¹ Por *relação dialógica* dos enunciados entendemos o simpósio universal do existir humano (FARACO, 2007).

constituído de uma heterogeneidade interna, pois contém enunciados de outrem.

Discussões sobre *enunciado*, no pensamento bakhtiniano, remetem a discussões sobre *gêneros do discurso*. Para Bakhtin (2011 [1952/53]), os gêneros do discurso são *tipos relativamente estáveis de enunciados*²², ou seja, são formas discursivas de que os indivíduos se valem nas interações que estabelecem, fazendo-o com uma finalidade específica e uma relativa estabilidade composicional. Isso implica compreender que nossas relações intersubjetivas sempre se instituem por meio de algum *gênero discursivo*, o qual é determinado pela esfera da atividade humana e pelos interlocutores em seus projetos de dizer, elementos que juntos atendem a condições de produção e a finalidades específicas.

Nesse sentido, como os *gêneros* se constituem mediadores semióticos das interações humanas, seu surgimento se dá em função das demandas interacionais dos sujeitos, sendo fruto de convenções sociais e históricas e, assim, caracterizando-se como construção cultural (RODRIGUES, 2005). A constituição desses produtos culturais – os *gêneros* – reflete as particularidades das esferas de uso da língua e atende ao contexto, aos interlocutores, ao grau de formalidade, à esfera da atividade humana, entre outros elementos, implicando *gêneros* próprios para cada contexto de uso da língua. É importante ressaltar, no entanto, como aponta Bakhtin (2011 [1952/53]), que, apesar de apresentarem uma relativa estabilização em se tratando das situações de interação, os gêneros discursivos não representam modelos rígidos, pois se vinculam a múltiplas atividades humanas e estão em constante processo de desenvolvimento e reelaboração, apresentando um alto teor de dinamicidade e diversidade em relação às situações sociais, caracterizando-se, assim, como uma atividade social da linguagem.

Essas considerações nos levam a afirmar, ancorados no pensamento bakhtiniano, que os gêneros norteiam “[...] as interações sociais e, ao mesmo tempo, são por elas norteados; apresentam flexibilidade para as organizações dos enunciados; servem como baliza para o dizer social; trazem, intrinsecamente, todo um universo

²² Rodrigues (2005) afirma que o conceito de gêneros como “tipos relativamente estáveis de enunciados” pode nos levar, equivocadamente, a conceber os termos *tipo* e *enunciado* nos seus usos mais correntes, o que iria de encontro aos estudos do Círculo de Bakhtin. Para a autora, *tipos* se refere à tipificação da atividade humana, e *enunciados*, à unidade real e concreta da comunicação discursiva.

axiológico” (SILVA, N. R., 2009, p. 38). Segundo Rodrigues (2005), no momento da interação, o interlocutor infere o gênero que seu parceiro da comunicação agencia e passa, assim, a focalizar as propriedades genéricas pertencentes a esse gênero.

Quanto aos índices de totalidade, hoje amplamente conhecidos, o estudo dos *gêneros discursivos* remete a três deles intimamente ligados: o *conteúdo temático*, o *estilo* e a *construção composicional*. O *conteúdo temático* refere-se à abordagem de um determinado tema em um determinado tempo e contexto, é o objeto do discurso; o *estilo* está relacionado à seleção dos recursos linguísticos utilizados na composição do gênero e, por ser uma escolha particular, pode refletir a individualidade do falante, desde que seja constituído na alteridade; e a *construção composicional* representa o arranjo esquemático final desses mesmos enunciados, ou seja, sua forma de organização, além de refletir a relação entre os interlocutores. Esses três elementos, segundo Bakhtin (2011 [1952/53]), refletem as condições específicas de cada campo da atividade humana e as possíveis manifestações interacionais que se dão por meio dos *gêneros discursivos* em suas especificidades e particularidades motivadas pela inter-relação entre tais elementos. É importante observar, no entanto, conforme alerta Rodrigues (2005), que os gêneros não se limitam à organização e à materialidade textual, pois são construídos na interação e dependem, assim, das condições de produção do discurso.

Bakhtin (2011 [1952/53]) propõe o estudo dos gêneros em dois grupos: os *gêneros primários* e os *gêneros secundários*, vinculando-os a fatores históricos e ideológicos – ideologias do cotidiano e ideologias formalizadas (RODRIGUES, 2005) -, e não funcionais. Os primeiros referem-se à situação comunicativa discursiva imediata (ideologia do cotidiano), ou seja, às instâncias privadas; são formados na vida cotidiana e constituem textos simples, como o *diálogo face a face*, a *carta informal* etc., enquanto os últimos “[...] surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito), e, assim, ligados às instâncias públicas [...]” (BAKHTIN, 2011 [1952/53], p. 263) e são representados por textos mais complexos (ideologia formalizada), como *romance*, *drama*, *pesquisa científica* etc. Ainda, por serem instáveis, os gêneros podem sofrer modificações, intercruzamentos e transmutações, é o que J. Q. Silva (1999) chama de *relações intercambiáveis*, ou seja, os gêneros podem mesclar-se, incorporar diversos gêneros em sua configuração e mudar de função.

E é na relação dialógica entre os enunciados, na cadeia ideológica, que se forma a consciência dos sujeitos, construída nas interações sociais com diferentes palavras internalizadas a partir desses encontros viabilizados por meio dos *gêneros do discurso*, relações intersubjetivas marcadas por contrapalavras, tornando intraindividual o que é interindividual; ou seja, articulamos dialogicamente tais expressões com outras expressões já apreendidas. Ao mobilizarmos a língua nos *gêneros do discurso*, portanto, não podemos garantir se são palavras nossas ou dos outros, “[...] nunca teremos certeza se estamos falando ou se algo fala por nós.” (GERALDI, 2010b, p. 115). Trata-se, assim, de uma dialogização interna, tendo em vista que mais de uma voz e mais de um acento valorativo se encontram em um mesmo enunciado. Isso implica que “A dimensão axiológica é, portanto, parte inalienável da significação da palavra viva.” (FARACO, 2009, p. 24)

O motivo pelo qual o pensamento bakhtiniano toma o conceito de *enunciado* com tais delineamentos nos *gêneros do discurso* está estreitamente ligado com a concepção de *língua* que caracteriza o ideário do Círculo. A linguagem, para Volóshinov (2009 [1929]), configura-se sob uma perspectiva sócio-histórica e ideológica: sócio-histórica por ser um fenômeno social e situado, que acompanha a evolução humana, e ideológica²³ por estar carregada de valores. Sob essa perspectiva, a criação ideológica sempre se materializa em signos, visto que o signo reflete e refrata a cadeia ideológica²⁴, por isso todo signo é ideológico. Assim, o real nunca nos é dado de forma direta, ele se materializa por meio de semioses que têm lugar nas interações humanas no interior das esferas sociais, nas quais as relações intersubjetivas se constituem por meio da linguagem, em diferentes *gêneros do discurso*. Nos *gêneros*, os signos emergem das interações entre sujeitos socialmente organizados e instituem tais relações sociais, facultando, na intersubjetividade, a constituição subjetiva, processo que não só se dá entre sujeito e linguagem, mas também entre sujeitos. Para Faraco (2009, p. 52), o uso dos signos é “[...] uma realidade aberta e infinita [...]”, pois um mesmo signo pode comportar diferentes

²³ Volóshinov (2009 [1929]) toma *ideologia* numa acepção mais ampla, não na perspectiva de *ideologia dominante*, a qual é vista, em geral, como *falsa consciência* ou *mascamamento do real*.

²⁴ Bakhtin postula que os enunciados não existem isolados, estão em constante relação dialógica com outros enunciados, ou seja, “[...] cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados.” (BAKHTIN, 2011 [1952/53], p. 272).

significações, diferentes valores – encontros e embates axiológicos – em função das diferentes vivências dos sujeitos e dos processos sócio-históricos por que passam em suas relações, sendo, então, manifestadas nos signos. Por essa perspectiva, a *língua* é também um conjunto indefinido de vozes sociais.

Desse modo, Bakhtin (2011 [1952/53]) vê a linguagem como um complexo saturado de axiologias, como um fenômeno estratificado em índices sociais de valores, e não como um sistema de categorias abstratas e homogêneas. Da mesma forma, ancorado em estudos bakhtinianos, Geraldini (2010b) tematiza que as mediações sócio-históricas não são um sistema fechado e acabado de signos disponíveis às interações. Os signos são construídos na interação e carregam consigo o singular, o irrepetível e o insolúvel, estando sujeitos a mudanças. Sob essa perspectiva, viver é posicionar-se frente a valores em relação ao outro, pois “En la vida real, nosotros jamás pronunciamos ni oímos palabras, sino que oímos la verdad o la mentira, lo bueno lo malo, lo importante o lo nimio, lo agradable o lo desagradable” (VOLÓSHINOV, 2009 [1929] p. 112).²⁵

A linguagem, assim, é vista como *evento*, como ato responsável do sujeito em relação a si mesmo, ao outro e ao mundo (BAKHTIN, 2010 [1924]). Tais sujeitos, que se envolvem nas relações dialógicas, são socialmente organizados e se constituem nessas relações, passando por um processo de construção socioideológica. São seres marcados por uma profunda heterogeneidade, dado o caráter histórico e singular de suas relações intersubjetivas. Apesar disso, suas ações são sempre singulares. O sujeito, então, passa a ser tomado como ser sócio-histórico, pois constituído no bojo das relações sociais das quais participa ativamente. Assim, para Bakhtin (2010 [1924]), o ser é social de ponta a ponta e singular de ponta a ponta, o que nos leva ao ato responsável – expressão bastante recorrente na obra bakhtiniana –, que implica também o conceito *responsivo*; ou seja, o de responder, de ouvir, de reagir ativamente a algo (PONZIO, 2010b), mesmo que isso não signifique uma resposta imediata ou em tempo real.

Apesar de o Círculo não elaborar uma teoria explícita de *sujeito*, ao tomarmos o sujeito numa concepção bakhtiniana, podemos concebê-lo sob uma datação histórica e situada, considerando a vida em sua concretude e singularidade, em seu existir real. A concepção de *sujeito*

²⁵Tradução nossa: Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis.

do Círculo, então, pode ser apreendida a partir da discussão de conceitos importantes desses estudiosos, como a *responsabilidade*, o *não-álibi da existência*, a *alteridade*, o *excedente de visão*, a *exotopia* e o *acabamento*.

Ao tomarmos o sujeito como *ser responsável*, concebemo-lo como agente social, histórica e ideologicamente situado, que se constitui como sujeito participativo e não-indiferente (PONZIO, 2010a), pois viver é agir (BAKHTIN, 2010 [1924]). O ato responsável é visto, então, com implicações éticas. A ética, segundo considerações de Bakhtin (2010 [1924]), – diferentemente dos sistemas éticos que pressupõem o universalismo – se constitui como um conjunto de obrigações e deveres do sujeito, o qual deve agir no mundo de seu lugar único e insubstituível, lugar que nenhum outro jamais poderá ocupar. Nesse sentido, o ato de pensar se revela como uma necessidade ética, pois é somente do seu lugar único, da unidade singular do existir, que o sujeito consegue fazer aquilo que ninguém mais poderá fazer por ele; deve, portanto, considerá-lo como um lugar de responsabilidade social (e moral): um ato responsável. É desse lugar que ele percebe a sua insubstituibilidade e a sua responsabilidade sem álibis; não há, portanto, álibis para a existência. Se o sujeito não se assume do seu lugar único no existir, tudo passa a ser constituído pelas possibilidades vazias, que estão distantes da realidade existente. Fica claro, assim, o dever inerente ao ato, não a uma lei abstrata, pois somente a singularidade do sujeito o obriga – quando tomada do seu interior –, nenhum juízo teoricamente válido por si o obriga, é preciso reconhecê-lo e assumi-lo do interior; ou seja, “A singularidade do existir presente é irrevogavelmente obrigatória.” (BAKHTIN, 2010 [1924], p. 96).

Deve-se levar em conta, ainda, que a arquitetônica do ato responsável, bem como ressalta Bakhtin (2010 [1924]), se constitui em torno de dois centros de valor, o *eu* e o *outro*. É a partir desses centros que as expressões da língua ganham um tom emotivo-volitivo (BAKHTIN, 2010 [1924]), pois vivemos o mundo e não somos indiferentes a ele: eu, como sujeito situado, me posiciono axiologicamente, coloco entonação naquilo que falo sobre ele – o mundo. Isso implica dizer que o fundamento da responsabilidade na perspectiva bakhtiniana é a relação eu/outro; ou seja, a *alteridade*, sendo ela tomada como necessidade para a vida ética. É por meio da interação que o outro também participa, assumindo uma posição ativa e responsiva. As ações dos sujeitos são, então, respostas a outras ações e provocam, assim como solicitam, outras respostas (BAKHTIN, 2011 [1952/53]). Por sua vez, “La palabra es el puente construido entre el yo

y el otro. Si un extremo del puente está apoyado en mí, el otro se apoya en mi interlocutor. La palabra es el territorio común compartido por el hablante y su interlocutor” (VOLÓSHINOV, 2009 [1929], p. 137).²⁶

Como o sujeito vive num emaranhado de relações dialógicas, inferimos que o ato responsável se constituiu como uma responsabilidade responsiva. Desse modo, o sujeito pode ser visto como uma *incompletude fundante* (GERALDI, 2010b), pois está sempre buscando algo a ser alcançado; é, portanto, um ser fundado nas instabilidades. Tal relação se dá visando o *outro*, pois ele – o outro – é a base para a existência do *eu*, e o acabamento que o outro me dá sempre é provisório; somos, portanto, inconclusos e nossa subjetividade é constantemente deslocada pela relação com o outro. Desse modo, na perspectiva histórico-cultural, o papel do *outro*, como postula Bakhtin (2011 [1952/53]), é indispensável, tanto para a constituição da linguagem quanto para a constituição dos sujeitos da comunicação verbal, sendo ambos vistos como agentes histórico-sociais, já que a linguagem não é um objeto exterior ao sujeito, mas sim constitutiva desses mesmos sujeitos que a constroem e reconstroem em cada ato enunciativo (BRITTO, 1997). Somos, então, constituídos e não instituídos pela linguagem (GERALDI, 2010a); ou seja, não somos determinados pela constituição histórica, mas por ela somos premidos e nos fazemos o que somos. A constituição social do sujeito, então, não o torna passivo, nem determinado, mas flutuante e em constante constituição.

Por essas razões, a linguagem, enquanto atividade e instrumento para a constituição da subjetividade, não pode ser tomada como um sistema fechado, dado de antemão e disponível a todo o momento, pois está suscetível à mudança e com ela “[...] não representamos o mundo, mas construímos uma realidade sobre o mundo” (GERALDI, 2010b, p. 76). Para Geraldi (2010b, p. 123), “A linguagem, enquanto processo de constituição da subjetividade, marca as trajetórias individuais de sujeitos que se fazem sociais também pela língua que compartilham.” Ainda, para o autor, os modelos teóricos fechados da linguagem desgastam a historicidade e a concretude dos atos, pois “O enunciado abstraído de sua enunciação perde os laços que o ligam à vida [...]” (GERALDI, 2010b, p. 86).

²⁶ Tradução nossa: A palavra é uma ponte construída entre mim e o outro. Se um extremo da ponte está apoiado em mim, o outro se apoia em meu interlocutor. A palavra é o território comum compartilhado pelo falante e seu interlocutor.

Da mesma forma que os demais conceitos aqui já discutidos, os conceitos de *excedente de visão*, *exotopia* e *acabamento*, encontrados nas teorizações do Círculo de Bakhtin, em nossa compreensão, nos permitem depreender a concepção de *sujeito* desses estudiosos, pois tais conceitos estão relacionados ao conceito de *alteridade*. O *outro*, por ser indispensável à minha constituição, tem uma visão completa sobre mim – uma visão arquitetônica –, uma visão que eu não tenho, pois do meu interior não consigo dar completude a minha existência e só o *outro* pode o fazer. É de uma posição externa e diferente, mas não indiferente e participativa (PONZIO, 2010b), que o todo se apresenta. Esse olhar, que o *outro* tem de mim, e que, por sua vez, eu tenho do *outro*, é o que podemos chamar de *excedente de visão*. Sobre essa discussão, Geraldí (2010b, p. 143, grifos do autor) afirma:

Deste movimento contínuo entre o *eu* e o *outro*, em que eu vivencio minha vida de dentro e o *outro* me dá completude do exterior, infere-se que os *acabamentos* ou as *identidades* serão sempre múltiplos no tempo e no espaço, pois a relação nunca é com somente **um e mesmo outro**, e a vida não se resume a um e sempre mesmo tempo.

Esse fenômeno só é possível por conta da *exotopia*, isto é, da distância – do estar fora de – do *eu* em relação ao *outro*, pois o *eu*, como sujeito único e singular, não pode se ver na totalidade, é preciso, então, o olhar do *outro* para que eu possa ter uma imagem refratada de mim. Ao mesmo tempo, o *outro* não consegue ocupar o lugar que eu ocupo, e, da mesma forma, a experiência do *outro* é inacessível a mim. Por essa razão, em função da *exotopia*, a relação da alteridade permite um excedente de visão e, conseqüentemente, um acabamento momentâneo do *outro*; ou seja, implica uma relação de busca de completude e de acabamento estético, já que somos inconclusos. Essa completude, no entanto, só é possível no âmbito da contemplação estética²⁷ e não da

²⁷ O ideário bakhtiniano discute o conceito de *exotopia* e *excedente de visão* a partir das relações entre o autor e o personagem na obra de arte. Esses conceitos, no entanto, como ressaltou Bakhtin (2010 [1924]), podem ser expandidos para o campo do vivido, pois a arte (como a literatura), para o autor, também apresenta uma arquitetônica nos moldes da arquitetônica concreta da vida, de um mundo concreto, pois se dá com base no ser humano singular. A visão estética, por configurar imagens objetificadas, não pode, no entanto, ter a pretensão de ser uma visão filosófica do existir único e singular, pois

vida ética – da vida concreta –, pois a vida estética é apenas um momento da vida ética, por ser esta última um evento aberto complexo. Assim, “[...] o outro [é visto] como o único lugar possível de uma completude impossível.” (GERALDI, 2010a, p. 156)

Essas reflexões de base bakhtiniana fundamentadas em torno do *sujeito*, que passam a fazer cada vez mais parte das discussões teóricas contemporâneas, vêm se contrapor, segundo discussões de Geraldi (2010b), à atemporalidade da ciência moderna e às teorias do *sujeito* moderno e consciente, pois o *sujeito* é um ser histórico-cultural, e a *consciência* é uma etapa da ação responsável e não seu ponto de partida. Isso implica dizer que o *sujeito* não é todo poderoso, nem mesmo sabe sempre o que faz. É na relação com o outro que o sujeito toma sua consciência. Essa consciência, por sua vez, se materializa nos signos, e os signos não pertencem a um indivíduo em particular, mas a um grupo social organizado. Não se trata, então, de um sujeito cartesiano, determinado, portanto fora do comando. “Este [o sujeito bakhtiniano] é um sujeito que é história junto com a história de outros” (GERALDI, 2010b, p. 145).

O sujeito do ideário histórico-cultural é visto na temporalidade da vida singular, do vivido concreto e particular, num lugar situado. Para o pensamento bakhtiniano, o sujeito – ser-evento único (BAKHTIN, 2010 [1924]) – situado e datado historicamente implica um espaço historicizado pelo tempo, que não remete somente ao presente, mas também ao passado e ao futuro. Ser datado e situado limita, portanto, as condições de constituição do sujeito, pois são muitas as possibilidades de interação e distintas histórias de relações com os outros.

No âmbito dos estudos da interação do Círculo é relevante destacar a asserção de que o intersubjetivo se torna intrassubjetivo, tal como teoriza Vigotski (1991 [1978]). Tais aproximações, como revela Brandist (2012), baseado em seus estudos sobre tais autores, não é fruto de acasos, pois Volóshinov e Vigotski, segundo ele, certamente sabiam do trabalho um do outro e utilizavam fontes teóricas comuns em seus estudos. Conforme Brandist (2012), os dois fizeram remissão ao trabalho um do outro em suas publicações e compartilharam temas como a centralidade do diálogo para o desenvolvimento da consciência humana, o discurso interno como diálogo internalizado e a preocupação na dimensão histórica do desenvolvimento cultural. Do mesmo modo,

apresentaria uma parte abstratamente isolada como se fosse o todo complexo, não conseguindo dar conta de apreender a unicidade do evento singular (BAKHTIN, 2010 [1920-1924]).

Brandist (2012) destaca pontos em comum entre Bakhtin e Vigotski, como é o caso da postura antipsicologista e da defesa de uma pedagogia social, embora tivessem filosofias de ciência bastante distintas. A partir de tais evidências, passamos agora a discutir as aproximações das ideias do Círculo com as de Vigotski, fazendo-o a partir de uma discussão centrada na concepção de *linguagem* e de *sujeito* do psicólogo russo. Geraldí *et al.* (2006) também discutem amplamente e sob essa perspectiva aproximações entre Bakhtin e Vigotski, tal qual ensaiamos neste capítulo.

1.2 DESDOBRAMENTOS TEÓRICOS DO PENSAMENTO VIGOTSKIANO²⁸: LINGUAGEM COMO INSTRUMENTO PSICOLÓGICO DE MEDIAÇÃO SIMBÓLICA

Da mesma forma que os estudos de Bakhtin e seu Círculo nos remetem ao ideário que aqui nomeamos histórico-cultural, proposições teóricas vigotskianas nos permitem compreensões mais amplas no que respeita a um estudo que se pretende histórica e culturalmente situado. Segundo Brandist (2012), apesar da convergência de objetos de estudo, as ideias do Círculo e de Vigotski não coincidem inteiramente. A aproximação de discussões desses importantes estudiosos é possível, em nossa compreensão, devido à semelhança de temáticas que tais autores abordam, bem como ao caráter interdisciplinar e transdisciplinar em que ancoram seus objetos de estudo e, especialmente, em razão de suas concepções de *língua* e de *constituição da subjetividade*.

Entre as temáticas comuns desses estudiosos, podemos destacar a centralidade que concedem ao estudo da linguagem, o papel mediador dos signos e a discussão sobre o antipsicologismo, as quais mencionamos de forma breve na seção anterior. As discussões sobre esta última temática ficam mais bem evidenciadas na obra *O freudismo*, na qual Bakhtin (2009 [1927])²⁹ expõe algumas críticas à abstração do

²⁸Embora reconheçamos que o nome desse autor vem sendo grafado de variadas maneiras, em função da distinção entre o alfabeto russo e o alfabeto ocidental (DUARTE, 2001), adotaremos neste trabalho a grafia *Vigotski*, tal qual vem sendo utilizada nas publicações recentes no Brasil com tradução do russo por Paulo Bezerra, a exemplo de “A construção do pensamento e da linguagem”, editada pela Martins Fontes em 2001.

²⁹ Na tradução de 2009 de *O freudismo: um esboço crítico*, Paulo Bezerra, pela editora Perspectiva, afirma que essa obra foi escrita por Bakhtin, mas assinada por seu discípulo Volóshinov.

sujeito e à criação orgânica individual feita pela psicologia subjetiva³⁰, a qual explica os processos sociais por meio da psicologia individual. Para este último autor, o conteúdo do psiquismo é ideológico – e por consequência sociológico – não é fruto apenas da criação individual, como fazia crer aquela corrente de pensamento. No mesmo raciocínio, Vigotski (1991 [1978]) recusa que a vida psíquica social seja algo menor, que deriva da individual, pois, para ele, a vida psíquica é social e é constituída socialmente.

Para Ponzio (2008), tanto o Círculo de Bakhtin quanto Vigotski se movimentam na área do marxismo, sem se declararem marxistas³¹, partindo, no entanto, das carências dessa corrente de pensamento no tocante ao estudo da linguagem, da consciência e da ideologia, na tentativa de fugirem de interpretações mecânicas e simplistas, como a superficial aplicação de categorias como *infraestrutura*, *superestrutura* e *classe*. Duarte (2004), que defende uma leitura marxista da obra vigotskiana, afirma que Vigotski tinha cuidado ao usar o termo *psicologia marxista* em função da indefinição, na época, da ideologia do marxismo. O que interessava para o psicólogo russo era a consideração dos processos psíquicos superiores – como a internalização do conhecimento – como processos históricos e socialmente produzidos, oriundos de uma visão histórica do homem como ser social. Tal compreensão, fundamentada numa perspectiva sociocultural, busca fugir de concepções naturalizantes do social, pois “A naturalização dos fenômenos humanos leva qualquer teoria à eternização e à universalização de fenômenos que são históricos e, muitas vezes, decorrentes de determinadas relações sociais alienadas” (DUARTE, 2004, p. 321).

Parece-nos, assim, que tanto os fundamentos bakhtinianos quanto os vigotskianos valorizam a natureza histórico-social dos problemas psíquicos humanos, focalizando a esfera dos signos num caráter também

³⁰A psicologia subjetiva, segundo Bakhtin (2009 [1927]), se ocupa da experiência interna do indivíduo, ou seja, toma como fundamento a *observação imediata da vida psíquica* do homem, aquilo que está disponível à introspecção. Nesse contexto, a psicanálise, que Bakhtin atribui a Freud, é uma variedade dessa psicologia, tendo como forte tendência as discussões da introspecção e da inconsciência. Isso implica, para o filósofo russo, que a teoria psicológica de Freud projeta as dinâmicas de relações interpessoais à alma individual do homem.

³¹ Reconhecemos, no entanto, que, para Faraco (2009, p. 27), “[...] Bakhtin não vinculava seu pensamento a uma arquitetônica que se pudesse classificar de marxista.”

histórico e social, já que esses mesmos signos se colocam como instrumentos de interação entre os sujeitos. Dessas considerações da vida social, Vigotski (1991[1978]) inclui discussões em torno da origem social da linguagem e do pensamento, opondo-se à redução da língua a um fenômeno unicamente fisiológico, que concebe os processos psíquicos como apenas disponíveis à introspecção, excluindo, por sua vez, os fatores sociológicos.

Vigotski (1991[1978], p. 5) criticava as escolas de psicologia existentes em seu tempo, porque nenhuma delas “[...] fornecia as bases firmes necessárias para o estabelecimento de uma teoria unificada dos processos psicológicos humanos.” Para ele, as funções psicológicas superiores não estavam pré-formadas no indivíduo, tampouco dependiam da maturação, elas sim “[...] originam-se das relações reais entre indivíduos humanos” (VIGOTSKI, 1991[1978], p. 64). Por esse raciocínio, os estudos acerca dos fenômenos linguísticos deveriam considerar os aspectos cognitivos e os aspectos sociais, pois a linguagem contribui para a organização do pensamento e é um instrumento essencial da interação social. Nesse sentido, segundo o autor, o estudo do desenvolvimento das funções mentais superiores deveria levar em conta fatores externos e internos, na tentativa de mostrar os estágios do desenvolvimento humano e suas implicações psicológicas, evidenciando o fato de que o homem é um ser ativo e participativo, nos diferentes contextos culturais e históricos. Isso implica, de acordo com o autor, que “[...] as funções mentais superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas” (VIGOTSKI, 1991[1978], p. 142).

A teoria vigotskiana não deve ser tomada

[...] como uma teoria psicológica que acrescentaria o social a outros fatores do desenvolvimento psicológico, mas sim uma teoria na qual o social é o fator determinante. Trata-se de uma teoria que se opõe radicalmente a qualquer tipo de abordagem em que a transmissão social seja secundarizada na análise do psiquismo humano (DUARTE, 2004, p.339).

No mesmo contexto histórico, o ideário bakhtiniano constrói uma filosofia da linguagem subordinando a psicologia à perspectiva sociológica, convergindo, dessa forma, com muitos estudos vigotskianos. Os dois pensadores estão ligados em muitos pontos,

principalmente no que se refere ao combate ao *subjetivismo idealista* e ao *objetivismo abstrato*.

Nesse quadro epistêmico, Vigotski (1991[1978]) discutia a relação entre linguagem e pensamento defendendo que as interações sociais dão suporte à internalização, ou seja, é a partir das relações intersubjetivas, mediadas pela linguagem, que construímos nossas representações de mundo. Para ele, o signo medeia as interações humanas: está entre mim e o outro e entre mim e o mundo, pois a realidade não nos é dada de forma direta, é preciso que haja um lugar de materialização das relações sociais, possíveis por meio da linguagem. Os sistemas de signos, segundo ele, são construções sociais, produzidas culturalmente, que se dão ao longo dos processos históricos da vida humana. Esses signos seriam posteriormente internalizados, provocando, assim, transformações comportamentais, as quais estão ligadas ao desenvolvimento das funções superiores. A linguagem, portanto, se constitui nas relações entre a dimensão intersubjetiva e a intrassubjetiva.

Ao longo do desenvolvimento das funções superiores – ou seja, ao longo da internalização do processo de conhecimento – os aspectos particulares da existência social humana refletem-se na cognição humana: um indivíduo tem a capacidade de expressar e compartilhar com os outros membros de seu grupo social o entendimento que ele tem da experiência comum ao grupo (JOHN-STEINER; SOUBERMAN, 1991[1978], p. 148).

Relacionando com as considerações teóricas de Marx e Engels, no que toca à influência do trabalho e de seus instrumentos na transformação das relações humanas e delas com o meio ambiente, o ideário vigotskiano compara o *signo*, o instrumento da atividade psicológica, ao papel de um instrumento de trabalho, pois ambos se caracterizam pela função mediadora que comportam. Tanto os instrumentos de trabalho quanto os instrumentos do pensamento mudam e se transformam historicamente, possibilitando novas estruturas sociais e novas estruturas mentais, respectivamente, no entanto, enquanto os signos são orientados internamente, os instrumentos são orientados externamente. Tal abordagem reforça o caráter eminentemente histórico do desenvolvimento psicológico humano.

Sob essa perspectiva, além de ser um elemento mediador das interações sociais, a linguagem constitui todas as atividades mentais, tal como a atenção, o pensamento e a memória, bem como os sujeitos se constituem nas interações de que participam; a linguagem é, portanto, produto das relações sociais no mundo com a história e a cultura. Na concepção vigotskiana, a mudança no plano individual se dá no plano da sociedade e da cultura e é por meio dos signos que se atribui a capacidade humana de intervir no mundo e de interagir socialmente. Desse modo, Vigotski (1991[1978]) entende que a linguagem é uma atividade simbólica, é o meio em que a experiência humana e situada se dá; é um processo pessoal e, ao mesmo tempo, social. É a essa relação o ideário vigotskiano atribui a natureza social do homem e seu comportamento histórico-cultural, como também as implicações da consciência e da ideologia. Sobre essa discussão, Ponzio (2008, p. 79) entende que

Tanto para Vigotski como para Bakhtin, os signos, a linguagem verbal em especial, não são somente instrumentos de transmissão de significados, de experiências individuais já configuradas antes de sua organização sócio-cultural, mas são também instrumentos de significação de constituição das experiências individuais, dos processos interiores, mentais, que, portanto, assim como os signos que empregam, são também sociais.

Como o psiquismo humano individual é, para Vigotski (1991[1978]), um produto das relações sociais mais amplas, o indivíduo não é um ser passivo, e sim, um sujeito que realiza uma atividade organizadora na sua interação com o mundo, capaz de construir sua própria história. O autor parte do pressuposto de que as características de cada indivíduo são formadas à medida que as interações ocorrem. Nesse processo, o desenvolvimento humano acontece por meio de trocas recíprocas, que se estabelecem durante toda vida entre o indivíduo e o meio. Para Duarte (2004, p. 15),

De acordo com os textos clássicos da teoria sócio-histórico-cultural, a totalidade dos fenômenos psicológicos humanos, incluindo a consciência humana, é derivada da atividade prática socialmente organizada. A teoria sócio-histórico-

cultural vê a mediação semiótica, os processos simbólicos e os processos cognitivos como secundários porque eles derivam das interações que indivíduos estabelecem na concreta atividade prática socialmente organizada.

Ao concebermos a *língua* como *objeto social* somos levados a considerar implicações das teorizações vigotskianas sobre mediação semiótica, tendo em vista o papel da linguagem nas relações intersubjetivas e na posterior apropriação intrassubjetiva que os sujeitos realizam no plano da cultura em que se inserem; ou seja, para o ideário vigotskiano, a linguagem é um instrumento psicológico de mediação simbólica.

A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. O processo, sendo transformado, continua a existir e a mudar como uma forma externa de atividade por um longo período de tempo, antes de internalizar-se definitivamente (VIGOTSKI, 1991[1978], p. 64).

Em função dos estudos antropológicos e sociológicos atuais, a focalização na dimensão intersubjetiva da linguagem ganhou impulso especialmente porque estudos nesse campo passaram a focalizar as ações dos sujeitos (KRAMSCH, 2010 [1998]). Nesse viés, o *outro*, remissão ao conceito de *alteridade* de Bakhtin (2011 [1952/53]), passa a ter papel central na construção de significados, pois é a partir do pertencimento sociocultural e econômico que se dá o compartilhamento das representações de mundo e suas consequentes ressignificações. Importa que a dimensão intrassubjetiva da linguagem seja concebida a partir das relações intersubjetivas e não na assepsia dessas relações, como era feito em muitos estudos de natureza cognitiva (KRAMSCH, 2010 [1998]), pois só internalizamos o mundo cognitivamente se partimos de uma perspectiva que implica relações interpessoais.

Em razão de preocupações de ordem cognitiva, o ideário vigotskiano elabora pressupostos sobre o conceito de *mediação*, o qual é largamente utilizado contemporaneamente – ainda que com corruptelas (KLEIMAN, 2006) – nos estudos sobre as práticas de ensino e aprendizagem. Em nossa compreensão, esse conceito é fundamental, sobretudo, para o processo de aprendizagem, pois está vinculado à

linguagem e às relações interlocutivas que ela institui. Nesses termos, a mediação é um processo que se dá entre sujeitos historicamente situados, constituindo-se como um fenômeno complexo, em que, na interação com o outro e com o mundo por meio da linguagem, o sujeito torna intrassubjetivo o que é intersubjetivo. Dessa forma, segundo discussões vigotskianas, a formação da consciência humana está relacionada com as interações sociais de que o sujeito participa, pois é nelas que o sujeito se constitui.

Podemos perceber nessas teorizações vigotskianas uma preocupação com as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado, mas não com a determinação de etapas estanques do desenvolvimento humano. Um bom exemplo é a menção a dois níveis de desenvolvimento: a *zona de desenvolvimento real* e a *zona de desenvolvimento imediato*. Enquanto aquele faz remissão aos conhecimentos e às habilidades já consolidadas pelo sujeito, ou seja, àquilo que ele é capaz de realizar sozinho, este corresponde à distância entre a *zona de desenvolvimento real* e o nível de desenvolvimento atual, isto é, se refere àquilo que o sujeito ainda não consegue fazer sozinho, mas sim com a ajuda de outros. Observa-se aí um processo que implica a necessidade de cooperação de um interlocutor mais experiente nas apropriações do conhecimento por parte do interlocutor menos experiente, de forma que aquele possa agir na *zona de desenvolvimento imediato*³² deste último; processos que estão em constante estado de formação (VIGOTSKI, 1991 [1978]).

A partir do pensamento histórico vigotskiano reiteramos que a *linguagem* é concebida como *instrumento psicológico de mediação simbólica*, o qual explica o processo de apropriação intrassubjetiva da cultura a partir das relações intersubjetivas que se dão ao longo da materialização das relações sociais, possíveis por meio da linguagem. Esse olhar instiga para uma concepção histórico-cultural da *linguagem* como prática social e de *sujeito* como historicamente situado. No caso específico deste estudo, suscita conceber o ensino e a aprendizagem da modalidade escrita por meio dos usos sociais da língua em interações concretizadas nas interlocuções situadas. Assim, à luz dessas teorizações e as estendendo em alguma medida, entendemos que a criação de condições para uma abordagem escolar de *língua* contextualizada e relevante para a vida do aluno torna-se possível por meio de uma ação

³²Preferimos a expressão *imediate* à expressão *proximal*, seguindo recomendações de Bezerra (2001), tradutor de obras de Vigotski a partir de versões em russo.

didático-pedagógica que se construa a partir da linguagem em uso nas diferentes esferas da atividade humana, esferas nas quais sujeitos historicizados entabulam relações sociais, mas a isso voltaremos em capítulo à frente.

1.3 OS ESTUDOS DO LETRAMENTO: FOCALIZAÇÃO NOS USOS DA ESCRITA HISTÓRICA E CULTURALMENTE SITUADOS

Nesta terceira seção, focalizamos o fenômeno do *letramento*, em razão de compreendermos que esse mesmo fenômeno, do modo como se estabelece nas discussões contemporâneas sob a ancoragem da antropologia da linguagem, é parte do *simpósio conceitual* (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMAN; IRIGOITE, 2012) que vimos propondo em se tratando do escopo no ideário histórico-cultural no qual temos pautando nossas discussões. Assim, esta seção tematiza conceitos que compreendemos fundamentais em se tratando desse fenômeno propriamente dito.

No que respeita ao conceito em si mesmo, segundo Soares (1998), em meados da década de 1980, no Brasil, o substantivo *letramento* (res)surgiu³³ no âmbito das discussões acadêmicas das áreas de ciências da linguagem e da educação, utilizado inicialmente por Mary Kato (1986) como uma tradução literal do inglês *literacy*, que significava *estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever*. Esse conceito, no entanto, era tomado em seu sentido estreito, pois vinculado meramente à inserção formal no mundo da escrita, implicando uma relação direta entre o domínio do código escrito com o desenvolvimento socioeconômico e cognitivo, em especial, a habilitação das funções lógicas superiores (STREET, 1984). *Letrado*, portanto, era aquele que dominava diferentes tipos de materiais escritos e, assim, aquele considerado *alfabetizado* – mais precisamente, altamente escolarizado –, reverberando, assim, sob vários aspectos, num processo de estigmatização em relação àqueles que não dominam a modalidade escrita da língua.

³³Soares (1998) registra que, antes do uso por Mary Kato em 1986, o substantivo já constava no dicionário Caldas Aulete, ainda que os sentidos não fossem os mesmos com que o termo é tomado contemporaneamente.

A partir das discussões empreendidas pelos Novos Estudos do Letramento³⁴ (STREET, 1984; 2003; HAMILTON, 2000; BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000), no entanto, essa concepção passou a ser ampliada tendo em vista a crescente demanda e a importância do uso da modalidade escrita da língua nas práticas sociais, independentemente do domínio ou não do código escrito. Tais estudos, impulsionados pela ancoragem na antropologia e na sociologia, e em especial no método etnográfico³⁵, foram divulgados no Brasil, na década de 1990, especialmente por Angela Kleiman, e mais pontualmente por Magda Soares, entre outros nomes no cenário nacional, suscitando novos olhares em direção à expansão de teorizações sobre a modalidade escrita da língua e facultando um entendimento mais amplo da diversidade e da riqueza dos usos sociais da escrita nos diferentes agrupamentos humanos.

Nessa discussão, *letramento*, que por muito tempo foi considerado sinônimo de *alfabetização/escolarização* – tanto que não tinha curso efetivo na língua um termo específico para designar o fenômeno tal qual é concebido atualmente –, passou a caracterizar-se como “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.” (KLEIMAN, 1995, p.19), distinguindo-se, assim, de um mero processo instrumental do domínio da língua (SOARES, 1998)³⁶. Sendo assim, hoje compreendemos que não basta apenas saber

³⁴ Tradução literal da corrente teórica surgida na década de 1980 (*New Literacy Studies*) que estuda a escrita em seus usos sociais, de forma situada, sob perspectivas etnográficas. Entre seus teóricos estão nomes como Street, Hamilton, Barton, Heath e Ivanic. Na verdade, no Brasil, diferentemente do que ocorreu nos Estados Unidos e na Inglaterra, não houve propriamente *novos estudos*, mas *estudos do letramento*, uma vez que o termo *letramento* como sinônimo de *alfabetização/escolarização* não tinha lugar de fato no ideário nacional tal qual se dava naqueles países.

³⁵ Os estudos de base etnográfica têm contribuído de forma significativa para o campo da Linguística Aplicada, pois permitem ao investigador o contato direto com o campo estudado e uma abordagem aprofundada de uma situação que se dá em seu contexto dinâmico e natural (ANDRÉ, 2008 [2005]), implicando o trabalho com sujeitos reais e historicamente situados, sem haver nesse contexto o controle do ambiente investigado.

³⁶ Ainda que estejamos pospondo Magda Soares e Angela Kleiman lado a lado – e o fazemos com o objetivo de historicizar brevemente o surgimento do conceito –, entendemos que o olhar de cada qual aos estudos do letramento é distinto: em nossa compreensão, Soares detém-se mais efetivamente em uma

ler e escrever, importa saber usar esse aprendizado para uma inserção mais efetiva nas diferentes esferas da atividade humana. Para Rojo (2009), *letramento* implica *empoderamento*³⁷, ou seja, a possibilidade de o indivíduo atuar nas mais distintas esferas da atividade humana, o que acaba incidindo também no processo de construção identitária. Nessa orientação, podemos considerar que as teorizações sobre alfabetização derivadas de Freire (2006 [1982]) se vinculam muito mais à concepção de *letramento* atual do que propriamente às concepções de *alfabetização* em seu sentido mais estrito, pois o autor vê a alfabetização em uma dimensão mais ampla, por meio de uma perspectiva crítica, não restrita ao processo de aprendizagem do código.

De acordo com Kleiman (1995), o conceito de *letramento* como sinônimo de *alfabetização* remete, sob vários aspectos, à concepção de *letramento do modelo autônomo* (STREET, 1984), paradigma em boa medida prevalecente na escola, concebida como instituição que historicamente se caracteriza por apresentar práticas de ensino centradas em relações hegemônicas, o que, de certa maneira, implica a desconsideração do contexto e das particularidades das vivências dos alunos (especialmente as diferentes formas com que lidam com a escrita) mediante a imposição de conteúdos universais e neutros. Esse modelo, segundo Street (1984; 2000; 2003), considera a escrita como tecnologia, pronta e acabada em si mesma, descontextualizada e distinta em relação à fala, remetendo a um conjunto de concepções focadas nas habilidades individuais dos sujeitos, tomados independentemente dos contextos sociocultural e histórico em que se inserem. Nesse modelo, segundo Kleiman (1995), a escola preocupa-se mais com um tipo de *letramento* – a alfabetização – do que propriamente com a prática social.

A esse modelo, Street (1984) contrapõe outro, o *modelo ideológico*, defendido pela corrente dos *novos estudos do letramento*,

abordagem escolarizante do fenômeno, enquanto Kleiman o faz em uma dimensão mais efetivamente antropológica. Compartilhamos dessa segunda posição.

³⁷Temos relativas reservas em relação a esse termo, de herança da esfera empresarial, porque entendemos que não há possibilidade de *alguém empoderar o outro* e vemos, nessa concepção, o perigo de endossar, sem a intenção de fazê-lo, posturas do neocapitalismo, tal qual aponta Gee (2006 [2000]). Compreendemos que o sujeito se apropria de conhecimentos que lhe permitem lidar de outra forma nas diferentes esferas sociais (em tese, *ter mais poder*), mas isso constitui uma ação em que se coloca como *agente* e não como *objeto* de empoderamento. De todo modo, como se trata de termo com largo curso na literatura da área, o mantemos aqui.

modelo que “[...] oferece uma visão com maior sensibilidade cultural das práticas de letramento, na medida em que elas variam de um contexto para o outro” (STREET, 2003, p. 4), concebendo, assim, o letramento como prática social situada. A atitude sensível culturalmente frente às práticas pedagógicas proposta por esse modelo implica, entre outras questões, uma abordagem etnográfica que focalize a língua de forma situada e em seus usos sociais, em um processo de natureza transformadora da vida social (STREET, 2003). É importante ressaltar, no entanto, como aponta Kleiman (1995), que o *modelo ideológico* abrange mais do que aspectos culturais, suscitando questões de poder e ideologia, pois as práticas escolares são ideologicamente determinadas, o que implica a consideração de apenas uma das *práticas de letramento*, geralmente a das classes sociais detentoras do poder socioeconômico, determinando, assim, uma pseudosuperioridade do letramento dominante na escola.

É válido ressaltar, no entanto, em convergência com Kleiman (2005), tanto quanto com Barton, Hamilton e Ivanic (2000), que *letramento* envolve uma ação coletiva e se constitui como uma prática situada e sensível, mas que não se limita às práticas de uso da língua na esfera escolar, pois torna visível a multiplicidade do papel da escrita na vida social fazendo com que o aluno possa “[...] adquirir o conhecimento necessário para agir em uma situação específica” (KLEIMAN, 2005, p. 10). A desatenção a esses fatores, segundo Kleiman (2005), estimula a desconsideração da historicidade dos alunos, remetendo ao *modelo autônomo*, em boa medida adotado pela escola, processo que poderia ser revertido a partir da focalização de atividades contextualizadas na prática social. Isso implica dizer que, apesar de a escola ser considerada uma das mais importantes agências de letramento (KLEIMAN, 1995), não é somente no contexto escolar que se constrói o acesso à cultura escrita e a possibilidade de sua apropriação (KALMAN, 2003), mas também na interação com o outro, nas diversas esferas da atividade humana.

Segundo Street (2003), apesar das críticas em torno da supremacia do letramento dominante, o *letramento ideológico* não sugere uma romantização dos *letramentos vernaculares*, mas sim um processo de hibridização dos *letramentos locais e globais* em direção a uma expansão das práticas letradas dos alunos, facultando-lhes, assim, uma inserção social mais efetiva. Esse processo, segundo o autor, implica uma observação atenta, por parte do professor, acerca dos conhecimentos e das práticas trazidos pelos alunos à sala de aula, pois só dessa forma será possível empreender ações relevantes e sensíveis às

necessidades/especificidades desses mesmos alunos. Um trabalho destituído desses cuidados redonda, em geral, no fracasso na implementação de projetos de letramento (KLEIMAN, 2006), motivados pela imposição de modelos padronizados e, conseqüentemente, pelo desinteresse e pelas barreiras suscitadas pela ausência de sentido das *práticas de letramentos* dominantes em entornos sociais nos quais elas são desconhecidas e, do modo como comumente têm sido apresentadas, tenderão a continuar a sê-lo.

Outra contribuição dos *novos estudos* sobre o letramento foi a proposição dos conceitos de *práticas de letramento* (STREET, 1988) e *eventos de letramento* (HEATH, 2001 [1982]). O conceito de *eventos de letramento*, proposto por Heath (2001 [1982]), designa as situações em que um texto escrito esteja presente e sendo utilizado para construção de sentidos na interação dos indivíduos; trata-se dessa forma, eventos visíveis. O conceito de *práticas de letramento*, por sua vez, proposto por Street (1988), é visto como algo mais amplo, que dá sustentação aos *eventos de letramento*, implicando o conjunto de vivências, de valores e experiências que envolvem a modalidade escrita da língua. Apesar de não ser visível – remissão à metáfora do *iceberg* de Hamilton (2000)³⁸ –, as *práticas* podem ser depreensíveis a partir dos *eventos*.

Segundo Barton e Hamilton (2004), os conceitos de *práticas* e *eventos de letramento*, cunhados nesses estudos, têm trazido uma contribuição significativa para a compreensão das atividades sociais que fazem o uso da modalidade escrita, uma vez que essa modalidade permeia grande parte das interações humanas. Para os autores, os *eventos de letramento* são excelentes pontos de partida para a investigação no campo do letramento, pois, com base na identificação dos *eventos* podemos depreender as *práticas* envolvidas nesse processo. Nesse sentido, esses autores propõem que, por ser um construto social, as *práticas* devem ser analisadas historicamente, levando em conta as ações situadas e as ideologias subjacentes aos sujeitos. A análise das *práticas*, como já ressaltado, não envolve somente o contexto escolar, pois o acesso à cultura escrita e a possibilidade de sua apropriação não se limitam a essa esfera, mas se dão nas relações interpessoais em geral.

Como vimos ressaltando nesta seção, as implicações pedagógicas dos conceitos advindos dos *novos estudos do letramento* motivaram o surgimento de críticas em torno das *práticas* de ensino exclusivamente

³⁸ Nessa metáfora, enquanto o topo do *iceberg* remete aos *eventos*, por serem estes visíveis, a base se vincula às *práticas* de letramento, em função da característica de sustentarem os eventos.

voltadas ao *modelo autônomo* (STREET, 1984; 2003). Em consequência, passaram a ser sugeridas práticas alternativas, vinculadas às concepções do *modelo ideológico de letramento*³⁹, tendo em vista seu potencial de orientar ações metodológicas mais consequentes e sensíveis às necessidades/especificidades dos alunos. Assim, a elaboração de projetos e programas capazes de dar conta dos problemas linguísticos socialmente relevantes (MOITA LOPES, 2006) seria possível por meio de uma ação comprometida com a transformação da vida social, e, em nosso entendimento, por implicação, com a concepção de letramento como prática social situada.

Para que tais programas possam, no entanto, incidir significativamente sobre as vivências dos alunos, é necessário que eles – os programas – partam de uma perspectiva etnográfica, tal qual propõem os *novos estudos do letramento*, ou seja, que atentem ao entorno sócio-histórico em que os alunos estão situados, bem como às suas vivências. Isso pode suscitar uma ação mais comprometida do professor, de forma que ele possa assumir, ao mesmo tempo, a posição de *etnógrafo*⁴⁰ e de agente, que, a partir da observação sensível e da investigação das atividades desempenhadas pelos alunos, planeja e elabora ações metodológicas visando à horizontalização das representações de mundo por parte desses alunos no que respeita aos usos da escrita.

³⁹ Assim como Street (2003), não acreditamos numa polarização extrema entre os *modelos autônomo e ideológico* de letramento; há um imbricamento entre eles. Enquanto o *modelo autônomo* está imerso em uma ideologia, aparentemente neutralizada, o *modelo ideológico* reconhece as habilidades técnicas envolvidas na apropriação da escrita.

⁴⁰ O trabalho do etnógrafo se constitui, em geral, de observações atentas ao contexto de investigação, focalizando questões como as práticas, os hábitos, os valores, as linguagens, as crenças e os significados atribuídos à realidade pelos indivíduos, demandando, assim, longos períodos de tempo em campo (ANDRÉ, 2010 [1995]). Conscientes dessas especificidades, não estamos sugerindo aqui que o professor deve se constituir como um verdadeiro etnógrafo, mas, sim, assumir-se como aquele que carrega especificidades da etnografia ao contexto escolar. Nosso objetivo nessa relação é focalizar uma ação investigativa e diagnóstica das vivências dos alunos, já que o professor ocupa uma posição privilegiada por estar em contato direto com seus alunos no entorno social em que vivem e no qual está a escola, ainda que, ao que parece, conhecer de fato esse entorno tende a não constituir regra nas instituições escolares, boa parte das vezes insularizadas no meio das comunidades em que se situam, como mostra Euzébio (2011).

As ações metodológicas ancoradas na perspectiva etnográfica instigam, desse modo, o empreendimento de um trabalho de hibridização entre *letramentos vernaculares* e *letramentos dominantes*, ou como aponta Street (2003), uma hibridização entre os *letramentos locais* e *globais*, pois cabe à escola um processo efetivo de coocorrência das *práticas de letramento*, de modo a não sobrepor *práticas dominantes* a *práticas vernaculares*, nem, por outro lado, romantizar *práticas vernaculares*, entendendo-as impolutas⁴¹. Cabe, então, à escola facultar ao aluno oportunidade para fazer escolhas nas situações comunicativas e, assim, ressignificar e expandir suas representações de mundo (KALANTIZ; COPE, 2006). Esse processo de hibridização, contudo, não significa *partir* das experiências dos alunos, de forma verticalizada, mas sim considerar suas vivências, de modo a expandi-las, numa perspectiva horizontalista, implicando a valorização não só dos *letramentos dominantes*, como também dos *vernaculares*. É necessário, portanto, que a abordagem dos *letramentos vernaculares* seja feita com cautela, sem estigmatizações, de modo que o sujeito possa ampliar seus horizontes e sua inserção nas atividades sociais em seu sentido mais amplo. É nesse olhar que Freire (2006 [1982], p. 13) afirma que as atividades de ensino e aprendizagem “Deveriam vir carregadas da significação de sua experiência existencial [do aluno] e não [só] da experiência do educador.”

Segundo Kalantzis e Cope (2006), o que se tem observado em alguns contextos educacionais, contudo, é uma tímida consideração dos *letramentos vernaculares*, pois o processo de hibridização sugerido e estimulado pelos *novos estudos do letramento* tem encontrado barreiras tendo em vista a diversidade de estratos sociais dos quais os alunos são provenientes, tendendo a que a postura agentiva ante essa hibridização seja diferente de aluno a aluno, dependendo de sua maior ou menor familiaridade/convergência com as representações de mundo contempladas na escola.

Nessa discussão, Kalantzis e Copes (2006) sugerem que a escola, ao invés de oferecer condições *iguais* aos indivíduos, ofereça condições *equânimes*, não com o objetivo de atingir resultados *iguais*, porque cada indivíduo é distinto por natureza, mas com o intuito de almejar a ampliação do escopo de representações culturais dos alunos por meio da

⁴¹Para Kalantzis e Cope (2006), assim como para Freire (2006 [1982]), a educação faculta uma maior mobilidade aos indivíduos, especialmente em relação à participação política; eis a necessidade de facultar aos alunos o contato com representações de mundo distintas das suas.

convivência com as múltiplas representações (e não a partir de uma mútua exclusão de representações); ou seja, os autores sugerem uma contraposição a um discurso que pretende a igualdade como resultado, o que implica uniformização e apagamento das diferenças. E nesse sentido, segundo os autores, o pluralismo⁴² é um caminho possível em se tratando da criação de oportunidades entre grupos distintos.

Em meio às contribuições do *modelo ideológico de letramento*, é relevante ressaltar, assim como nos alerta Gee (1994), que não nos enganemos ao pensar que o acesso aos *letramentos dominantes* automaticamente garantirá igualdade e mobilidade social, pois as práticas discursivas sempre se baseiam na perspectiva de algum grupo social. Por essa razão, segundo Freire (2006 [1982]), a atividade educativa é um processo político e tem forte vínculo com as questões de poder e, portanto, deve instigar no aluno uma atitude crítica em relação ao senso comum e à hegemonia que impera na sociedade. Nesse sentido, por meio dessas ancoragens teóricas, deve-se combater a posição ideológica (FREIRE, 2006[1982]) de que só se estuda na escola e dar ao aluno o direito a conhecer melhor o que já conhece e de conhecer o que ainda não conhece, de modo a promover a “[...] inserção das atividades linguísticas de sujeitos historicamente situados e datados como o lugar da ação e como o objeto da ação do ensino de língua materna.” (GERALDI, 2003 [1991], p. 135)

Neste capítulo, ocupamo-nos de discutir o que estamos tomando como *ideário histórico-cultural*. Para tanto, registramos bases do pensamento do Círculo de Bakhtin, com destaque às concepções de *língua* e de *constituição da subjetividade*, porque entendemos que desses dois grandes eixos emergem outros conceitos que se revelam capitais para a compreensão dos fenômenos que constituem objeto de estudo nesta dissertação – em especial o conceito de *gêneros do discurso* –, considerando que ensinar a produção textual escrita na escola é lidar com a *língua na cadeia ideológica*, implicada na

⁴² Para Kalantzis e Cope (2006) a perspectiva pluralista de acesso ao letramento dominante representa a forma ideal em se tratando do processo de hibridização dos letramentos, pois leva em consideração os letramentos vernaculares e suas respectivas representações de mundo, sem sugerir o abandono de representações e vivências anteriores, para a apropriação de outras práticas visando à expansão do repertório do aluno. Ao invés de se constituir por uma única cultura (a dominante), a perspectiva pluralista estimula a negociação e a experimentação de representações alternativas, permitindo aos alunos que se engajem em vivências distintas das suas.

constituição da subjetividade de estudantes historicizados, em uma busca por horizontalizar suas vivências com a escrita, não tomada em si mesma, mas como *instrumento psicológico de mediação simbólica* a instituir relações intersubjetivas entre interlocutores mais experientes e menos experientes, tal qual a quer o ideário vigotskiano – segundo enfoque a que empreendemos neste capítulo – e na dimensão de inserção cultural, de *ecologia* (BARTON, 2010 [1994]), como a tomam os estudos do letramento – terceiro enfoque desta discussão.

Estamos cientes de que o ideário bakhtiniano é uma filosofia e não um modelo teórico⁴³, o que nos impede de o tomar como base para os processos analíticos desta dissertação. O pensamento vigotskiano e os estudos do letramento, por sua vez, nos apresentam elementos dos quais poderiam derivar categorias analíticas, porque, diferentemente do ideário bakhtiniano, nos oferecem construtos teóricos mais diretamente implicados no estudo da realidade escolar. De todo modo, interessa-nos, aqui, o *simpósio conceitual* a que já fizemos remissão no início deste capítulo (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2012), o que nos leva a circunstanciar, à frente, nos procedimentos metodológicos, um caminho analítico por meio do qual entendemos possível lidar com esse *simpósio* como iluminador da análise dos dados gerados. Antes disso, porém, lidaremos, no próximo capítulo, com o *estado da arte* em nível nacional, em se tratando do ensino e da aprendizagem da produção textual escrita, o que, em nossa concepção, tem profundo imbricamento com as teorizações levadas a termo neste capítulo.

⁴³ Faraco (2007) é claro quanto a essa distinção – Bakhtin é um filósofo e não um cientista. Geraldi (2012, [informação oral]), no entanto a polemiza, entendendo que uma afirmação dessa ordem depende do que se conceba como *ciência*.

2 O ATO DE DIZER NA ESCRITA ESCOLAR: IMPLICAÇÕES DO IDEÁRIO HISTÓRICO-CULTURAL EM DISCUSSÕES SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO TEXTUAL

[...] tenho a obrigação de dizer esta palavra, e eu também sou participante no existir de modo singular e irrepitível, e eu ocupo no existir singular um lugar único, irrepitível, insubstituível e impenetrável da parte de um outro

(Bakhtin, 2010 [1924], p. 96).

As reflexões de fundo teórico-filosófico de que nos ocupamos no capítulo anterior, em nossa compreensão, tiveram e vêm tendo forte influência nos movimentos de ressignificação de ações didático-pedagógicas no ensino de língua materna, estando subjacentes a discussões teóricas de documentos oficiais de educação, a exemplo dos PCNs, tanto quanto, de estudos acadêmicos⁴⁴ e de processos de formação continuada⁴⁵ em nível nacional. A partir delas, o trabalho com a linguagem em uma perspectiva social, em tese⁴⁶ tem se disseminado nas práticas da sala de aula, especialmente em função de sua ascendência nos estudos do campo da Linguística Aplicada e sua menção nas discussões dos PCNs (BRASIL, 1998). Considerando a compreensão dessa penetração do que temos nomeado, aqui, como *ideário histórico-cultural*, no processo de ressignificação das ações didático-pedagógicas em língua materna, discutimos, a seguir, implicações desse ideário em discussões com foco na escola.

2.1 UMA REFLEXÃO INICIAL SOBRE O ATO DE DIZER [VIA ESCRITA]

⁴⁴ Dissertações e teses do Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada – NELA/UFSC – são alguns exemplos dentre inúmeros outros.

⁴⁵ A exemplo de iniciativas governamentais como os Programas Pró-letramento e Gestar, fundamentados em bases desse ideário.

⁴⁶ Pesquisas já realizadas (CATOIA DIAS, 2012; TOMAZONI, 2012; GONÇALVES, 2011) no Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada – NELA – da UFSC, ao qual se filia este projeto, têm gerado dados que sugerem serem as discussões sobre gêneros do discurso ainda *novidades*, em boa medida, em ambientações escolares no município de Florianópolis – SC.

O trabalho didático empreendido por meio das práticas de uso da linguagem, em especial o que se vincula à produção textual na modalidade escrita, tem papel fundamental no ensino e na aprendizagem da língua materna na escola, tendo em vista que a potencialização nos usos da escrita pode facultar aos usuários da língua uma inserção mais efetiva na diversidade de espaços sociais em que a modalidade escrita tem papel central e, assim, contribuir para o exercício da cidadania (BRASIL, 1998). Trata-se de um olhar que prioriza a interação social, instituída pela linguagem, recurso que se constitui instrumento psicológico de mediação simbólica (VIGOTSKI, 1991 [1978]), o qual se interpõe entre as consciências individuais, facultando que, pela veiculação de sentidos, os sujeitos constituam-se mutuamente, o foco na alteridade. Por esse viés, ler e escrever tornam-se necessidades sociais, pois, como ressalta Geraldi (2010a, p. 34),

A linguagem é condição *sine qua non* na apreensão e na formação de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir; ela é ainda a mais usual forma de encontro, desencontro e confronto de posições porque é através dela que estas posições se tornam públicas.

Produzir um texto escrito, no entanto, não implica apenas codificar no papel os recursos linguísticos de que se têm domínio (ANTUNES, 2003)⁴⁷, de modo a preencher uma folha em branco, mas envolve o agenciamento de uma série de fatores, tanto linguísticos quando extralinguísticos, que juntos contribuem para a materialização de um legítimo *projeto de dizer*⁴⁸ (BAKHTIN, 2011[1952/53]), constituindo-se numa ação que se faz *com a linguagem*⁴⁹ (GERALDI,

⁴⁷ Entendemos que as publicações de Irandé Antunes têm conteúdo paradidático e não teórico efetivamente; sua inserção, aqui, deve-se a nosso entendimento de que tal conteúdo de suas obras tem profundas relações com os fazeres escolares na perspectiva de ressignificação de que tratamos nesta dissertação.

⁴⁸ Conceito postulado por Bakhtin (2011 [1952/53]) para fazer remissão ao trabalho discursivo desenvolvido pelo sujeito tendo em vista a situação social mais imediata de interlocução e a imagem do interlocutor.

⁴⁹ Trata-se, aqui, da ação linguística que se caracteriza pela seleção de recursos expressivos da língua pelo sujeito com a finalidade de incidir sobre alguém, em função de um determinado propósito comunicativo (GERALDI, 2003 [1991]).

2003 [1991]), de modo a produzir algum efeito de sentido sobre o interlocutor. Assim, “[...] não se trata simplesmente de redigir um texto sobre determinado tema, mas de dizer algo a alguém a propósito de um tema” (GERALDI, 2010a, p. 78). Tais considerações podem ser sumarizadas pelas palavras de Antunes (2003, p. 45), quando registra que

A atividade da escrita é, então, uma atividade interativa [...], de manifestação verbal das ideias, informações, intenções crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele. Ter o que dizer é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever. Não há conhecimento linguístico (lexical ou gramatical) que supra a deficiência do ‘não ter o que dizer’.

O projeto de dizer do sujeito, portanto, passa somente a ter validade se aquele que o planeja tiver o *que dizer* e que o conteúdo seja *relevante e autoral* (ANTUNES, 2009) e que não o faça sob a simples exigência de realização de tarefas escolares com fim em si mesmas. Além disso, para que esse dizer possa ser construído de forma significativa, é necessário que se antecipem condições de produção para tal, como a definição dos interlocutores, da situação comunicativa e o reconhecimento das demandas discursivas que ela impõe ao sujeito, pois “[...] assumir-se como locutor implica estar numa relação interlocutiva.” (GERALDI, 2003 [1991], p. 161). A disposição dessas condições, no entanto, não garante uma escrita comprometida com o discurso de quem se enuncia, pois o sujeito pode não querer revelar aquilo que tem a dizer, ou seja, o ato de dizer implica, sobretudo, o desejo do sujeito de enunciar-se aos outros em seu projeto discursivo.

Para que esse mesmo sujeito seja motivado a expor sua proposta discursiva, inicialmente é necessário que essa motivação tenha uma intenção e uma finalidade específica, pois os acontecimentos discursivos só são possíveis dentro de um contexto social de interações (GERALDI, 2010a), sendo que elas dão suporte à constituição aos usos da língua que posteriormente serão materializados por cada indivíduo (VIGOTSKI, 1991 [1978]). Cada discurso produzido não se materializa do nada, sem uma motivação para isso, mas se concretiza sempre como respostas a

Esse trabalho implica um movimento de constituição recíproca; ao mesmo tempo em que os sujeitos constituem a linguagem, são por ela constituídos.

outros dizeres, pois “[...] una actuación discursiva participa en una discusión ideológica a gran escala: responde a algo, algo rechaza, algo está afirmando, anticipa las posibles respuestas y refutaciones, busca apoyo, etcétera” (VOLÓSHINOV, 2009 [1929], p. 152)⁵⁰, ganhando marca de subjetividade devido ao sujeito que o enuncia. É nesse sentido que, para Ponzio (2010a, p. 39), “Sem o encontro com a palavra outra que a escuta não há outra palavra.”; ou seja, sem a previsibilidade de um interlocutor concreto, o ato de dizer não tem valor, pois “[...] não há o texto de escritura fora da sua leitura, fora da relação com o texto da sua leitura, da sua escrita; e todo texto está já escrito para o texto que o lê, para o texto do qual é o destinatário” (PONZIO, 2010a, p. 39).

Nessa orientação teórica, o *outro*, remissão ao conceito bakhtiniano de *alteridade*, passa a ser o sentido das produções verbais – orais e escritas – e, assim, o limite para a liberdade de quem se enuncia (GERALDI, 2003 [1991]), pois é a partir da conscientização do destinatário, e assim, da inferência de seus conhecimentos e limitações, que o autor constrói o seu discurso, tendo em vista que o texto é um espaço de interação (GERALDI, 2003 [1991]). Além disso, considerando essa perspectiva interativa do texto, Geraldi (2010a) afirma que o ato de fala – visto aqui também como um ato de escrita – é um ato de identidade, pois os sujeitos se constituem na alteridade (BAKHTIN, 2011 [1952/53]; GERALDI, 2003 [1991]) e, ao mesmo tempo, constituem a linguagem, numa relação de uma via de mão dupla de constitutividade e interação (GERALDI, 2010a).

Como o *signo é ideológico por excelência* (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]) e carrega consigo as experiências particulares dos sujeitos; escrever passa a ser “[...] um gesto próprio, que implica necessariamente os sujeitos do discurso” (GERALDI, 2010a, p. 166). Essa dimensão de subjetividade no ato da escrita remete ao processo de refração que se erige sob a atividade do interlocutor ao participar das interações, ou seja, o sujeito sempre trará aquilo que é seu para a discussão, pois a forma como se constitui na interação com o outro é diferente de indivíduo para indivíduo. Assim, o ato de dizer denota se afirmar no plano do simpósio universal do existir humano (FARACO, 2007); ou seja, assumir-se como autor no plano da história e da cultura. Para Ponzio (2010a), em um olhar bakhtiniano, esse processo traz consigo a impossibilidade do

⁵⁰Tradução nossa: “[...] uma atuação discursiva é parte de uma discussão ideológica em grande escala: responde a alguma coisa, rejeita algo, confirma algo, antecipa as respostas possíveis e refutações, procura apoio, etc.”

álibi no existir humano, ou seja, no fato de que cada um é insubstituível no tempo e na história e não pode fugir a essa responsabilidade.

Como afirma Antunes (2003; 2009), no entanto, o que se tem visto nas relações de sala de aula é um espaço não propício para a produção de discursos autorais, pois a ênfase tem sido dada ao ato de escrever por si mesmo, como demanda explícita de tarefas escolares. Nesse sentido, produzir textos escritos passa a ser uma atividade de um dizer insignificante, sem expressividade, silenciado, pois se ancora naquilo que os outros (os pertencentes a um grupo legitimado) querem ouvir, em favor de um discurso hegemônico de correção linguística e de *o que dizer* homogêneo. Percebe-se aí uma prática onde são fixados os modos de dizer (GERALDI, 2010a), em que os discursos esvaziados são mascarados pela seleção de recursos linguísticos formais e adequados à situação discursiva – por vezes, denominados *corretos*. Nesse sentido, como ressalta Antunes (2009, p. 138), consolida-se “[...] a prática de um discurso vazio, igual, submetido a uma única fórmula, bem diferente da diversidade de discursos que ocorrem nas interações da comunicação escrita cotidiana.” Assim, nas práticas escolares, muitos – professores, pais e até mesmo alunos – consideram um bom texto aquele que atende rigorosamente aos critérios gramaticais e não propriamente aquele que representa um dizer legítimo do aluno.

Vale, aqui, referenciar Pfeiffer (1995, p. 53) – ainda que ancorada em teorizações distintas da abordagem que adotamos neste projeto de dissertação – para quem, em função das valorações enraizadas de que só é autor aquele que tem autoridade, quando não o dom da inspiração, o aluno acaba apresentando dificuldades de se comportar como autor, pois ele “[...] se vê obrigado a realizar uma atividade que não parece ser condizente com a posição que ocupa. [...] o aluno se vê [...] [numa] posição ‘subalterna’ de tentar convencer seu professor ou outros possíveis leitores de que seu texto é ‘bom’.” Nesse sentido, segundo a autora, “Há todo um desequilíbrio de forças que faz com que o aluno se prenda às suas obrigações enquanto aluno e não enquanto autor” (PFEIFFER, 1995, p. 53). Some-se a isso o fato de que, sob essa perspectiva, a escrita é um espaço de reflexão do produtor do texto sobre si mesmo, de confissão, fazendo com que o sujeito, quando não sente segurança, não se sinta à vontade de se ver exposto.

Tendo em vista esses impedimentos no ato de dizer do aluno, recorremos a Ponzio (2010a), que nos alerta para uma *crise do ato responsável*, pois a palavra se tornou uma ação técnica, distinta de uma ação marcada pela autoria. Assim, o autor defende a *liberdade da palavra*, ou seja, de um dizer que represente a liberdade de nos

enunciarmos, de fazê-lo responsabilmente, em direção à palavra outra, e não sob medo ou comodidade de aderir a um projeto discursivo do outro em função de adaptá-la àquilo que o outro quer ouvir. Nesse mesmo contexto, Geraldi (2010a, p. 195) defende que “[...] para haver liberdade de expressão há que haver meios disponíveis para se expressar” (GERALDI, 2010a, p. 195), pois a suposta liberdade de expressão tem sido apenas benefício para poucos, já que as hegemonias linguísticas cerceiam as ações e o querer dizer dos sujeitos por meio de modelos dados *a priori*.

A liberdade de expressão, no entanto, é uma questão complexa e, por vezes, contraditória, pois, apesar de quem escreve constituir-se como autor do seu dizer, é importante que se ressalte que a liberdade da língua é relativa (ANTUNES, 2009), pois as escolhas linguísticas de um dizer se definem a partir da especificação de seu destinatário e do contexto em que o discurso vai circular, portanto há restrições para tais escolhas. Isso remete à importância de ter um repertório de informação tanto sobre a temática quanto sobre as convenções sociais dos textos que se vai produzir. Segundo Geraldi (2010a, p. 169, grifos do autor), “[...] escrever significa *conscientizar-se da sua própria ‘fala’, ou seja, prestar atenção aos recursos linguísticos mobilizados ou mobilizáveis segundo o projeto de dizer definido para o texto em elaboração.*”

O já histórico não comprometimento da palavra tanto quanto a desconsideração das condições de produção acabam resultando em fragilidades nas produções de textos escritos na escola, marcados pela desmotivação dos alunos para escrever, pois, ao não se verem como responsáveis por aquilo que dizem, ou aquilo que querem que se diga, encaram tal processo como uma simples execução de uma atividade que se presta somente à avaliação dos elementos linguísticos por parte do professor e, portanto, em boa parte das vezes, escrevem o óbvio, o irrelevante, conteúdos distantes da efetiva expressão de sua subjetividade. É nesse sentido, contrariando os discursos de que o aluno não sabe escrever porque não domina os recursos linguísticos, que Antunes (2009) afirma que os insucessos que se visibilizam na produção de textos escritos na escola se vinculam muito mais a fatores de outras ordens – como os recursos extralinguísticos, o *ter o que dizer* e, a nosso ver, o *querer dizer* – do que propriamente aos componentes linguísticos.

Segundo Antunes (2003, p. 153), para uma maior conscientização em relação à produção escrita e às implicações do *ato de dizer*, é necessário haver “[...] uma escrita suficientemente motivada, que seja resultado de um estado de ‘querer dizer’ o que se tem a dizer. Esse estado levará o aluno a pensar, criar, planejar, escrever, rever e refazer o

texto, tal como a escrita madura prevê.” Tal abordagem metodológica, dentre outros propósitos, implica a adoção das concepções do trabalho com a *produção de textos* significativos e ligados a um propósito comunicativo, em detrimento das supostas *redações* escolares, o que nos leva ao conceito de *gêneros discursivos*, ao qual retornaremos na seção que segue, agora, em uma discussão de implicações educacionais.

2.2 IMPLICAÇÕES DO CONCEITO DE *GÊNEROS DO DISCURSO* NAS DISCUSSÕES SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM DE PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA

Tratar da produção textual escrita como *ato de dizer* histórica e culturalmente situado faz-nos retomar o pensamento bakhtiniano no que concerne ao conceito de *gêneros do discurso*, os quais suscitam um trabalho com o texto em suas especificidades, características e funções próprias à natureza interacional que os caracteriza.

Uma das contribuições dos estudos dos *gêneros* nas práticas pedagógicas é a possibilidade de superar o artificialismo⁵¹ das atividades escolares, isso porque trabalhar com os *gêneros* implica a possibilidade de abordar a língua em seu uso social, em práticas comunicativas reais construídas na interação nas esferas sociais, tendo em vista o papel dos *gêneros* como mediadores semióticos nas interações humanas. Para Kleiman (2007), o uso dos *gêneros* nas práticas escolares faculta determinar a prática social como ponto de partida e de chegada do processo de ensino e aprendizagem, pois, ao se visibilizar a multiplicidade de *gêneros* nas diferentes esferas da atividade humana, busca-se evitar o trabalho centrado exclusivamente nos *gêneros* escolarizados. Assim, segundo Kleiman (2007, p. 8), “A prática social não pode senão viabilizar o ensino do gênero, pois é o seu conhecimento o que permite participar nos eventos de diversas instituições e realizar as atividades próprias dessas instituições com legitimidade.” Isso implica que o conhecimento dos *gêneros* das diferentes esferas da atividade humana, em tese faculta ao sujeito mover-se mais facilmente nesses entornos, pois esses mesmos *gêneros* instituem as interações sociais.

⁵¹Usamos o termo *artificialismo* para referenciar atividades escolares destituídas de sentido porque não reconhecíveis no cotidiano dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Usaremos, por outro lado, *artificialidade* para referenciar a *artificialidade constitutiva* de que trata Halté (2008 [1998]) e que diz respeito à natureza dos fazeres escolares, tomados em uma dimensão metacognitiva.

Mais do que isso, a postura teórico-metodológica do trabalho com os *gêneros* – no que respeita à modalidade escrita da língua e no âmbito do *simpósio conceitual* que vimos propondo nesta dissertação – visa partir das *práticas de letramento* (STREET, 1988) dos alunos para, então, ressignificá-las e ampliá-las, de modo a favorecer ao aluno inserir-se em distintas esferas da atividade humana, empreendendo diferentes usos da linguagem e, ainda em se tratando dessa modalidade, participando de diferentes *eventos de letramento* (HEATH, 2002 [1982]).

Nesse contexto, é válido atentar para a percepção de que o conhecimento de particularidades dos textos nos *gêneros*, no entanto, não garante a produção de um texto adequado à situação interacional, pois há que se considerar outros fatores envolvidos, como as condições de produção, os interlocutores, o querer dizer do enunciador, a escolha das estratégias de dizer. Desse modo, a produção do texto em um dado *gênero* é orientada por fatores também extralinguísticos, não ficando restrita à superfície do texto – Rodrigues (2005) atenta para as dimensões *social* e *verbal* dos *gêneros*.

Assim, conforme aponta Oliveira (2009), apesar de não haver consenso em relação à didatização do conceito de *gêneros discursivos*, a ação didático-pedagógica de ensino da produção textual escrita na escola, sob essa perspectiva, estimula a produção de um discurso real, destinado a interlocutores reais, pois derivado de finalidades específicas e com interlocutores específicos. Nesse sentido, a prática social passa a ser o eixo de produção dos textos, fazendo com que haja a necessidade de adaptação do discurso às exigências interacionais dos sujeitos, nos diferentes *gêneros* e nas mais variadas esferas da atividade humana, transcendendo, assim, as ações meramente escolares. Além disso, o fato de se trabalhar com os *gêneros* no espaço da sala de aula se afasta das práticas de produções avulsas, como as *redações escolares* (GERALDI, 2003 [1991]), pois os usos da escrita, nessas condições, implicam o conhecimento da configuração típica dos *gêneros* e de suas condições de produção, requerendo, assim, dos textos que atendam a determinadas demandas interacionais.

Sob essa perspectiva, importa que o aluno passe a ter um ponto de partida, pois as relações intersubjetivas exigem dele a observância das especificidades dos *gêneros discursivos* que as instituem. Assim, para dizer aquilo que quer dizer, não basta apenas materializar no papel (em se tratando de produções textuais escritas) o discurso, mas também conhecer, reiteramos, as características tanto verbais quanto sociais dos *gêneros* a serem agenciados.

As práticas de leitura e produção escrita na escola por meio dos *gêneros* apresentam, no entanto, uma artificialidade constitutiva (HALTÉ, 2008 [1998]), na medida em que os *gêneros* deixam de instituir relações intersubjetivas em sua esfera de origem e em situações naturalísticas, prestando-se a uma situação específica de ensino e aprendizagem, havendo, desse modo, propósitos distintos. Para Halté (2008 [1998]) – cujo pensamento retomaremos à frente –, contudo, a artificialidade constitutiva das práticas escolares não representa um teor negativo para as atividades de ensino se, entendemos, for considerada a função social da escola: uma instituição incumbida – dentre outras questões e considerando as finalidades deste estudo – do ensino e da aprendizagem da modalidade escrita da língua nos diferentes usos, o que requer transcender ações linguísticas para empreender ações de natureza epilinguística, tal qual propõe Geraldi (2003 [1991]). Com relação a essa questão, Oliveira (2009) alerta que os *gêneros discursivos* não devem ser vistos como objetos de ensino, mas sim como meio de ensinar, pois ao contrário de serem somente materialidade textual, são elementos estruturantes da vida social. Geraldi (2010a), por sua vez, alerta para a transformação dos *gêneros*: de uma dimensão processual têm sido abordados em uma dimensão ontológica, a perigosa *objetificação dos gêneros* de que trata o autor e à qual retornaremos na sequência do texto.

Em outra obra – reiteramos – já ‘clássica’ (GERALDI (2006 [1984]), o autor, aponta outro tipo de artificialidade – o que nomeamos, aqui, *artificialismo* – das práticas educativas que se dá, em parte, pela ausência em sala de aula de uma relação interlocutiva ativa e responsiva, podendo também – acrescentamos com base em seu texto mais recente (GERALDI, 2010a) – estar presente no trabalho com os *gêneros do discurso*; ou seja, o trabalho com os *gêneros do discurso* na escola não é garantia de um menor artificialismo das práticas de ensino. Para Oliveira (2009), esse quadro se dá em função de incompreensões teóricas, por parte dos professores, em torno das leituras dos PCNs. A autora chama atenção para a forma como teorizações acadêmicas e orientações dos documentos oficiais passam a ser revozeadas por muitos professores, sob a perspectiva de senso comum. Para ela,

Na voz dos professores, o que se ensina agora são os *gêneros textuais*⁵², sugeridos e explorados pelos livros didáticos segundo uma perspectiva de

⁵² Mantemos, aqui, a expressão *textuais* em razão de tratar-se de citação.

letramento. Os professores também dizem que é preciso alfabetizar *letrando*⁵³ e não há dúvida de que a linguagem é uma *prática social*. Esse discurso com entendimentos equivocados, embora revelador de que o professor fez ecoar a voz dos PCNs, não se tem efetivado na prática do professor (OLIVEIRA, 2009, p. 3, grifos da autora).

Conceitos como *gêneros discursivos* e *letramento* envolvem complexidades de inúmeras ordens, seja a necessidade de conhecê-los e estudá-los, seja propriedade de os agenciar como subjacentes a ações metodológicas mais consequentes, pois, segundo Kleiman (2007, p. 9), “[...] o professor que adota a prática social como princípio organizador do ensino enfrentará a complexa tarefa de determinar quais são essas práticas significativas e, conseqüentemente, o que é um texto significativo para a comunidade”. Surgem, assim, questionamentos diversos sobre considerar os gêneros discursivos objetos ou não de ensino e aprendizagem, sob pena de restringi-los a fatores meramente textuais. A esse respeito, Oliveira (2009, p. 16) escreve:

A natureza performativa dos gêneros coloca em questão: os gêneros podem ser ensinados? Se podem, que sentido devemos atribuir à palavra ‘ensino’? Se entendemos ‘ensino’ como ‘instrução’, é evidente que *não* poderemos ensinar os gêneros. O que nesse sentido se ensina é a sua dimensão textual – os textos – e fazer isso é ter uma visão parcial dos gêneros. Se o entendemos como ‘imersão’, assumimos que os gêneros podem ser objetos de ensino, uma vez que a sua apropriação ocorre de modo situado, orientado por propósitos reais. Esse modo de ‘ensinar’ *com* os gêneros e não *sobre* os gêneros requer inserir os alunos numa verdadeira ‘etnografia’ das práticas de linguagem.

⁵³ Entendemos que os estudos do letramento, tal qual se instituem hoje, não justificam a expressão comum na literatura contemporânea – *alfabetizar letrando* –, porque, em nossa compreensão, o processo de alfabetização, na perspectiva histórico-cultural, só pode ser concebido como parte do fenômeno do letramento, o que tornaria essa expressão tautológica (CERUTTI-RIZZATTI, 2012).

Essa preocupação da autora nos remete a Antunes (2009), para quem, em função das simplificações das discussões, muitos professores passaram a apenas considerar o *texto* como eixo (e não mais a *frase*), mas fazendo dele pretexto para as atividades gramaticais. Nesse sentido, as *frases* não eram mais retiradas do acaso, mas sim de fragmentos de textos específicos. Persistiu, portanto, a mesma prática do estudo formal da língua, da classificação gramatical. Fica fora o estudo das regularidades textuais, das condições de produção (o que implica as finalidades e as funções dos textos) e das estratégias de produção e interpretação textual, os quais possibilitam o entendimento da complexidade da linguagem e a construção de discursos voltados a práticas sociais específicas. São essas condições (estratégias, operações discursivas etc.) “[...] que promovem a sua construção [do texto], que promovem seus modos de sequenciação, que possibilitam seu desenvolvimento temático, sua relevância informativo-contextual, sua adesão e sua coerência, enfim” (ANTUNES, 2009, p. 51).

É por esses e outros motivos que acreditamos ser necessário discutir alguns riscos do trabalho com os gêneros discursivos, tendo em vista sua concepção, como o risco da sua objetificação, a confusão conceitual entre *tipo textual* e *gênero discursivo* e as implicações das proposições didáticas do grupo de Genebra, as quais serão discutidas nas subseções a seguir. A citação recuada anterior, extraída de Oliveira (2009), parece tocar na preocupação central do estudo da língua por meio dos *gêneros*: fazê-lo efetivamente demandaria uma verdadeira etnografia das práticas de linguagem, o que seguramente traz consigo sobeja complexidade.

2.2.1 O risco da objetificação dos gêneros nos processos de didatização

Das reflexões registradas na subseção imediatamente anterior emerge mais visivelmente uma das preocupações envolvendo o trabalho didático com os *gêneros discursivos*, derivada de um eventual tratamento predominantemente formal, ou seja, de serem concebidos como produto de aplicação de regras, com modelos padronizados e estabelecidos *a priori*, produto do qual o aluno se apropria para, assim, construir um texto nos gêneros solicitados pelo professor. Essa visão equivocada de que os gêneros são textos simples e prontos para serem ensinados (OLIVEIRA, 2009), além de suscitar a produção de textos

similares e rígidos (tanto estruturalmente, quanto tematicamente), levam a serem concebidos como *objetos* de ensino centrados nas características formais, estabelecendo-se antecipadamente gêneros para cada seriação escolar, o que implica, em nosso entendimento, um movimento fechado e categórico. Assim, conforme Kleiman (2007, p. 14), na relevância do trabalho didático, importa zelo, para que se constitua no elemento estruturante das práticas sociais mobilizadas, sob o risco de reduzir o objeto de ensino e o trabalho escolar aos seus aspectos formais e analíticos.

Essa preocupação se justifica, em nosso entendimento, porque a expressão *objeto de ensino* nos remete também a artefatos rígidos, ou seja, a “[...] construções abstratas, que não revelam o real da língua [...]” (GERALDI, 2010a, p. 73). Uma postura tal tende a suscitar equivocadamente um trabalho com os *gêneros* tomados à guisa de conteúdos conceituais que precisam ser organizados sistematicamente para facilitarem o ensino de determinados saberes e a consequente compreensão do aluno, no entanto, como o texto é um lugar de imprevistos, não faz sentido que seja tomado como objeto estável, ou mais ainda como *mercadoria* (GERALDI, 2010a) pronta a ser distribuída e imposta aos alunos. Sendo assim, não pode ser ensinável, visibilizando-se, dessa forma, um paradoxo quanto ao ensino centrado nos textos.

No âmbito dessa discussão, Bonini (2007) entende que a produção de um texto em um dado gênero implica a realização de ações sociais estáveis, pois características e típicas dos gêneros, e inovadoras, tendo em vista a singularidade das ações humanas. A falta de cautela quanto a essas questões e a adoção de uma postura prescritivista, segundo o autor, pode provocar um processo de gramaticalização⁵⁴ dos gêneros, já que, “Ao não contemplar as práticas sociais, principalmente a prática inovadora e significativa do aluno, o gênero tende a se tornar uma repetição automatizada e desancorada da subjetividade de quem o utiliza” (BONINI, 2007, p.70). Assim, entendemos que o texto, no gênero, deve ser visto na sua condição de *enunciado*, tal qual se dá na perspectiva bakhtiniana, e não como estrutura apenas, pois a estrutura é decorrência dos processos interacionais. Para Geraldi (2010a, p. 116),

⁵⁴ Para Bonini (2007, p. 70), a gramaticalização dos gêneros implica considerá-los “[...] apenas conteúdo a decorar através de exercícios de fixação”, ganhando, assim, *status* de prescrição.

[...] a presença do texto na sala de aula implica desistir de um ensino como transmissão de um conhecimento pronto e acabado; tratar-se-ia de não mais perguntar ‘ensinar o quê’, mas ‘ensinar para quê’, pois no processo de ensino não se esperaria uma aprendizagem que devolveria o que foi ensinado, mas uma aprendizagem que se lastrearia na experiência de produzir algo sempre nunca antes produzido – uma leitura ou um texto – manuseando os instrumentos tornados disponíveis pelas produções anteriores.

Segundo Bonini (2007), o professor deveria tomar alguns cuidados na abordagem didática dos *gêneros*, de modo a não transpor de forma rígida descrições e análises feitas com base em estudos que têm lugar em outros contextos. Ações como, *não tomar a descrição de um determinado gênero ao pé da letra, visualizar as ações e as práticas sociais (estabilizadas e inovadoras) que estão implícitas no gênero e criar um contexto plausível e produtivo para o gênero e as práticas sociais a serem trabalhados* são sugeridas pelo autor e se mostram como possíveis encaminhamentos para uma abordagem que não focalize apenas os elementos formais dos gêneros. Nessa perspectiva, os *gêneros* envolvem muito mais do que os aspectos retóricos, pois “É justo pensar que o sujeito, ao praticar um determinado gênero, faça mais do que realizar ações de textualização [...]” (BONINI, 2007, p. 61), levando-se em conta a característica interlocutiva da linguagem, a esfera da atividade humana, o suporte dos gêneros, entre outros elementos.

Geraldi (2010a), por sua vez, propõe que a escola empreenda um trabalho além da descrição e da classificação linguística, e que seja focado no uso dos recursos expressivos e na reflexão sobre esses usos. Para ele, as atividades epilinguísticas são mais produtivas, pois focalizam o funcionamento de acordo com o contexto de uso. Escreve o autor (2010, p. 115):

[...] um texto não é produto da aplicação de regras e nem mesmo das regularidades genéricas; é produto de elaboração própria que encontra nos outros textos apenas modelos ou indicações. A criatividade posta em funcionamento na produção do texto exige articulações entre situação, relação entre interlocutores, temática, estilo do gênero e estilo próprio, o querer dizer do locutor, suas

vinculações e suas rejeições aos sistemas entrecruzados de referências com as quais compreendemos o mundo, as pessoas e suas relações.

A preocupação em não objetificar os gêneros, segundo Geraldi (2010a), tem se dado em função de o foco das práticas de sala de aula estar voltado prioritariamente para a fixação de objetos de ensino. O autor, no entanto, aponta para a necessidade de voltar o foco também para a aprendizagem, implicando a entrada do capital cultural e dos objetos desconhecidos neste processo. Nesse sentido, “[...] não há um ponto de chegada definitivo, mas sempre um novo patamar que permite outros avanços” (GERALDI, 2010a. p. 77); ou seja, não deve haver gêneros estabelecidos *a priori* para seriações específicas, como vem se fazendo em muitos contextos escolares. Para Geraldi (2010a, p. 78), “Um modelo de escola que centre seu ensino nas práticas, aberto a aprendizagens, sem definição prévia de pontos de chegada, valorizando muito mais o processo do que o produto, trata de forma diferente a presença do texto na sala de aula.”

Kleiman (2007) converge com essa preocupação quando critica as abordagens curriculares que planejam partir dos *gêneros* mais *fáceis* aos mais *difíceis*, justamente porque, para ela, não há como saber o que torna tal *gênero* mais ou menos fácil do que outros, tendo em vista a complexidade e a singularidade das interações humanas. Assim, “Não são os gêneros necessariamente unidades que podem ser ordenadas segundo a idéia de que alguns conteúdos são necessários para a compreensão de outros” (KLEIMAN, 2007, p. 9). Nesse contexto, a crítica de Geraldi (2010a) à objetificação dos gêneros mostra-se, em nossa compreensão, pertinente; para ele, a partir do serviço ao sistema escolar, passou-se a desconsiderar a estabilidade relativa dos gêneros e, por sua vez, reiteramos, o que era processual tornou-se ontológico, ou seja,

Assim desbastado de toda sua originalidade, o estudo bakhtiniano, mantida a referência à linguística da enunciação, se prestou a um deslocamento no ensino que vai das tentativas de concentração na aprendizagem através das práticas, para objetos definidos previamente, seriáveis, unificados e exigíveis em avaliações nacionais. [...] O movimento vai do ensino à organização didática da aprendizagem (GERALDI 2010a, p. 79).

Em nossa compreensão, para Geraldi (2010a) o uso dos gêneros, em muitas práticas escolares contemporâneas, remete à tradição de conceber o texto como um produto rígido, passível de fixação de elementos formais, pois substituiu sua relativa estabilidade pela estabilização das formas discursivas em processos de modelização. Como, porém, o discurso não é produto de aplicação de regras, mas sim resultado de um processo de construção de sentidos, só é possível explicitar alguns dos processos da atividade discursiva, os quais nem sempre se dão em todas as situações comunicativas de utilização do gênero.

2.2.2. Distinções entre gêneros discursivos e tipologias textuais ou sequências textuais: confusões conceituais na ação pedagógica

Em meio às diversas concepções de *texto* e *gêneros*, bem como em meio a interpenetrações nem sempre produtivas e pertinentes desses conceitos, é possível identificar algumas confusões conceituais implicadas no agenciamento dos *gêneros* nas ações didáticas nas práticas de ensino e aprendizagem de língua materna. Uma dentre elas é a distinção entre *gêneros discursivos* e *tipos textuais* (ou *sequências textuais*), motivada, em boa medida, pela compreensão equivocada do termo *tipo* utilizado por Bakhtin (2011 [1952/53]) na definição dos gêneros como *tipos relativamente estáveis de enunciados*. Para Rodrigues (2005), *tipos* na concepção bakhtiniana não nos remete a espécies modelares de texto, mas sim à tipificação da atividade humana, isso porque “Quando dominamos um gênero textual⁵⁵, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (MARCUSCHI, 2010 [2002], p. 31). Segundo J. Q. Silva (1999), tal distinção (gêneros *versus* tipos textuais) caracteriza-se muito mais como de cunho conceitual do que terminológico, o que, em nosso entendimento, ganha especial significado se considerarmos a proposição das dimensões

⁵⁵ Mantemos, aqui, a expressão *gêneros textuais* porque é desse modo que o autor lida com o conceito e se trata de citação. Em não se tratando de citação, manteremos a adjetivação *discursivos*. Nossa menção a Marcuschi restringe-se, nesta dissertação, à distinção tópico desta seção porque entendemos ser sua abordagem do tema distinta, sob vários aspectos, do ideário que assumimos nesta pesquisa.

verbal e *social* dos gêneros discursivos, tal qual propõe Rodrigues (2005), a que já fizemos remissão aqui.

Segundo Marcuschi (2010 [2002], p. 23) – reiteramos, em outra perspectiva teórica – enquanto os gêneros se constituem como atividades sociodiscursivas, orientadas para um propósito comunicativo específico, apresentando, assim, características sociocomunicativas⁵⁶ definidas por conteúdo, estilo, composição e função, os tipos textuais se definem por categorias internas à constituição do texto, ou seja, ao arranjo linear e hierárquico do conteúdo informacional (SILVA, J. Q., 1999), formando uma “[...] espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas)”. Enquanto Bakhtin (2011 [1952/53]), tal qual já mencionamos, não faz classificações sistemáticas dos *gêneros discursivos* – comportamento que converge com sua concepção de língua –, dividindo-os apenas em *gêneros primários* e *gêneros secundários* –, tendo em vista sua diversidade e seu caráter mutável e dinâmico, em se tratando dos *tipos textuais* alguns estudiosos, como Marcuschi (2008), sistematizam-nos a exemplo da nomeação *descrição*, *narração*, *dissertação* e *injunção*. Em síntese, segundo este último autor, enquanto os *gêneros* são fundados em postulados interacionais, os *tipos textuais* são fundados em critérios internos (linguísticos e formais).

As noções de *gênero* e *tipo textual*, embora apresentem naturezas distintas, podem se entrecruzar, ou seja, os *gêneros discursivos* podem se constituir de mais de um *tipo textual*, apresentando alto teor de dinamicidade e diversidade em relação às situações comunicativas, ao contrário dos *tipos textuais*, que, em geral, limitam-se a organizações de ordem estrutural. A essa característica dos *gêneros*, Marcuschi (2010 [2002]) chama de *heterogeneidade tipológica*, ou seja, mais de uma *tipologia textual* pode estar presente em um único *gênero discursivo*, como é o caso do gênero *romance*, que pode apresentar a *narração*, a *descrição* e a *injunção* em sua constituição. Nos gêneros, no entanto, tendem a prevalecer determinadas *tipologias textuais*, embora haja outras em sua composição, podendo assumir formas e funções variadas e específicas conforme o gênero em que estão inseridas.

A despeito dessas distinções conceituais, muitas práticas de ensino e aprendizagem com base nos gêneros concebem as *tipologias*

⁵⁶ Concebemos haver, nesse uso – *sociocomunicativas* – herança da Linguística Textual; em nossa compreensão, o termo apropriado ao ideário a que nos filiamos seria *intersubjetivas*.

textuais como *gêneros discursivos*, em um arreveamento conceitual; por elas mesmas, as *tipologias textuais* não têm sentido, somente quanto restringidas aos fazeres escolares; elas devem ser vistas como parte da constituição de um gênero discursivo. Nesse sentido, as *tipologias textuais*, antes tomadas como objeto de produções escolares (muitas delas concebidas como *redações escolares*), passam a não ter mais sentido isoladamente, sendo necessária a definição do gênero a ser produzido para a exposição de um discurso mais vinculado às intenções comunicativas do autor e ao contexto interacional a que se presta.

Apesar de o domínio das tipologias ser fundamental para a produção de textos em um *gênero*, muitas delas correm o risco de não terem sua configuração linguística explorada em função dessas confusões conceituais, o que torna a produção dos textos nos gêneros comprometida sob esse aspecto. Além disso, segundo Marcuschi (2010 [2002]), pode-se encontrar em muitos contextos escolares uma dificuldade quanto à organização das sequências tipológicas de base no ensino das produções textuais escritas, isso porque elas não podem ser simplesmente justapostas na constituição de um *gênero*, considerando a dinamicidade e a flexibilidade das ações linguísticas no texto. Essas sequências linguísticas são agenciadas pelo produtor do texto no momento da materialização do seu projeto de dizer, implicando modos enunciativos de organização do discurso em função desse mesmo projeto e dos propósitos específicos para as relações interacionais. Há que se atentar, portanto, a essas distinções conceituais no trabalho com a produção de textos na escola.

2.2.3 A proposta de sequências didáticas de Genebra

No que entendemos ter sido uma tentativa de orientar de forma mais objetiva os profissionais da educação quanto às ações metodológicas com os gêneros discursivos na sala de aula, seja pela complexidade da perspectiva teórico-epistemológica que dá origem ao estudo dos gêneros, seja pela diversidade de concepções existentes nesse campo, tendo presente, possivelmente, a busca por superar fragilidades do ensino, um grupo de estudiosos de Genebra⁵⁷ desenvolveu pesquisas

⁵⁷O grupo de Genebra é constituído por estudiosos que apresentam uma perspectiva teórica para o trabalho com os gêneros, propondo a produção textual, oral e escrita, como ponto de partida dos procedimentos didáticos. Fazem parte desse grupo nomes como Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly e Jean-Paul Bronckart.

relacionadas com a elaboração de procedimentos didáticos com base no trabalho com os gêneros discursivos⁵⁸. Tal grupo se vincula à perspectiva metodológica de ensino da produção textual do chamado *interacionismo sociodiscursivo*, que considera a linguagem como prática social e a apropriação dos gêneros como essencial para as interações humanas (GUIMARÃES, 2006). Nesse ideário, Schneuwly e Dolz (1999) apontam os gêneros como megainstrumentos de interação, na medida em que norteiam as interações sociais.

O modelo didático de gênero proposto pelo grupo de Genebra é conhecido como *sequência didática* e apresenta de forma sistemática procedimentos para o ensino da produção textual oral e escrita. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), as sequências didáticas se referem a “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Sob essa perspectiva, os gêneros seriam os objetos centrais dos procedimentos didáticos, cabendo à escola promover atividades que levem o aluno à apropriação do que entendem ser as *dimensões ensináveis* dos gêneros, considerando a importância do desenvolvimento das habilidades linguísticas para seu uso como instrumento de comunicação.

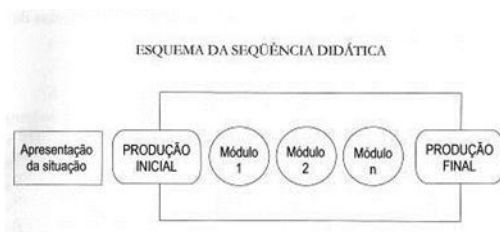
Os princípios teóricos que fundamentam o procedimento das sequências didáticas se voltam à consideração do sujeito como ativo e heterogêneo, exigindo, assim, metodologias distintas e específicas em relação a necessidades de cada um, de modo que todos possam tomar a palavra, pois é na prática da linguagem, sendo esta promovida de múltiplas formas, que o aluno terá a possibilidade de ampliar e ressignificar seus conhecimentos prévios em relação à língua. Além disso, esse ideário teórico considera a produção de textos como atividade complexa, que envolve a contextualização da situação comunicativa e o planejamento do texto, de forma a permitir uma consciência mais ampla quanto às atividades de produção textual. Nesse contexto, as finalidades gerais desse procedimento metodológico, de dimensão predominantemente interacional, são oferecer instrumentos para que o aluno possa desenvolver suas habilidades de uso da língua em situações sociais específicas e em uma atitude consciente e reflexiva em relação à sua produção textual e à complexidade do uso da linguagem, tanto oral quanto escrita. Sendo assim, ficam privilegiados os trabalhos com os gêneros que o aluno não domina ou domina pouco,

⁵⁸ Mais uma vez, aqui a nomeação atribuída é *gêneros textuais*, mas por opção teórica, mantemos *gêneros discursivos*.

os gêneros pouco acessíveis ao seu entorno e os gêneros da esfera pública (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Quanto à constituição da estrutura de base de uma sequência didática proposta pelo grupo de Genebra, ela se dispõe sequencialmente como mostra a imagem a seguir veiculada.

Figura 1 - Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98)

A *apresentação da situação* se caracteriza pelo momento em que se explica e contextualiza de maneira clara e detalhada a atividade de produção da língua a ser desenvolvida pelos alunos, ou seja, é o momento em que se esclarece a situação comunicativa de um determinado gênero para que o aluno possa estar ciente dos comportamentos a serem adotados na etapa seguinte. Nessa segunda etapa, o aluno é orientado a produzir um texto inicial no gênero abordado, sem que para isso sejam trabalhados anteriormente seus elementos constitutivos, de modo que possa expor suas representações iniciais sobre o gênero em foco. Essa etapa serve como diagnóstico e planejamento para a elaboração das atividades seguintes – os módulos –, auxiliando o professor a montar a sequência das atividades, em função das fragilidades encontradas na produção dos textos iniciais dos alunos, e a delimitar o objeto de ensino de acordo com as necessidades imediatas dos alunos na busca pela ampliação do domínio do gênero em questão (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Os módulos, por sua vez, se voltam para o atendimento das necessidades imediatas de produção dos textos nos gêneros, sendo necessária a seleção das prioridades mais emergentes, sejam elas linguísticas e contextuais, e se constituem de atividades diversas que deverão ser abordadas de forma sistemática. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) reforçam que a ordem dos módulos de uma sequência didática não é aleatória, sempre há atividades que servem de base para outras. Assim, não se deve focalizar apenas as fragilidades em relação à

estrutura e à condição de produção dos *gêneros*, também as questões de ordem linguística (gramaticais) devem merecer atenção, fazendo isso de forma articulada à abordagem dos *gêneros*. Para os autores, não se deve ensinar regras de ortografia aleatórias em função de problemas encontrados nos textos dos alunos, mas sim oferecer-lhes oportunidades para praticar a escrita, considerando sua complexidade, e, dessa forma, estimular a capacidade de revisão e análise da própria produção, oral ou escrita.

A etapa seguinte sugere que o aluno volte a produzir o texto no gênero focalizado na sequência didática, tendo em vista os conhecimentos por ele adquiridos ao longo do trabalho desenvolvido com os módulos. Assim, na concepção dos autores, tanto o aluno quanto o professor poderão avaliar os progressos e as fragilidades, tomando a revisão e a reescrita do texto como atividades fundamentais à construção do discurso. Esse processo representa um movimento que vai do universo complexo ao mais simples e depois novamente ao complexo; ou seja, da produção inicial aos módulos e dos módulos à produção final. É importante ressaltar, assim como ressaltam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que a etapa da produção final envolve também, além da segunda produção do texto, mesmo gênero produzido na primeira etapa, atividades de revisão e reescrita dos textos.

Em meio às orientações das sequências didáticas, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) sugerem que os gêneros contemplados nos procedimentos didáticos sejam estabelecidos por meio de um agrupamento em função de suas regularidades linguísticas, finalidades e esfera de circulação, de modo a se proceder a uma progressão do conhecimento mais sistemática. Ao longo da discussão, os autores sugerem gêneros específicos a serem trabalhados nas seriações escolares, apresentando seus domínios sociais de circulação e as capacidades da linguagem mobilizadas, como é o caso das capacidades de *narrar*, *relatar* e *argumentar*, por exemplo. Esse quadro reforça, ainda, a necessidade de alternar os gêneros abordados, ora orais ora escritos.

A determinação dos *gêneros* específicos a serem trabalhados em cada seriação parece-nos característica marcante nas proposições metodológicas do grupo de Genebra e se ancoram numa perspectiva de estudo progressivo – ainda que em espiral – dos *gêneros*, tendo em vista os objetivos de cada seriação escolar. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) revelam, contudo, que um trabalho focado em ciclos do ensino fundamental, e não em séries isoladas, permitiria uma ação mais flexível quanto às escolhas dos *gêneros* a serem trabalhados, bem como uma

abordagem mais aprofundada de cada *gênero*, propício de ser executado em projetos interdisciplinares. Segundo eles, a divisão das seriações por ciclos⁵⁹ do ensino fundamental se dariam da seguinte forma: os seis primeiros anos seriam divididos em ciclos de dois anos (1ª e 2ª séries; 3ª e 4ª séries e 5ª e 6ª séries) e os três últimos se constituiriam de um único ciclo (7ª, 8ª e 9ª séries).

Alguns dos princípios de progressão sugeridos, no entanto, se voltam à progressão do trabalho com os *gêneros* por meio de agrupamentos, levando a uma abordagem que parte do universo simples ao complexo⁶⁰ durante o ciclo escolar, ou seja, as seriações iniciais se concentrariam nas particularidades mais simples dos *gêneros*, e as seriações finais, nas particularidades mais complexas. Tememos que princípios dessa ordem possam levar a uma abordagem de base apriorística, estabelecendo de antemão os *quefazer*es escolares em detrimento da ausculta às representações dos alunos, a suas *práticas de letramento*, a sua natureza social e historicamente situada; enfim, comportamento caro aos estudos do letramento.

Essa abordagem dos *gêneros* em espiral, ou seja, de forma gradativa, propõe diferentes níveis de complexidade ao longo do processo de aprendizagem, considerando os objetivos de cada nível de ensino, e desaconselha a repetição de abordagens já feitas em seriações anteriores, proposições que, em nossa concepção, parecem engessar o trabalho com os *gêneros*, objetificando-os e tornando-os, por vezes, limitados e mecanizados. Por esse encaminhamento, a abordagem das práticas de uso da língua ficaria restrita, pois fragmentada em função de objetivos escolares.

Apesar de ter suscitado inúmeros estudos, projetos e trabalhos no Brasil inteiro, entendemos que essa vertente de Genebra, em alguma medida, didatiza o pensamento bakhtiniano e, ao fazê-lo, coloca-se sob o risco da objetificação dos *gêneros*, tal qual alerta Geraldi (2010a). O

⁵⁹ A proposta dos autores se dá com base em um nível de ensino de nove anos, como ocorre em Genebra.

⁶⁰ Essa discussão de partir da *simplicidade* para a *complexidade* parece-nos justificar a crítica de Kleiman (2007) a que fizemos remissão em seção anterior. Temos tentado compreender as predicacões *complexos* e *simples*, em Bakhtin (2011 [1952/53]), sob a perspectiva do conjunto de vozes que se apõem aos *gêneros* – em um *romance* seguramente o conjunto de vozes em dialogia parece ser mais significativamente substantivo do que em um *bilhete*. Entendemos que uma compreensão dessa ordem contribuiria para evitar os riscos que, sob o ponto de vista antropológico, o conceito de *complexidade* traz consigo.

fato de os autores apresentarem um quadro com a distribuição dos gêneros por ciclos/séries, agrupando-os conforme as particularidades supostamente exigidas para cada seriação resulta, em nossa compreensão, em um movimento fechado e categórico em se tratando do trabalho com os gêneros em sala de aula. Em encaminhamentos dessa ordem, desconsidera-se a necessidade de contextualização ao entorno imediato do aluno e de um trabalho efetivamente voltado à prática social, pois parece priorizar a aquisição de determinadas características dos gêneros em função da escolarização.

2.3 ENFIM, A ÁRDUA BUSCA DO MOVIMENTO DA *REDAÇÃO* PARA A *PRODUÇÃO TEXTUAL*

Considerando o conteúdo das seções que antecederam a esta, no presente capítulo, entendemos que o trabalho didático com a modalidade escrita da língua, especialmente no que toca à produção de textos escritos, tem sido visto, nas últimas décadas, como processo fundamental para a ampliação das possibilidades interacionais dos alunos e, em alguns contextos, tem ganhado maior ênfase nas atividades escolares. Anteriormente a esse período, mais especificamente até a implementação da chamada teoria da comunicação⁶¹, época em que os textos passaram a ser centrais nas aulas de Língua Portuguesa, a ação didática com os textos tinha um espaço reduzido, sendo eles utilizados como objetos de imitação ou pretextos para aplicação e exercício de atividades relacionadas à gramática normativa (GERALDI, 2003 [1991]) por influências dos modelos clássicos, negando, assim, a escrita como atividade interativa.

As preocupações em torno do texto, quase que exclusivamente focadas na materialidade linguística, remontam à história da instituição da Língua Portuguesa como componente curricular e apresentam um vínculo bastante estreito com a tradição do ensino gramatical, marcado inicialmente pelo estudo da gramática latina e posteriormente pela substituição ao ensino da gramática nacional, em função do desprestígio

⁶¹ Teoria surgida na década de 1970, e fundamentada na concepção de língua como comunicação, que tomava o texto (e não mais a frase, como ocorria na concepção de língua como sistema) como lugar de codificação e decodificação de elementos linguísticos, cabendo à escola aperfeiçoar o comportamento dos alunos como emissores e receptores de mensagens por meio de códigos verbais e não verbais, aspectos estes vinculados a um ensino pragmático e utilitarista da língua (SOARES, 2002).

da língua latina no século XX (SOARES, 2002). Segundo Franchi (2006), apesar de a retórica⁶² se constituir como a primeira disciplina a se preocupar com o estudo do texto, focalizando a construção de discursos persuasivos por meio da articulação de recursos expressivos da língua, a tradição escolar, pautada no estudo conceitual sobre a língua, transformou-a em padrão de expressão estética da língua a ser imitado na elaboração de textos *autênticos*. Nesse percurso, ainda assim, o estudo da gramática tinha primazia sobre o estudo do texto nas práticas de ensino e aprendizagem de Português, constituindo-se como conteúdo autônomo, pautado no processo de memorização e em exercícios classificatórios até meados da década de 1970, quando passou a sofrer duras críticas motivadas pela consolidação de estudos no campo da ciência linguística.

Apesar de os discursos acadêmicos e de as propostas teóricas em torno da reversão desse quadro de enraizamento gramatical se tornarem mais recorrentes e cederem espaço ao estudo do texto em sua integridade, de acordo com pesquisas empreendidas no contexto escolar (ANTUNES, 2003; 2009; GERALDI, 2003; BRITTO, 1997), tem se visibilizado a caracterização de uma escrita desvinculada das intenções comunicativas do autor e das condições de produção dos discursos e, assim, utilizada como mero exercício de prática do domínio dessa modalidade da língua, paralelamente à análise conceitual, ou seja, pretextos para a fixação do que se chama de as *regras do bem falar e escrever*.

Tais exercícios, rotulados por Geraldi (2003 [1991]) como *redações escolares*, não fornecem condições favoráveis à produção de textos *reais* e à expressão do projeto de dizer do aluno, pois se distanciam de suas vivências e dos usos sociais da escrita, não levando em conta elementos como a dialogicidade nas produções escritas, o conhecimento de mundo dos alunos sobre a temática do texto, os objetivos implícitos nessa atividade (distintos de mero instrumento de avaliação), a definição da estrutura do texto e do contexto de produção, enfim, desconsiderando as operações processuais implicadas na

⁶²Componente curricular do ensino de língua portuguesa no Brasil que predominou do século XVI ao XIX, ao lado das disciplinas de poética e gramática, as quais constituíam o que se denominava de *trivium*, que mais tarde foi fundido em um módulo curricular, constituindo a disciplina chamada *Português*. A retórica clássica, inicialmente, ocupava-se da elaboração de textos argumentativos para a modalidade oral da língua, a oratória, mas passou a se ocupar também dos textos escritos, como a elocução formal.

construção de um texto, tomando sua produção como uma atividade “[...] improvisada, sem planejamento e sem revisão, na qual o que conta é, prioritariamente, a tarefa de realizá-la, não importa o que se diga’ e o ‘como se faça’ ” (ANTUNES, 2003, p. 27). Essas constatações nos levam a caracterizar as *redações* como atividades que estimulam a disposição de uma produção discursiva simulada, sem autoria, sem propósito comunicativo, sem recepção (ANTUNES, 2009), repercutindo nas dificuldades do aluno em lidar com a escrita no contexto escolar.

A condição pouco expressiva das *redações escolares*, segundo Antunes (2009), se dá, sobretudo, pela ausência de se ter algo a dizer, muitas vezes agravada pelo fato de não haver um trabalho prévio de discussão sobre a temática do texto, pela falta de planejamento e ausência da posterior revisão do texto, resultando na obviedade e na irrelevância das informações. Como, em geral, se tem dado uma ênfase ao teor gramatical das produções escritas, a única motivação que o aluno tem para escrever é receber uma nota pela sua produção ou, melhor dizendo, pela maneira supostamente ‘correta’ (e a única) de utilizar os recursos linguísticos, num movimento de higienização ortográfica (GERALDI, 2003 [1991]; 2006 [1984]; FRANCHI, 2006). Assim, apesar de os elementos da superfície do texto serem importantes, não são suficientes por si sós; há que se considerar uma gama de fatores (sejam pragmáticos ou linguísticos) envolvidos nas situações da produção escrita.

Além disso, segundo Antunes (2003; 2009), as *redações* têm sido tomadas como objetos de ensino legítimos e únicos da escrita na esfera escolar, caracterizando-se como textos genéricos, sem estrutura definida, sem intenções e sem condições específicas de produção. Assim, a escola tem tomado as tipologias textuais, como a *dissertação*, a *narração* e a *descrição*, como textos empíricos, inviabilizando a escrita de textos em uma diversidade de gêneros discursivos, com propósitos e estrutura composicional distintos. Para Geraldi (2003 [1991]), as únicas definições em relação à produção das *redações* é *o que se deve dizer e como dizer*, impondo determinados padrões textuais e destituindo a singularidade autoral das produções de textos. A apresentação desses modelos engessados aos alunos, segundo Geraldi (2003 [1991]), torna a escola uma disseminadora dos clichês, porque fixa determinadas regras de construção de texto, especialmente em se tratando do uso de expressões cristalizadas, limitando a capacidade de o aluno se assumir como autor e subordinando-o ao discurso hegemônico transmitido pela escola. O receio do aluno em se expor contrariamente a esses discursos e de, assim, ser prejudicado em relação à avaliação feita pelo professor

resulta em produções bastante semelhantes, mesmo que oriundas de alunos diferentes, com vivências diferentes, pois destinadas a um mesmo fim, a correção gramatical. Desse modo, o aluno não demonstra interesse nem vontade em dizer e, assim, reproduz o que a escola ideologicamente transmite. A esse respeito, Antunes (2003, p. 50) afirma que as redações escolares, do modo como têm sido empreendidas em sala de aula, caracterizam

[...] uma escrita uniforme, sem variações de superestrutura, de organização, de sequência de suas partes, corresponde a uma escrita sem função, artificial, mecânica, inexpressiva, descontextualizada, convertida em puro treino e exercício escolar, que não estimula nem fascina ninguém, pois se esgota nos reduzidos limites das próprias paredes escolares.

Outro fator que pesa consideravelmente nas produções textuais escritas é a ausência de especificação do interlocutor, pois, assim como resalta Geraldí (2003 [1991]), é ele quem orienta a mobilização de determinados recursos expressivos da língua, de informações a se dizer e de como as dizer em função das intenções comunicativas do autor, pois de nada vale o esforço do autor se não há um leitor específico, ao menos idealizado, que possa agir ativa e responsivamente⁶³ (BAKHTIN, 2011 [1934/35]) ao seu discurso. A escola, no entanto, via de regra, tem se mostrado indiferente a essa questão, negando o caráter interativo da língua, pois “[...] a escrita sem destinatário não é exercício de linguagem. Na vida real, ninguém fala para ninguém” (ANTUNES, 2009, p. 88). Desse modo, segundo Antunes (2003), o *outro* desaparece nas aulas de Português, o que torna a atividade de escrita na escola dolorosa e artificial, pois “[...] sem o outro, do outro lado da linha, não há linguagem.” (p. 47). Isso acaba resultando no desinteresse e na dificuldade do aluno em escrever e mobilizar os recursos linguísticos adequados à situação comunicativa e, assim, na possibilidade de se assumir como autor.

⁶³ Para Bakhtin, no processo comunicativo, não há o modelo de locutor ativo e interlocutor passivo, mas o de interlocutor que assume uma atitude responsiva ativa, considerando que “Todo discurso é orientado para a resposta e ele não pode esquivar-se à influência profunda do discurso da resposta antecipada” (BAKHTIN, 2011 [1934/35], p. 89).

Britto (2006 [1984]), no entanto, argumenta que a dificuldade dos alunos em relação à produção escrita não se dá em função da ausência de um interlocutor concreto, mas sim devido à sua forte presença, o professor, que lerá e avaliará essa produção. Segundo o autor, o professor, muitas vezes, tem se colocado como interlocutor privilegiado (e o único), fazendo com que o aluno molde sua escrita às exigências e aos *gostos do professor*, pois, sobretudo, é a imagem do interlocutor que comanda a decisão do autor. Como as *redações* são vistas como meros exercícios escolares, a concepção fortemente marcada de que o professor julgará o texto do aluno faz com que esse mesmo aluno simule um dizer que não é seu e que volte sua preocupação à reprodução dos modos de dizer fixados pela escola no trabalho com a produção de textos.

Por essa perspectiva, o trabalho didático com a produção de textos escritos na esfera escolar – as decantadas *redações* – assume um caráter de artificialismo, desvinculado do uso efetivo da língua, pois passa somente a ter finalidade como atividade de preenchimento de espaços em branco (GERALDI, 2003 [1991]; ANTUNES, 2003; FRANCHI, 2006), para que o aluno prove ao professor que sabe escrever, e, ainda, como instrumento de avaliação do professor, numa espécie de devolução à escola daquilo que ela lhes diz (GERALDI, 2003 [1991]; 2006, [1984]). Sob essa perspectiva, a escrita é concebida apenas como instrumento de codificação linguística. Visibiliza-se, desse modo, que a forma como a prática da redação escolar tem sido encaminhada nas atividades de ensino e aprendizagem não tem partido das vivências e escolhas dos alunos, nem levado a sério suas interpretações, “[...] mas [tem havido] uma compreensão privilegiada pelos sentidos postos em circulação pelas leituras privilegiadas” (GERALDI, 2010a, p. 143). Nesse sentido, é negada ao sujeito a dimensão da subjetividade e a função social da linguagem como mediadora nas interações verbais (BRITTO, 2006 [1984]; 1997), já que não há razões concretas nem condições favoráveis e específicas que orientem a produção de discursos.

A reversão desse quadro – reiteramos, agora em foco específico, registro já feito ao longo desta dissertação – requer que as atividades de produção de tais *redações*, assim como propôs Geraldí (2006 [1984]), saiam de sua condição de produções *para* a escola, pois têm como objetivo principal o exercício mecânico da escrita, e se tornem produções *na* escola, ou seja, atividades que, apesar de acontecerem no contexto escolar, cabendo aí a interlocução do professor, possuem objetivos específicos, razões para dizer, conteúdos temáticos definidos e

interlocutores situados e concretos que orientam o trabalho do aluno, visando, assim, à ação interlocutiva efetiva. Tal proposta, no entanto, não resultou apenas em uma mudança de nomenclatura, mas também numa mudança de concepção e perspectiva teórico-epistemológica para as práticas de escrita na escola, ou seja, o texto não podia ser mais visto como artefato tomado em sua imanência e abstração. “Falar em produção exige considerar de outra forma os estudantes, que de meros aprendizes passam a agentes deste processo: ninguém pode escrever pelo outro” (GERALDI, 2010a).

A necessidade de uma mudança de ação metodológica com a produção textual, motivada pelos movimentos de ressignificação do ensino de Língua Portuguesa e pelas fragilidades de formação do produtor de textos na escola, implicou também uma nova concepção de *escrita* e, assim, de *língua*, a de *língua* como *espaço de interação*: essa perspectiva histórico-cultural a que vimos fazendo ampla remissão ao longo desta dissertação favorece o exercício de autoria por parte do aluno, porque está ancorada num conjunto de condições de produção favoráveis e específicas e traz consigo a possibilidade de marcar-se discursivamente (BRITTO, 1997; GERALDI, 2003 [1991]), erigindo-se de modo a favorecer o desenvolvimento de habilidades na modalidade escrita de acordo com o contexto em que enunciadores – nesse caso, os alunos – estão inseridos. Assim, segundo Geraldi (2003 [1991]) a produção de textos na escola requer o agenciamento de operações discursivas que possam contribuir para uma materialização adequada à situação comunicativa e ao interlocutor do projeto de dizer do aluno.

É nesse sentido que, ao tomar as produções de texto (produções *na* escola) como atividades didáticas, segundo nos aponta Antunes (2003), a escola – e especificamente o professor de Português –, deveria levar o aluno a atentar para as distintas etapas da produção escrita, como o planejamento, a enunciação linguística (o ato de escrever), a revisão e a reescrita. Para a autora, isso tende a reforçar a atitude efetiva do sujeito autor como aquele que toma decisões na efetivação do seu projeto de dizer conforme as necessidades da situação comunicativa. Além disso, para que o aluno tenha o que dizer – e esse dizer seja efetivamente relevante para a situação comunicativa em que se encontra –, é preciso conhecer aquilo sobre o que vai se enunciar, sob prejuízo de cair na obviedade, processo que demanda, assim, uma busca constante de expansão do conhecimento. Eis a importância de o professor promover um trabalho articulado com a leitura de textos diversos que atuarão como alimentação temática, configuracional e linguística para as produções escritas dos alunos. Assim, as sugestões metodológicas de

que as produções escritas concretizadas no contexto escolar saiam de sua condição de *redação*, em nossa compreensão, tem profundo imbricamento com as discussões de natureza teórico-filosóficas de que nos ocupamos em capítulo anterior. Assumir posturas dessa ordem implica, ainda, discutir o processo de refacção dos textos compreendidos como *atos de dizer* que se materializam em *produções textuais escritas* em *gêneros do discurso* específicos; trataremos da refacção na seção que segue.

2.4 O ATO DE REVER O DITO: A REESCRITA COMO PARTE DO PROCESSO DA ESCRITA

A partir da concepção de linguagem adotada por nós neste estudo – a de *língua* como *objeto social* –, tomamos o texto como lugar da interação, e, assim, como espaço para negociações e construção de sentidos. Então, ancorados nas concepções bakhtinianas, defendemos que o discurso materializado no texto sempre remete a alguém e espera desse alguém uma atitude responsiva, seja ela a concordância ou não aceitação daquilo que foi dito, seja uma resposta explícita e divulgada a esse discurso; de todo modo, sempre a compreensão derivada do encontro de que se constitui a interação.

2.4.1 Considerações iniciais sobre a reescrita na escola

Segundo Bakhtin (2011 [1952/53]), o texto só se dá em sua completude quando na interlocução entre os sujeitos. Em se tratando do foco desta dissertação: “Tudo o que é escrito se completa quando é lido por alguém” (ANTUNES, 2009, p. 192). O ato de dizer, nesse contexto, implica necessariamente o ato de rever o dito, pois o tempo de elaboração verbal é distinto do tempo de recepção, cabendo ao enunciador adaptar seu discurso às especificidades de seu interlocutor e à natureza da reação-resposta inferida ou materializada. Não se trata, portanto, de uma produção isolada, para ninguém, mas uma produção que só se concretiza quando tomada a conhecimento de alguém, de quem se espera uma contrapalavra que possa motivar a reelaboração do projeto de dizer do enunciador.

Os textos que se produzem na escola, portanto, são sempre direcionados a alguém, mesmo ao professor como leitor privilegiado, cabendo a ele se posicionar diante daquilo que foi dito e sugerir apontamentos ao aluno visando à reelaboração. O ensino da produção textual escrita, assim, mais do que envolver a consciência sobre as

condições de produção e a sua materialização inicial, implica um processo interlocutivo entre professor e aluno (podendo também ser uma relação aluno-aluno), por meio do qual ficam evidenciadas as necessidades de reelaboração textual. Sendo assim, toda escrita demanda uma reescrita, que se dá geralmente a partir do olhar do outro, seja ele nosso interlocutor ou o *outro* que está em nós quando nos distanciamos de nossas produções, com o intuito de analisá-las.

O processo de construção e reconstrução do texto numa relação interlocutiva envolve uma série de operações discursivas, de modo que se possam agenciar recursos linguísticos visando ao interlocutor e à situação enunciativa. Para Geraldí (2003 [1991]), as *operações discursivas* são atividades de formulação textual e implicam atividades menores que envolvem a construção global do texto e a materialização do projeto de dizer do enunciador. Em tais operações, segundo o autor, mais do que operar *sobre* a linguagem, operamos *com* a linguagem e ao mesmo tempo somos por ela operados – operação *da* linguagem –, numa relação constitutiva entre linguagem e sujeito. Embora pareçam focalizar apenas a superfície do texto, as atividades de produção textual envolvem etapas complexas que se dão também em função do contexto interacional, pois mais do que refletir sobre os usos linguísticos, é necessário atentar para as etapas de planejamento, de elaboração, revisão e reelaboração de um texto (ANTUNES, 2003). Quanto a isso, Fiad (2010, p. 5) escreve:

[...] a reescrita de textos no contexto escolar fundamenta-se nas teorias da enunciação, que consideram a língua como um fenômeno social, uma forma de ação, de interação entre sujeitos [...] Desse modo, entende-se a língua não como um sistema previamente construído, do qual os sujeitos se apropriam nas diferentes situações de interação, mas sim como um sistema que prevê recursos linguísticos que são explorados indefinidamente nas interações.

Entendemos, portanto, a *reescrita*, ou *refacção textual*, como a reelaboração do texto em função das demandas interacionais que se processam a partir das retomadas e reflexões sobre os modos de dizer, não se limitando à simples higienização das *impropriedades* gramaticais. Isso implica, segundo nosso entendimento, que as atividades de produção de textos escritos na escola levem o aluno a se distanciar de sua produção, de forma a refletir sobre ela e perceber os

possíveis problemas que poderão prejudicar a relação interlocutiva. Num primeiro momento, devido a pouca experiência ou à falta de hábito dos alunos com o processo de revisão de seu texto, é importante que o professor intervenha nas produções escritas até que os alunos possam tornar frequente o ato de revisar seu próprio texto. Segundo Ruiz (2001), os alunos têm mais sucesso em sua produção discursiva quando inseridos num processo de interlocução com o professor, que, por meio de seu texto, aponta-lhes caminhos para que possam melhorá-lo. Além disso, segundo Antunes (2003, p. 163),

O que parece inaceitável é deixar que se instale no aluno a postura alienante de transferir para o professor o poder absoluto de revisar, julgar, avaliar e reformular seu texto. Assim, não se desenvolve no aluno a autonomia, que requer procura crítica, auto-avaliação, levantamento de hipóteses, busca da melhor alternativa, atitudes essenciais para quem empreende qualquer aprendizagem não-mecanicista.

A condição pouco expressiva das produções de textos em muitos contextos escolares tem se dado principalmente pela ênfase atribuída ao teor gramatical das produções escritas, como se tal aspecto fosse o único a caracterizar a relevância textual. Some-se a isso a desatenção aos fatores que se vinculam ao momento anterior ao da materialização do discurso, que deve se dar mais propriamente na etapa de planejamento textual, como é o caso da necessidade de se *ter o que dizer*, de receber instruções claras para a realização da atividade, de empreender discussões prévias sobre a temática solicitada, de trabalhar com a intertextualidade; enfim, a consideração de procedimentos que contribuem para o planejamento daquilo que se vai dizer, considerando, ainda, a necessidade de escrever diferentes versões.

Assim, na tentativa de superar a centralidade nos elementos gramaticais das produções escolares, defendemos um olhar diferenciado sobre o ato da escrita, a ser concebido como um ato provisório, como um rascunho daquilo que se quer dizer, pois é necessário que o aluno perceba a importância de revisar e reescrever um texto e reajustá-lo às intenções e situação interacionais. Para Antunes (2003), assim como para Britto (1997), os alunos deveriam escrever um menor número de textos e reescrever mais vezes um mesmo texto, de forma a ressignificar tais atividades e torná-las processos constitutivos das práticas escolares.

A partir desse olhar alternativo sobre a produção escrita, Geraldí (2003 [1991]) defende uma postura do aluno como sujeito leitor-autor e do professor como leitor-co-autor do texto do aluno, visando à produção conjunta de sentidos. Dessa forma, ao professor cabe sugerir, questionar, apontar; enfim, facultar ao aluno refletir sobre suas realizações linguísticas, mas também sobre as condições de produção dos textos, de forma a torná-los ponto de partida e chegada do ensino da produção textual, instando no aluno a incorporação do processo da reescrita como parte da atividade de produção de texto, bem como um olhar crítico sobre sua configuração.

Eis a importância de abordar o texto sob uma perspectiva epilinguística, ou seja, por meio de atividades que demandem a reflexão sobre os recursos expressivos da língua, incidindo tanto em aspectos estruturais (autocorreções, hesitações, reelaborações, pausas longas, etc.) quanto sobre aspectos discursivos (solicitação de resposta etc.). Tais atividades favorecem o ato de rever o dito, pois a análise linguística não remete à análise de frases isoladas e descontextualizadas, mas ao contexto de uso da língua e dos projetos de dizer, já que segundo Geraldí (2003 [1991], p. 192), “Incluem-se nas atividades de análise linguística as reflexões sobre as estratégias do dizer, o conjunto historicamente constituído de configurações textuais”. Podemos considerar, então, conforme aponta Bonini (2002, p. 37), que “[...] o texto é objeto de *auto-feedback* e de feedback externo (sendo o professor uma via).”

Segundo Ruiz (2001, p. 203-204),

[...] existe dificuldade na tarefa de revisão. Ora, a análise linguística não é outra coisa senão um trabalho do sujeito. E todo trabalho, pela própria natureza, exige esforço (é movimento). Esforçar-se por compreender (ler) ou re/dizer (escrever) o texto do outro (ou o próprio) de muitas formas diferentes é uma tarefa trabalhosa, sim, por isso pode parecer ‘difícil’ para quem a executa. Mas é justamente esse trabalho que vai levar o sujeito a fazer o esforço necessário para sair do lugar, da provável inércia comunicativa de seu texto, pois é nesse movimento de voltar para o próprio texto (relendo-o) e de refazer o próprio texto (reescrevendo-o), que o sujeito dará o passo acertado na direção de um novo lugar, um lugar

que garantirá o cumprimento do propósito primeiro de sua escrita: a interação.

Em muitos contextos escolares, no entanto, a escrita é considerada apenas como prática escolar que costuma se esgotar nos exercícios de *redação*, tornando artificial a atividade de produzir textos e, por vezes, servindo apenas como produto a ser avaliado. Percebe-se, assim, um trabalho em torno da escrita sem planejamento, caracterizando-a como uma atividade improvisada, sem esforço e sem sentido. Além disso, para Antunes (2003, p. 58), “[...] normalmente, a escola tem concentrado sua atenção na etapa de escrever e tem focado apenas a escrita gramaticalmente correta”, no entanto essa é uma etapa intermediária entre o planejamento e a reescrita e demanda a consideração dessas etapas. Para Antunes (2003), a qualidade do texto dos alunos muitas vezes é comprometida em função da falta de oportunidade que lhe é dada em planejar e revisar seu texto. A ênfase na correção gramatical, segundo Geraldi (2010a), silencia aqueles que não sabem falar ‘corretamente’, pois está vinculada à manutenção do poder de uma minoria com a finalidade de, supostamente, garantir a ordem social.

A falta de atenção no processo da revisão do texto por parte do aluno pode ser desencadeada também pela ausência de um estudo da integridade do texto, que muitas vezes tem sido abordado por meio de fragmentos verbais. Essa abordagem superficial, segundo Antunes (2009), poderia ser superada por meio da focalização nas propriedades de um texto, tornando-as objetos de estudo, de modo a levar o aluno a perceber e refletir sobre muitas de suas regularidades discursivas. Para a autora, a característica de formalidade de um texto, tendo em vista a seleção de um léxico rebuscado, acaba mascarando sua condição de discurso esvaziado. Essa falta de interesse pelo sentido do texto, muitas vezes encontrada nas avaliações docentes, influencia a concepção de escrita do aluno e restringe a aspectos gramaticais. Isso desencadeia, então,

[...] a irrelevância de um dizer insignificante, sem interesse, sem sabor, sem expressividade. [...] a prática de um discurso vazio, igual, submetido a uma única fórmula, bem diferente da diversidade de discursos que ocorrem nas interações da comunicação escrita cotidiana (ANTUNES, 200, p. 138).

Tendo em vista a necessidade de ressignificação das práticas escolares que toma a escrita como improviso, produto de avaliação formal, é importante discutir como tem se dado as intervenções docentes sobre o texto dos alunos, ou seja, a forma como esses profissionais tendem a lidar com as produções escritas discentes – foco da próxima subseção – e com as possíveis fragilidades nelas encontradas a fim de que possamos refletir sobre práticas mais significativas.

2.4.2 A leitura docente do texto do aluno

Segundo Fiad (2006), podemos encontrar atualmente uma circulação cada vez mais frequente de teorizações sobre as escritas escolares que evidenciam o cuidado que o professor deve ter quanto às abordagens metodológicas em torno das avaliações da produção textual. Esse novo olhar, motivado pela concepção de texto como interação, sugere uma ação metodológica que não julgue as produções escritas dos alunos sob uma perspectiva normativa da língua, mas as tome como indícios dos processos mobilizados pelo aluno e de suas possíveis fragilidades. Segundo Fiad (2006), no entanto, os professores ainda não têm claros os fatores que indicam a construção de um ‘bom’ ou ‘mau’ texto. Para ela,

As análises acadêmicas não têm sido suficientemente “transformadas” em bons filtros para auxiliarem os professores a analisarem os textos, a fornecerem explicações para os problemas e a conduzirem os alunos a produzirem escritas alternativas às anteriormente avaliadas como problemáticas (FIAD, 2006, p. 316).

Tais incompreensões teóricas por parte dos docentes, muitas vezes motivadas pelas confusões terminológicas e conceituais dos documentos-síntese elaborados ao professor, podem se dar, segundo Antunes (2009), em função do próprio termo *correção* dado à avaliação das atividades dos alunos, que traz consigo uma concepção arraigada de correção gramatical. Para Antunes (2003, p. 161),

O fato de o professor, diante dos trabalhos dos alunos, ter apenas que procurar os erros tornou-se uma coisa tão natural que o termo consagrado para essa leitura do professor é ‘corrigir’. [...] Na

verdade, o professor não lê, não avalia o que os alunos escreveram: o professor ‘corrige’, porque, como revisor, só tem olhos para os erros.

Entendemos que apesar de muitos professores adotarem a prática da reescrita como constituinte das ações em sala de aula, dentre eles há quem o faça sob visões distorcidas, que podem ter sido motivadas, segundo Rodrigues (2003), pelas incoerências teórico-conceituais apresentadas em documentos oficiais, em especial nos PCNs (BRASIL, 1998), que misturam concepções distintas de *texto* e *gênero*, por exemplo. Esses atravessamentos contribuem para que muitas práticas escolares tomem o *texto* como objeto formal de correção, centrando o foco exclusivamente nos elementos linguísticos, desvinculando-as da dimensão interativa. Esse é um dos fatores que levam Geraldi (2003 [1991]) a afirmar que na escola há muita *escrita* e pouco *texto* concebido como *discurso*.

Em função do vínculo entre as concepções de *língua* e as atividades pedagógicas e as avaliações realizadas nas práticas escolares, o texto tomado como produto de codificação e decodificação tem sido considerado como instrumento de ‘correção’ e seleção dos alunos, os quais devem devolver, muitas vezes de forma fiel, aquilo que lhes foi ‘transmitido’ pelo professor. Para Geraldi (2006 [1984]), o professor deveria avaliar o processo da escrita e não o produto, que por vezes tem sido restringido a uma única versão, tomando-a como versão definitiva. A atividade da escrita, portanto, demanda tempo e implica reelaborações, ou seja,

[...] a refacção faz parte do processo de escrita: durante a elaboração de um texto, se releem trechos para prosseguir a redação, se reformulam passagens. Um texto pronto será quase sempre produto de sucessivas versões. Tais procedimentos devem ser ensinados e podem ser aprendidos (BRASIL, 1998, p. 77).

Nas ações escolares, nega-se, muitas vezes, a proposta discursiva do produtor de textos em razão da leitura superficial do texto feita pelo professor. A fim de superar essa concepção, Antunes (2003) sugere uma avaliação que se dê em função da aprendizagem e não das finalidades seletivas e dos eventos isolados, focalizando prioritariamente os elementos que garantem o sentido, a coerência e a clareza do texto, ou seja, os elementos que contribuem para compreensão global do texto. É

preciso, ressaltar, no entanto, que a autora não nega a importância de se tomar a ortografia como objeto de ensino, mas não aconselha que ela seja tomada como objeto prioritário e único. Para a autora, “A correção ortográfica virá como exigência da própria coerência do texto, que, em certas situações, para estar adequado, precisa estar ortograficamente correto” (ANTUNES, 2003, p. 164). Assim concebendo a avaliação da produção textual, Ruiz (2001, p. 205) afirma que

Um professor que considere a redação do aluno uma interlocução verdadeira, reagirá ao texto como um leitor, mesmo sendo ele um leitor diferenciado [...] Olhará, pois, para o texto do aluno como um todo. E, mesmo que não deixe de lado os prováveis probleminhas localizados (de concordância, de acentuação, de ortografia etc.), estará preocupado, muito mais, com o recado desse aluno, com o que ele tem para dizer, e com o que ele conseguiu veicular com as formas que utilizou; enfim, se ocupará prioritariamente da coerência global da redação, da sua macroestruturação, da sua organização como texto.

Ao invés de assumir um papel de *leitor-corretor* (GERALDI, 2010a), o professor deveria agir como um coautor, empreendendo seu trabalho por meio de uma relação cooperativa. Geralmente, o professor aponta somente aquilo que tem de ruim no texto, não dando crédito de coerência ao texto do aluno. “A correção consiste, dessa forma, no trabalho de marcar no texto do aluno as possíveis ‘violações’ linguísticas nele cometidas contra uma suposta imagem do que venha a ser um bom texto” (RUIZ, 2001, p. 48), fazendo com que o aluno não reflita sobre as inadequações de sua escolha e aceite passivamente tais ‘correções’.

Quando somos ‘meros’ falantes da língua, segundo Ruiz (2001), nos esforçamos para compreender o texto como coerente e realizamos um exercício de cooperação, mas quando o professor assume o papel de *corretor* age de forma não cooperativa, na expectativa de encontrar falhas. Desmitificando essa questão, a autora acredita que a correção do texto é um processo que continua no aluno, pois ele retoma seu texto a fim de reformulá-lo atentando às observações do professor. Assim, a correção visa à reescrita do texto pelo aluno, não sendo tomada como um fim em si mesma.

Isso significa que uma correção para além da assepsia, da higienização e da profilaxia linguística do texto tratará de se ocupar também do agenciamento, pelo aluno, de inúmeros fatores que interferem na construção da significação, e que não são imanentemente linguísticos: a situação imediata, a imagem recíproca dos interlocutores, o conhecimento partilhado (ou não), as negociações e os ajustes de sentido, as pressuposições, os implícitos, as inferências etc. (RUIZ, 2001, p. 231).

É necessário, então, segundo Antunes (2009), que os professores ressignifiquem suas concepções de avaliação, tomando-as como vinculadas aos usos que se faz da língua, pois a postura do professor em relação à intervenção no texto do aluno é condicionada pela concepção de *linguagem* e *ensino* que adota. Assim, para ela, “Não apenas o ensino, mas também a avaliação podem, neste instante, desfrutar de bases teóricas capazes de respaldar opções pelas múltiplas competências implicadas nos usos da modalidade oral e da modalidade escrita da língua” (ANTUNES, 2009, p. 226). Tais subsídios teóricos procuram ampliar a concepção de avaliação e de escrita, tomando tal atividade como complexa e processual, desvinculada da mera higienização linguística.

Nesse sentido, as rasuras encontradas nos textos dos alunos indicam suas possíveis mobilizações, tanto no que se refere à revisão quanto à reflexão dos modos de dizer, por isso não podem ser desconsideradas. Para Fiad (2006, p. 324), “Os textos dos alunos servem como orientação para o professor depreender o conhecimento que os alunos têm dos gêneros e também das alterações individuais que efetuam nos gêneros”. Em muitos contextos escolares, os professores tendem a higienizar tais rasuras, levando o aluno a conceber a escrita como uma atividade sem reformulação, e a reescrita como uma atividade para “[...] passar um texto a limpo [...]” (ANTUNES, 2003). Para Ruiz (2001, p. 32),

Ao ler uma redação escolar, o professor certamente depara com lacunas de várias ordens, tal qual um leitor comum. E isso o faz buscar no contexto e no cotexto as informações que lhe permitem seguir as pistas (*cues*) deixadas pela

redação acerca de sua significação. Entretanto, por força das circunstâncias, ao assumir o papel de corretor, que social e institucionalmente lhe é atribuído (ou seja, ao se colocar não mais como um leitor comum, mas como um leitor diferenciado), o professor muitas vezes tenta, por meio da correção, exigir do aluno produtor uma postura de transparência total, solicitando que este resolva todas as opacidades do texto – o que, [...], é praticamente impossível não só para o aluno, como para qualquer produtor de textos.

Uma maturidade na escrita, segundo Antunes (2003), implica esforço, determinação, prática e tentativa, e além de tudo uma atividade frequente de leitura, pois é por meio dela que os alunos conseguem apreender as regularidades e particularidades da escrita. É importante, então, que se leve os alunos a operar sobre a linguagem, de modo a perceberem a riqueza de recursos linguísticos disponíveis para a construção de textos, para que assim possam assumir uma postura de revisores de seu próprio texto, não limitando tal tarefa como exclusividade do professor. É assim que Franchi (2006) sugere que não se deve tomar a estrutura linguística como objeto pronto e a ser fixado, mas abrir possibilidades de outros modos de dizer.

A revisão de um texto, segundo Antunes (2003; 2009), supõe “[...] idas e vindas, cortes e recortes, supressões, permutas, acréscimos e outros tantos ajustes” (ANTUNES, 2003, p. 152); ou seja, o ato de revisar e de reescrever reforça a dimensão processual e interativa da escrita, sendo a reescrita parte desse processo. A revisão do texto deve ser um procedimento constante na rotina escolar, e o professor não deve avaliar apenas a versão final, mas a trajetória do aluno até ela. Nessa direção, Antunes (2003) sugere revisões tanto individuais quanto coletivas, sempre levando-se em conta os objetivos pretendidos, os interlocutores, a situação de comunicação e a adequação ao gênero produzido. Assim, para escrever e reescrever bem é necessária uma prática constante de uso e reflexão, num crescente aprimoramento.

Grillo (1995), ao investigar o modo como as intervenções do professor incidem sobre os textos reescritos pelos alunos, concluiu que o sucesso no processo de refacção se dá quando o professor tem habilidades para perceber os problemas mais relevantes dos textos e quando o aluno tem habilidades em encontrar soluções adequadas para os possíveis problemas de incompreensão do texto. Nesse mesmo contexto, Ruiz (2001, p. 47), tematiza as intervenções docentes

encontradas nas produções escritas dos alunos e conclui que “A esmagadora maioria não intervém efetivamente sobre o texto-produto das versões intermediárias ou finais, como o faz relativamente à primeira versão.” A autora observa que as intervenções dos professores se apresentam sobrepostas ao texto do aluno e geralmente apresentam soluções para os problemas encontrados.

Para descrever as formas de intervenções docentes nos textos analisados em sua pesquisa, Ruiz (2001) toma como referência a tipologia de correção de Serafini (1989), sendo elas: correção indicativa, correção classificatória e correção resolutive. A *correção indicativa* é aquela em que o professor indica as inadequações do texto, trata-se de “[...] apontar, por meio de alguma sinalização (verbal ou não, na margem e/ou no corpo do texto), o problema de produção detectado” (RUIZ, 2001, p. 55), de modo que o aluno possa, por si só, retomá-lo; a *correção classificatória* se refere à classificação do problema encontrado por meio de um conjunto de símbolos, abreviação e letras, fazendo com que o aluno reflita sobre as inadequações de seu texto; a *correção resolutive* se refere à reescrita pelos professores das palavras/frases que apresentam algum problema, ou seja, apresenta-se uma solução ao aluno, bastando a ele acatá-la ou não. Segundo Ruiz (2001), a correção resolutive tende a criar um processo monofônico, pois apresenta de antemão as alterações a serem feitas, desconsiderando, assim, o papel ativo do aluno, enquanto as outras correções (indicativa e classificatória) implicam a participação do aluno na medida em que o professor pressupõe a presença do outro e seu papel ativo na construção do sentido e das alterações a serem realizadas. Para Geraldini (2003 [1991], p. 160), “A não escuta do professor ou seu mutismo empurrariam a ambos, alunos e professor, à monologia.”

O aluno, sem ser levado a pensar a inadequação de sua escolha ou o porquê da substituição apontada, recebe passivamente esta interferência do professor e parte para a próxima experiência, sem ter ampliado sua própria capacidade de avaliar o que lê, o que diz ou o que escreve (ANTUNES, 2003, p. 158).

Em função de outras intervenções encontradas nos textos dos alunos, Ruiz (2001) complementa a classificação de Serafini (1989), apresentando outra classe não prevista pela autora, a *correção textual-interativa*. Tal intervenção se refere aos comentários mais longos feitos

pelo professor, geralmente encontrados no *pós-texto*, sendo muitas vezes tomados como bilhetes. Em geral tais bilhetes têm duas funções, tratar da tarefa de revisão pelo aluno (problemas do texto) e tratar da tarefa de avaliação do professor, sendo usados quando as demais intervenções não são satisfatórias. Tal estratégia metodológica de avaliação do texto do aluno reforça o processo interlocutivo professor-aluno e a perspectiva dialógica e polifônica da linguagem, tomando o trabalho com o texto como objeto do discurso. Por essa abordagem, pode-se tematizar tanto o comportamento verbal quanto o não verbal, (como, por exemplo, a discussão sobre os problemas, os elogios, as cobranças), indo além das correções corriqueiras, pois as intervenções

[...] constroem-se quando o professor toma como objeto de discurso de sua correção não mais apenas o modo de dizer do aluno (como é o caso das demais correções), mas também o dizer desses alunos, ou, então, a atitude comportamental (não-verbal) desse aluno refletida pelo seu ato de dizer (revisando) ou não-dizer (não-revisando) a propósito da correção do professor, ou, ainda, a própria tarefa interventiva que ele mesmo, professor, está realizando no momento [...]. (RUIZ, 2001, p. 74).

Assim, Segundo Ruiz (2001), a *correção textual-interativa* tende a tornar o processo da reescrita mais claro e interessante, levando o aluno a se sentir como sujeito ativo que negocia e constrói com o outro novos sentidos, e não aquele sujeito passivo que acata as decisões monológicas do professor. A autora, no entanto, alerta que tais intervenções (*indicativa, classificatória, resolutive e textual-interativa*) não precisam necessariamente ser tomadas de forma isolada, tendo em vista que a mescla dessas abordagens facilita a focalização dos problemas mais relevantes.

2.4.3 Considerações finais sobre a reescrita na escola: implicações ontológicas e axiológicas do processo de refacção

A importância da intervenção do professor nas produções escritas dos alunos e a adoção de práticas relevantes remetem à atividade da escrita concebida como um exercício de autoria, de construção conjunta de sentidos com fins comunicativos relevantes socialmente, não mais como rotulagem de frases soltas e aleatórias. Essas perspectivas teóricas,

oriundas do movimento de reformulação do ensino – décadas de 1980 e 1990 –, e, por implicação, no que temos chamado aqui de *ideário histórico-cultural*, passaram a considerar a escrita como atividade funcionalmente diversificada, construída na interação, que não se presta unicamente a exercícios escolares de fixação da norma. Como aponta Fiad (2010, p. 5), esse novo olhar sobre a linguagem e, assim, sobre o texto focalizou

[...] o reconhecimento da escrita como um trabalho; a reescrita passou a ser entendida como um objetivo (aprender a escrever é aprender a reescrever) e instrumento de ensino, de intervenção; a avaliação dos textos passou a considerar o processo e não apenas o produto final; escrever e reescrever passaram a ser considerados como dois aspectos da mesma atividade.

Repensar o ensino da produção textual em uma perspectiva dialógica da linguagem, pois, é uma necessidade, considerando a ineficiência no tratamento de enunciados neutros e monovocais, que se prestam como meros produtos a serem avaliados. Como a linguagem é o lugar de construção de sentidos, o professor não pode considerar o aluno como sujeito passivo, mas como um interlocutor que interage e contribui para construir os significados. Uma abordagem que vá contra esses princípios torna paradoxal o objetivo geral da disciplina de Língua Portuguesa, estreitamente relacionado à potencialização/ampliação das práticas de uso da língua, pois “Contraditoriamente, só nas aulas de Português é que se exercita a artificialidade de formar frases, o que nega [...] a própria forma de a linguagem acontecer” (ANTUNES, 2003, p. 62). Sendo assim, as atividades de análise linguística, por uma perspectiva epilinguística (GERALDI, 2003 [1991]), contribuem para que o aluno retome suas intuições sobre a linguagem e reflita sobre elas, de modo a ressignificar e expandir os conhecimentos sobre a língua, fazendo-o assumir uma atitude de leitor crítico de seu próprio texto. Reescrever, portanto, implica antes de tudo retomar aquilo que foi dito em função do interlocutor e da esfera de circulação do discurso, de modo a adequá-lo às necessidades de interação. Assim, com o interlocutor e para o interlocutor (no caso específico, o professor), são mobilizados recursos linguísticos e pragmáticos necessários à situação interacional.

Neste sentido, o procedimento básico deve ser discutir com o aluno em que e por que seu texto não está adequado e, na mesma dimensão, descobrir com ele as alternativas de reconstrução de seu dizer. Tal prática tem, inclusive, a vantagem de iniciar o aluno na tarefa de ser ele mesmo o primeiro revisor de seu texto (ANTUNES 2003, p. 162).

Fiad (2009) defende a escrita como uma atividade processual e um ensino voltado às reescritas, pois é usando a linguagem que o sujeito se apropria das expressões da língua, variando os modos de dizer. Para a autora, a reescrita é uma manifestação presente na superfície textual e implica retomada do texto por parte daquele que escreve, sendo uma das etapas das atividades de produção de texto. Assim, “[...] a reescrita é uma atividade metaenunciativa que constitui um retorno sobre o dizer.” (FIAD; BARROS, 2003, p. 1207); ou seja, se constitui como uma escrita que fala do próprio ato de escrever. Embora opte por uma concepção de reescrita mais vinculada à materialidade textual, Fiad (2010, p. 2) reconhece outras possíveis interpretações desse conceito, como destaca a seguir:

O conceito ‘reescrita’ admite várias interpretações, mas, para este trabalho, trago duas delas: a primeira delas remete ao trabalho que é realizado pelo autor do texto, quando retorna sobre seu próprio escrito e realiza algumas operações com a linguagem, que fazem com que o texto se modifique em vários aspectos possíveis; a segunda interpretação implica reconhecer que todo texto é uma reescrita, na medida em que sempre que enunciamos algo estamos, de alguma forma, retomando o que outros já enunciaram. Nessa interpretação, o outro sempre está no discurso: escrever é sempre reescrever.

Assim como o faz Fiad (2010), Macedo (2005) também concebe a reescrita como um processo que se vincula à materialização do discurso, seja oral ou escrito, a partir do qual é possível visibilizar uma nova significação textual. Trata-se de uma atividade que se dá tanto entre o sujeito e o texto quanto entre o autor e o leitor, mobilizadas na interlocução. Desse modo, Macedo (2005) situa a *refacção/reescrita*

como uma atividade colaborativa, negociada e conjunta, constatando, por meio de seus estudos, que essa atitude dialógica e, sobretudo, os objetivos concretos para a reelaboração do discurso motivam a atividade de rever e reescrever aquilo que foi dito. Assim, assumir a reescrita como atividade constante das práticas escolares implica adotar uma nova postura de produzir textos, pois

A idéia de investir em “reescrita” surge para dar conta do processo que deveria ser vivenciado pela criança/aluno, na escola, processo esse que inclui as fases de planejamento, produção e revisão textual. Ressalto que a idéia de processo surge, exatamente, para ir de encontro à visão de redação escolar, a partir da qual o texto é um produto de uma simples tarefa cobrada, na escola, para dar conta de uma tradição gramatical, com ênfase no ensino de regras (do bem escrever). A idéia de processo, portanto, busca dar conta dos contornos e conflitos apresentados pelo sujeito-escritor aprendiz, nos momentos em que seleciona, escolhe, retoma, acrescenta seus argumentos, posiciona-se (BORGES, 2007, p. 181).

Segundo Borges (2007), o trabalho com a reescrita em sala de aula tem se vinculado a dois processos polarizados, conforme a concepção de *(re)escrita* que se adota. Por um lado aquele que toma a *reescrita* como tarefa escolar, cabendo ao aluno cumpri-la em função das solicitações do professor; e por outro, o processo que toma a *reescrita* como atividade discursiva e interacional, tomando o aluno como aquele “[...] **que faz escolhas e investe na escrita**, caracterizado pela constituição de objetos discursivos, que representa o objetivo principal da atividade escrita, para o qual se deve direcionar o trabalho de produção do aluno” (BORGES, 2007, p. 181, grifos da autora). Em função da predominância do primeiro processo – de reescrita como mera atividade escolar – nas práticas educacionais, Borges (2007) defende que o professor deve voltar seu olhar para a segunda concepção, ou seja, a de reescrita como uma atividade processual e interativa, que se constitui pelas escolhas dos sujeitos em função da materialização de seu projeto de dizer. Assim,

No trabalho com reescrita, na escola, é necessário que se considerem as propostas dos alunos, que se

discuta sobre seus efeitos de sentido e sobre a construção de objetos de discurso. É imprescindível que seja dada à criança [ao aluno] a oportunidade de refletir sobre o que diz, para quem, como e por quê (BORGES, 2007, p. 182).

Reescrever, portanto, não se limita à focalização nos aspectos ortográficos da língua, pois as decisões sobre a escrita implicam reflexões, adequação ao gênero, ao interlocutor, entre outros, que se dão a partir do distanciamento do texto por parte do aluno para refletir sobre ele.

Fiad (2009) estabelece, ainda, uma relação entre *reescrita* e *autoria*, esta vinculada à singularidade do sujeito, isso porque, para ela, “[...] escrever não é apenas uma questão de saberes lingüísticos, mas também de desejo, de projeto e de negociações” (FIAD, 2010, p. 5). Abaurre, Mayrink-Sabinson e Fiad (2000), ao focalizarem as micro-histórias de aquisição da escrita, voltam a atenção para os dados singulares, episódicos e idiossincráticos do processo de escrita, considerando-os indícios que refletem a relação complexa entre sujeito e linguagem, pois o sujeito atua sobre a linguagem e também com ela, numa relação constitutiva entre ambos. Para as autoras, algumas práticas escolares intimidam as marcas de singularidade dos alunos, tendendo, assim, a uma homogeneização dos textos escolares. Visando a uma ressignificação da concepção de escrita, tanto pelos alunos quanto pelos professores, e a uma compreensão das implicações do ato de reescrever nesse contexto, é importante, então, que a escola possa promover atividades que valorizem essas marcas singulares, levando os alunos a refletirem sobre suas escolhas linguísticas e a conceberem a *reescrita* de modo mais amplo, assim como entende Fiad (2009, p. 9), ou seja, como um

[...] conjunto de modificações escriturais pelas quais diversos estados do texto constituem as seqüências recuperáveis visando um texto terminal [...] é considerada importante no contexto de ensino de língua devido a dois aspectos: por um lado refere-se aos processos enunciativos mais gerais, possibilitando modificar as representações sobre a escrita e, com alguma orientação, melhorar sensivelmente as produções escritas; por outro lado, refere-se também aos processos

individuais, caracterizando os alunos em seus diferentes percursos de aprendizagem.

Conceber a atividade de *reescrita* como constitutiva do processo de escrever implica, então, a presença do texto na sala de aula como possibilidade de reapropriação do papel produtivo tanto do professor quanto do aluno (GERALDI, 2003). Assim, é necessária uma mudança de visão da escola e do professor, em especial, para as atividades de avaliação das produções escritas, não as restringindo a meros produtos de aplicação de notas, pois mais do que atividades escolares, as produções escritas são atividades dialógicas que implicam a participação do outro para a mobilização de recursos expressivos adequados na construção e reconstrução do projeto de dizer.

3 O ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA NA ESCOLA: MATERIALIZAÇÃO DE TEORIAÇÕES DO IDEÁRIO HISTÓRICO-CULTURAL EM DOCUMENTOS OFICIAIS DE EDUCAÇÃO

[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção
(Paulo Freire, 2006 [1996]).

A discussão deste capítulo não se caracteriza como abordagem teórica, mas como contextualização das orientações metodológicas e das dimensões praxiológicas de dois documentos oficiais diretamente relacionados com o foco desta pesquisa, a saber, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e a Proposta Curricular da rede municipal de ensino de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2008). Vale destacar, desde este preâmbulo, que por se tratar de documentos de grande extensão e por serem amplamente conhecidos no contexto educacional, faremos uma síntese dessas discussões a fim de focalizar aquilo que nos interessa: as práticas de ensino da produção textual escrita na escola.

3.1.1 REVERBERAÇÕES DAS DISCUSSÕES ACADÊMICAS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Críticas e teorizações acadêmicas em torno do ensino de Língua Portuguesa tido como *tradicional*⁶⁴ e apontamentos de perspectivas alternativas, até o final da década de 1970, por ocasião dos discursos do campo da linguagem, limitavam-se ao debate entre linguistas⁶⁵, deixando em segundo plano os professores, interlocutores diretamente relacionados com o processo de ensino. Em função disso, conforme aponta Soares (2002), alguns estudiosos viram a necessidade de uma

⁶⁴ Por *ensino tradicional*, para as finalidades deste estudo, entendemos o ensino focado em uma concepção sistêmica de língua e fundamentado em posicionamentos *behavioristas* de repetição e reforço.

⁶⁵ Segundo Soares (2002), apesar da circulação restrita das discussões acerca do ensino de Língua Portuguesa até o final da década de 1970, importa considerar que, na década de 1960, emergiram reflexões mais efetivas acerca das ciências linguísticas, as quais influenciaram a construção das novas perspectivas do ensino nos currículos de formação de professores.

divulgação de tais teorias científicas no contexto educacional de forma aplicada, num diálogo mais direto com os docentes. Assim, no final da década de 1970, e mais efetivamente na década de 1980, passaram a ser publicadas obras com teorizações da Linguística direcionadas a professores, associadas a uma proposta de mudança do ensino de língua materna no Brasil, do que é exemplo a já ‘clássica’ publicação organizada por João Wanderley Geraldi, *O texto na sala de aula*, datada de 1984.

Nesse contexto de busca por uma aproximação entre acadêmicos vinculados às ciências linguísticas e professores de Língua Portuguesa, e com a necessidade de uma incidência mais efetiva de um discurso de mudança no contexto escolar (PIETRI, 2003) no que toca às discussões de ressignificação do ensino e das concepções de linguagem, sentiu-se a necessidade de reformulação dos *guias curriculares* de ensino, documentos elaborados pelo governo no período da ditadura militar⁶⁶ com o objetivo de organizar os conteúdos curriculares por seriação. Tais documentos de caráter essencialmente prescritivo, com as discussões em torno da reforma curricular na década de 1980, deram lugar às *propostas curriculares*, documentos oficiais norteadores da prática docente e organizados pelas instâncias governamentais, que serviram como subsídios para a ação didática e para a ressignificação de cursos de formação docente. A elaboração dessas novas propostas curriculares, com base na promulgação da LDB nº 9394/96, passou a ser responsabilidade do Ministério da Educação, cabendo-lhe assumir o discurso acadêmico de renovação do ensino e adotar uma reorientação curricular das práticas escolares e do contexto de formação docente como parte das ações da política educacional.

Em boa medida, parametrizações contidas nesses documentos oficiais contemplam discussões acadêmicas em torno da renovação do ensino, o que, seguramente, implica reverberações de determinadas teorizações. Tais documentos propõem uma mudança de postura diante das práticas de ensino vigentes, principalmente em relação à função social da escola, ao currículo, aos conteúdos, aos objetivos e à avaliação. Além disso, a elaboração de tais documentos tende a oferecer subsídios

⁶⁶ Na década de 1970, diante da elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5692/71), em razão da intervenção feita pelo governo militar instaurado em 1964, vigorou uma mudança radical de caráter político e ideológico em relação ao contexto educacional, determinando que a educação estivesse a serviço do desenvolvimento do país, sendo a língua vista como instrumento para esse desenvolvimento (SOARES, 2002).

para a ressignificação da formação docente, inicial e continuada, suscitando a inclusão de novos conteúdos para sua atualização (como o plurilinguismo, as discussões sobre *texto*, *discurso* e *enunciado* e os *gêneros do discurso*), de novas ações didáticas e de novas metodologias.

A ancoragem epistemológica da ação docente passaria a ser, segundo proposições dessas discussões, a perspectiva de uso social da língua, o que requereria uma ação didático-pedagógica centrada no trabalho com os *gêneros discursivos*⁶⁷, trazendo consigo possibilidades de empreender ações mais comprometidas com os usos da linguagem, dada sua condição de instituidores de relações sociais. Além disso, as propostas apontavam para o *texto* como a unidade de ensino e aprendizagem, devendo ser abordado por meio de práticas de leitura, escuta, produção de texto e análise linguística (GERALDI, 2003 [1991]). Essas novas orientações, ancoradas nas teorizações acadêmicas, em tese, levaram professores a ressignificarem sua concepção de *língua*, de *gramática*, de *texto* etc., e a refletirem sobre a redefinição do objeto de ensino.

Conceitos como *mediação*, *dialogismo*, *polifonia* e *interação* passaram a ser objeto de discussão nesses documentos a partir de ancoragens em pressupostos teóricos vigotskianos, na área da psicologia da educação, e bakhtinianos, na área da filosofia da linguagem. Enquanto este ideário tematiza em que dimensão social essas relações se dão, aquele se ocupa também em explicar de que forma o processamento do conhecimento acontece sob o ponto de vista dos estudos da cognição. Trata-se de dois construtos teóricos que trouxeram, mesmo que indiretamente, muitas contribuições para o campo educacional, cujos fundamentos permanecem atuais, servindo de embasamento para muitas discussões encontradas nos documentos oficiais de ensino. Assim, tendo em vista o contexto de nossa pesquisa e querendo crer que professores, também em tese, ancoram suas ações nas teorizações das propostas curriculares, se faz necessária uma breve discussão de dois documentos oficiais indispensáveis ao estudo em questão, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Com o objetivo de situar a

⁶⁷ A adoção dessa proposta metodológica remete, em boa medida, a teorizações de Bakhtin (2011 [1952/53]), para o qual os textos, instituidores de relações interpessoais, sempre se materializam em algum *gênero discursivo*. A partir da década de 1990, teorizações sobre os *gêneros discursivos* passaram a ter incidência sobre as práticas de ensino e aprendizagem em Língua Portuguesa no Brasil.

materialização do ideário teórico-epistemológico de base histórico-cultural em tais documentos, optamos por descrever, inicialmente, os pressupostos teóricos desses parametrizadores oficiais, em especial aqueles relacionados à produção textual escrita, para então empreendermos, em subseção posterior, uma abordagem crítica sobre tais conteúdos.

3.1.1 Parâmetros Curriculares Nacionais: uma proposta de reformulação curricular em âmbito nacional

Na década de 1990, tendo em vista as discussões empreendidas no contexto acadêmico sobre a necessidade de uma reorganização curricular do sistema educacional brasileiro, o Ministério da Educação e do Desporto publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs –, documento oficial constituído de um conjunto de diretrizes para o ensino fundamental elaborado em parceria com especialistas, com o objetivo central de servir de referência para as discussões curriculares no território nacional. As diretrizes contidas nesse documento, ancoradas nos aportes teóricos das ciências da linguagem, apontam a necessidade de construir uma base nacional comum em se tratando das decisões curriculares, embora evidenciem em alguns momentos a sua não obrigatoriedade e a necessidade de adaptá-las ao contexto em que se inserem as instituições escolares. O objetivo dessa base nacional comum, como bem apontam os PCNs, é nortear a elaboração de propostas didáticas de todas as regiões brasileiras, bem como a reformulação de cursos de formação de professores e as avaliações de livros didáticos.

O processo de elaboração dos PCNs se deu, inicialmente, por meio de estudos de propostas curriculares de estados e municípios brasileiros em voga na década de 1990, bem como de currículos oficiais, pesquisas e dados estatísticos sobre o desempenho dos alunos e experiências em salas de aula (BRASIL, 1997). O resultado dessa ação foi a publicação de dois documentos organizados por disciplina⁶⁸ e por ciclo destinados ao ensino fundamental, um direcionado para o primeiro

⁶⁸ Além da organização por disciplina curricular, os PCNs também são organizados por temas transversais, os quais se constituem de temas do cotidiano de relevância social. Tais temas são trazidos às discussões curriculares com a finalidade de perpassar todas as disciplinas, visando a um trabalho didático mais articulado e comprometido com as questões sociais.

e o segundo ciclos⁶⁹, que correspondem às séries iniciais, e outro direcionado para o terceiro e o quarto ciclos⁷⁰, destinado às séries finais – hoje, sexto a nono ano. Como nossa pesquisa focaliza as seriações finais do ensino fundamental, daremos ênfase aos PCNs do terceiro e do quarto ciclos da área de Língua Portuguesa, publicados em 1998.

No volume dedicado a essa disciplina, apesar de não haver remissões explícitas a autores – a exceção das notas de rodapé – os PCNs apresentam discussões sobre as novas concepções de ensino, ancoradas, especialmente, nas teorizações da *nova crítica* – à qual já fizemos menção na introdução –, propondo ressignificações das práticas escolares bem como das noções de *erro*, *variedades linguísticas*, entre outros conceitos e evidenciando a necessidade de reflexão sobre a linguagem no trabalho com textos social e historicamente situados. O documento é organizado em duas partes, a primeira delas se volta à apresentação da área de Língua Portuguesa e expõe a definição das linhas gerais da proposta, tematizando alguns problemas do ensino sob a perspectiva da reorientação curricular dos últimos anos – décadas de 1980 e 1990 –, tendo em vista os objetivos e os conteúdos propostos para o ensino fundamental implicados no trabalho com a linguagem. A segunda parte se volta mais especificamente ao trabalho com as seriações em foco – terceiro e quarto ciclos –, discutindo questões como a caracterização do ensino e da aprendizagem nos respectivos ciclos, objetivos e conteúdos da disciplina, proposições de elaborações didáticas e implementação de projetos, com ênfase especial nos temas transversais, e, por fim, uma discussão sobre os critérios de avaliação.

A concepção de língua dos PCNs evoca a *língua* como objeto social, numa perspectiva teórico-epistemológica de base sócio-histórica e interacional, considerando o domínio da língua em seus diferentes usos como uma das condições essenciais para a expansão da participação do sujeito na sociedade. Como há uma mudança de enfoque na abordagem de ensino da língua materna, recomenda-se que as ações didático-pedagógicas partam das demandas dos alunos – dos usos que eles empreendem – e não da tradição conteudista escolar, estando o foco do ensino e da aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa voltados para “[...] o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela

⁶⁹ BRASIL. SEF. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

⁷⁰ BRASIL. SEF. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

linguagem” (BRASIL, 1998, p. 22); ou seja, as práticas de uso da língua. Em função disso, o *texto* passa a ser visto como a unidade básica do ensino, em detrimento do trabalho com frases soltas e descontextualizadas. Como os *textos* sempre se materializarem em algum *gênero discursivo*, faz-se dos *gêneros* foco do processo de ensino.

Partindo das concepções da corrente favorável ao uso operacional e reflexivo da linguagem que norteiam esse documento oficial de ensino, as orientações defendem o trabalho com os conteúdos em articulação com dois grandes eixos, o uso da língua (oral e escrita) e a reflexão acerca desses usos, o que implica também procedimentos de planejamento, de elaboração e de refacção textuais. Em função desses eixos, os conteúdos propostos estão organizados em *prática de escuta* e de *leitura* de textos e prática de produção de textos orais e escritos, por um lado, remetendo ao eixo do uso da língua; e em *prática de análise linguística*, vinculando-se ao eixo da reflexão sobre tais usos. Os conteúdos gramaticais, que até então tinham destaque nas práticas de ensino tradicionais passam, dessa forma, a se constituir como parte da reflexão sobre os usos da língua, visando a uma ampliação da competência comunicativa dos alunos para que possam participar mais ativamente das relações sociais por meio do domínio da linguagem em seus diferentes usos (BRASIL, 1998).

Além disso, o documento propõe um trabalho desenvolvido a partir dos temas transversais – questões sociais contemporâneas –, instigando a participação dos sujeitos por meio de análises críticas e reflexão sobre as temáticas sociais em questão. Ainda em relação às discussões gerais dessa proposta curricular, são apontadas três variáveis do ensino e da aprendizagem, as quais devem ser consideradas no momento das práticas escolares de Língua Portuguesa: o aluno, os conhecimentos operados na prática social da linguagem e a mediação do professor. Nessa tríade, o aluno passa a ser visto como sujeito da ação de aprender, o qual interage sobre e com o conhecimento, bem como com o professor, sendo este último o mediador entre o sujeito – o aluno – e o conhecimento. Nessa perspectiva, os objetivos gerais propostos na disciplina de Língua Portuguesa para o ensino fundamental são assim exprimidos:

[...] espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção

efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p. 32).

Em relação especificamente ao trabalho de produção de textos escritos, foco de nosso estudo, os PCNs (BRASIL, 1998) sugerem a consideração das condições de produção (finalidade, especificidade do gênero, lugar de circulação, interlocutor etc.), dos procedimentos de elaboração do texto (definição do tema, levantamento das ideias, planejamento, rascunho, revisão e versão final), da utilização de mecanismos discursivos e linguísticos de coerência e coesão textual de acordo com o gênero e o propósito comunicativo (progressão temática e ordenação das partes, seleção lexical, relevância das informações, consistência dos argumentos, utilização dos recursos linguísticos apropriados etc.). Tais fatores estariam contemplados em categorias para ensinar a produção textual escrita – a transcrição, a reprodução, o decalque e a autoria⁷¹ –, as quais seriam mobilizadas com o objetivo de que o aluno se aproprie das especificidades e exigência da escrita em um determinado gênero. O ponto de partida seriam os textos dos alunos, pois é a partir de seu mapeamento que o professor poderá escolher as categorias didáticas mais adequadas, aquelas que exigirão a mobilização para *o que dizer*, *a quem dizer* e *como dizer*. Nesse enfoque os documentos convergem com teorizações de Geraldí (2003 [1991]), amplamente conhecidas e já mencionadas por nós, afastando-se, assim, de uma atividade centrada em sua própria realização, ou seja, nas produções de redações escolares descontextualizadas.

A importância que os PCNs atribuem ao trabalho didático centrado no texto do aluno, tomando-o como ponto de partida, se justifica porque, para tal documento, é a partir dessas produções que se pode observar com mais clareza os recursos linguísticos que o aluno já domina e os que ele ainda precisa dominar; ou seja, os textos dos alunos norteiam a ação didática do professor. As possibilidades de

⁷¹ As atividades de transcrição exigem atenção do aluno, pois eles precisam ser fiéis ao texto original. Nelas, *o que dizer* e *como dizer* estão garantidos; as atividades de reprodução se referem às produções de paráfrases, resumos, entre outros, permitindo que o aluno lide com aspectos coesivos da língua, vinculados ao *como dizer*. Nessas atividades, *o que dizer* já estaria definido; as atividades de decalque se referem a atividades de *modelos lacunados*, que exigem do aluno uma mobilização *no que tem a dizer*; por último, as atividades de autoria suscitam a articulação do plano do conteúdo – *o que dizer* – e da expressão, de *como dizer*. Trata-se, portanto, de uma tarefa mais complexa.

aprendizagem dos alunos, articuladas com as suas necessidades e com o grau de complexidade dos objetos de ensino devem, portanto, ser levadas em conta no momento da priorização de determinados conteúdos. Ressalta-se, no entanto, que, “Uma abordagem pode não esgotar as possibilidades de exploração do conhecimento priorizado, o que torna possível retomá-lo em diferentes etapas do processo de aprendizagem a partir de tratamentos diferenciados [...]” (BRASIL, 1998, p. 38); ou seja, para esse documento oficial, é importante proceder a diferentes graus de aprofundamento no tratamento de um determinado conteúdo, de um determinado gênero.

Quanto ao trabalho com os *gêneros do discurso* nas práticas escolares, os PCNs sugerem uma abordagem que priorize o enfoque nos gêneros que facultam uma maior participação social, como *conto*, *romance*, *artigo de divulgação científica*, *notícia*, *editorial*, entre outros, devendo ser agrupados em função de sua circulação social e de sua presença na esfera escolar⁷². O foco passa, então, a centrar-se nos *textos* que caracterizam os usos públicos⁷³ da linguagem, apesar de não haver uma desconsideração nas práticas escolares em relação ao trabalho com gêneros do domínio privado⁷⁴ e com os textos literários. Ao sugerirem que tal trabalho se paute em uma variedade de *gêneros*, os parâmetros ressaltam que tal diversidade não pode ser concebida apenas em termos quantitativos, sob o prejuízo de serem tomadas simplesmente numa perspectiva roteirizada e cristalizada, mas também em termos de abordagens diferenciadas que cada gênero demanda. Essa abordagem é proposta por meio de uma tabela que organiza os gêneros privilegiados

⁷² No que toca às práticas de produção de textos escritos, os PCNs elencam os seguintes gêneros, divididos em literários (*crônica*, *conto* e *poema*), de imprensa (*notícia*, *artigo*, *carta do leitor* e *entrevista*) e de divulgação científica (*relatório de experiências* e *esquema* e *resumo de artigos* ou *verbetes de enciclopédia*).

⁷³ Por usos públicos, os PCNs se referem aos usos que implicam maior controle por parte do enunciador, pois se constituem em uma interação entre interlocutores desconhecidos, que geralmente não compartilham os mesmos sistemas de referência. Embora não sejam de exclusividade da modalidade escrita da linguagem, esses usos apresentam predileção pela linguagem escrita.

⁷⁴ Refere-se aos usos que implicam uma maior aproximação entre locutores e um menor monitoramento da linguagem, pois se dão em situações mais espontâneas.

para tal trabalho⁷⁵, tendo em vista a impossibilidade de abordar todos eles como objetos de ensino.

Antes de encerramos a descrição das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, é importante deixarmos registrado os objetivos específicos do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental no que se refere às práticas de produção de textos escritos na disciplina de Língua Portuguesa. A partir deles, espera-se que o aluno:

- redija diferentes tipos de textos, estruturando-os de maneira a garantir:
- a relevância das partes e dos tópicos em relação ao tema e propósitos do texto;
- a continuidade temática;
- a explicitação de informações contextuais ou de premissas indispensáveis à interpretação;
- a explicitação de relações entre expressões mediante recursos linguísticos apropriados (retomadas, anáforas, conectivos), que possibilitem a recuperação da referência por parte do destinatário;
- realize escolhas de elementos lexicais, sintático, figurativos e ilustrativos, ajustando-as às circunstâncias, formalidade e propósitos da interação;
- utilize com propriedade e desenvoltura os padrões da escrita em função das existências do gênero e das condições de produção;
- analise e revise o próprio texto em função dos objetivos estabelecidos, da intenção comunicativa e do leitor a que se destina, redigindo tantas quantas forem as versões necessárias para considerar o texto produzido bem escrito (BRASIL, 1998, p. 51-52).

O desejo de empreender tais discussões de fundamentação praxiológica como norte para a criação de uma base nacional comum fez dos PCNs um documento oficial da educação voltado para quatro objetivos de concretização curricular: servir de referência nacional para o ensino fundamental, auxiliar na elaboração da proposta curricular de cada instituição escolar, ancorar a realização da programação das

⁷⁵ Mais adiante, neste projeto, voltaremos a essa discussão, considerando polemizações de Geraldi (2010a) sobre a objetificação dos *gêneros do discurso*.

atividades de ensino e aprendizagem do professor e fornecer subsídios para as propostas curriculares dos estados e municípios (BRASIL, 1997). Por esse motivo, passaremos agora a descrever as orientações gerais da proposta curricular do município de Florianópolis, que, em tese, ancora ações nas instituições de ensino da Secretaria Municipal de Educação, dentre elas, a escola campo da nossa pesquisa.

3.1.2 Proposta Curricular para rede municipal de ensino de Florianópolis: ancoragem nos Parâmetros Curriculares Nacionais

A partir da década de 1990, a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis passou a empreender um trabalho visando à elaboração e à publicação de documentos que trouxessem subsídios para o trabalho docente, como foi o caso da publicação dos *Conteúdos Programáticos - 1ª a 8ª série*,⁷⁶ em 1991, das *Diretrizes e Metas para a Educação – Governo da Frente Popular 1993-1996*⁷⁷, em 1993, do documento *Traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricular*⁷⁸, em 1996 e da publicação dos *Subsídios para a reorganização didática no ensino fundamental*, em 2000⁷⁹. Nesse sentido, em função da LDBEN⁸⁰ (BRASIL, 1996, art. 10 e 11) e do Movimento de Reorientação Curricular⁸¹, a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis

⁷⁶ Documento que apresenta um roteiro de conteúdos para cada disciplina e série do ensino fundamental na rede municipal de ensino, tendo em vista as discussões sobre propostas curriculares para o município.

⁷⁷ Diretrizes curriculares elaboradas na administração municipal do período de 1993 a 1996 para nortear as ações da Secretaria Municipal de Educação nesse período, objetivando empreender ações para que os professores e a população pudessem participar mais ativamente das decisões curriculares.

⁷⁸ Resultado de discussões do Movimento de reorientação curricular a fim de fortalecer o projeto político pedagógico da rede municipal.

⁷⁹ Documento que consta de três textos escritos que subsidiaram a construção dos currículos das escolas por meio de uma perspectiva de reorganização curricular (SAMPAIO, 2010).

⁸⁰ Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional que institui princípios básicos para que Estados e Municípios construam sua proposta curricular respeitando uma parte comum nacional, porém observando uma parte diversificada de acordo com as especificidades de cada região.

⁸¹ Movimento de ressignificação curricular levado a termo pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis na década de 1990 visando a uma melhoria da qualidade dos serviços educacionais. Desse movimento originaram-

publicou, em 2008, um documento oficial elaborado por profissionais da rede, sob consultoria de estudiosos da área e baseado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), visando expressar os fundamentos teóricos, os métodos educacionais e os princípios organizadores da educação básica a serem adotados pela rede municipal de ensino. Tal documento, que apresenta uma sistematização de novos referenciais curriculares da rede municipal para o ensino fundamental e a necessidade de atualizar o currículo em função da ampliação do ensino fundamental de nove anos⁸², é resultado de um processo de discussões temáticas, seminários sobre o currículo e elaboração de propostas e, assim como os PCNs, baseado em teorias acadêmicas recentes que tematizam a educação, visando subsidiar a elaboração de planos de ensino das unidades educativas, de currículos e projetos pedagógicos.

O documento é organizado por área de conhecimento e apresenta discussões introdutórias sobre o ensino, contemplando a fundamentação teórica de cada área, os objetivos e os conteúdos, bem como orientações metodológicas e critérios de avaliação do processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista a reorganização de currículos, tempos e espaços em função da ampliação do ensino fundamental para nove anos e dos avanços das tecnologias de informação e da comunicação. Assim, para todas as áreas, a proposta curricular sugere uma avaliação que ao mesmo tempo seja contínua, diagnóstica, formativa e orientada para os interesses e as necessidades de aprendizagem dos alunos. Como nosso estudo focaliza o ensino de língua materna, descreveremos as discussões empreendidas sobre a área de línguas, que, na Proposta Curricular, abrange as disciplinas de Língua Portuguesa e de línguas estrangeiras.

A proposta curricular do município de Florianópolis, no que se refere à área de Língua Portuguesa e línguas estrangeiras, abrange, a partir de remissões explícitas a autores, no corpo do texto, teorizações respectivas a *variedade linguística*, discussões sobre noções de *texto*,

se uma série de ações, como a elaboração de uma proposta pedagógica para a rede de ensino e a formação continuada de seus profissionais em parceria com profissionais da rede e de universidades brasileiras, em especial, a Universidade Federal de Santa Catarina.

⁸² A ampliação do ensino fundamental no Brasil foi formalizada na Lei 11.274/2006, que estipulou a obrigatoriedade do ensino fundamental para nove anos, iniciando-se aos seis anos de idade. No mesmo ano, a Secretaria Municipal de Florianópolis instalou a comissão geral do projeto *Ampliando o Tempo do Ensino Fundamental* com o objetivo de empreender uma ação articulada com a política nacional e, assim, ampliar o ensino fundamental da rede a partir de 2007.

gênero discursivo, dialogismo, enunciado e regionalismo, concebendo a língua sob uma perspectiva interacional e assumindo uma postura de defesa dos princípios de democracia, cidadania e participação social, cabendo à escola “[...] estabelecer estratégias, metodologias, interações sociais que contemplem a diversidade.” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 17).

A concepção de *educação* que perpassa o documento reconhece o indivíduo como cidadão capaz de assumir uma postura crítica e ativa na sociedade, sendo a linguagem vista sob uma perspectiva social, histórica e cultural, enfatizando-se, ainda, o caráter da diversidade humana e, consequentemente das aprendizagens. Em consonância com as diretrizes dos PCNs, a Proposta Curricular Municipal de Florianópolis aponta os *gêneros do discurso*⁸³ como objetos de ensino das aulas de Língua Portuguesa, e o *texto* como unidade de trabalho, sendo os conteúdos definidos por meio das práticas de linguagem (leitura, produção oral e escrita, análise linguística) e de necessidades e fragilidades imediatas dos alunos. Quanto ao trabalho com os *gêneros*, sugere-se uma ação metodológica centrada nas sequências didáticas⁸⁴ (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), na consideração da esfera de circulação, na situação de produção e na análise dos elementos constituintes dos *gêneros* (construção composicional, conteúdo temático e estilo), ilustrando-a com uma abordagem didática possível para o estudo do gênero *notícia*⁸⁵, a partir da qual se espera que os professores possam fazer adaptações para o trabalho didático com outros gêneros. Entre os gêneros propostos para ação didática do professor nas seriações de sexto a nono ano estão: *fábula, história em quadrinhos, e-mail, carta pessoal, regra de jogo, diálogo argumentativo, anúncio classificado, resumo e embalagem ou rótulo* (sexto ano); *lenda, narrativa de aventura, autobiografia, manual de instrução, carta de leitor, resenha, propaganda comercial, sinopse e itinerário turístico* (sétimo ano); *conto, crônica, poema, canção/rap, notícia jornalística, entrevista, estatuto, regulamento, charge, propaganda, seminário e tabelas e*

⁸³Embora a proposta curricular do município de Florianópolis utilize a expressão *gêneros textuais* de forma recorrente (em função, entendemos, das influências dos estudos da escola de Genebra), tomando-a como sinônimo de *gêneros do discurso/discursivos*, optamos por manter *gêneros discursivos* em convergência com o ideário bakhtiniano.

⁸⁴ Trataremos dessa discussão mais à frente, quanto tematizarmos a proposta didática do Grupo de Genebra.

⁸⁵Quadro elaborado com base na proposta didática de Barbosa (2001).

gráficos (oitavo ano); paródia, poema, teatro, reportagem, diário, normas e leis, artigos de opinião, carta de solicitação e reclamação, trabalho científico, paper, projeto, formulário e currículo (nono ano).

Além disso, a proposta curricular apresenta uma síntese dos eixos que deverão nortear as práticas de ensino de línguas da rede municipal de ensino, os quais devem ser vistos pelos professores dentro de seus contextos de discussões teóricas. Tais eixos são elencados em tópicos⁸⁶, sendo assim delineados: o primeiro eixo apontado é uma ação centrada nos três níveis de leitura, sendo eles, a localização, a interpretação e a extrapolação de informações. Por meio deles, espera-se que os alunos possam inferir informações explícitas e implícitas, e argumentar e opinar; o segundo eixo apresentado no documento se refere a uma articulação entre os gêneros e a intertextualidade, numa ação metodológica que focalize o trabalho conjunto desses dois conceitos de modo a comparar as funcionalidades e as configurações de cada gênero; o mapa conceitual é o terceiro eixo e trata do trabalho com os gêneros por meio do esclarecimento de suas circunstâncias comunicativas constitutivas, como a esfera de comunicação em que costumam circular, o contexto sócio-histórico, as intenções interacionais, o estilo, a construção composicional e o conteúdo temático, tal como ilustra a figura 1:

Figura 2 - Mapa conceitual dos gêneros do discurso



Fonte: Florianópolis (2008, p. 98)

⁸⁶Esses eixos são apenas mencionados na Proposta Curricular para rede municipal de ensino de Florianópolis, o que nos impede de descrevê-los com maior riqueza de detalhes. Retomaremos na subseção à frente uma breve reflexão crítica sobre tal abordagem.

O quarto eixo do ensino de línguas, segundo esse documento, se centra na abordagem da gramática normativa, que deve se dar por meio do estudo da fonologia, morfologia, sintaxe, figuras de linguagem, ortografia e da gramática reflexiva, no que parece uma tentativa de remeter a atividades epilinguísticas; o quinto eixo proposto é a abordagem da gramática de uso, que se dá pela focalização nas atividades que envolvem o uso da linguagem formal e informal; por fim, o último eixo é uma ação ancorada numa tabela de gêneros, a qual especifica e seleciona os gêneros possíveis de serem trabalhados em cada seriação e em cada disciplina – Língua Portuguesa e línguas estrangeiras –, contemplando, em especial, as ordens do domínio social da comunicação, ou seja, narrar, descrever, instruir, argumentar e expor.

Segundo as orientações da Proposta Curricular para rede municipal de ensino de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2008), apesar de se constituírem como uma base comum entre a rede municipal de ensino, as diretrizes inseridas no documento não devem ser utilizadas de forma homogênea, sendo necessário adaptar as ações didáticas às especificidades da turma e da instituição escolar a qual estão inseridas.

3.1.3 A produção textual escrita nos documentos oficiais de educação: à guisa de breve análise crítica

Após termos descrito as propostas gerais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e da Proposta Curricular para rede municipal de ensino de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2008) no que diz respeito, especialmente, às práticas de produção textual escrita, tal como anunciamos no início da seção, passamos agora a empreender uma breve reflexão crítica em se tratando desses documentos. Em busca de tornar tal discussão mais convergente com nosso objeto de pesquisa, optamos por nos deter, sobretudo, nas orientações acerca das abordagens teóricas e metodológicas de ensino da produção textual escrita.

Apesar das contribuições em torno da divulgação teórica que esses parâmetros curriculares podem suscitar, as políticas educacionais adotadas na década de 1990, como aponta Venturi (2004), dentre elas a elaboração das propostas curriculares, têm sido alvo de críticas, principalmente no que tange ao caráter centralizador das decisões tomadas, tendo em vista a pouca participação de professores, universidades e entidades profissionais da área na elaboração desses documentos financiados pelo governo, criando, assim, uma base

nacional comum e – a despeito da natureza parametrizadora – em boa medida prescritiva, em relação aos conteúdos e à orientação metodológica. Embora os mentores de ambos os documentos oficiais alertem que tais documentos não devem ser vistos como roteiros rígidos do que se deve fazer em cada instituição escolar – até porque sua configuração não lhes faculta essa condição –, mas sim como ancoragem para o empreendimento de ações didáticas adequadas a cada contexto específico, encaminhamentos metodológicos que os constituem parecem contribuir de modo bastante circunscrito para as ações dos professores, quer por se limitarem a indicar, em forma de quadros, alguns poucos conteúdos a serem tematizados em cada seriação, o que desconsidera, em boa medida, os contextos situados de cada escola; quer por sua organização e por seus propósitos não lhes conferirem maior aprofundamento e maior explicitude teóricos, o que parece dificultar a compreensão por parte de professores, que – a despeito da sua formação acadêmica – desconhecem muitas das teorias inferíveis no teor de tais documentos, condição que lhes inviabiliza efetiva compreensão de implicações metodológicas das proposições objeto de parametrização em seus complexos desdobramentos. Torna-se difícil, ainda, a esses profissionais se posicionarem criticamente em relação a essas mesmas proposições, efetivando-se, na maior parte das vezes, uma compreensão apenas parcial dos conteúdos ali registrados ou, por outra via, sendo tais conteúdos tomados como únicas possibilidades de lidar com o processo educacional. A esse mesmo respeito, critica Marcuschi (2004, p. 267):

[...] seria nefasto se as indicações feitas pelos PCNs fossem tomadas como normas ou pílulas de uso e efeito indiscutíveis. Pior ainda, se com isso se pretendesse identificar conteúdos unificados para todo território nacional, ignorando a heterogeneidade linguística e a variação social. Por fim, seria nefasto imaginar que ali estariam as sugestões teóricas mais sólidas e as únicas frutíferas. Os PCNs não constituem uma panaceia geral de uso infalível.

Segundo Oliveira (2009), o que se tem visto em muitos contextos escolares é uma falta de adesão às propostas dos PCNs, seja por razões de resistência em função das concepções tradicionais, seja pela complexidade das teorias que estão subjacentes a esses documentos. Os conceitos são tratados de forma superficial, pressupondo-se que o professor já domina tais teorias, no entanto muitas delas circulam apenas

na esfera acadêmica (RODRIGUES, 2003). É o caso, por exemplo, da seção destinada à síntese dos eixos norteadores das práticas de ensino de línguas da rede municipal de ensino, na Proposta Curricular do Município (FLORIANÓPOLIS, 2008), abordagem que parece se erigir sob a suposição de que professores interpretem tais eixos dentro de seus contextos de discussão teórica mesmo sem ter, para isso, explicitado mais detalhadamente esses eixos, tornando-os abertos a múltiplas interpretações. Vale evocar novamente Marcuschi (2004, p. 270), quando registra que “O grande defeito da reformulação [das práticas de ensino] foi basear o olhar exclusivamente nos manuais, como se eles fossem auto-suficientes e por espontânea atuação tivessem rendimento garantido pelo simples fato de serem confiáveis”. Para o autor, “[...] não se muda o rumo ou a perspectiva do ensino mudando apenas a terminologia e as teorias [...]”, é necessário um olhar mais atento e mais sensível aos conhecimentos do professor.

Some-se a isso, a diversidade teórica que esses documentos apresentam, a qual se materializa, em geral, por meio de uma justaposição acrítica de noções teóricas (RODRIGUES, 2003), fazendo com que muitos conceitos sejam tratados de modo enviesado, como se tivessem apenas um fundamento teórico, quando na verdade apresentam concepções bastante distintas. Para Rodrigues (2003), por exemplo, as discussões teóricas dos PCNs se pautam, essencialmente, nos pressupostos da Linguística Textual, tomando em momentos esparsos a teoria enunciativo-discursiva bakhtiniana. Segundo a autora, ao invés de tomar as noções da teoria bakhtiniana como fundamento para as demais teorias trazidas no texto, aquelas se prestam à condição de complementos dessas teorias, havendo significativas distinções conceituais e epistemológicas entre ambos os construtos. Trata-se, em nossa compreensão, de uma caracterização plenamente justificada se considerado o panorama histórico das correntes teóricas, no âmbito dos estudos da linguagem; ou seja, a década de 1980 foi pródiga em discussões no espectro da Linguística Textual e, na época de publicação dos PCNs, os estudos de base bakhtiniana estavam ainda na condição de emersão.

Elementos de teorizações bakhtinianas são trazidos, ainda, a partir da leitura do grupo de Genebra, que, em nossa compreensão, apresenta enquadres teóricos distintos daqueles que podem ser inferidos a partir das leituras do Círculo de Bakhtin. Essas interpenetrações conceituais, na maioria das vezes sem marcação das distinções epistemológicas, também são encontradas na Proposta Curricular do Município de Florianópolis e são visíveis a partir da articulação feita

entre os conceitos de *texto* e *gênero do discurso* e outros conceitos como *tipo textual*, *sequência textual*, *gênero de texto*, *tipo de texto* e *enunciado*, sendo, muitas vezes, tomados como sinônimos. Desse modo, a mescla indistinta de diferentes perspectivas teóricas, segundo Rodrigues (2003, p. 1263), “[...] produz sérias incoerências teórico-conceituais, que, se até podem ser ‘acomodadas’ por leitores especializados nessas áreas de conhecimento, são uma barreira intransponível para a leitura do professor.”

A despeito dessas incoerências teórico-conceituais apresentadas em documentos oficiais, muitas práticas de ensino e aprendizagem com base nos *gêneros* concebem as *tipologias textuais* como *gêneros discursivos*, em um arrevazamento conceitual. É válido ressaltar, no entanto, que as *tipologias textuais*, por elas mesmas, não têm sentido, exceto quando restringidas aos fazeres escolares; elas devem ser vistas como parte da constituição de um gênero discursivo (MARCUSCHI, 2010 [2002]). Desse modo, Rodrigues (2005) alerta para a cautela que se deve ter quanto às elaborações didáticas, pois há múltiplas concepções de *gênero*; então, o modo com que lidamos com o conceito pode levar à banalização das abordagens didáticas.

Outra questão que, em nosso entendimento, merece um olhar mais crítico é o fato de os dois documentos oficiais tematizados neste capítulo apresentarem um quadro com a distribuição dos gêneros por seriação, tal qual faz a vertente de Genebra⁸⁷ agrupando-os conforme as particularidades supostamente exigidas para cada uma delas. Essa abordagem metodológica, em nosso ponto de vista, torna o processo de elaboração didática muito rígido, implicando um movimento fechado e categórico do trabalho com os gêneros.

Acreditamos, ainda, que esses encaminhamentos metodológicos podem induzir os professores a lidarem com os gêneros discursivos como se fossem conteúdos de ensino, tratando-os assim como objetos rígidos e passíveis de fixação de elementos formais. Isso pode ser ratificado com as orientações de ambos os documentos oficiais mencionados neste capítulo – os PCNs e a Proposta Curricular do Município –, pois seus encaminhamentos metodológicos anunciam os *gêneros* como objetos de ensino. Em nossa compreensão, no entanto, e tendo em vista considerações de Oliveira (2009), nas práticas escolares deve-se tomar os *gêneros* como instrumentos para a construção de sentidos e não como conteúdo curricular. Além disso, segundo reflexões

⁸⁷ Discutiremos essa vertente em seção posterior.

de Geraldi (2010a), não há como conceber os *gêneros* como objetos de ensino, pois tal procedimento substitui a sua relativa estabilidade pela estabilização das formas discursivas em processos de modelização. Como, porém, o discurso não é produto de aplicação de regras, mas sim resultado de um processo de construção de sentidos, só é possível explicitar alguns dos processos da atividade discursiva, os quais nem sempre se dão em todas as situações comunicativas de utilização do gênero.

Importa, enfim, o registro de nossa ciência acerca do tempo histórico em que tais proposições parametrizadoras se instituíram efetivamente no país e em Florianópolis, ou seja, uma época em que conceitos como *gêneros do discurso* ainda estavam em emersão, um tempo em que o pensamento bakhtiniano começava a se consolidar como base para reflexões acerca do ensino e da aprendizagem em língua materna. Entendemos haver, nesses documentos, um princípio de discussão ainda em construção e, se hoje podemos endereçar a eles esse olhar mais crítico, seguramente é porque eles se constituíram exatamente como esse *início de discussão*.

Tendo, pois, empreendido essas breves reflexões em torno das orientações teórico-metodológicas dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da Proposta Curricular para a rede municipal de Florianópolis, passamos agora a discutir concepções que entendemos de base do que estamos nomeando aqui ideário histórico-cultural.

4 UMA DISCUSSÃO ADICIONAL SOBRE A AÇÃO DO PROFESSOR NO ENSINO [DA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA]: INTERFACE COM OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

*Enquanto não se
abrir mão do ensinar, em benefício do
aprender com o Outro – e não esqueçamos
que o professor é também o Outro do
aluno – não se construirão pontes entre a
identidade perdida e as identidades
possíveis do professor
(Geraldi, 2010b).*

Este capítulo contém uma discussão que objetiva estabelecer uma interface entre as teorizações registradas e os procedimentos metodológicos, quinto capítulo desta dissertação. Assim, as duas seções de que se constitui estão imbricadas com o primeiro capítulo deste estudo, na medida em que estabelecem estreita interface com o pensamento vigotskiano – o professor como interlocutor mais experiente e protagonista do processo de ensinar –, com o ideário bakhtiniano – o aluno construindo-se como produtor de texto na relação com o *outro*, nesse caso o professor – e com os estudos do letramento – o professor concebido como *agente de letramento*, conteúdo deste capítulo.

4.1 ENSINAR E APRENDER [A PRODUZIR TEXTOS ESCRITOS]: UM PROCESSO DE DUPLA VIA NO *ENCONTRO* ENTRE PROFESSOR E ALUNOS

A relação entre concepções de ensino e aprendizagem e a concepção do papel do professor nas práticas pedagógicas remete a aspectos macrosociais como a política, a cultura, a economia e a sociedade, os quais se materializam em contextos situados historicamente. Tais aspectos estão implicados, sobretudo, nas concepções de *homem* e de *sociedade* que se queira adotar e refletem as crenças e os valores historicamente construídos sobre e pelos professores, influenciando, assim, no modo como esses profissionais lidam com seus papéis em sala de aula.

O foco das atenções sobre os processos de ensino e/ou aprendizagem no contexto escolar tem sido pauta de muitos estudos acadêmicos, especialmente em função das acentuadas mudanças

ocorridas no decorrer das últimas décadas, como bem aponta Oliveira (2010b), ora recaindo sobre o ato de ensinar, ora recaindo sobre o ato de aprender ou a ambos simultaneamente. O fato de algumas dessas focalizações (ou no ato de ensinar ou no ato de aprender) serem contestadas, no entanto, como é o caso da crítica à centralidade no ato de ensinar (GERALDI, 2010a), não implica necessariamente ressignificações das práticas instituídas na esfera escolar, pois ainda é possível encontrar nesses contextos a prevalência de uma ou outra abordagem em função das bases epistemológicas que norteiam a prática pedagógica.

O *ato de ensinar*, por muito tempo, constituiu a centralidade nas práticas escolares, sendo vinculado, especialmente, às preocupações de delimitação do saber a ser transmitido ao aluno. Nessa concepção, o professor foi e ainda é visto como o detentor do saber e como transmissor do conhecimento, sendo o aluno um sujeito passivo, alguém que recebe passivamente aquilo que lhe é (im)posto, ou seja, o aluno é concebido como uma tábula rasa, tal qual alerta Freire (2006 [1982]) no que chama de *educação bancária*. Nesse caso, a assimetria em sala de aula transforma-se em autoridade, pois se desqualificam as contribuições dos alunos e suas tentativas de uso da língua (GERALDI, 2003 [1991]). Ficam explícitos, nesse processo, a hierarquia e o autoritarismo que perpassam a relação entre professor e aluno, bem como, não raro, a falta de preocupação efetiva com a aprendizagem discente. Em função das críticas ao ato de ensinar, portanto, passou-se a focalizar aquilo que se chama o *ato de aprender*, processo que se volta às preocupações da aprendizagem, implicando a construção dos saberes e a consolidação da autonomia pelo próprio aluno. Tal concepção suscita a descentralização no ato de ensinar, ou até mesmo a desconsideração de sua importância quando vinculada a uma visão de *autonomia* concebida como *individualidade* no sentido de *agir por si próprio*, que, em muitos contextos, tem relegado a segundo plano o papel ativo do professor. Essas duas perspectivas, em boa medida, revelam as ações solitárias dos sujeitos, ora agentes, ora pacientes e concebem a língua como objeto a ser apropriado quer pela via da *transmissão* – ensino –, quer pela via da *solidão da hipótese-erro* – a *autonomia* do aprender.

Assim como Duarte (2004), acreditamos que o lema *aprender a aprender* remete à perspectiva neoliberal segundo a qual os indivíduos autonomamente constroem seus saberes, secundarizando-se as ações do professor quando não prescindindo delas. Para o autor, o ato de ensinar é fundamental e não deve ser denegado; e acrescentamos: sobretudo nos

entornos de vulnerabilidade social nos quais a escola é ou precisaria ser⁸⁸ a principal agência de letramento (KLEIMAN, 1995).

Essa discussão ancora-se nos estudos vigotskianos, que, por meio das reflexões acerca das relações entre os sujeitos, teorizam sobre a necessidade de um interlocutor mais experiente, de forma que ele possa agir na *zona de desenvolvimento imediato* do aluno (VIGOTSKI, 1991 [1978]). Nesse sentido, a polêmica da assimetria na relação professor-aluno não deve ser fundamentada no silenciamento/apagamento de uma das partes, mas sim no ato de assumir a assimetria como uma relação de alguém mais experiente que interage com alguém que não tenha essa experiência visando à apropriação do conhecimento.

Além disso, diferentemente da perspectiva do ato de ensinar focada no processo de transmissão de saberes, o princípio de que ensinar é fundamental, na perspectiva de Duarte (2004), não focaliza a transmissão do conhecimento como é tomada na tradição escolar, mas sim sua apropriação, numa relação de díade, de troca de experiência – no ideário bakhtiniano, seguramente mais do que isso, em uma relação de constitutividade na alteridade. Nesse sentido, acreditamos que a assimetria que se dá na relação professor-aluno é constitutiva do processo educacional e implica uma interação saudável, considerando-se, é claro, o papel ativo dos alunos nas relações intersubjetivas em sala de aula. Segundo Geraldi (2003 [1991], p. 159-160),

[...] não se pretende ‘abolir’ a assimetria própria do discurso ensino-aprendizagem, mas relativizar as posições que têm sido aprofundadas pela escola, recuperando a ambos (professor e alunos) como sujeitos que se debruçam sobre um objeto a conhecer e que compartilham, no discurso de sala de aula, contribuições exploratórias na construção do conhecimento.

A crítica que empreende Duarte (2004) polemiza o ideário neoliberal no sentido de que o *aprender a aprender*, para ele, favorece aqueles que possuem ou têm acesso a um capital cultural (BOURDIEU; PASSERON, 1970) de prestígio, o que não é o caso de grande parte da população brasileira. Para o autor, a sociedade capitalista atual exige a

⁸⁸ Essa menção deve-se a preocupações nossas derivadas de estudos realizados no âmbito do NELA/UFSC, a exemplo de Euzébio (2011), que mostram a mimetização da escola, em ambientação de vulnerabilidade social, à rarefação da escrita que caracteriza seu entorno.

elevação intelectual, mas a limita à reprodução da força de trabalho para que o conhecimento não venha a ser um instrumento de resistência. Para manter sua hegemonia, os grupos se valem de estratégias de adesão ao projeto político neoliberal de modo que iniciativas possam ser mascaradas, como as *campanhas educativas*, o discurso sobre a erradicação⁸⁹ do analfabetismo, a assimilação de informações utilitárias sem grandes alterações no cotidiano dos indivíduos etc. Além disso, esse lema implica, sob vários aspectos, a generalização da escola, a descaracterização do papel do professor como aquele que medeia a apropriação do saber por parte de seus alunos na condição de interlocutor mais experiente – e não, reiteramos, na condição de único detentor do saber –, a negação do ato de ensinar, o esvaziamento do trabalho educativo escolar; ou seja, tal concepção se sustenta na ideologia de que o indivíduo deve aprender aquilo que é necessário para o seu processo de adaptação à sociedade capitalista (DUARTE, 2004).

Advogar em favor do *ato de ensinar*, tal qual o faz Duarte (2004), remete a um agir didático-pedagógico em que um professor, no papel de interlocutor mais experiente, insistimos, contribui para expansão do conhecimento de ambos na relação intersubjetiva. Eis a justificativa de se pensar numa ação conjunta (ensinar e aprender), mas sem descuidar que cabe ao professor ensinar ao aluno, de modo que ele possa ressignificar suas representações de mundo por meio do acesso aos saberes por ele desconhecidos. Essa concepção implica uma verticalização que entendemos saudável, pois cabe ao professor promover as interações necessárias para a aprendizagem do aluno. Oliveira (2010b, p. 45), ainda que argumentando em favor de recorte epistemológico distinto do pensamento vigotskiano, escreve:

As contribuições desses estudos, particularmente no domínio da interação na sala de aula, têm repercutido efetivamente no cotidiano da escola, ampliando-se a compreensão de que a função do professor não é transmitir conhecimentos nem fornecer respostas prontas, mas intermediar a aprendizagem, orientando, estimulando, facilitando e oferecendo provimento para que o aluno realize, de forma autônoma, tarefas complexas.

⁸⁹Barton (2010 [1994]) chama atenção para a forma como o analfabetismo é tratado historicamente, como *chaga, peste* a ser erradicada, questionando as representações que subjazem a metáforas dessa ordem.

Surge, à luz da abordagem que registramos aqui, uma nova perspectiva nas relações escolares, a dos *atos de ensinar e de aprender*, fugindo a uma polarização extrema entre um e outro, tanto quanto fugindo à denegação de um ou de outro. Nessa concepção, o foco tende a recair sobre a valorização dos processos de ensino e aprendizagem, que resultam na apropriação dos saberes por meio das relações intersubjetivas, num movimento de coparticipação dos sujeitos (alunos e professores). Nessa relação, nem professor nem aluno são coadjuvantes, pois ambos desempenham papéis importantes e singulares nas práticas pedagógicas. A perspectiva dos atos de ensinar e aprender, enfim, se ancora na consideração do homem como sujeito historicamente situado, ativo e responsivo e na linguagem como instrumento de interação.

Na convergência entre uma concepção de linguagem como objeto social e uma concepção de educação como interação, importa que o professor reveja sua atitude perante o aluno e que o conceba como parceiro na construção dos saberes, dando-lhe, assim, o direito à palavra (GERALDI, 2006 [1984]). Segundo as orientações dos PCNs (BRASIL, 1998, p. 22),

Ao professor cabe planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva. Cabe também assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem.

Ao professor de Português, mais especificamente, cabe o papel de contribuir de forma significativa para que os alunos ampliem sua competência comunicativa, tanto oral quando escrita, o que repercute em sua formação pessoal, social e política (ANTUNES, 2003). O crescimento a partir de tais ações depende, em boa medida, tanto do engajamento do aluno e de uma conscientização crítica do professor, quanto do planejamento das aulas. É nesse contexto que entra em cena a importância da ressignificação de cursos de formação docente, pois

[...] mais do que a aprendizagem de determinados conceitos e procedimentos analítico-teóricos, que mudam com as mudanças das teorias lingüísticas

e pedagógicas, interessa instrumentalizar o professor para ele continuar aprendendo ao longo de sua vida e, dessa forma, acompanhar as transformações científicas que tratam de sua disciplina e dos modos de ensiná-la (KLEIMAN, 2007, p. 20).

Essa compreensão remete à importância de o professor facultar escolhas ao aluno por meio da apresentação dos conhecimentos, isso porque, para escolher é preciso conhecer uma gama de alternativas e não submeter-se a imposição ou reprodução de saberes *transmitidos*. Nesse processo, mostra-se relevante o papel da escola no trabalho com os grupos de estratos de vulnerabilidade social, pois muitas vezes a instituição escolar, tal qual já mencionamos, apresenta-se como a única oportunidade possível para a expansão dos conhecimentos desses grupos. Assim, é importante que o professor, mais do que ensinar, planeje ações metodológicas sensíveis às vivências e às necessidades dos alunos, as quais possam incidir, de fato, sobre suas representações de mundo com o intuito de expandi-las, jamais com o intuito de substituí-las, o que nos remete ao conceito de *professor agente de letramento* de que nos ocuparemos na seção que segue.

4.2 O PROFESSOR AGENTE DE LETRAMENTO: A PRÁTICA SOCIAL COMO NORTEADORA DAS AÇÕES DIDÁTICAS

Os papéis e as imagens atribuídas ao professor, segundo Oliveira (2010b), são historicamente construídos de acordo com suas ações em sala de aula e norteiam o trabalho docente nas práticas pedagógicas. Nesse contexto, de uma função de transmissor dos saberes, pautando-se numa relação autoritária e monovocal, característica do *modelo autônomo de letramento*, o professor passou a assumir uma função de *mediador*, naquilo que, compartilhando com Kleiman (2006), entendemos ter sido uma extensão equivocada do conceito de *mediação semiótica* derivado de Vigotski (1991 [1978]).

Esse equívoco decorre, em boa medida, de tal concepção ter sido tomada como *metáfora espacial cotidiana* (KLEIMAN, 2006), pois considera a representação social do professor *mediador* como aquele que está no meio, como um sujeito que tem papel intermediário e não de construção conjunta de conhecimento. Longe de indicar aquele “[...] que exerce um papel intermediário entre dois interessados numa negociação, aquele que arbitra [...]” (KLEIMAN, 2006, p. 80), tal conceito se

vincula às concepções vigotskianas sobre a consideração da linguagem como instrumento psicológico de mediação simbólica a que já fizemos menção nesta dissertação, mais especificamente sobre a importância da interação para o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos e para a apropriação do conhecimento, interação que só é possível por essa mesma *mediação semiótica*.

Importa, pois, segundo Kleiman (2006) e Oliveira (2010b), ressignificar essa percepção, em nome da necessidade de o professor agir como um *agente de letramento*, ou seja, como mobilizador de conhecimentos prévios, de estratégias e de recursos necessários para a inserção dos alunos em práticas sociais de letramento em contexto escolar, além de facultar-lhes a participação nas práticas sociais de uso situado da escrita. Nesse caso, na percepção das autoras, o professor afasta-se da concepção de reproduzidor de conhecimento e da relação hierarquizante em sala de aula, vinculadas ao *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984).

Nesse quadro, a concepção de ensino da escrita dos estudos do letramento vê a relação entre professor e aluno como uma atividade de cooperação e, dessa forma, de interação (KLEIMAN, 2006), reconhecendo a importância do interlocutor mais experiente (VIGOTSKI, 1991 [1978]) no processo de apropriação do conhecimento. O professor deve ser autônomo, no sentido daquele que toma decisões e está engajado em ações, modificando seu planejamento quando o contexto e as necessidades dos alunos assim o requererem. Observa-se, também nesse sentido, a dimensão política do trabalho do professor, pois ensinar a escrita é submeter os alunos, em muitos casos, a práticas discursivas de grupos distintos dos seus. Segundo Kleiman (2007, p. 21),

O agente de letramento é capaz de articular interesses partilhados pelos aprendizes, organizar um grupo ou comunidade para a ação coletiva, auxiliar na tomada de decisões sobre determinados cursos de ação, interagir com outros agentes (outros professores, coordenadores, pais e mães da escola) de forma estratégica e modificar e transformar seus planos de ação segundo as necessidades em construção do grupo.

Nesse contexto, surge a necessidade de uma ação metodológica alternativa aos modelos tradicionais, que ressignifique de fato as práticas

de leitura e escrita na escola. É dessa forma que uma ação centrada na implementação de *projetos de letramento* (KLEIMAN, 2006) parece ser uma alternativa viável, pois, segundo Kleiman (2007), esses projetos referem-se a um plano de atividades visando ao letramento do aluno e são planejados e operacionalizados por professores que se assumem como *agentes de letramento*. Tais projetos surgem do interesse real dos alunos, cuja realização envolve uso da escrita (textos que circulam na sociedade), demandando um trabalho coletivo entre alunos e professor, e não uma relação de “[...] papéis sociais estáticos de ‘aquele que aprende’ e ‘aquele que ensina’ ” (TINOCO, 2010, p. 300). Trata-se, portanto, da realização de uma atividade social não restrita a uma atividade didática, sob pena de criar-se uma situação artificial, contribuindo, assim, para uma inserção social mais efetiva dos sujeitos.

Quando o professor opta pelo trabalho com os *projetos de letramento* nas relações de ensino e aprendizagem deve atentar, sobretudo, para as necessidades e interesses dos alunos, em especial para o contexto em que estão inseridos. Isso implica uma ação sensível à seleção dos conhecimentos e ao delineamento das práticas a serem adotadas, de forma que sejam significativas para a vida dos alunos na ampliação das relações sociais que estabelecem nas diferentes esferas da atividade humana.

De acordo com Street (2003), implicações do método etnográfico, que demanda, entre outros procedimentos, a observação das situações reais de interação, mostram-se fundamentais para a investigação dessas questões e, por implicação, para um planejamento mais consequente e para a expansão das *práticas de letramento* dos alunos. Nesse sentido, não há a necessidade de trabalhar com conteúdos programáticos definidos *a priori*, pois o ponto de partida para o planejamento dos projetos deve ser a prática social, ou seja, a demanda de situações específicas (OLIVEIRA 2010a). Segundo Kleiman (2007), o currículo deve deixar de ser visto como algo a ser fielmente seguido e servir como organização dinâmica de conteúdos que vale a pena ensinar, pois o movimento deve ir da prática social ao conteúdo e nunca o contrário (KLEIMAN, 2006; 2007).

Assim, o projeto de letramento pode ser considerado como uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem formal da escrita, transformando objetivos circulares como "escrever para aprender a escrever" e "ler para

aprender a ler" em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e a realização do projeto (KLEIMAN, 2009, p. 4).

Considerando que, segundo Kleiman (2009, p. 6), “Adotar o projeto de letramento como modelo didático implica fazer da prática social o elemento estruturante das atividades curriculares [...]”, acreditamos ser relevante atentar para a compreensão de que tal modelo didático não seja visto como algo pré-concebido e pronto a ser aplicado em qualquer situação e contexto didático, mas sim como um modelo flexível e sensível aos interesses, necessidades e perfis dos alunos, podendo ter seu percurso e atividades modificados em função de demandas e do pleno desenvolvimento do projeto (KLEIMAN, 2009). É necessário, no entanto, que não se deixem de focalizar os objetivos e as metas de tais projetos, sob pena de a atividade não fazer sentido aos alunos.

Quanto ao planejamento dos projetos de letramento, Kleiman (2005) e Oliveira (2010a) alertam que o professor deve ser o responsável pela elaboração do método de ensino de suas turmas, portanto deve conhecer o seu aluno, o seu entorno imediato e os variados usos da modalidade escrita da língua para que os métodos sejam sensíveis às particularidades dos participantes. Tais projetos, no entanto, segundo Oliveira (2010a) caracterizam-se por serem realizados coletivamente, exigindo, assim, cooperação, participação e flexibilidade. Ainda para Oliveira (2010a), a participação e atuação conjunta de professores e alunos em vista de um interesse comum, focalizando, assim, formas de aprender situadas e estratégias sensíveis aos interesses dos alunos, promove o aluno como ator de sua própria aprendizagem visando à participação nas diversas esferas da atividade humana. Sabemos, contudo, o quão complexas são as relações nesse processo, pois o conflito é constitutivo na interação quando os participantes pertencem a grupos sociais distintos (KLEIMAN, 1998).

Acreditamos, no entanto, que o que torna um *projeto de letramento* significativo e bem sucedido é o zelo a essas questões, especialmente as que se vinculam às caracterizações de uma comunidade de aprendizagem, pois o letramento não é um conjunto de habilidades técnicas uniformes (STREET, 2003) que pode ser ensinado. Muitos projetos acabam não dando certo, segundo Street (2003), pois apresentam incompatibilidades entre *práticas de letramento* escolares e familiares dos alunos, revelando uma marginalização das práticas locais

e uma imposição de culturas dominantes. Dessa forma, não há um engajamento efetivo dos alunos, razão pela qual Street (2003) sugere a implementação de programas mais sensíveis culturalmente e relacionados ao que realmente as pessoas precisam, o que evidentemente não significa cair em um pragmatismo estreito e denegar as questões ontológicas mais amplas.

Para Oliveira (2009), os *projetos de letramento* são mais bem contextualizados mediante o trabalho com os gêneros discursivos, isso porque para participar de determinada prática social é necessário dominar os gêneros da esfera em questão e saber o momento em que agenciá-los. O trabalho com os gêneros, como já mencionamos em seções anteriores, não implica a focalização dos aspectos textuais em detrimento das situações de interação e de suas condições de produção, como tem sido visibilizado em muitas situações de ensino (KLEIMAN, 2006; STREET, 2010). Acreditamos, assim como aponta Oliveira (2009), que os gêneros não devem ser vistos como objetos de ensino, o que acaba focalizando sua dimensão textual, mas sim como organizadores da ação de ensinar, implicando uma abordagem significativa e situada, ou seja, é necessário ensinar *com* os gêneros e não *sobre* os gêneros (OLIVEIRA, 2009), discussão já feita amplamente em capítulo anterior desta dissertação.

Essas discussões suscitam a compreensão acerca da necessidade de reorganização de programas de formação docente que visem à representação do professor como *agente de letramento* (KLEIMAN, 2006), tendo em vista a autonomia e a mobilização para a participação coletiva e para a criação de projetos de letramento significativos às situações de aprendizagem. Defendemos, assim como Antunes (2003), a necessidade da formação do professor como pesquisador e a construção de saberes por uma perspectiva crítica, implicando uma atitude comprometida desses profissionais com sua construção identitária. Isso implica, sobretudo, um diálogo mais efetivo entre universidade e a escola, o que também buscamos, em última instância com os desdobramentos desta pesquisa.

4.3 UM DISCUSSÃO FINAL EM ESTREITA INTERFACE COM OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: A AÇÃO DOCENTE NA *ELABORAÇÃO DIDÁTICA*

Tal qual retomaremos nos próximos capítulos, o conceito de *elaboração didática* – já mencionado nesta dissertação – é de fundamental importância em se tratando do processo analítico que

empreenderemos à frente. A ciência de que o ideário bakhtiniano não constitui modelo teórico – o que já mencionamos em capítulo anterior –, paralelamente à vontade de ter esse ideário no simpósio conceitual (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMAN; IRIGOITE, 2012) de que nos valemos nesta dissertação, fazem-nos lançar mão do conceito de *elaboração didática* como direcionador do processo analítico dos dados gerados neste estudo. Para tanto, organizamos nossas questões de pesquisa com base nesse mesmo conceito – *elaboração didática* –, entendendo-o como significativamente produtivo em se tratando de discutir a ação docente, objeto do presente capítulo. Precisemos, pois, nosso entendimento acerca desse mesmo conceito, para retornarmos a ele nos procedimentos metodológicos e no processo analítico.

Refletir sobre o conceito de *elaboração didática* implica pensar inicialmente sobre o processo que toma teorizações acadêmicas como modelizações a serem aplicadas, processo conhecido como *transposição didática* (TD), conceito oriundo da França que se refere, em seu sentido restrito, à passagem de um conceito científico para um saber a ser ensinado (CHEVALLARD, 1985). Segundo Petitjean (2008 [1998]), para que um saber seja didatizado é necessário haver uma série de operações, como é o caso da descontextualização e recontextualização do saber científico, as quais se dão em função dos objetivos específicos da instituição escolar. Isso implica, segundo Halté (2008 [1998]), um processo de artificialidade constitutiva das práticas escolares, pois as situações didáticas não se dão naturalmente, mas sim de forma intencional, reguladas institucionalmente pela escola, com outros propósitos e novas formas de se trabalhar com; ou seja,

[...] pensar diferentemente os saberes científicos e os saberes escolares é reconhecer que estes últimos se manifestam tendenciosamente e em graus diferentes, de acordo com o nível escolar, como des-historicizados, reformulados, naturalizados e mais prescritivos do que descritivos (PETITJEAN, 2008 [1998], p. 85).

Para Petitjean (2008 [1998]), as incompreensões do conceito de *transposição didática* e a falta de conhecimento sobre os saberes científicos de referência levam muitos professores a tratarem o texto como forma objetificada, considerando-o rígido e sem maiores complexidades, isso porque se valoriza muito mais o saber ensinável do que as interações entre professor e aluno. Eis por que Geraldí (2003

[1991], p. 74) afirma que “[...] o trabalho de ensino fetichiza o produto do trabalho científico [...]”, pois cristaliza como verdades absolutas aquilo que é hipótese, desconsiderando o trabalho de produção do conhecimento. Petitjean (2008 [1998]) vê a transposição didática criticamente, pois, para ele, os conteúdos ensináveis não se reduzem a saberes científicos transpostos, também há práticas sociais não escolares que são ensináveis e, dessa forma, a transposição “[...] deve ser pensada menos como a passagem do saber científico ao saber a ensinar do que em termos de convocação de uma pluralidade de saberes de referência que é preciso selecionar, integrar, operacionalizar e conciliar.” (PETITJEAN, 2008 [1998], p. 103). A falta de compreensão desses fatores se dá, segundo Halté (2008 [1998], p. 119), em função de dimensões terminológicas, pois

[...] o próprio termo ‘transposição’ comporta a ideia de que se toma aqui para colocar lá, e que, extraindo o saber de seu contexto original, descontextualizando-o e depois o colocando num outro contexto, recontextualizando-o, mudamos o seu sentido e o seu valor. A teoria da transposição restrita agrava ainda mais essa impressão: afirmando que o saber realmente ensinado *não* é o saber científico de origem, ou pior, *que nem pode ser*, a transposição dá a desagradável sensação de uma deformação, de uma degradação inevitável, da qual o professor seria, ou a vítima inconsciente – haja vista que ele se apoia em fontes, como propostas curriculares, manuais, texto de formação, já impregnados de transposição –, ou ele também seria responsável, já que, ao final de toda a cadeia, frente ao aluno, na sala de aula, participa necessariamente da transposição.

A fim de superar tais mitos, tendo em vista os sentidos mais correntes do conceito de *transposição*, Halté (2008 [1998]) propõe uma nova abordagem conhecida como *elaboração didática*, em que se concebe tanto o professor quanto o aluno como agentes do processo de aprendizagem, cabendo ao professor, interlocutor mais experiente, mobilizar conhecimentos e estratégias para a construção coletiva do conhecimento, considerando a assimetria constitutiva das práticas escolares, ou seja, a consideração de que o professor se constitui, na relação com o aluno, como o interlocutor mais experiente, o que não

significa que, dada essa condição, deva assumir uma postura de transmissão de conhecimento ou de autoritarismo. Assim, para haver sucesso nas atividades planejadas pelo professor, é necessário o engajamento dos alunos, seja em função de seu interesse seja em função da capacidade de atribuir sentido à disciplina (PETITJEAN, 2008 [1998]). À necessidade de mudança de visão sobre o conceito de *transposição*, Halté (2008 [1998], p. 138) justifica:

Pelo fato de fixar a atenção apenas sobre o polo dos saberes, a transposição facilita, e até legítima, a “deriva para os objetos de ensino”, em detrimento de outros pontos importantes do famoso triângulo [professor – aluno – conhecimento]. Pelo fato de definir um processo *descendente*, do saber científico para o saber escolar, ela favorece – até mesmo preconiza – o *aplicacionismo*. Pelo fato de organizar-se a partir de saberes distribuídos academicamente em campos construídos, ela purifica os objetos de ensino ao preço de uma perda de sentido pelos aprendizes etc. Por essas razões, eu havia defendido uma didática globalmente praxiológica, caracterizando-se, em relação aos saberes, por uma metodologia implicacionista que eu nomeei *elaboração didática dos saberes*.

A noção de *elaboração didática*, diferentemente de implicar a transposição direta de uma teoria para o campo do ensino, concebe os conhecimentos acadêmicos como base para o professor planejar ações metodológicas em função dos saberes ensináveis e das demandas da disciplina e dos alunos. Assim, ao fazer a transposição dos saberes científicos⁹⁰ para a sala de aula o professor não o faz na assepsia das condições histórico-culturais, ele dá um contorno local para os saberes que aprendeu; ou seja, além do saber científico há outros saberes imbricados, que precisam ser agenciados em benefício da construção de iniciativas didáticas. Nessa sincretização de saberes, Halté (2008 [1998]) menciona ainda os *saberes especializados* e as *práticas sociais de*

⁹⁰ Os saberes científicos sempre serão os mais legitimados, pois derivam das agências tidas como produtoras das ciências. Trata-se de um saber que a sociedade considera como tal em determinados momentos da história; ou seja, é uma legitimidade institucional e histórica.

referência: enquanto os *saberes especializados* são vinculados a instituições não legítimas, afastando-se, assim, dos *saberes científicos* e se colocando no limite do que pode entrar ou não na escola, as *práticas sociais de referência* caracterizam-se pelos saberes dados na prática, que têm relação com os *saberes científicos*, mas não se restringem a eles. Trata-se de um conjunto de saberes que são reconfigurados nos construtos reais onde as ações estão acontecendo, pois ganham contornos que transcendem a abstração; contornos de *quefazeres* cotidianos. Além da integralização desses saberes há, de acordo com o autor, o agenciamento dos *conhecimentos* no processo de *elaboração didática*, que corresponderiam aos conhecimentos prévios, do senso comum, adquiridos pelos sujeitos envolvidos nesse processo.

Desse modo, levando em consideração as práticas de sala de aula e a ação docente, todos esses saberes estariam entranhados, de tal modo que o professor não saberia reconhecê-los separadamente. Quando houvesse apropriação dos saberes científicos por parte desses profissionais, eles acabariam saindo do mundo da abstração científica para o mundo real, o que implica o agenciamento de um conjunto de saberes para dar aula, dentre os quais aqueles oriundos da tradição escolar.

Assim se explicaria a importância de o professor se apropriar adequadamente dos saberes teóricos de modo a proceder a uma *elaboração didática* que contemple as vivências dos alunos. Para Halté (2008 [1998], p. 134), importa “[...] mais as modalidades de *intervenção* didática e de *apropriação* didática do que a simples *transmissão* de saberes, e a relação saber/aluno [importa] mais do que a relação saber/professor.” Essas considerações nos levam aos PCNs (BRASIL, 1998, p. 65):

Nesse sentido, o professor, ao planejar sua ação, precisa considerar de que modo as capacidades pretendidas para os alunos ao final do ensino fundamental são traduzidas em objetivos no interior do projeto educativo da escola. São essas finalidades que devem orientar a seleção dos conteúdos e o tratamento didático que estes receberão nas práticas educativas.

Para, então, empreender *elaborações didáticas* significativas ao entorno e às necessidades dos alunos, sob essa perspectiva o professor atenta às suas [dos alunos] *práticas de letramento* (STREET, 1988) e às

suas [dos alunos] representações sobre a escrita, de modo a ressignificá-las e expandi-las para que os educandos concebam a produção textual como um processo de interlocução, implicando, assim, mediação semiótica e não inculcação de saberes (GERALDI, 2010a). Sob essa perspectiva, acreditamos na importância de um processo de *elaboração didática* que se ancore na concepção de *língua* como objeto social, articulando as abordagens da produção textual com a leitura, e que seja embasado nas teorias dos *gêneros* e do *letramento*, focalizando as práticas de uso da língua. Kleiman (2007, p. 18) aponta que

Um dos objetivos buscados nesse processo é o estranhamento em relação às próprias práticas, que é necessário para perceber a dificuldade das atividades de uso da língua escrita e evitar solicitações que podem não fazer sentido para o aluno, mas que são tomadas como universais pela escola e outras instituições de prestígio.

É importante, então, que o professor não prescindia da *elaboração didática*, pois é seu papel intermediar as interações nas atividades de sala de aula e planejar, juntamente com seus alunos e para seus alunos, ações metodológicas relevantes à inserção deles no contexto social mais amplo, facultando-lhe, assim, uma mais efetiva inserção social. É necessário, portanto, haver uma mudança de postura em relação às funções e aos papéis desempenhados pelos professores em sala de aula, sobretudo, de modo que possamos tomar as propostas didáticas de forma crítica e reflexiva, priorizando a importância da prática social na implementação das ações didáticas.

Na sequência, nos procedimentos metodológicos, retomaremos esse conceito porque o elegemos como direcionador do processo analítico que compõe esta dissertação, dado ter sido direcionador da questão central de pesquisa das quais derivou este estudo. Essa escolha emerge da atenção ao conjunto de saberes agenciados por ocasião do processo de *elaboração didática*, considerando a inferência que nos moveu desde o início desse processo no sentido de que o ideário histórico-cultural, foco deste estudo, tende a reverberar nas ações didático-pedagógicas dos professores, fazendo-o no imbricamento dos muitos saberes de que trata Halté (2008 [1998]) e não como materialização da *transposição didática* no conjunto de saberes científicos construídos a partir de década de 1980 no Brasil com base no

simpósio conceitual de que temos tratado aqui. A isso, porém, voltaremos à frente, por ocasião da análise dos dados gerados.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: A BUSCA POR COMPREENSÕES DA REVERBERAÇÃO DO IDEÁRIO HISTÓRICO-CULTURAL NAS AÇÕES E NAS PERCEPÇÕES DOCENTES

[...] não tem qualquer porto de chegada
que não o próprio percurso da caminhada.
(Gerald, 2010b)

Esta pesquisa se caracterizou por um *estudo de caso do tipo etnográfico* operacionalizado por meio de observação direta, notas em diário de campo, entrevistas e pesquisa documental. O processo de geração realizado e a análise de dados visaram responder à questão de pesquisa que desencadeia este estudo e às questões-suporte que dela se derivam, as quais já delineamos na introdução desta dissertação. O foco incidiu sobre o professor, tendo em vista a formação escolar do produtor de textos escritos de sexto a nono anos em escola pública da rede municipal de ensino de Florianópolis/SC.

A questão de pesquisa está, pois, sustentada por dois eixos de articulação: a) o *ideário histórico-cultural*; e b) o processo de *elaboração didática* em se tratando do ensino da produção textual escrita empreendido pelos professores participantes do estudo. Essa opção decorre da consciência acerca da impossibilidade de agenciar a dimensão filosófica do construto que compõe o que vimos chamando de *ideário histórico-cultural* – mais especificamente o pensamento bakhtiniano – como modelo teórico a amparar o processo analítico; daí o recurso ao conceito de *elaboração didática*.

Para responder à questão de pesquisa e a seus desdobramentos optamos por uma abordagem qualitativa de base interpretativista (MASON, 1996), que demandou a consideração de uma série de componentes implicados nos processos de *elaboração didática* em se tratando do ensino da produção textual escrita, ou seja, as interações pedagógicas por meio das quais se deu esse mesmo ensino, o contexto em que as produções foram feitas e as intercorrências que se visibilizaram nesse percurso (ANDRÉ, 2010 [1995]), a fim de compreender tais processos. Um dos fatores que nos levou a optar por essa abordagem foi o potencial da ancoragem qualitativa de base interpretativista para o estudo das questões em sala de aula. Nesse sentido, consideramos importante o exercício de um olhar de base etnográfica, pois o uso de instrumentos da pesquisa em etnografia tem

se revelado enriquecedor para uma investigação mais profunda da prática escolar cotidiana.

Segundo André (2010 [1995]), um *estudo de caso de tipo etnográfico* é aconselhável quando se quer “[...] entender um caso particular levando em conta seu contexto e sua complexidade [...]” (p. 51). Dada nossa necessidade de compreender o foco da discussão, entendemos que esse tipo de pesquisa atendeu a nossos propósitos, os quais implicaram a descrição analítica do modo como se deu a ação docente no trabalho com a produção textual escrita. Nas seções que seguem, discutiremos a tipificação de pesquisa aqui mencionada, assim como o campo e os participantes, os instrumentos de geração de dados e as diretrizes para análise dos dados gerados por nós utilizados.

5.1 TIPIIFICAÇÃO DA PESQUISA

Após a definição das questões-problema desta proposta de estudo pudemos entender, ainda no delineamento do projeto de pesquisa, que o *estudo de caso do tipo etnográfico* viabilizava condições favoráveis para a compreensão das questões ligadas à prática escolar, pois, em seus fundamentos, possibilita uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade complexa (ANDRÉ, 2010 [1995]), oferecendo, assim, respostas para o entendimento das questões estudadas. Ao permitir o contato direto do pesquisador com o objeto de pesquisa na situação que o contextualiza, o *estudo de caso do tipo etnográfico* “[...] permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária” (ANDRÉ, 2010 [1995], p. 41). Dessa forma, a descrição do contexto e das ações dos indivíduos participantes da pesquisa nos permitiu compreender como se dão, no dia a dia, as interações entre esses indivíduos, compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito.

Usando uma abordagem teórico-metodológica que supõe o contato direto do pesquisador com o acontecer diário da prática escolar e uma apreensão dos significados atribuídos a ela por seus agentes, torna-se possível reconstruir as redes de relações que se formam enquanto se dá o processo de transmissão e assimilação de conhecimento na escola (ANDRÉ, 2010 [1995], p. 73).

O surgimento do *estudo de caso etnográfico*, segundo André (2010 [1995]), é recente na literatura educacional e recebeu influência dos trabalhos na área de avaliação escolar realizados, especialmente, nos Estados Unidos e na Inglaterra. O interesse pela perspectiva etnográfica no ambiente escolar data o final da década de 1970, com estudos voltados para a sala de aula e a avaliação curricular, e partiu da necessidade de ampliar as abordagens até então feitas, que desconsideravam o contexto e focalizavam apenas o que podia ser observado, contribuindo pouco para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o uso de técnicas etnográficas mostrou-se enriquecedor para investigar as questões da escola e da educação, pois

[...] o estudo da prática escolar não pode se restringir a um mero retrato do que se passa no seu cotidiano, mas deve envolver um processo de reconstrução dessa prática, desvelando suas múltiplas dimensões, refazendo seu movimento, apontando suas contradições, recuperando a força viva que nela está presente (ANDRÉ, 2010 [1995], p. 42).

Cabe-nos ressaltar, contudo, que nem todos os tipos de *estudo de caso* se incluem na abordagem etnográfica e nem todo o estudo etnográfico será um *estudo de caso*. Torna-se importante, então, especificar cada uma dessas abordagens de pesquisa a fim de compreender as razões de nossa opção pelo *estudo de caso de tipo etnográfico*.

O *estudo de caso*, segundo Yin (2005), é uma estratégia de pesquisa abrangente, pois consiste em um estudo aprofundado de uma unidade em sua complexidade e dinamismo. Essa estratégia de pesquisa lida com uma ampla variedade de evidências e permite que o pesquisador investigue eventos dentro de seus contextos na vida real ao longo do tempo, visando compreender fenômenos sociais complexos. Além disso, “O estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, [...] quando não se podem manipular comportamentos relevantes” (YIN, 2005, p. 26).

Em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo ‘como’ e ‘por quê’, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e

quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real (YIN, 2005, p. 19).

A investigação do *estudo de caso* beneficia-se com o desenvolvimento prévio de proposições teóricas para a condução da geração e a análise de dados. As proposições teóricas ajudam a dar foco a certos dados e ignorar outros, ajudam a organizar o *estudo de caso* e as explanações alternativas a serem examinadas (YIN, 2005). Assim, tendo em vista nossa questão de pesquisa, buscamos, a partir das teorizações sobre o tema do ensino da produção textual escrita, em combinação com a análise dos dados gerados, construir inteligibilidades sobre essas práticas, de modo a sugerir alternativas para ressignificações no contexto da sala de aula. Reconhecemos, então, a necessidade de uma perspectiva teórica bem definida que oriente a abordagem da pesquisa, pois “[...] a investigação de sala de aula ocorre sempre num contexto permeado por uma multiplicidade de sentidos que, por sua vez, fazem parte de um universo cultural que deve ser estudado pelo pesquisador” (ANDRÉ, 2010 [1995], p. 37).

A combinação do *estudo de caso* com a abordagem etnográfica sugere, no entanto, uma adaptação da etnografia à educação e não um estudo etnográfico no sentido estrito⁹¹ (ANDRÉ, 2010 [1995]), pois há requisitos na etnografia que não são necessariamente aplicados à área da educação, como a observação de longo tempo, o contato com outras culturas e amplas categorias sociais de análise de dados. Podemos dizer que um trabalho de tipo etnográfico na educação envolve técnicas como a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos, procedimentos estes ligados à etnografia (ANDRÉ, 2010 [1995]) e dos quais fizemos uso no presente estudo.

⁹¹ A etnografia estuda a cultura e a sociedade, de forma a compreender as práticas, os hábitos, os valores, as linguagens, as crenças e os significados que a sociedade atribui à realidade que os cerca. (ANDRÉ, 2010 [1995]). Tal enfoque “[...] em geral exige longos períodos de tempo no ‘campo’ e enfatiza evidências observacionais detalhadas” (YIN, 2005, p. 30). Segundo Duranti (2000 [1982]), a etnografia é uma descrição escrita de uma organização social, de suas atividades, de seus recursos simbólicos e materiais e das práticas interpretativas que caracterizam um grupo particular de indivíduos, contudo “[...] antes de ser um produto, isto é, texto escrito, a etnografia é uma experiência ou um processo” (DURANTI, 2000 [1982], p. 131).

Para que seja reconhecido como um estudo de caso [de tipo] etnográfico é preciso, antes de tudo, que preencha os requisitos da etnografia e, adicionalmente, que seja um sistema bem delimitado, isto é, uma unidade com limites bem definidos, tal como uma pessoa, um programa, uma instituição ou um grupo social (ANDRÉ, 2010 [1995], p. 31).

Esta pesquisa constituiu-se de um *caso único* (YIN, 2005), pois estudamos a ação docente em classes de sexto a nono anos *em uma única escola* da rede pública municipal de ensino. Nosso foco, neste universo delimitado, foi a ação dos professores na formação do produtor de textos escritos. Na ocasião, pretendíamos compreender o processo por meio do qual se instituía essa atividade em sala de aula, fazendo-o no que diz respeito ao enfoque teórico-epistemológico e metodológico da atuação docente.

No decorrer do estudo, enfrentamos desafios e imprevistos, pois a pesquisa de ancoragem etnográfica não apresenta fórmulas de rotina para o procedimento de geração de dados (ANDRÉ, 2010 [1995]). Além disso, a busca de respostas à questão de pesquisa se deu por meio de um trabalho aberto e flexível, de forma que os focos de investigação, as formulações teóricas e os instrumentos teóricos pudessem ser revistos a todo o momento. Por esse motivo, foi importante dispormos de procedimentos de campo explícitos e bem planejados, já que o *estudo de caso do tipo etnográfico* que planejamos envolveu a geração de dados em situações cotidianas em que não há controle do ambiente no qual essa geração se processa, sendo necessário nos adaptarmos às condições de pesquisa disponíveis. O diferencial dessa abordagem de pesquisa é a sua capacidade de lidar com fontes múltiplas de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações – a fim de “[...] coletar informações de várias fontes, mas tendo em vista a corroboração do mesmo fato ou fenômeno” (YIN, 2005, p. 126). Sendo assim, nossa proposta de estudo procurou se enquadrar nesse contexto, pois utilizamos uma combinação de instrumentos de geração de dados, como a observação direta, as notas em diário de campo, as entrevistas e a pesquisa documental. Além disso, procuramos estar sempre atentos à importância dos critérios que julgam a qualidade dos projetos de pesquisa, ou seja, a fidedignidade, a credibilidade, a confirmabilidade e a fidelidade dos dados (YIN, 2005).

Por meio de técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas, é possível documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico (ANDRÉ, 2010 [1995], p. 41).

Este estudo, assim, apresentou como proposta uma perspectiva qualitativa de natureza interpretativista (MASON, 1996) em relação ao tratamento e à análise dos dados, pois buscou “[...] a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza[ou] a indução e assume[iu] que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador” (ANDRÉ, 2010 [1995], p. 17). A análise e as interpretações se deram a partir do estudo da geração dos dados oriundos de uma combinação das fontes anteriormente mencionadas, as quais serão particularizadas nas seções seguintes.

É necessário, pois, construir reflexões sobre o que caracteriza o cotidiano escolar em se tratando do ensino da produção textual escrita, almejando contribuições para o conhecimento da prática escolar cotidiana e para sua ressignificação. Uma compreensão mais profunda do fazer pedagógico possivelmente nos faculte estudar caminhos para o seu redimensionamento, pois com base em André (2010 [1995], p. 118) defendemos uma postura cooperativa de pesquisa, “[...] de modo que o objetivo da pesquisa não se limite a mostrar *o que e como* algo está ocorrendo, *mas também como seria possível mudar a situação, tornando-a melhor.*”

5.2 O CAMPO E OS PARTICIPANTES⁹² DE PESQUISA

A fim de compreender como se dá a repercussão do discurso de reformulação do ensino nas percepções e ações docentes em se tratando das estratégias metodológicas utilizadas para a formação do produtor de textos escritos, optamos pelo estudo no contexto de uma *escola pública*,

⁹² Os participantes foram cientificados por meio do Termo de Esclarecimento e assinaram o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido, tal qual determina o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC – Apêndice A.

especialmente em função do grupo heterogêneo de alunos que essas instituições tendem a acolher em ambientações urbanas metropolitanas de grande fluxo migratório, como Florianópolis, bem como em razão de fragilidades visibilizadas por indicadores oficiais nesse contexto⁹³. Em tal campo de pesquisa, nosso foco se centrou na ação docente, mais especificamente no processo de *elaboração didática* empreendido por professores de sexto a nono anos do ensino fundamental e visibilizado nas ações implementadas em classe e nas percepções dos próprios professores acerca desse mesmo processo de elaboração – eixos da questão geral de pesquisa –, considerando que entendemos serem essas seriações fundamentais para o desenvolvimento das habilidades de produção textual, em razão de os alunos terem concluído os cinco anos iniciais em que, em tese, o processo de apropriação da modalidade escrita da língua se consolida⁹⁴. Nossas escolhas tiveram reflexos, sobretudo, a partir das discussões acerca das reformulações do ensino no âmbito da produção textual escrita, as quais têm surgido no cenário nacional desde a década de 1980, impulsionadas pelo movimento da Nova Crítica ao Ensino do Português (BRITTO, 1997).

Em um contato inicial com uma das escolas previamente escolhidas por nós, no ano de 2011, a diretora da instituição nos encaminhou à Gerência de Formação Permanente da Secretaria Municipal de Educação, a qual era a responsável por autorizar nossa permanência na escola por tempo determinado, tanto quanto responsável por emitir uma carta de encaminhamento para que a pesquisa pudesse ser realizada. Ainda nesse mesmo ano procuramos a Gerência de Formação Permanente e demonstramos interesse por aquela escola da rede municipal; no entanto, antes que pudéssemos dar prosseguimento aos trâmites legais para a realização da pesquisa, foi solicitado que primeiramente submetêssemos o projeto ao Comitê de Ética de Pesquisa da UFSC e aguardássemos o início do ano letivo de 2012, pois não cabia unicamente à prefeitura aceitar nossa proposta de estudo.

⁹³ Alguns indicadores oficiais como o Saeb, a Prova Brasil e o Ideb – a despeito das funções tecnoburocráticas a que se prestam – têm indicado fragilidades em relação aos domínios em leitura e escrita dos estudantes da educação básica nas escolas públicas brasileiras.

⁹⁴ O Ministério da Educação, por meio do programa de formação continuada *Pró-letramento* entende serem essas seriações focalizadas na apropriação da modalidade escrita da língua, ainda que com especial enfoque nos três primeiros anos. De todo modo, o quarto e o quinto ano são também contemplados nesse espaço de consolidação da apropriação da modalidade escrita (BRASIL, 2007).

Em função de algumas mudanças operacionais do Comitê de Ética de Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina, ficamos impossibilitados de submeter o projeto até que todos os participantes fossem contatados e declarassem concordar e estar cientes da pesquisa. Desse modo, em março de 2012, a Gerência de Formação Permanente gentilmente iniciou os procedimentos para a sondagem de implementação da pesquisa na escola; no entanto a unidade educativa não autorizou nossa entrada em campo com a justificativa de que já havia muitos projetos e estágios de docência no ano letivo. Em decorrência desse imprevisto, a articuladora de pesquisas da Secretaria Municipal de Educação se dispôs a nos ajudar na busca de outro campo de pesquisa.

Após contatar algumas unidades educacionais da rede municipal, a Gerência de Formação Permanente autorizou nossa ida a uma segunda escola [Anexo A]. De posse da carta de encaminhamento, conversamos com a diretora e com os professores de Português que lá trabalhavam, um total de dois profissionais, número que estava abaixo de nossa expectativa inicial, que era convidar, no mínimo, três professores para a efetivação do estudo. De todo modo, um dos professores não demonstrou ficar confortável com nossa presença em suas aulas e nos pediu um tempo para pensar. Como estávamos em atraso com o início da pesquisa, optamos por novamente ir em busca de uma terceira escola onde pudéssemos dar início ao estudo o mais brevemente possível. Mais uma vez, o setor responsável pela autorização das pesquisas na rede municipal de educação nos encaminhou para outra escola, pois, segundo os fundamentos da Prefeitura, é de interesse da Secretaria Municipal da Educação⁹⁵ estabelecer um diálogo mais efetivo com as instituições de ensino superior, seja por meio de estágios, pesquisa ou extensão, visando ressignificar as ações formativas voltadas aos profissionais da educação.

Ao comparecermos à terceira escola, encontramos três professoras de Língua Portuguesa, as quais nos receberam cordialmente, porém o perfil dessas profissionais não convergia com o que procurávamos, ou seja, participantes que estivessem há mais tempo na escola, levando em conta que nosso objetivo era depreender reverberações teórico-metodológicas do ideário de base histórico-cultural em se tratando da ação de professores de uma unidade educativa. Todas as professoras eram novas na escola e apresentavam

⁹⁵ Informações disponíveis no *site* da Prefeitura Municipal de Florianópolis: <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/>.

pouco tempo de docência, o que nos fez recorrer novamente à Gerência de Formação Permanente, pois prezávamos pela qualidade dos dados gerados no tocante à questão de pesquisa.

Passaram-se cerca de dois meses até que encontrássemos um campo de pesquisa; então, diante dessa dificuldade a articuladora de pesquisas da secretaria municipal mais uma vez se empenhou em nos ajudar e sugeriu uma nova escola que se encaixava no perfil que procurávamos, mesmo nos deixando cientes da grande possibilidade de recusa da instituição escolar em função de ser um local de grande procura para a realização de projetos e estágios de docência. Apesar de nossas poucas expectativas, fomos até a escola e ficamos surpreendidos pela receptividade com que o diretor e as professoras nos acolheram, prontamente aceitando participar de nossa pesquisa mesmo havendo outros projetos acadêmicos em desenvolvimento na unidade escolar naquele momento.

A escola, que se tornou nosso campo de pesquisa, contava com duas professoras de Português de sexto a nono anos, uma delas efetiva, com 24 anos de docência, dos quais quatorze se deram naquela escola, e outra substituta, nova na instituição, mas contabilizando quatro anos de experiência no ensino. Embora tivéssemos a expectativa de encontrar um número maior de professores, obtivemos a informação de que, em função da implementação do ensino fundamental de nove anos na rede municipal, algumas turmas foram extintas e, conseqüentemente, a demanda de professores também diminuiu. Dessa forma, tendo em vista as limitações encontradas e a sondagem favorável sobre a operacionalização do presente estudo nessa escola, levamos a termo o projeto e o submetemos ao Comitê de Ética [Anexo B] com o objetivo de enquadrar este estudo nas condições legais de pesquisa.

A instituição em que foi realizada a pesquisa é uma das escolas da rede pública municipal de ensino de Florianópolis, localizada na região insular desse município, que atende a alunos de turmas de primeiro a nono ano⁹⁶ do ensino fundamental. As aulas nessa escola ocorrem nos períodos matutino e vespertino, contabilizando um total de nove turmas de sexto a nono ano, sendo que, em média, cada turma apresenta entre vinte e cinco e trinta alunos. Nossa pesquisa foi desenvolvida no turno matutino, por recomendação das professoras

⁹⁶ Com o objetivo de articular a política nacional com a municipal, a Secretaria Municipal instalou a comissão geral do projeto *Ampliando o Tempo do Ensino Fundamental*, que passou a ser de nove anos a partir da implantação da Lei 11.274/2006.

participantes de pesquisa em razão de não haver nessas turmas estágios ou outros projetos acadêmicos afins⁹⁷. Das cinco turmas das seriações finais do ensino fundamental que existiam na escola no turno da manhã, inserimo-nos em três delas, duas sob a responsabilidade da professora efetiva – sexto ano⁹⁸, correspondente à quinta série, e oitava série – e uma turma da professora substituta – sétima série. Desse modo, observamos uma turma de cada seriação da etapa final do ensino fundamental, exceto a turma correspondente à sexta série, em função de ela estar extinta na escola. As demais turmas – um total de seis, contando com as turmas do período vespertino – não puderam fazer parte da pesquisa em virtude da ocorrência de estágios de docência e da sobreposição de horários, o que inviabilizou que acompanhássemos todas as turmas das professoras participantes da pesquisa. Acreditamos que, ao escolher professores distintos, tivemos a possibilidade de construir inteligibilidades sobre as ações docentes, num âmbito mais amplo, bem como facultar ressignificações mais efetivas em se tratando de cursos de formação inicial ou continuada.

A escola atende preferencialmente a alunos de regiões vizinhas, respeitando o critério de zoneamento, mas também atende a bairros próximos que, em geral, caracterizam-se por uma população socioeconomicamente desprivilegiada, constituindo-se por famílias de baixa renda. A região onde a escola está situada, segundo informações da direção escolar, apresenta problemas sociais como o convívio com o tráfico de drogas, a desestrutura familiar, o desemprego etc., fatores que têm caracterizado nos últimos tempos a realidade de muitas escolas públicas no cenário nacional brasileiro, como mostram estudos do CENPEC (ÉRNICA; BATISTA, 2011).

A estrutura curricular da referida escola, que apresenta o ano letivo dividido em quatro bimestres, compõe-se de conteúdos que são planejados por disciplina e por seriação, os quais são baseados nos

⁹⁷ Além de constituir campo de estágio para a Universidade Federal, esta escola acolhe o Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID –, iniciativa da CAPES para a potencialização da formação de licenciados nas diferentes áreas da educação.

⁹⁸ Em função da transição para o ensino fundamental de nove anos a unidade educativa apresentava apenas uma das seriações do novo currículo – o sexto ano –, sendo as demais turmas correspondentes às seriações antigas, sétima e oitava séries. Essas últimas seriam extintas e até 2014 a unidade educativa integralizaria o novo currículo de nove anos, normalizando as seriações finais do ensino fundamental.

cadernos do *Movimento de Reorientação Curricular*⁹⁹, no *Mapa dos Conteúdos das Áreas Curriculares*¹⁰⁰ e na *Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis*¹⁰¹, levando-se em consideração o diagnóstico da turma feito pelo professor no início do ano letivo. O planejamento da escola acontece nos primeiros três dias do ano letivo e constitui-se por um planejamento prévio anual e outro bimestral. Além disso, a escola, que é uma das referências na rede municipal de educação¹⁰², oferece, no contraturno escolar, atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizagem no decorrer do ano letivo, especialmente pelo apoio dos projetos de pesquisa de graduandos e pós-graduandos, e, periodicamente, formação continuada aos professores. Boa parte dessas iniciativas é atribuída à qualificação profissional dos formadores que lá atuam, sendo a maioria deles especialistas, mestres ou doutores.

A proposta de Avaliação da escola está fundamentada na Resolução nº 03/2002 do Conselho Municipal de Educação, que dispõe sobre o processo de avaliação do aluno a partir dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, constituindo-se pela avaliação quantitativa nas séries finais do ensino fundamental. Além disso, a escola apresenta formas de recuperação paralela, seguindo as

⁹⁹Projeto da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina e com outras instituições nacionais de ensino superior, que discute a necessidade de melhoria da qualidade da educação ofertada pela rede municipal de ensino de Florianópolis e propõe um conjunto de iniciativas, como a formação continuada de seus profissionais e a elaboração de propostas curriculares para as diversas modalidades de ensino. Em 1996, as propostas desse movimento foram publicadas na forma de documentos-síntese.

¹⁰⁰ Documento elaborado por profissionais da rede municipal de ensino de Florianópolis que sugere os conteúdos de cada área curricular - Artes, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Línguas e Matemática - nas séries de sexto a nono anos do ensino fundamental, bem como os objetivos gerais e específicos de cada uma dessas disciplinas nas respectivas séries.

¹⁰¹ Documento oficial elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, publicado em 2008, visando materializar os fundamentos teóricos, os métodos educacionais e os princípios organizadores da educação básica adotados pela rede municipal de ensino. Tal documento é baseado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e em teorias acadêmicas recentes que tematizam a educação, e insere a discussão sobre as novas perspectivas para o redimensionamento do ensino fundamental de nove anos.

¹⁰² Informações frequentemente comentadas por profissionais da escola, que se baseavam nos números obtidos em indicadores oficiais.

orientações das resoluções estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis.

A estrutura física da escola constitui-se das seguintes dependências: uma sala informatizada, um auditório, que servia também como sala multiuso, uma biblioteca, banheiros, quadra e ginásio de esporte, sala dos professores, almoxarifado, sala da direção, secretaria escolar e cinco salas de aula para as seriações finais do ensino fundamental¹⁰³. Quanto aos projetos desenvolvidos na escola, podemos mencionar a escolinha de futebol, o curso de formação de professores, o Programa de incentivo de iniciação à docência (PIBID), o projeto *sala informatizada – coral*, o conselho de classe em forma de seminário e o atendimento frequente aos pais.

Por fim, a decisão por estudar o conjunto das seriações finais do ensino fundamental se deu em função de o tomarmos como um tempo de consolidação paulatina do domínio da modalidade escrita da língua nos processos de textualização. Nesse sentido, permanecemos cerca de seis meses em campo, contemplando, assim, as ações docentes ao longo de três bimestres letivos¹⁰⁴, dada a organização da estrutura curricular da escola estudada. As observações das aulas foram articuladas com outros instrumentos de geração de dados, os quais serão detalhados na seção a seguir.

5.3 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Partindo do objetivo de compreender, valendo-nos de instrumentos de cunho etnográfico, como se dá o ensino da produção textual escrita em seriações de sexto a nono anos, em contexto de escola pública, focalizando as perspectivas teórico-epistemológicas e metodológicas que ancoram e caracterizam a ação docente, consideramos importante o fato de termos lançado mão de instrumentos de geração de dados que viabilizassem uma aproximação mais efetiva com as ações didático-pedagógicas e com as concepções dos participantes de pesquisa. Reconhecemos a importância de termos empreendido um percurso de pesquisa atento às implicações metodológicas das escolhas feitas, na busca do rigor no desenvolvimento do projeto (MASON, 1996).

¹⁰³Havia mais salas para as demais seriações, no entanto elas não serão aqui objeto de descrição.

¹⁰⁴Tendo em vista os imprevistos para a entrada em campo, não chegamos a acompanhar integralmente o quarto bimestre.

Como o estudo de caso não prevê fórmulas de rotina para o procedimento de geração de dados, possibilitando-nos lidar com uma ampla e variada fonte de evidências (YIN, 2005), a combinação de estratégias típicas da pesquisa qualitativa foi fundamental para a geração de dados relevantes, pois tais estratégias implicaram mais do que uma técnica prática ou procedimento de geração de dados, porque “It implies also a data generation process involving activities which are intellectual, analytical and interpretive” (MASON, 1996, p. 36)¹⁰⁵. Ao invés de testar hipóteses, a pesquisa qualitativa demanda a exploração das questões de pesquisa ao longo do processo, pois ela se dá “Based on methods of data generation which are flexible and sensitive to the social context in which data are produced”¹⁰⁶ (MASON, 1996, p. 4). Tais métodos estão implicados no desenvolvimento da pesquisa de tipo etnográfico, pois, conforme aponta André (2010 [1995], p. 30),

[...] a pesquisa etnográfica busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem. Para isso faz uso de um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos da investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos, repensados. O que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade.

Para André (2010 [1995]; 2008 [2005]), o pesquisador é o principal *instrumento* na geração e na análise de dados e por isso deve estar atento às demandas de flexibilidade da metodologia da pesquisa. Como o contexto de nosso estudo envolveu o contato direto com o universo investigado, em situações cotidianas de interação, encontramos algumas resistências por parte dos participantes da pesquisa, bem como restrições da instituição escolhida para a operacionalização deste estudo, como foi o caso do número de professores e turmas observadas, mas estávamos cientes de que o trabalho de campo “[...] no es más que una larga lista de negociaciones y compromisos entre nuestras expectativas y normas y las de nuestros anfitriones” (DURANTI, 2000 [1982], p.

¹⁰⁵ Tradução nossa: “Implica também um processo de geração de dados envolvendo atividades que são intelectuais, analíticas e interpretativas.”

¹⁰⁶ Tradução nossa: “Com base em métodos de geração de dados que são flexíveis e sensíveis ao contexto social em que os dados são produzidos.”

136)¹⁰⁷. Atentamos, ainda, para as questões éticas que envolveram a pesquisa, por isso revelamos com clareza a questão de pesquisa e os critérios utilizados para a seleção dos instrumentos de geração de dados, visando ao consentimento dos participantes de pesquisa a fim de respeitar os procedimentos analíticos, metodológicos e éticos (DURANTI, 2000 [1982]).

Usando uma abordagem teórico-metodológica que supõe o contato direto do pesquisador com o acontecer diário da prática escolar e uma apreensão dos significados atribuídos a ela por seus agentes, torna-se possível reconstruir as redes de relações que se formam enquanto se dá o processo de transmissão e assimilação de conhecimento na escola (ANDRÉ, 2010 [1995], p. 73).

Em função do desenvolvimento de nosso estudo, acreditamos que a combinação de instrumentos de geração de dados realizados nessa pesquisa qualitativa (MASON, 1996), o que Yin (2005) recomenda com vistas à triangulação de dados¹⁰⁸, foi uma alternativa para a interpretação de um fenômeno sob diversas óticas, fazendo com que as várias fontes de evidência convergissem para a análise dos dados gerados na pesquisa. Nesse sentido, optamos por utilizar na pesquisa os seguintes instrumentos de geração de dados, os quais serão discutidos e especificados nas subseções que seguem: observação participante com geração de notas em diário de campo, entrevista e pesquisa documental.

5.3.1 Observação participante e notas em diário de campo

Um dos instrumentos mais importantes do estudo de caso do tipo etnográfico é a *observação*, pois ela nos possibilita investigar os fenômenos em seus contextos naturais, bem como nos “[...] permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária” (ANDRÉ, 2010 [1995], p. 41). Nesse sentido, tendo em vista a multiplicidade de fenômenos complexos que envolvem o

¹⁰⁷Tradução nossa: “[...] não é mais do que uma vasta lista de negociações e compromissos entre nossas expectativas e normas e as de nossos anfitriões.”

¹⁰⁸A metodologia de triangulação de dados envolve o uso de uma variedade de fontes ou métodos de pesquisa a fim de corroborar um mesmo fato ou fenômeno (YIN, 2005).

contexto da sala de aula, pudemos proceder ao processo de geração de dados a partir da combinação com as notas de diário de campo, registrando como se deu o processo de interação em sala de aula, observando detalhes que permearam esse ambiente com o intuito de gerar dados relevantes para a nossa questão de pesquisa, de forma que pudéssemos contribuir para ressignificações nas práticas de ensino da produção textual escrita. Nesse contexto, observamos um total de 165 aulas de 45 minutos cada, entre os meses de maio e outubro de 2012, sendo 112 aulas da professora efetiva – pois se referiam a duas turmas – e 53 da professora substituta – referente a uma turma –, além de termos registrado todas as conversas informais que entabulamos com as professoras nos intervalos das aulas. A *observação* foi uma das várias estratégias para buscar respostas aos desdobramentos da questão de pesquisa; zelamos cuidadosamente pelas implicações e pelas possibilidades de integração entre as diferentes estratégias de que nos valemos na geração de dados.

[...] a investigação de sala de aula ocorre sempre num contexto permeado por uma multiplicidade de sentidos que, por sua vez, fazem parte de um universo cultural que deve ser estudado pelo pesquisador. Através basicamente da observação participante, ele vai procurar entender essa cultura, usando para isso uma metodologia que envolve registro de campo, entrevistas, análises de documentos, fotografias, gravações. Os dados são considerados sempre inacabados (ANDRÉ, 2010, p. 37-38).

Segundo André (2010 [1995], p. 29), dizemos que a observação é *participante* “[...] porque se admite que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado.” E foi justamente nesse ambiente que nos inserimos, pois frequentemente éramos instados pelos alunos para ajudá-los nas atividades solicitadas pela professora, sendo, muitas vezes, nomeados durante as aulas. Para Mason (1996, p. 60), a observação participante “[...] is usually used to refer to methods of generating data which involve the researcher immersing herself or himself in a research setting, and systematically observing dimensions of that setting, interactions,

relationships, actions, events and so on, within it.”¹⁰⁹ Isso implica uma conscientização do pesquisador em relação a seu papel neste ambiente, de forma que sua presença interfira o menos possível nesse contexto (DURANTI, 2000 [1982]), contribuindo para uma observação mais natural do fenômeno estudado. Ao mesmo tempo em que está inserido no ambiente, o pesquisador precisa assumir uma postura de “estranhamento” (DURANTI, 2000 [1982]; ANDRÉ (2008 [2005]; ANDRÉ, 2010 [1995]) para poder interpretar adequadamente os dados gerados na pesquisa e evitar a imposição de apenas um ponto de vista, e foi esse princípio que norteou nossa ação na análise dos dados. Segundo Duranti (2000 [1982]), é necessário lidar com diversos pontos de vista – como numa relação dialógica, na perspectiva bakhtiniana do termo –, pois a pesquisa do tipo etnográfico implica a compreensão de diversas perspectivas, algumas vezes contraditórias e outras complementares.

Como nossa investigação envolveu o contato direto com o campo em estudo e a geração de dados em situações cotidianas, em que não houve controle do ambiente estudado, vimos a necessidade de nos adaptarmos às condições de pesquisa impostas por esse ambiente, bem como de nos prepararmos para situações inesperadas. Conforme Mason (1996), para se engajar em situações sociais e fazer uma pesquisa de observação, além de dispor de tempo e recursos, é necessário preparar-se para a aplicação dos procedimentos de campo e especialmente para a interação social. Dessa forma, ao observarmos o contexto da sala de aula em suas relações cotidianas tivemos a consciência de que precisávamos negociar os acessos ao ambiente investigado, pensando em questões éticas de pesquisa e no consentimento dos participantes (ANDRÉ, 2008 [2005]; ANDRÉ, 2010 [1995]; MASON, 1996; YIN, 2005). Para Mason (1996, p. 66), "The development of relationships in your setting will, at least in part, be governed by a range of social norms."¹¹⁰ Isso implica que alguns tipos de relação podem ser mais apropriados para algumas pessoas do que para outras, o que procuramos adequar nas interações com as professoras e os alunos.

¹⁰⁹ Tradução nossa: "[...] É normalmente usada para se referir aos métodos de geração de dados que envolvem o pesquisador imergindo-se a si mesmo em uma configuração de pesquisa, e sistematicamente observando as dimensões dessa configuração, interações, relações, ações, eventos e assim por diante, dentro dela."

¹¹⁰ Tradução nossa: "O desenvolvimento de relacionamentos no seu contexto irá, pelo menos em parte, ser regida por uma série de normas sociais."

Tendo em vista que Mason (1996) aponta que as observações são sempre estruturadas dentro de certos temas de interesses específicos, buscamos nos conscientizar acerca do que estávamos procurando e assumir uma percepção crítica em torno dos acontecimentos que eram observados, sob pena de tornar a pesquisa improdutiva. Dessa forma, nosso enfoque se concentrou na interação do professor com o aluno nas situações de ensino da produção textual escrita, atentando para os objetivos da aula, para a forma de encaminhamento das atividades de produção textual escrita, para o material didático utilizado e para o material produzido pelos alunos com os apontamentos das professoras.

Além disso, como aponta Mason (1996), evidências geradas pela observação demandam posições epistemológicas específicas que ancoram a interpretação dessas mesmas evidências, processo que, em se tratando de um estudo de implicações etnográficas, requer dessa mesma perspectiva teórico-epistemológica uma concepção de *sujeito* e, no caso deste estudo, um concepção de *língua* compatíveis com um olhar que se pretende próximo, em alguma medida, à etnografia; ou seja, um olhar histórico-cultural. O pesquisador que faz um estudo de caso do tipo etnográfico precisa ser sensível ao contexto, captando aquilo que não pode ser visto na superficialidade, ou seja, retratando as situações de forma dinâmica e natural, de modo a conferir “[...] inteligibilidade àquilo que não é visível ao olhar superficial [...]” (ANDRÉ, 2008 [2005], p. 26). Foi indispensável, portanto, que a descrição dos fenômenos observados tenha se dado luz à profundidade e à complexidade desses fenômenos. Para isso foi preciso nos considerarmos sujeitos ativos e reflexivos no processo de pesquisa, pois a imagem de um pesquisador neutro não passa de uma ilusão romântica (DURANTI, 2000 [1982]; ANDRÉ, 2010 [1995]).

Mason (1996) considera o processo de *observação* mais cansativo e mais difícil do que a realização de uma *entrevista*, por exemplo, pois envolve situações e interações complexas, suscetíveis a perdas de informações que acontecem simultaneamente. Dessa forma, procuramos ser hábeis para tomar decisões e estarmos informados em todo o processo de geração de dados. Não optamos por utilizar recursos tecnológicos, como o gravador e a câmera digital, como meios de facilitação dos registros – exceto nas entrevistas –, pois nossa localização e os ruídos gerados pelas conversas dos alunos não nos favoreciam, além do que entendemos que gravações tendem a intimidar os participantes em alguma medida.

Em nosso contexto de pesquisa, integramos a observação participante com as notas de diário de campo, pois, segundo Mason

(1996), as notas são essenciais para atender aos propósitos da pesquisa, contribuindo para a interpretação dos fenômenos investigados. Para Yin (2005), as notas geradas no estudo de caso podem assumir uma variedade de formas, podendo ser o resultado de entrevistas, observações ou análises de documentos. Essas notas foram fundamentais no momento de submeter os dados às análises.

Segundo André (2010 [1995], p. 38), fazer notas significa “[...] descrever a situação, compreendê-la, revelar os seus múltiplos significados [...]”, isso nos motivou a fazer descrições mais precisas, que englobassem a complexidade dos fenômenos naturais, assim como aconselha Duranti (2000 [1982]). Nesse sentido, consideramos que as descrições não deveriam se limitar à assepsia das situações observadas, mas deveriam apresentar o nosso olhar de observadores, admitindo também outras lógicas além das nossas. Ainda que este estudo não se configure como *etnografia*, mas como *estudo de caso* que lançou mão de *instrumentos etnográficos*, vale atenção ao registro de Duranti (2000 [1982], p. 139) de que implicações etnográficas remetem a “[...] un acto interpretativo y, como tal, debería dedicarse a incrementar la profundidad de las descripciones, lo cual entraña una comprensión de las condiciones bajo las que es posible la propia descripción.”¹¹¹ A descrição de estudos com implicações etnográficas não é um trabalho neutro, inclui impressões e valorações do pesquisador, pois um trabalho com essas implicações não envolve somente a descrição fiel da realidade (ANDRÉ, 2010 [1995]).

Las notas etnográficas pueden añadir dimensiones de descripción que no pueden capturarse en cinta magnetofónica, ni siquiera en cinta de vídeo. En primer lugar, aportan una dimensión experiencial, subjetiva de “haber estado allí”, que no está al alcance de la vista ni del oído en la grabación. [...] En segundo lugar, la notas son un documento informativo sobre los participantes en la interacción: su procedencia cultural, su profesión, *status* social, edad, conocimiento previo y relacion

¹¹¹Tradução nossa: “[...] um ato interpretativo, e como tal, deveria dedicar-se a incrementar a profundidade das descrições, o qual entranha uma compreensão das condições no âmbito que é possível a própria descrição.”

de unos conotros¹¹² (DURANTI, 2000 [1982], p. 164).

A partir da integração da *observação participante* com as notas de diário de campo geramos, em nossa compreensão, dados relevantes para a questão de pesquisa e seus desdobramentos já mencionados neste projeto, a fim de compreender como se dá o processo de ensino da produção textual escrita na escola. Para isso, além desses instrumentos de geração de dados, integramos a pesquisa com as entrevistas, as quais serão detalhadas na subseção a seguir.

5.3.2 Entrevistas

A fim de obter dados que contribuíssem para a compreensão do contexto da sala de aula e com os registros feitos sobre ele, no que se refere ao ensino da produção textual escrita, convidamos as professoras das seriações estudadas a participarem de uma entrevista focal, em uma interação sobre suas ancoragens teórico-epistemológicas e suas ações metodológicas no âmbito da formação escolar do produtor de textos. Realizamos uma longa entrevista com cada professora, integrando-as com as informações obtidas em interações informais levadas a termo nos intervalos das aulas. As entrevistas aconteceram após um período de inserção em classe, o que nos permitiu conhecer um pouco melhor FCA. e BA., podendo organizar as questões para cada qual delas com base nesse período de inserção nas classes, como mostra os Apêndices B e C. Tais entrevistas nos proporcionaram informações relevantes para a compreensão do fenômeno estudado, pois nesse tipo de abordagem, segundo considerações de Mason (1996), emergem conhecimentos e evidências que são contextuais, interacionais e situacionais.

As *entrevistas* têm importância capital em um procedimento de pesquisa dessa natureza, pois há dados que podem não estar visíveis na *observação*; então, assim como Mason (1996), entendemos que as interações com as professoras, nessa abordagem mais focada, foram

¹¹²Tradução nossa: “As notas etnográficas podem adicionar dimensões da descrição que não podem ser capturadas em fita de áudio, nem sequer em fita de vídeo. Em primeiro lugar, apontam uma dimensão experiencial e subjetiva de ‘ter estado ali’ que não está ao alcance da vista nem do ouvido em uma gravação. [...] Em segundo lugar, as notas são um documento informativo sobre os participantes na interação: sua procedência cultural, sua profissão, status social, idade, conhecimento prévio e a relação de uns com os outros.”

fundamentais para compreender melhor suas percepções e suas ações. Segundo tais considerações, é na interação que os dados são gerados, portanto, saber ouvir foi uma boa forma de ter acesso às elaborações didáticas tematizadas neste estudo. Nosso objetivo com a utilização desse instrumento foi, desse modo, ter mais uma fonte de evidência que contribuísse para a compreensão das práticas de ensino da produção textual escrita nas séries de sexto a nono anos.

De acordo com Yin (2005), as entrevistas são fontes essenciais de evidências, contribuindo para uma compreensão mais profunda dos dados, contudo tivemos consciência das limitações das entrevistas, pois as experiências dos participantes da pesquisa são recontadas e não podemos “entrar na cabeça das pessoas” (YIN, 2005). A fim de aumentar a validade e a eficácia da *entrevista*, além de utilizarmos o recurso do gravador, atentamos para o contexto de sua produção e levamos em consideração que, a partir de uma entrevista mais flexível e sensível, podemos conseguir informações mais relevantes. Para Yin (2005, p. 119), as entrevistas

[...] podem apresentar atalhos para se chegar à história anterior da situação, ajudando a identificar outras fontes relevantes de evidências. As entrevistas, no entanto, devem sempre ser consideradas apenas como relatórios verbais. Como tais, estão sujeitas a velhos problemas, como vieses, memória fraca e articulação pobre ou imprecisa. Novamente, uma abordagem razoável a essa questão é corroborar os dados obtidos em entrevistas com informações obtidas através de outras fontes.

No presente estudo utilizamos a *entrevista qualitativa* (MASON, 1996), que se constituiu de formas semi-estruturadas ou vagamente estruturadas no que diz respeito às questões, a fim de orientar a interlocução com os participantes de pesquisa. Apesar da flexibilidade e do perfil menos estruturado da pesquisa qualitativa, reconhecemos a necessidade do preparo prévio de um material escrito para planejar a interação com os participantes de pesquisa, por isso elencamos previamente algumas possíveis questões para serem feitas aos nossos entrevistados. Desse modo, delineamos previamente dez questões semi-estruturadas, as quais foram sendo reformuladas e ressignificadas à medida que as interações iam ocorrendo. Esse tipo de *entrevista* é caracterizado por um estilo relativamente informal, sem valer-se de

listas estruturadas de questões, o que nos permitiu uma maior flexibilidade na elaboração dos tópicos a serem abordados. Segundo Mason (1996), a *entrevista* qualitativa pode ser usada como apenas um dos vários métodos para explorar as questões de pesquisa, acrescentando uma dimensão e ajudando a abordar as questões sob diferentes ângulos ou em uma maior profundidade.

Em sua discussão sobre as implicações das entrevistas qualitativas às pesquisas, Mason (1996) compara-as às entrevistas que se compõem de perguntas fechadas e estruturadas, afirmando que reduzem o viés da pesquisa por meio da uniformização das questões que são enunciadas. Para a autora, a *entrevista* qualitativa pode apresentar uma perspectiva mais completa e justa dos entrevistados, possibilitando que o pesquisador seja mais responsivo na *entrevista*, interagindo mais livremente com o entrevistado. Podemos dizer, ainda, que a abordagem por nós escolhida para compor a geração de dados do nosso estudo se enquadrou no que Yin (2005) chama de *entrevista focada*, ou seja, uma situação de interação em que um interlocutor é entrevistado por um curto período de tempo de forma espontânea, mas seguindo um conjunto de perguntas originadas do protocolo do projeto de pesquisa.

Tanto a *entrevista qualitativa* (MASON, 1996) quanto a *entrevista focada* (YIN, 2005), devido ao seu perfil de interação mais espontânea, fazem com que os pesquisadores se deparem com desafios, pois entender a complexidade das interações ao invés de ter uma dimensão controlada é muito mais difícil. Sendo assim, consideramos de suma importância o nosso preparo para tal contato. Algumas características como a criatividade, a empatia, a sensibilidade e a atitude diante do desenrolar da entrevista são essenciais para que o entrevistador possa otimizar as questões e os tópicos abordados na entrevista (MASON, 1996; ANDRÉ, 2010 [1995]; ANDRÉ, 2008 [2005]), isso porque "A qualitative interviewer has to be ready to make on the spot decisions about the content and sequence of the interview as it progresses" (MASON, 1996, p. 43) ¹¹³. Dessa forma, atentando para fatores éticos e sensíveis – ‘como’ e o ‘que’ perguntar, saber ouvir e saber o momento de intervir, auxiliando o entrevistado no decorrer da entrevista – é possível passar um clima de confiança, fazendo com que os entrevistados sintam-se mais à vontade e desenvolvam uma conversa mais fluida e natural, assegurando, assim, um foco apropriado nas

¹¹³Tradução nossa: "Um entrevistador qualitativo tem que estar pronto para tomar decisões no local sobre o conteúdo e a sequência da entrevista à medida que ela progride."

questões e nos tópicos, relevante para problemática de pesquisa. Foi o que tentamos promover, gerando cerca de duas horas de interações gravadas. Levando em consideração tais fatores e ancorados em Mason (1996), adequamos a *entrevista* às práticas locais a fim de obter informações relevantes (DURANTI, 2000 [1982]).

Assim, as entrevistas do estudo de caso exigem que você aja em dois níveis ao mesmo tempo: satisfazendo as necessidades de sua linha de investigação enquanto, de forma simultânea, passa adiante questões ‘amigáveis’ e ‘não-ameaçadoras’ em suas entrevistas espontâneas (YIN, 2005, p. 117).

Como as *entrevistas* têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados (ANDRÉ, 2010 [1995]) e nos facultam uma interlocução mais efetiva (MASON, 1996) com os participantes do estudo, acreditamos que esse instrumento de geração de dados contribuiu na construção de respostas à nossa questão de pesquisa, a qual se ancorou em uma perspectiva teórico-epistemológica e metodológica de base sócio-histórica no que respeita ao trabalho docente em se tratando do ensino da produção textual escrita. Isso implicou, assim como aponta Yin (2005), a preferência por perguntas do tipo *como* em detrimento de perguntas do tipo *o que*, as quais tendem a colocar os entrevistados em posição defensiva. Estávamos cientes, ainda, de que algumas questões poderiam sofrer o que chamamos de *reflexibilidade* (YIN, 2005), ou seja, o entrevistado diz o que o entrevistador quer ouvir, o que pudemos constatar, em parte, a partir das divergências entre algumas percepções e ações desses professores. A triangulação dos dados, por ocasião do processo analítico, nos permitiu minimizar o efeito desse tipo de comportamento.

Organizamos a *entrevista* a partir da primeira perspectiva central de pesquisa que envolveu as percepções dessas docentes acerca dos processos de elaboração didática empreendidos no ensino da produção textual escrita. Para tanto, observando especificidades de FCA. e de BA. – como mostra os Apêndices B e C – buscamos *depreender se se valiam de alguma fonte bibliográfica específica que ancorasse sua ação em se tratando do ensino da produção textual escrita; se havia prevalência de teorias sobre tipologias textuais – narração, descrição, dissertação – ou sobre gêneros textuais/discursivos; e quais eram essas fontes.*

No âmbito das ações docentes, as questões se vincularam à segunda perspectiva central de pesquisa. Tais questões, portanto focalizaram as reverberações do ideário histórico-cultural no que diz respeito às *elaborações didática* que caracterizam a ação docente com a produção textual escrita, *como a frequência das práticas de produção textual escrita; o espaço reservado para tais práticas; o encaminhamento da produção textual escrita no ambiente da sala de aula; os gêneros mais recorrentes e os critérios de escolha; se havia interlocutores situados para o processo de produção escrita dos alunos; como se dava a intervenção nos textos dos alunos e que tipos de apontamentos escritos eram feitos; se havia refacção e como se caracterizava esse processo; além da destinação do texto produzido pelo aluno.*

Com base nas considerações feitas nesta subseção, acreditamos que as *entrevistas qualitativas e/ou focadas* nos proporcionaram importantes fontes de análise de dados para que pudéssemos discutir criticamente as questões enfocadas no processo de interlocução com os participantes de pesquisa – *FCA.* e *BA.*, visando à criação de inteligibilidades para o processo do ensino da produção textual escrita na escola pública, nas seriações selecionadas em nossa pesquisa.

5.3.3 Pesquisa documental

Além da observação participante, das notas de diário de campo e das entrevistas, utilizamos outro instrumento de geração de dados a fim de assegurar uma maior variedade de dados e evidências na busca por responder à nossa questão de pesquisa e a seus desdobramentos. Nesse sentido, acreditamos que a pesquisa documental como fonte de dados ajudou a explicitar alguns elementos significativos para a compreensão do processo de ensino da produção textual na escola.

Para Mason (1996), a análise de fontes documentais é um método significativo e relevante para o contexto de uma pesquisa, corroborando e valorizando as evidências oriundas de outros instrumentos de geração de dados¹¹⁴. No mesmo contexto, Yin (2005) afirma que “Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes” (YIN, 2005, p. 29).

¹¹⁴ Estamos cientes de que alguns teóricos (a exemplo de Gil, 1991) concebem a *pesquisa documental* como um tipo específico de pesquisa. Nós, aqui, tal qual Yin (2005), a tomamos a serviço do estudo de caso.

No *estudo de caso do tipo etnográfico*, os documentos são obtidos durante a realização do estudo e, diferentemente do que acreditam muitas pessoas, a pesquisa documental não evoca uma imagem de um pesquisador escavando um documento empoeirado de documentos históricos (MASON, 1996), pois há diferentes formas de gerar dados por meio dos documentos, sendo que muitos tipos de documentos já existem previamente e outros são gerados ao longo do processo de pesquisa, como foi o caso, respectivamente, de alguns materiais didáticos – especialmente aqueles oriundos dos livros didáticos – e dos materiais produzidos pelas professoras – como o planejamento das aulas e as correções dos textos dos alunos – e pelos alunos – as suas produções textuais – ao longo das aulas observadas. Além disso, conforme aponta Mason (1996), muitos documentos podem não só ser escritos, mas também visuais, como imagens e fotos, os quais consideramos também para fins de análise.

Os documentos ou dados visuais, segundo Mason (1996) podem fornecer acesso a um conjunto de eventos e processos que não pode ser observado sem recursos para descrições verbais e reconstruções, como a utilização de recursos tecnológicos, pois os “Documents and visual data may provide an alternative angle, or add another dimension to your research question.” (MASON, 1996, p. 73)¹¹⁵. Deve-se, porém, atentar para as questões éticas envolvendo esses documentos, pois “[...] documents and visual data can take a very private or confidential form, and it can be difficult to establish informed consent for their use because they may refer to or implicate people other than their owners or keepers” (MASON, 1996, p. 78)¹¹⁶.

Nesse sentido, com o consentimento dos participantes da pesquisa, tivemos acesso ao material didático utilizado pelo professor, bem como aos textos produzidos pelos alunos, registrando-os por meio de cópia xerografada ou fotografias, quando estavam no caderno dos alunos ou no quadro negro. Acreditamos que esses documentos, tanto visuais quanto escritos, nos ajudaram a entender de forma mais profunda a complexidade das relações e as consequências do ensino da produção textual escrita, analisadas em função das concepções adotadas pelos

¹¹⁵ Tradução nossa: “Documentos e dados visuais podem fornecer um ângulo alternativo, ou adicionar uma outra dimensão à sua questão de pesquisa.”

¹¹⁶ Tradução nossa: “[...] documentos e dados visuais podem assumir uma forma muito particular ou confidencial, e pode ser difícil estabelecer o consentimento informado para sua utilização, pois pode se referir ou implicar outras pessoas do que os seus proprietários ou detentores.”

professores, tanto na dimensão teórico-epistemológica, quanto metodológica. Assim como Yin (2005), acreditamos no potencial desses documentos, pois eles nos forneceram detalhes específicos, permitindo-nos fazer inferências sobre o fenômeno estudado, porém não consideramos tais inferências como constatações definitivas. Isso representou, ainda, não uma leitura superficial desses documentos, mas sim um grau de consciência crítica da mesma forma que procedemos com as entrevistas e com as observações (MASON, 1996).

A partir da observação direta das situações de ensino da produção textual escrita, das notas em diário de campo, das entrevistas e da pesquisa documental geramos dados relevantes visando a responder a nossa questão de pesquisa. A triangulação desses dados implicou uma análise dos “[...] conteúdos e das formas de trabalho em sala de aula, pois só assim se poderá compreender como a escola vem concretizando sua função socializadora” (ANDRÉ, 2010 [1995], p.44).

Tendo em vista a qualidade e a validade da pesquisa, procuramos seguir algumas posturas, como pesquisadores, no processo de geração de dados. Tais posturas são mencionadas por André (2010 [1995], 2008 [2005]) e sintetizadas a seguir: ser flexível quanto ao planejamento e direcionamento da pesquisa; estar atento às influências que se possa cometer ou outros deslizes; ter tolerância à ambiguidade; saber lidar com as dúvidas e com as interpretações distintas; ser sensível, captando as necessidades e os fatores implícitos ao ambiente de pesquisa; ser comunicativo e especialmente se colocar no lugar do outro para tentar compreendê-lo. Tais características foram indispensáveis nas situações em que interagimos com os participantes de pesquisa, apresentando um potencial de contribuição às questões educacionais, pois suscitaram informações valiosas para decisões práticas e políticas que envolveram a compreensão do fenômeno estudado.

5.4 Diretrizes de análise dos dados

Embora não houvesse procedimentos fixos para o estudo de caso (YIN, 2005), compreendemos a necessidade do estabelecimento de algumas diretrizes para análise dos dados levando em conta os procedimentos de geração de dados e as concepções epistemológicas delineadas nas seções anteriores, pois, reiteramos, o planejamento de nossa ação nos ajudou a alcançarmos um maior rigor no desenvolvimento do projeto. A organização da pesquisa envolveu atenção efetiva à problematização que a gerou, de forma a não perdê-la de vista, mantendo, assim, o foco do estudo. Acreditamos, como Mason

(1996), que a “Qualitative research should be strategically conducted, yet flexible and contextual”¹¹⁷, ou seja, deve apresentar “[...] a sensitivity to the changing contexts and situations in which the research takes place” (p. 5)¹¹⁸. Isso nos levou a uma preocupação de, a partir de instrumentos de geração de dados flexíveis e sensíveis ao contexto social estudado, empreender um processo analítico atento à questão de pesquisa em nome das qual tais dados foram gerados.

Buscamos levar a termo uma interpretação relevante desses mesmos dados e construir uma explicação coerente sobre o fenômeno estudado, à luz de um procedimento de base interpretativista, considerando que “Qualitative research aims to produce rounded understandings on the basis of rich, contextual, and detailed data” (MASON, 1996, p.4)¹¹⁹. Além disso, consideramos importante, assim como André (2010 [1995]), proceder a uma análise mais articulada das dimensões escolares, visando a descrições mais detalhadas das práticas escolares e a um estudo mais aprofundado sobre os fatores que subjazem às ações metodológicas dos professores. Dessa forma, pudemos compreender melhor o fazer pedagógico no que toca ao ensino da produção textual escrita, na busca da construção de novas inteligibilidades para esse campo da ação escolar.

Tendo em vista essas considerações, nossa ação analítica dos dados gerados foi fundamentada em dois conjuntos de diretrizes, as quais convergiram com os desdobramentos da questão de pesquisa explicitados em seções anteriores deste estudo. A primeira dessas diretrizes teve como foco *as reverberações teórico-epistemológicas do ideário histórico-cultural no que diz respeito às percepções dos professores participantes da pesquisa quanto aos processos de elaboração didática empreendidos no ensino da produção textual escrita*, enquanto a segunda diretriz esteve fundamentada nas *reverberações do ideário histórico-cultural no que se refere à perspectiva metodológica que caracteriza a elaboração didática – suas ações - desses mesmos participantes referente à formação do produtor de textos escritos*. A partir da definição prévia dessas diretrizes,

¹¹⁷Tradução nossa: “A pesquisa qualitativa deve ser estrategicamente conduzida, mas deve ser flexível e contextualizada.”

¹¹⁸Tradução nossa: “[...] uma sensibilidade para a mudança de contextos e situações em que a pesquisa ocorre.”

¹¹⁹Tradução nossa: “A pesquisa qualitativa objetiva-se a produzir conhecimentos abrangentes com base em dados abundantes, contextuais e detalhados.”

conduzimos a pesquisa evitando o risco de nos desviarmos de nossos interesses centrais, e construímos, em nossa compreensão, uma explanação coerente sobre o fenômeno estudado, ou seja, as práticas de ensino da produção textual escrita em séries de sexto a nono anos, em uma escola da rede pública de ensino. Sendo assim, detalharemos a seguir cada uma dessas diretrizes. Importa considerar que ambas as diretrizes tem como eixo central de análise o *processo de elaboração didática*, no sentido que lhe atribui Halté (2008 [1998]) e ao qual já fizemos menção em capítulo anterior.

A primeira diretriz de análise se vinculou à *perspectiva teórico-epistemológica*. À luz dela descrevemos analiticamente possíveis reverberações do ideário histórico-cultural apreendidas nas percepções docentes acerca dos processos de *elaboração didática* empreendidos pelas professoras participantes da pesquisa em se tratando do ensino da produção textual escrita. Esse enfoque centrou nossa atenção, sobretudo, em ancoragens que se vincularam a *teorizações sobre tipologias textuais – narração, descrição, dissertação –, e em teorizações sobre gêneros textuais/discursivos*, com o intuito de descrever a natureza dessas ancoragens.

A segunda diretriz de análise focalizou a *perspectiva metodológica*, ou seja, à luz desse enfoque pretendíamos compreender quais as reverberações nas ações docentes quanto à *elaboração didática* em se tratando da formação escolar do produtor de textos escritos nas séries objeto de estudo. Articularam-se a essa segunda diretriz central, as subdiretrizes a seguir, que correspondem aos problemas-suporte que nortearam a realização deste estudo: a) *frequência das práticas de produção textual escrita*; b) *espaço reservado pelo professor para tais práticas*; c) *configuração da proposta de produção textual escrita no ambiente da sala de aula*; d) *gêneros focalizados e critérios subjacentes a escolha deles*; e) *definição (ou não) de interlocutores reais a partir dos quais os alunos escrevem e mecanismos por meio dos quais tal definição de processo*; f) *natureza da intervenção do professor nos textos dos alunos e natureza dos apontamentos escritos feitos pelo professor no texto dos alunos*; g) *realização (ou não) de refacção das produções escritas dos alunos e caracterização desse processo*; e por fim, h) *destinação do texto analisado pelo professor*. Algumas dessas diretrizes foram agrupadas na organização do texto analítico, como registraremos no próximo capítulo.

Tais reverberações, reiteramos, foram por nós analisadas levando em consideração os fundamentos do processo de *elaboração didática*, pois, de acordo com as compreensões de Halté (2008 [1998]), nesse

procedimento de didatização os saberes estão sincretizados. Assim, atentando para essa sincretização, procuramos compreender os saberes envolvidos e, conseqüentemente, a emersão do ideário histórico-cultural nesse processo de sincretização.

Tendo em vista tais considerações, buscamos, a partir do estudo das teorizações sobre o tema do ensino da produção textual escrita, no uso convergente de instrumentos de geração de dados e análise cujo eixo foi o conceito de *elaboração didática*, construir inteligibilidades sobre as práticas de ensino da produção textual na modalidade escrita da língua, de modo a sugerir alternativas para ressignificações no contexto da sala de aula, e contribuir, dessa forma, para o campo de estudos da Linguística Aplicada.

6 REVERBERAÇÕES DO IDEÁRIO HISTÓRICO-CULTURAL NO ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA: PERCEPÇÕES DOCENTES ENUNCIADAS SOBRE OS PROCESSOS DE *ELABORAÇÃO DIDÁTICA* E/OU NELES DEPREENSÍVEIS

A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade

(Paulo Freire, 2006 [1996]).

Neste capítulo procedemos à análise dos dados gerados pertinentes à questão central de pesquisa e a seus desdobramentos delineados na seção destinada ao *Objeto* nesta dissertação, descrevendo analiticamente as possíveis reverberações do ideário teórico-epistemológico de base histórico-cultural nas ações e concepções docentes acerca das *elaborações didáticas* do ensino da produção textual escrita. Para isso, contamos com os dados gerados no período de vivência em campo, a cujo processo já fizemos menção no capítulo anterior, fazendo-o por meio de uma triangulação, como orienta Yin (2005), com o intuito de evitarmos interpretações sob uma única ótica. Além disso, reiteramos, ancorarmo-nos no conceito de *elaboração didática*, sobretudo na discussão dos *saberes* que Halté (2008 [1998]) propõe, porque, em nosso entendimento, esse conceito nos facilita depreender o conjunto de *saberes* agenciados pelas participantes de pesquisa, dentre os quais *saberes científicos* vinculados ao ideário histórico-cultural de que nos ocupamos no aporte teórico deste estudo. Inferimos que esse ideário tende a reverberar nas ações didático-pedagógicas dos professores de forma conjunta com outros saberes, em um processo de sincretização, em função de sua presença em documentos oficiais de educação e em cursos de formação docente desde a década de oitenta.

Antes de iniciarmos a análise dos dados, no entanto, optamos por apresentar, na primeira seção que compõem este capítulo, os perfis das duas participantes de pesquisa, sobretudo pela importância que tal contextualização pode representar para este estudo. Adiantamos que não é nosso objetivo ratificar estereótipos sobre ações docentes, as quais tendem a ser objeto de crítica recorrente em estudos acadêmicos; nosso

propósito, tal qual já anunciado, é construir inteligibilidades tanto para fragilidades quanto para avanços encontrados no ensino da produção textual escrita no contexto em que efetivamos nossas vivências. Recorremos, para tanto, a uma abordagem de implicações etnográficas, o que requer a focalização de interações situadas em que os encaminhamentos didáticos se dão. Procuramos, assim, compreender, por meio de uma abordagem qualitativa de base interpretativista (MASON, 1996), as reverberações do ideário teórico-epistemológico de base histórico-cultural em tais *elaborações didáticas*. É o que fazemos nas seções que seguem.

6.1 DELINEANDO O PERFIL DAS PARTICIPANTES DE PESQUISA: A BUSCA POR CONCEBÊ-LAS EM PARTE DE SUA HISTORICIZAÇÃO

Em virtude de este estudo filiar-se a uma concepção de *sujeito* tomado em sua inserção histórico-cultural, consideramos importante delinear previamente o perfil das participantes de pesquisa, de modo que nossas descrições analíticas facultem uma compreensão mais efetivamente situada das ações e percepções dessas docentes no que tange ao ensino da produção textual escrita, com ênfase nas possíveis reverberações do ideário de base histórico-cultural.

Com o intuito de circunscrever tal delineamento no âmbito de nossa questão de pesquisa, buscaremos registrar informações como a formação acadêmica das professoras, os cursos de atualização ou especialização que possivelmente tenham realizado, o tempo de docência, o regime de trabalho – se efetiva ou substituta –, a carga horária semanal e o número de turmas em que ministram aulas, pois acreditamos que tais fatores tendem a influenciar tanto as ações quanto as percepções docentes. Tais informações derivaram das entrevistas realizadas com as participantes de pesquisa durante o processo de geração de dados.

Optamos por nos referir às professoras utilizando as iniciais de seus nomes de forma aleatória, de modo a preservar a identificação de cada uma delas conforme as orientações do Comitê de Ética da UFSC. À professora substituta, atribuímos a sigla *FCA*. e à efetiva a sigla *BA*. Não compartilhamos com posicionamentos que optam por atribuir nomes fictícios – julgamo-los um artificialismo desconfortável –, o que tende a prevalecer em estudos com interfaces com a etnografia, nem entendemos possível codificar as participantes de pesquisa por algarismos e afins. Assim, optamos por nomeá-las pelas iniciais dos

nomes linearizadas randomicamente, grafadas em itálico e seguidas de ponto, evitando, assim, ambiguidades com o uso das maiúsculas.

6.1.1 Apresentando a professora *FCA*.

FCA. é uma professora de 33 anos de idade e atua no ensino de língua materna há quatro anos. Formou-se em Letras Português no ano de 2008 e, no ano seguinte, especializou-se em Gestão educacional e metodologia do ensino¹²⁰. Atualmente é mestranda em Estudos da Tradução e atua como professora substituta de Língua Portuguesa em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, uma delas correspondente ao nosso campo de pesquisa, atividades nas quais totaliza uma carga horária de quarenta horas semanais. Segundo informações de *FCA*., ela leciona Língua Portuguesa desde 2008, tendo atuado, anteriormente a esse período, em atividades ligadas à Informática, em função de ter realizado um curso técnico profissionalizante em 2000. Além disso, graduou-se em Ciências Sociais no ano de 2004.

Na escola campo de nossa pesquisa, onde atuou pela primeira vez no ano de 2012 – ano de realização deste estudo –, *FCA*. tinha três turmas sob sua responsabilidade, duas de oitavo ano – correspondente à antiga sétima série – e uma de nono ano – antiga oitava série –, representando uma carga horária semanal de vinte horas.¹²¹ Dessas turmas, no entanto, somente uma participou de nossa pesquisa, a turma do oitavo ano – a qual nomeamos *Turma 72*¹²² –, tendo em vista a sobreposição de horários e a existência de estágios de docência, que

¹²⁰Estudos do grupo de que fazemos parte no âmbito do NELA/UFSC, a exemplo de Catoia Dias (2012) e Tomazoni (2012), visibilizam o grande número de professores de Língua Portuguesa do ensino fundamental, em Florianópolis, que contam com especialização *lato sensu* em áreas não diretamente convergentes com o curso de Letras. As autoras problematizam essa formação, que nos remete à possível larga oferta desses cursos, em propostas generalizantes para atender a um público maior, por parte de instituições privadas. Trata-se de um fenômeno a merecer novos estudos.

¹²¹ Como a segunda escola em que *FCA*. atuava não foi nosso foco de estudo, embora pertencesse à Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, nos eximimos de entrar em maiores detalhes sobre tal instituição e sobre as especificidades de suas turmas.

¹²² Seguimos a numeração das turmas atribuídas pela escola, tanto em relação às de *FCA*. quanto às de *BA*.

inviabilizaram a inserção em mais turmas, tal como justificamos no capítulo referente aos procedimentos metodológicos desta dissertação.

FCA. informou, ainda, que participa frequentemente de cursos de formação continuada promovidos pela Prefeitura Municipal de Florianópolis no decorrer do ano letivo, os quais, segundo ela, são pautados em um viés essencialmente interacionista da linguagem¹²³. A tais cursos, *FCA.* credita boa parte dos conhecimentos de que se apropriou sobre *gêneros textuais*¹²⁴. Participa ainda de cursos relacionados à educação a distância, especialmente por ser esta modalidade seu foco de pesquisa no mestrado.

6.1.2 Apresentando a professora BA.

BA. é uma professora de 49 anos de idade e atua no ensino de língua materna há 24 anos. É efetiva na Rede Municipal de Ensino em cujas escolas atua desde 1988. Concluiu sua graduação em Letras Português, no ano de 1987, especializou-se em Metodologia do ensino da Língua Portuguesa e literatura brasileira, em 1994, e concluiu o curso de mestrado em Educação no ano de 2009.

Atua como docente de Língua Portuguesa na escola campo de pesquisa desde 1998, sendo responsável por seis turmas no período de realização da pesquisa – três sextos anos; um oitavo ano, correspondente à sétima série; e dois nonos anos, referentes à antiga oitava série –, assumindo uma carga horária de quarenta horas semanais. Dentre essas seriações, participaram deste estudo duas turmas: uma de sexto ano – que nomeamos *Turma 61* – e uma turma de nono ano – referida por *Turma 81*.

BA. informou participar constantemente dos cursos de formação continuada oferecidos pela Prefeitura Municipal de Florianópolis, os quais se dão, segundo ela, em encontros mensais, às vezes bimestrais, divididos por área de atuação. Além disso, ao longo das entrevistas, fez ampla remissão aos cursos de formação continuada promovidos pela escola, realizados paralelamente aos oferecidos pela Secretaria de Educação. Esses cursos internos, segundo *BA.*, foram nos últimos anos

¹²³ As especificidades de tais cursos não estiveram sob o escopo deste estudo, dada as restrições de pesquisa em nível de mestrado. Acreditamos, no entanto, ser importante o desenvolvimento de pesquisas, em território nacional, que focalizem esses processos de formação continuada.

¹²⁴ Termo mencionado por *FCA.* Optamos por trazê-lo aqui da forma como foi enunciado.

realizados por uma consultora pedagógica e autora de livros didáticos, que encaminha leituras específicas às docentes para, uma ou duas vezes por ano, discutirem-nas coletivamente. Para *BA.*, esses cursos têm contribuído muito para seus conhecimentos sobre questões mais atuais, sobretudo em relação ao conceito de *gêneros* (discursivos).

Registramos, ao final desta breve seção, termos trabalhado com as duas profissionais sob cuja responsabilidade estavam todas as turmas desta escola. Acompanhamos, assim, turmas de sexto, oitavo e nono anos – não havia turmas de sétimo ano naquele momento na escola. Desse modo, entendemos ter atendido ao propósito inicial de nossa pesquisa – materializado no projeto de dissertação – de acompanhar o ensino da produção textual escrita nos ciclos finais do ensino fundamental em uma escola pública, vivenciando esse processo com todas as professoras nele envolvidas. Reiteramos, ainda, a diferença no perfil dessas duas professoras, também objeto inicial de nosso estudo segundo o projeto: uma delas – *BA.* –, efetiva, com ampla experiência na área e tempo de vivência na escola; a outra – *FCA.* –, formada recentemente, não efetiva na rede e iniciando as atividades na escola em questão.

6.2 ELABORAÇÕES DIDÁTICAS COM FOCO NA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA: UM OLHAR SOBRE CONSTRUTOS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICOS AGENCIADOS NA AÇÃO DOCENTE

Nesta seção, descrevemos analiticamente dados que nos permitiram depreender construtos teóricos agenciados pelas participantes de pesquisa: os *saberes científicos* que amparam os processos de *elaboração didática* empreendidos por essas docentes em se tratando do ensino da produção textual escrita. Para isso, tomamos como ancoragem, como já mencionamos, o conceito de *elaboração didática* na perspectiva de Halté (2008 [1998]), para quem uma ação pedagógica aglutina uma série de conhecimentos e saberes. Tanto nas aulas de que participamos quanto nas entrevistas e na pesquisa documental entendemos haver a incidência de *saberes científicos*, juntamente com outros *saberes*, norteando as ações e percepções docentes. Assim, depreender ‘como’ e ‘se’ o ideário teórico-epistemológico de base histórico-cultural emerge da sincretização desses *saberes* é o que nos move nesta seção.

Nossa discussão se ancora na consideração de que tais participantes de pesquisa, na formação inicial, vivenciaram um processo

de apropriação dos *saberes científicos* – respeitadas as especificidades dessa mesma apropriação em se tratando de cada sujeito em particular –, que se deu, sobretudo, na universidade, instituição tomada como o lócus de produção desses *saberes* altamente privilegiados, dado ser a esfera acadêmica, em tese, o *paladino* dos letramentos dominantes (BARTON; HAMILTON, 2000). Assim, para atuarem de forma consequente na esfera escolar, desses profissionais é exigido saírem do mundo da abstração científica e focalizarem o mundo real, dando um contorno local para ele, levando em conta que não há somente saberes que derivam da esfera acadêmica, sendo muitos deles gestados na tradição escolar – a esses *saberes* gestados na tradição escolar, que tributamos ao *senso comum escolar*, chamaremos *conhecimentos*. Nesse caso, o *saber científico* vai ser *parte de* e não *o todo de*, pois não há como levar o *saber científico* para a escola tal como ele é em razão de haver uma mudança de esfera – ou seja, não é possível haver transposição didática; é necessária, então, uma reconfiguração de origem (HALTÉ, 2008 [1998]). Sobre esse assunto, Kleiman (2008, p. 512), discutindo a formação do professor, afirma:

Além dos conhecimentos teóricos pertinentes, devidamente ressignificados para a situação de ensino, o letramento para o local de trabalho abrange também conhecimentos sobre as condições específicas de trabalho, as capacidades e interesses da turma, a disponibilidade de materiais e o acesso que a comunidade tem a eles. E, nesse sentido, quanto mais o docente souber sobre o objeto de estudo e a situação comunicativa envolvida, sobre seus alunos e sua bagagem cultural, maiores serão as probabilidades de ele ser capaz de criar situações significativas de aprendizagem.

Kleiman (2008), apesar de reconhecer a importância dos conhecimentos linguísticos indispensáveis tanto para a formação quanto para a atuação do professor, no caso específico dos profissionais da área de Letras, entende não serem eles – os *saberes* da ciência linguística – os únicos responsáveis por um trabalho eficiente com o ensino da língua materna; para a autora, é necessário haver a mobilização de saberes de outros domínios, o que associamos com os conceitos *saberes especializados*, *práticas sociais de referência* e *conhecimentos*,

mencionados por Halté (2008 [1998]) e já discutidos no quarto capítulo. A esse respeito, Kleiman (2008, p. 511) entende que

Os saberes envolvidos na atuação docente são situados: eles envolvem estratégias de ação pela linguagem, adquiridas na e pela prática social. Eles estão relacionados com habilidades para usar códigos, com técnicas de leitura e de escrita e com conhecimentos teóricos sobre textos, estilo e gêneros e, acima de tudo, com a prática social de uso da linguagem (tanto práticas orais como escritas), isto é: com estratégias e modos de acessar diversos mundos culturais, de comunicar-se com o outro, através de diversas linguagens, de mobilizar modelos sociocognitivos, interativos (por exemplo, gêneros) que permitam aos alunos alcançar suas metas, para eles se comunicarem, acessarem seus recursos culturais, brincarem, experimentarem novas situações, enfim, para aprenderem o que vale a pena aprender.

Visando a uma organização mais clara, a discussão proposta nesta seção foi dividida em duas subseções, uma que busca depreender as concepções de *língua* e *sujeito* eliciadas nas *elaborações didáticas* das participantes de pesquisa e outra que se concentra nas bases conceituais e escolas de pensamento mobilizadas nos processos historicamente situados que foram foco deste estudo.

6.2.1 Concepções de *sujeito* e de *língua* eliciadas na *elaboração didática*

Antes de descrevermos analiticamente as ancoragens teórico-epistemológicas que depreendemos em se tratando das ações docentes com a produção textual escrita no que respeita às professoras participantes de pesquisa – a saber, os *saberes científicos* por elas agenciados –, acreditamos ser importante discutir concepções de *língua* e *sujeito* por nós inferidas nas representações dessas profissionais a partir de suas ações e percepções acerca dos processos de *elaboração didática*, de modo a visibilizar possíveis reverberações do ideário de base histórico-cultural ou de outras teorizações. Isso se justifica, em nossa compreensão, em razão de as concepções de *língua* e de *sujeito*

subjacentes a concepções do professor seguramente se refletirem em suas ações didático-pedagógicas.

Optamos por discutir as concepções das participantes de pesquisa a partir da ilustração de alguns dados gerados, derivados tanto das entrevistas quanto das observações das aulas, pois concepções de *língua* e *sujeito* não foram objeto de discussão explícita nas interações com tais participantes. Embora essa não tenha sido uma questão específica nas conversas que estabelecemos com as professoras, acreditamos ser possível inferir determinadas representações em suas percepções eliciadas e em suas ações, buscando associá-las com a maior ou menor convergência ao que o ideário teórico-epistemológico de base histórico-cultural tende¹²⁵ a tomar como *sujeito* e *língua*, sobretudo fazendo-o com base nas discussões acerca do processo de *elaboração didática* que envolve o ensino da produção textual escrita. Isso, no entanto, não nos exime do risco de atribuímos a essas profissionais concepções que não correspondem às suas representações, pois nem sempre a enunciação destas últimas convergia com as ações metodológicas nas aulas observadas. Buscamos, porém, trazer à discussão as representações mais evidentes e recorrentes em suas falas e ações e o fazemos com base em uma perspectiva assumidamente interpretativista (MASON, 1996).

Ao longo da pesquisa, especialmente a partir dos dados oriundos das entrevistas, pudemos depreender, em relação às duas professoras, reverberações de uma concepção de *língua* como *prática social*, fundamento do ideário de base histórico-cultural. Tal concepção baliza a perspectiva das interações sociais situadas no plano da história e da cultura, considerando, assim, os sujeitos em suas singularidades e vivências. *FCA.*, por exemplo, constantemente menciona a importância de tomar o uso da *língua* para determinados propósitos interacionais, deixando transparecer uma representação que se volta à necessidade de os sujeitos dominarem esses usos na vida cotidiana para conseguirem se

¹²⁵Reconhecemos, vale retomar, que concepções de *sujeito* e de *língua* não têm os mesmos contornos nos estudos do letramento, no pensamento bakhtiniano e no pensamento vigotskiano, teorizados aqui como implicados nesse ideário. Entendemos que os estudos do letramento ancoram-se em uma base da antropologia da linguagem; os estudos bakhtinianos ancoram-se em uma base da filosofia da linguagem; e os estudos vigotskianos ancoram-se em bases da psicologia da linguagem. Assim, tais concepções sobre *língua* e *sujeito* seguramente não são uniformes, mas convergem pela perspectiva da historicização e da cultura em que se assentam.

mover de forma mais ampla na sociedade. É o que podemos inferir de um dos trechos da entrevista, a seguir¹²⁶:

- (1) [...] *o que eu acho que o professor tem que ter muita noção é da análise crítica do que tá no livro didático. **Muitas vezes não os atinge né** [os alunos]; **enfim né, tem textos assim bem fora da realidade deles**, por isso às vezes eu pego algum xerox [...] algum material extra, a própria questão da Mafalda que eu trouxe foi, digamos, pra **ampliar um pouco o universo cultural deles**, porque se tu se prende muito ao livro didático, nem sempre tudo que tá ali, digamos assim, vai tocá-lo no sentido social mesmo e tal (FCA., entrevista realizada em 03 de setembro de 2012, grifos nossos).*

Nesse excerto, parece se eliciar a preocupação com usos da língua que os alunos fazem também no ambiente extraescolar, tomando-os de forma particularizada com as experiências que tais alunos têm com a modalidade escrita da língua, fator que podemos relacionar com pressupostos do *modelo ideológico de letramento* (STREET, 1984), conceito tematizado no segundo capítulo desta dissertação. Acreditamos que a formação de FCA. em Ciências Sociais, tal como contextualizamos na seção anterior, favoreça o exercício de um olhar mais centrado nas particularidades dos sujeitos. Em uma de suas falas, ela menciona: (2) *A antropologia me ajudou e me ajuda bastante assim pra ter um olhar crítico sobre as turmas, ter um olhar também mais humano sobre o aluno né* (FCA., entrevista realizada em 03 de setembro de 2012).

Representações como essa conviviam, em alguns momentos, com a seleção de textos em relação aos quais os alunos se revelaram um tanto quanto alheios, o que atribuímos, em parte, ao suporte¹²⁷, o livro didático, materializado na tradição escolar, em nossa compreensão, como sinônimo de *fazer es obrigatórios escolares*. Esse material, para nós, apesar de constituir aporte para o professor em algumas atividades

¹²⁶ Mantivemos as falas tal qual foram enunciadas e nos abstermos de marcações usadas pela Análise da Conversa, uma vez que sobreposições de turnos, hesitações e itens afins não foram objeto de análise. Optamos por usar marcações finais de infinitivos e plurais muitas vezes omitidas na fala em nome de evitar chamar a atenção do leitor para aspectos não relevantes à análise.

¹²⁷ Nomeamos *livro didático*, aqui, como *suporte*, mas conhecemos contraposições a essa compreensão (BUNZEN, 2008); eximimo-nos, porém, dessa discussão aqui porque não é foco do estudo.

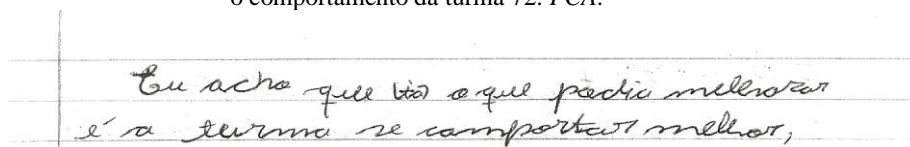
– reflexão que, inclusive, FCA. faz no excerto (1) – parece-nos pouco apropriado, quando tem seu uso linearizado, para uma atividade centrada em particularidades e necessidades dos alunos, já que se ancora em um modelo homogêneo de sujeito, tendência que converge com o *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984), que tende a caracterizar as ações escolares (KLEIMAN, 1995).

Ainda que essa última reflexão possa parecer fuga do tópico desta seção, a entendemos relevante, porque concebemos que uma concepção historicizada de sujeito exige, tal qual entende Kleiman (2009), sensibilidade ao perfil dos alunos e, no caso desta turma, havia particularidades que merecem uma rápida digressão aqui: a imagem construída pela escola em relação a eles associava-os à condição de “a pior turma”, o que, muitas vezes, em nossa compreensão, os motivava a reforçar esse rótulo e a ignorar os pedidos de colaboração da professora. Observamos no excerto a seguir relatos que parecem justificar esse rótulo tanto quanto fazem emergir um olhar absolutamente situado em relação a eles:

- (3) *FCA. revela que em sua opinião a turma 72 é a pior turma em que ela leciona, pois eles não obedecem, desrespeitam e fazem muita bagunça, razão pela qual não consegue desenvolver muitas atividades planejadas. Angustiado, ela me pergunta: “O que eu devo fazer com essa turma?”, pedindo sugestões para amenizar a bagunça e a falta de interesse dos alunos (FCA. Diário de Campo – 06 de junho de 2012. Nota n. 2. Turma 72, grifo nosso).*

Em alguns relatos dos alunos, por exemplo, ficou nítida a consciência da turma acerca da necessidade de haver maior cooperação com a professora, tanto quanto mudanças de comportamento, mas, em boa medida em função dessa imagem negativa com que eram referenciados na escola, pouco se fazia para mudar essa situação. Relatos como esses são materializados na figura a seguir.

Figura 3 - Relato de aluno em autoavaliação do primeiro bimestre sobre o comportamento da turma 72. FCA.



Fonte: geração de dados da autora

Tal como na figura 3, vimos a recorrência de relatos como o extraído de uma autoavaliação do primeiro bimestre escrita por uma aluna, destacado a seguir:

Figura 4 - Relato de aluna em autoavaliação do primeiro bimestre sobre seu comportamento. Turma 72.

FCA.

Meu Comportamento.

Meu comportamento em sala de aula não foi nada bom, desrespeitei os colegas professores, conversei durante as aulas e etc.

Fonte: geração de dados da autora

Entendemos que, como defende Kleiman (1998), muitas práticas discursivas da sala de aula tendem a reproduzir as relações de poder, assim como as *práticas de letramento* (STREET, 1988; HAMILTON, 2000) na escola tendem a conduzir ao reforço dos conceitos negativos que os alunos têm acerca de si mesmos. Acreditamos que essa relação entre professora e alunos prejudicou, em algumas ocasiões, o andamento das aulas, porque em diversos momentos FCA. se via desmotivada, conforme (3), por encontrar-se impedida de desenvolver as atividades que havia planejado para as aulas. Trata-se de uma situação que parece recorrente em inúmeros contextos em nível nacional, do que é exemplo o estudo de Irigoite (2011). Assim, nesse caso específico, embora entendamos haver sensibilidade à condição situada dos *sujeitos*, parece-nos que a articulação entre essa concepção e a construção de estratégias de ação com as quais tais alunos se identificassem constituía uma conquista ainda a se consolidar.

Em relação à concepção de *língua como prática social*, pudemos observar reverberações nas percepções de BA., que constantemente fez menção, tanto em sala de aula quanto nas entrevistas, ao universo social e à importância de os alunos lidarem com textos que realmente serão por eles usados em seus percursos sociais, de modo a expandirem sua participação na sociedade. É o que depreendemos no excerto (4) a seguir.

- (4) *Então eles têm que saber que é importante ler e saber fazer, trabalhar os diversos gêneros. Até porque na sociedade eles vão*

tá enfrentando, vão tá usando né. Por isso também os textos de mais circulação social que a gente trabalha né, notícia, crônica, argumentação, os textos que estão aí (BA., entrevista realizada em 11 de setembro de 2012, grifos nossos).

Em outros momentos também pudemos perceber implicações da concepção de *sujeito*, no caso específico do aluno, como ser ativo e socialmente constituído (GERALDI, 2010a), que constrói seus conhecimentos nas interações concretizadas nas interlocuções situadas de forma participativa, na relação com outros sujeitos. Isso ficou evidente, para nós, nas relações estabelecidas com os alunos em sala de aula, os quais eram recorrentemente convidados a exporem seus conhecimentos sobre um determinado assunto e narrarem fatos de suas vivências pessoais. Para ilustrar esse comportamento, selecionamos a nota de campo a seguir, referente a uma das aulas de BA.

- (5) *Após fazer a chamada, BA. avisa que vai ceder alguns minutos da aula para os alunos comentarem sobre o que acharam do passeio que fizeram no dia anterior a um museu e a um zoológico das cidades de Blumenau e Pomerode. Vários alunos se manifestam e começam a relatar, especialmente, suas experiências com os animais do zoológico. No meio da conversa, um aluno pergunta o porquê de o museu se chamar “Fritz Müller” e BA. explica, contando um pouco a história do museu. Passado algum tempo, uma aluna pergunta à professora sobre a “mulher do peixe”, então, diante de algumas dúvidas dos alunos ela os vai sondando: “Vocês falaram em leão e leoa, e peixe, qual é o feminino?” Os alunos vão tentando responder e ela explica e escreve no quadro: “o peixe-fêmea, o peixe-macho.” Essa interação, dos alunos entre si e com a professora, dura cerca de vinte minutos, até que BA. pergunta, de modo a encaminhar uma atividade: “Falando em bicho, quem tem ou já teve um animal doméstico em casa?” Nesse momento cada aluno fala sobre seu animal de estimação (BA. Diário de Campo – 23 de agosto de 2012, Nota n. 15. Turma 61).*

A mesma lógica do excerto (5) pode também ser observada, em nosso ponto de vista, em (6), correspondente às ações de FCA., nas quais muito reiteradamente observamos uma preocupação efetiva de conhecer o horizonte apreciativo dos alunos, a historicização de suas representações de mundo.

- (6) *Assim que chega à sala de aula, FCA. escreve no quadro a pauta da aula e pede que os alunos abram o livro didático na página 133 [Anexo C]. Ela, então, pergunta: “Gente, o texto vai falar sobre os animais silvestres em extinção. Alguém sabe o que é animal silvestre?” Os alunos, então, começam a responder, todos ao mesmo tempo, e a professora confirma: “Isso! Que vivem na selva.” Alguns deles citam alguns animais silvestres, até que a discussão toca a questão do desmatamento. Em função do rumo da conversa, FCA. fala sobre o “Rio +20”, evento sobre conscientização ambiental que está sendo sediado no Rio de Janeiro. Os alunos interagem e demonstram estar bastante engajados na discussão. Questões como a destruição da natureza são abordadas pelos alunos e, diante dessa interação e da temática do texto que irão ler, FCA. vai sondando: “O que é ‘criado em cativeiro?’” Os alunos respondem em coro: “Lugar fechado!” FCA., então, explica: “Isso, porque o ser humano não tem consciência e mata os animais em locais livres, como a selva” [...] (FCA. Diário de Campo – 25 de junho de 2012, Nota n. 7. Turma 72).*

Essa concepção de *sujeito* situado, depreendida a partir dos excertos (05) e (06), também nos pareceu visível quando BA., ao adotar um quadro que representava o diagnóstico inicial da produção escrita de suas turmas – figura 57, à frente –, particularizando as fragilidades de cada aluno, reforçou a importância de um atendimento mais específico às necessidades individuais dos alunos, conforme enunciação a seguir.

- (7) *Hoje justamente eu fiz uma avaliação e eu quero devolver as crônicas e trabalhar isso [os critérios utilizados no diagnóstico, sobre os quais comentaremos na subseção 6.3.3], não é só devolver com a nota né, então assim, de organização dos textos, como é que eles estão, a questão do parágrafo, a questão da pontuação, onde é que a gente já avançou, e das ideias, como é que a criança também pode ir ampliando né, qualificando o texto. Acho que aquele quadro é mais ou menos como eu faço pra ter os critérios de avaliação (BA., entrevista realizada em 11 de setembro de 2012).*

Ainda que, à primeira vista, pareça se tratar de comportamentos prototípicos escolares, a atenção que depreendemos nas falas e nas ações dessa profissional em relação ao desenvolvimento de seus alunos, evocou-nos teorizações vigotskianas sobre as conhecidas *zonas de desenvolvimento* (VIGOTSKI, 1991 [1978]), em um conceito caro aos

estudos histórico-culturais no campo da educação. Do mesmo modo, *FCA*. manifestou sua preferência por corrigir os textos dos alunos na presença deles, visando apontar-lhes as fragilidades e dar-lhes incentivo para que continuem se esforçando nas atividades de produção de texto. Tal compreensão é evidenciada em uma de suas enunciações: (8) *Eu prefiro corrigir na aula né, individualmente, uma pro aluno verificar, mas sempre eu dou aquele incentivo “Ai que bom que tu fez”, [dou] aquele visto [...] (FCA., entrevista realizada em 03 de setembro de 2012).*

Tais representações, em nosso entendimento, possivelmente derivam das discussões empreendidas no movimento de reformulação do ensino no território nacional, conforme registra Britto (1997), encontradas especialmente em materiais didáticos e cursos de formação – sobretudo, pela crítica à abordagem formal e predominantemente imanente da linguagem, característica das concepções de *língua* como sistema e como instrumento de comunicação. Essas concepções, segundo Faraco (2001), resultaram em um processo de apagamento do falante das teorias da linguagem, trazendo, assim, sérios prejuízos para um ensino de língua que se quer relevante à vida social do aluno, motivo pelo qual houve a necessidade de se repensarem tais abordagens. Acreditamos que esses comportamentos, manifestados nos excertos (7) e (8), se deram, em boa medida, em função do preparo profissional das participantes de pesquisa, que constantemente frequentam cursos de formação continuada promovidos pela Prefeitura Municipal de Florianópolis/SC, pautados, segundo elas, em um viés essencialmente interacionista da linguagem, bem como por suas trajetórias acadêmicas. É possível visualizar no excerto de entrevista (9) um relato dessa participação, que se dá a partir do questionamento sobre os cursos de atualização realizados por *FCA*. (questão 10 do Apêndice B).

- (9) *Fiz muitos, muitos! [se referindo aos cursos da Prefeitura] A Prefeitura ajudou bastante, sobretudo na questão dos gêneros textuais, né. Eles oferecem cursos com a BT. [menção ao nome da autora do livro didático, objeto de menção aqui, e formadora do curso de capacitação], que é uma autora de livro didático [...] adotado sobretudo nessa escola, então assim, a Prefeitura paga muito essa professora pra vir dar curso de formação para os professores de Língua Portuguesa. E eu noto também assim no material dos gêneros textuais dentro da Prefeitura uma citação muito grande a Magda Soares, em relação à definição dos gêneros textuais. [...] Então a Prefeitura nesse sentido tem que parabenizar porque eles tão sempre estão em busca de*

formação, sempre tem (FCA., entrevista realizada em 03 de setembro de 2012).

Nesse excerto e em outros ao longo deste capítulo, vemos vinculações entre nomeação de autores e conceitos que sabidamente não derivam deles e não os têm como efetivos proponentes – aqui, a vinculação entre Magda Soares e *gêneros textuais* –, comportamento que atribuímos ao sincretismo de *saberes* de que trata Halté (2008 [1998]). BA., também em entrevista, faz menção aos cursos de formação promovidos pela Prefeitura, atribuindo a eles boa parte dos conhecimentos que tem em relação à teoria¹²⁸, sobretudo às questões dos *gêneros*, assunto do qual trataremos na subseção a seguir. Em (10) ela detalha esse relato

- (10) *A prefeitura tem os encontros mensais, às vezes bimestrais, por área, de Língua Portuguesa, tem um coordenador, e a gente se reúne mensalmente, normalmente é o dia inteiro. Daí a pauta é... Os professores ajudam a decidir, mas às vezes tem formação que a Prefeitura faz também, promove né. Então, por exemplo, na semana passada eu apresentei a oficina das crônicas pras colegas né, então a gente troca material. Outro dia outra pessoa apresentou sobre o texto argumentativo né, e assim a gente faz. Às vezes tem relato de experiência, tem discussão de currículo. O currículo foi discutido ano passado, tá sendo montado né, da Rede, pras áreas, a área de Língua Portuguesa. E essa formação, assim, te leva à leitura tudo... da Prefeitura e..., mas a grande formação que eu considero assim que deu um salto na minha atividade profissional foi com a BT., com os estudos dos gêneros a partir dela. Porque daí algumas coisas ela reforçou, já tinha como princípio, outras coisas ela também derrubou, né, por terra. Mas são leituras que ela encaminha, não é só nos dias de formação. A gente tem leitura durante o ano né, daí quando vem a formação ela retoma aquilo (BA., entrevista realizada em 11 de setembro de 2012).*

¹²⁸ Em nosso grupo de estudos no âmbito do NELA/UFSC, Gonçalves (2011) também depreendeu o reconhecimento de professores alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis em relação à origem de seus *saberes científicos*, apontando os cursos dessa mesma rede e não a formação inicial como espaço em que se deu essa apropriação.

Nessas enunciações, conseguimos inferir a importância que os cursos de formação continuada promovidos pela Prefeitura de Florianópolis assumem para essas docentes, bem como o espaço disponibilizado a elas para discutirem e trocarem materiais – o que implica sua condição agentiva nesse processo –, especialmente pela atualização e discussão de teorizações recentes, que têm lugar, na maioria das vezes, somente na esfera acadêmica. No caso de *BA.*, isso fica muito evidente, o que tributamos a sua história nessa mesma escola, ao tempo para a participação em um processo mais longo e consequente de formação em serviço. Ambas as participantes elogiam esses cursos, principalmente os lecionados por *BT.*, formadora contratada pela Prefeitura para desenvolver discussões teóricas com os professores de Língua Portuguesa, pois se discutem, nessas ocasiões, orientações teórico-metodológicas sobre os *gêneros discursivos*. Entendemos que iniciativas como essas se marcam como oportunidades para levar o professor a continuar aprendendo ao longo de seu trabalho profissional (KLEIMAN, 2007), sobretudo no que toca às atualizações científicas e à instrumentalização em suas *elaborações didáticas*.

Paralelamente a essas representações, as falas das professoras parecem evocar, em alguns momentos, uma concepção de *língua* que remete ao *objetivismo* abstrato, tal qual adverte Volóshinov (2009 [1929]). Embora as aulas acerca das atividades gramaticais não tenham sido o nosso foco de estudo, percebemos, nessas situações, tendências a tomar o ensino gramatical com base em uma preocupação metalinguística, tal como ilustramos nas figuras 5 e 6 a seguir, correspondentes a materiais didáticos utilizados pelas docentes em sala de aula.

Figura 5 - Quadro com conjunções adverbiais e atividades de preenchimento gramatical. FCA. Turma 72

| CONJUNÇÕES ADVERBIAIS | | |
|---|---|--|
| Circunstâncias expressas | Principais conjunções/ locuções conjuntivas | Classificação das conjunções/ locuções conjuntivas |
| • Causa, motivo | • Porque, pois, como (= porque), uma vez que, já que, visto que | • CAUSAIS |
| • Comparação | • Como, (tal) qual, (mais, menos) do que, (tanto) quanto, assim como, bem como, que nem | • COMPARATIVAS |
| • Oposição, desacordo | • Embora, ainda que, mesmo que, se bem que, por mais que, apesar de que | • CONCESSIVAS |
| • Condição, hipótese, suposição | • Se, caso, contanto que, desde que, sem que, a menos que, a não ser que | • CONDICIONAIS |
| • Acordo, semelhança, conformidade | • Conforme, como (= conforme), segundo, da mesma maneira que | • CONFORMATIVAS |
| • Consequência | • Que (precedido de <i>tal, tanto, tão, tamanho</i>), de modo que, de forma que, de sorte que | • CONSECUTIVAS |
| • Finalidade, fim | • A fim de que, para que, que (= para que), porque (= para que) | • FINAIS |
| • Aumento ou diminuição da ideia expressa em outra oração | • À proporção que, à medida que, quanto mais... mais, quanto mais... menos, tanto mais... menos | • PROPORCIONAIS |
| • Tempo | • Quando, enquanto, depois que, logo que, assim que, antes que, até que, desde que, sempre que | • TEMPORAIS |

Atividade escrita

 Não escreva neste livro! Faça as atividades no caderno.

- 1 Rescreva os períodos substituindo o ■ por uma conjunção que estabeleça a coesão adequada. Consulte o quadro das conjunções se tiver dificuldade.
- você chegar, não se esqueça de dar comida aos passarinhos.
 - Perdeu todo o trabalho, ■ seu computador sofreu uma pane.
 - você queira ir conosco, telefone ainda hoje.
 - “A vida vale a pena / ■ o pão seja caro e a liberdade pequena.” (F. Gullar)
 - Fizemos a receita ■ você nos ensinou.
 - É melhor você ir embora ■ chova.

Fonte: Borgatto, Bertin e Marchezi (2009b, p.41)

Figura 6 - Atividade sobre transitividade verbal e complementos verbais.

BA. Turma 81

ATIVIDADE

Leia este trecho do capítulo 7 ("A queda") de *Os miseráveis* para responder às questões abaixo:

"Fantine regressou. Não tinha mais conhecidos. Mas encontrou um emprego na fábrica. Passou a viver do seu trabalho e, novamente, teve esperanças. Alugou um quartinho e fez dívidas para mobiliá-lo. Comprou um espelho, voltou a sentir orgulho de seus belos cabelos e dentes. Pensava na filha, Cosette, e sonhava com um futuro melhor. Por não ser casada, não tinha coragem de contar a ninguém sobre sua filhinha. Entretanto, logo começaram os mexericos. As colegas da fábrica falavam dela com hostilidade."

- a. Identifique e classifique o verbo da 1ª oração: _____
- b. Identifique e classifique o sujeito da 2ª oração: _____
- c. "As colegas da fábrica falavam dela com hostilidade."
- Divida a oração em sujeito e predicado: _____
 - Identifique o núcleo do sujeito: _____
 - Classifique o sujeito: _____
 - Classifique o verbo: _____
 - Identifique e classifique o complemento do verbo: _____
 - Identifique algum termo acessório da oração: _____

Fonte: geração de dados da autora

Em atividades como essas, emergiu a prevalência de abordagens classificatórias de estudo da língua, embora tenha predominado, como evidenciado na figura 6, a tendência de partir dos textos para realizar tais operações. Muitas dessas atividades, no entanto, se deram por exigências curriculares ou por exigências externas de preparar os alunos para processos seletivos em instituições escolares, fatores que, para nós, restringem as ações metodológicas e as *elaborações didáticas* em função de demandas curriculares estabelecidas aprioristicamente e vinculadas ao *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984). Eis, aqui, o objeto da crítica de Geraldi (2010a) aos sistemas de ensino quando não focalizam as movências da aprendizagem, em nome de assumir posturas flagrantemente engessadas aprioristicamente.

[...] encontrando um objeto de ensino, o espírito normativo reencontra sua tranquilidade, ampliando sua extensão para além do sistema linguístico a que reduzira as línguas para incluir também as enunciações nas fórmulas da composição, pré-definidos os temas e os estilos. Nada poderia ser mais útil ao encarceramento das

práticas. Nada poderia ser mais útil ao ensino descompromissado com o futuro, com o devir, para fazer repetir o já sabido e fixado pela atividade objetivante (GERALDI, 2010a, p. 80).

Segundo Volóshinov (2009 [1929]), a concepção de *língua* como categoria abstrata e homogênea se prestaria exclusivamente a fins teóricos e não daria conta de explorar a realidade concreta da linguagem, resultando, assim, em um mero processo instrumental de domínio da língua. Uma abordagem metodológica que derivasse desse princípio estaria longe de promover o estudo da complexidade da língua por meio da análise de estratégias de produção e interpretação textual segundo situações interacionais específicas.

Em que pesem atividades pontuais focadas no sistema, o olhar para a interação pareceu-nos muito presente nas ações e percepções de ambas as docentes participantes deste estudo, como nas orientações de BA., em uma de suas aulas: (11) *Pra quem eu vou escrever? Quem vai ler meu texto? Qual a intenção da minha crônica? Quero informar, emocionar, divertir?* (BA. Diário de Campo – 03 de agosto de 2012. Nota n. 8. Turma 81); e na enunciação de FCA.: (12) *Eu gosto de fazer isso [definir interlocutores nas atividades de produções de texto], pra produzir algo assim que tenha sentido, pra quem, real, mas nem sempre é possível* (FCA., entrevista realizada em 03 de setembro de 2012, grifo nosso).

Enquanto nas concepções de *língua* como representação do pensamento e como instrumento de comunicação, ela – a *língua* – é tomada como um sistema de signos abstratos, desvinculado das condições de produção e da historicidade do sujeito, cabendo a esse mesmo sujeito um papel solitário – quando não, meramente passivo –, na concepção de *língua* como objeto social, ancorada especialmente nas teorizações de base bakhtiniana e vigotskiana, a *linguagem* é vista como interação, e o *sujeito*, como um agente social, histórica e ideologicamente situado, que participa ativamente na produção da linguagem (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]). Segundo Soares (1998, p. 59), trata-se de “Uma concepção que vê a língua como enunciação, discurso, não apenas como comunicação, incluindo as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização”.

No excerto a seguir, destacamos um desabafo de uma das participantes de pesquisa, que relata sua opinião sobre as contribuições das discussões teóricas do curso de Letras Português.

- (13) *Na época eu senti muita falta da parte da Linguística, da análise linguística [...] muita literatura no currículo. Eu amava, eu sempre gostei da literatura tudo, mas na hora de atuar você tem que dar conta dos três né..., da leitura, da análise e da produção, aí você tem que se virar por fora pra estudar, porque o curso de Letras não [dá suporte] ...e assim, o que tu faz com um texto assim? [aponta para um texto de um aluno] Que estratégias? E eu me lembro que no estágio [...] eu dizia [...] tá, todas as teorias diziam como você não fazer, como é que você... O que você não deve fazer com o texto, não corrigir de vermelho, não nananã, não ficar corrigido tudo no texto, não ficar muito preso à gramática ... Tá, mas então como fazer? (BA., entrevista realizada em 11 de setembro de 2012).*

Em (13) evidencia-se, em nosso entendimento, uma preocupação quanto aos *quefazeres* escolares, especialmente pela pouca articulação que tem havido entre teoria científica e prática de ensino em cursos de formação acadêmica no cenário nacional. Em documento que propõe a reformulação do currículo do Curso de Letras Português da UFSC (NELA/UFSC, 2012), pesquisadores do NELA – núcleo do qual fizemos parte – materializaram sua preocupação com a formação profissional dos licenciados em Letras Português no que se refere à dimensão teórica e praxiológica.

[...] importa que a formação do professor de Língua Portuguesa ultrapasse uma exigência de acúmulos de saberes que, muitas vezes, não dialogam com a prática docente e são pouco problematizados e não compreendidos nessa relação com a prática, causando, inclusive, confusões entre concepções consideradas basilares para as diferentes epistemologias (NELA/UFSC, 2012, p. 15).

Eis, então, nosso zelo em relação à construção de inteligibilidades, como reiteradamente temos mencionado, que facultem uma ressignificação de cursos de formação docente no país, de modo a contribuir para a construção de uma escola que seja de fato transformadora, convergente, assim, com postulados de Paulo Freire (2009 [1969]; 2006 [1982]; 2006 [1996]), de Kleiman (2005; 2006; 2007) e com registros de Geraldi (2010a) no que tange à necessidade de se pensar em um projeto de ensino de língua materna, o que implica,

seguramente, projetos voltados à vida social dos sujeitos envolvidos nesse processo, a exemplo dos *projetos de letramento* (KLEIMAN, 2007) que mencionamos anteriormente.

Tendo refletido, ainda que brevemente, acerca de concepções de *sujeito e língua* que depreendemos em ações e enunciações de *FCA*. e *BA.*, com base em dados gerados por meio de observação participante, notas em diário de campo, pesquisa documental e entrevistas, abrimos espaço para a discussão, na próxima subseção, das bases conceituais eliciadas nas ações das professoras participantes da pesquisa no que toca a suas *elaborações didáticas* no ensino da produção textual escrita.

6.2.2 Bases conceituais e escolas de pensamento eliciadas na elaboração didática

Para tematizar as bases conceituais e as escolas de pensamento eliciadas nas *elaborações didáticas* das participantes de pesquisa procuramos estudar atentamente os dados oriundos das entrevistas realizadas, complementando-os com aqueles evidenciados na pesquisa documental e, especialmente, com as observações das aulas, na busca da triangulação de que trata Yin (2005). Em relação às entrevistas, os dados derivaram, sobretudo, do questionamento acerca da utilização de teorias ou autores específicos para ancorar a ação nas aulas de produção textual escrita (APÊNDICES B e C, primeira questão). A partir dessa e de outras questões, bem como das ações observadas em sala de aula, depreendemos a emergência de construtos teóricos da Linguística Textual, teorizações do grupo de Genebra e ecos do que temos nomeado aqui como ideário histórico-cultural.

Em ambas as entrevistadas pudemos inferir representações oriundas das discussões do espectro teórico da Linguística Textual, em especial quando as professoras mencionaram, recorrentemente, os princípios da *coesão* e da *coerência*, tal como relato a seguir:

- (14) *As primeiras oficinas, quando nós não conhecíamos a BT., a gente inventou umas oficinas aqui, de coerência e coesão textual. Aí eu e [...] a outra professora de Português ficamos sábado fazendo cartaz, foi um sucesso! [...] Eram as primeiras ideias de que todo mundo tem que ensinar a ler e a escrever. [...] Fizemos de elementos de coesão, de coerência, as conjunções, assim. Nossa, o pessoal adorou fazer. Adorou, foi um sucesso! (BA., entrevista realizada em de setembro de 2012, grifos nossos).*

Além disso, menções a esses princípios como fundamentos essenciais para a avaliação das produções textuais dos alunos nas enunciações de *BA.* nos levam a inferir uma ação didática ancorada nas teorizações da Linguística Textual, tal como nos mostra o excerto (15):

- (15) [...] *aquele quadro* [de diagnóstico inicial da produção escrita, figura 57 veiculada na subseção 6.3.3 à frente] *é um pouco isso assim, no que é que, a grosso modo, eu observo ali quando eu leio o texto, é a questão dos critérios, do que que a criança tem a dizer né, se o que ela diz tem coerência...coerência e coesão, e depois tem o nível da ortografia, da pontuação, mas o principal pra mim é o que a criança tem a dizer, então naquele quadro né, de acordo com aqueles critérios, eu vou estabelecendo a nota (BA., entrevista realizada em 11 de setembro de 2012, grifo nosso).*

Para a Linguística Textual, o *texto*, a forma específica de manifestação da linguagem (KOCH; FÁVERO, 1988 [1983]), é seu objeto de estudo, e sua investigação envolve a ocorrência de elementos que contribuem para a tessitura do texto, que orientam o processo de sua produção e recepção. Os princípios da *coesão* e da *coerência*, que já ganharam lugar no senso comum escolar – que estamos chamando, à luz de Halté (2008 [1998]), de *conhecimentos* –, implicam escolhas linguísticas mobilizadas para cumprir o propósito de textualização dos interlocutores dentro de determinado texto, e juntamente com outros princípios constituem o conceito de *padrão de textualidade*¹²⁹, que surge na década de 1980. *FCA.*, por exemplo, assume ancorar sua ação na Linguística textual e menciona autores como Ingedore Koch – a qual também é mencionada por *BA.* –, seguramente um dos principais nomes dos estudos da Linguística Textual no Brasil. Aqui, vemos sincretizações entre *saberes científicos* e *conhecimentos*. Nossas inferenciações decorrem de dados como o excerto a seguir, em que

¹²⁹ Beaugrande e Dressler (1981) mencionam sete princípios de textualidade, os quais constituem a tessitura do texto: *coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade*. Trata-se de conceitos amplamente conhecidos no cenário nacional; entendemos que, na esfera escolar, parecem ter sido revozeados na interface com o senso comum escolar, constituindo *conhecimentos*, no sincretismo – ou no mimetismo – que vimos mencionando neste estudo.

FCA., quando questionada sobre a ancoragem teórica para o ensino da produção textual, assim se enuncia:

- (16) [...] *basicamente a Koch [...] e o que prega a Linguística Textual, que o texto nunca tá pronto, que tem um propósito né. Lembra da questão das cartas?* [sobre atividade realizada em aula e da qual participamos]. *Sempre tinha que ... pra quem que vocês vão enviar, qual é o melhor amigo, a melhor amiga [...]* (*FCA.*, entrevista realizada em 03 de setembro de 2012, grifos nossos).

Outra evidência, inferida a partir do excerto (16) é a preocupação com a finalidade dos textos e do interlocutor específico, que associamos, respectivamente, com os padrões da *intencionalidade* e da *aceitabilidade* da Linguística Textual (BEAUGRANDE; DRESSLER, 2002 [1981]). Essa mesma representação parece estar presente, ainda, nas ações de *FCA.*, a qual, ao encaminhar uma atividade de produção escrita, repassa aos alunos as orientações materializadas em (17).

- (17) *Após orientar a produção de um 'texto descritivo', FCA. comenta com os alunos que eles devem fazer uma descrição de um objeto de modo que o colega consiga adivinhar do que se está falando, por isso precisam prestar atenção no que irão escrever. Para isso, segundo ela, o texto deve estar bem escrito, pois só assim os outros vão conseguir entender. FCA. ainda reforça o objetivo que eles devem ter em mente: descrever, mas não falar o nome do objeto (FCA. Diário de Campo - 06 de setembro de 2012. Nota n. 23. Turma 72).*

Em (17), segundo nossa compreensão, acreditamos ser possível associar tais orientações, sobretudo, aos fundamentos metodológicos convergentes com os princípios *intencionalidade* e *aceitabilidade*, pois além da ênfase na *coerência* – e, acrescentamos aqui, na *coesão* – do texto, delinear-se algumas condições de produção, como a compreensão do texto por parte do interlocutor – o que remetemos aqui ao princípio da *aceitabilidade* –, e a intenção do locutor em produzir um determinado texto com objetivos específicos, nesse caso, fazer com que o outro adivinhe o objeto descrito, o que parece se vincular ao princípio da *intencionalidade*. A *informatividade* também parece emergir desse encaminhamento de *FCA.*, pois a produção de atividades como essa, exige de quem escreve graus de informação distintos, ora algo novo, ora algo esperado e de conhecimento do leitor (BEAUGRANDE;

DRESSLER, 2002[1981]). Parecem-nos visíveis, reiteramos, interpenetrações entre *saberes científicos* do âmbito das teorizações da Linguística Textual e *conhecimentos*, já que os princípios de textualidade, sobretudo *coerência* e *coesão*, há alguns anos têm lugar no senso comum escolar.

Depreendemos, também, em vários desdobramentos das ações pedagógicas de BA. a presença de pressupostos da Linguística Textual, os quais tomam o texto como unidade de interação na sua relação com as condições de produção.

- (18) *Ao orientar a produção de um texto sobre o animal de estimação, BA. orienta que os alunos pensem no que escreverão, elaborem uma primeira ideia, mas sempre pensando no leitor. Ela, então, pergunta: “[...] quem vai ler o meu texto?” E continua: “Não esqueçam também de pensar no objetivo para escrever esse texto, qual é a intenção de vocês? É divertir, fazer uma reflexão sobre o animalzinho, emocionar?” BA. ainda pede para que os alunos atentem para a primeira produção do texto, pois antes de entregar eles devem ler e ver se tem coerência e coesão, caso contrário, o texto não vai ser compreendido para quem o ler (BA. Diário de Campo - 28 de setembro de 2012. Nota n. 25. Turma 61).*

Em se tratando de bases que temos nomeado aqui *ideário histórico-cultural*, os padrões de textualidade parecem ser relidos – no sincretismo entre *saberes científicos* e *conhecimentos* – à luz do conceito de *gêneros discursivos*, tomados como balizadores das produções de textos. Para esse sincretismo contribuem fontes paradigmáticas, como os PCNs (BRASIL, 1998) e a Proposta Curricular da rede municipal de ensino de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2008), que tematizam os pressupostos teórico-metodológicos da Linguística Textual, em interfaces com a teoria enunciativo-discursiva bakhtiniana, em derivações que não raro provocam inconsistências, objeto de crítica de Rodrigues (2003), a qual já mencionamos no primeiro capítulo desta dissertação. Nesse mesmo movimento de justaposição de vertentes teóricas que têm ganhado, nos últimos anos, espaço na esfera escolar, depreendemos na fala de FCA. paralelamente a menções a fundamentos da Linguística Textual, possíveis ecos do ideário histórico-cultural, especialmente, quando ela enuncia, em (16), a preocupação com os interlocutores definidos e a intenção comunicativa dos textos produzidos pelos alunos: “para quem” e “tem um propósito”, o que associamos ao *ter a quem dizer e ter razões para dizer*

(GERALDI, 2003 [1991]); reconhecemos, porém, que podem ainda ser evocações no âmbito da *aceitabilidade* e da *intencionalidade* tal como prevê a Linguística Textual; ou seja, eis o sincretismo.

Ainda quanto aos documentos parametrizadores do ensino que em sua condição de construtos paradidáticos tendem a ganhar amplo espaço na esfera escolar e se incorporarem aos *conhecimentos*, uma vez que revozeados e nem sempre lidos de fato. *BA.*, por exemplo, informa que não há textos de configuração específica que costuma solicitar com frequência, mas se baseia no programa curricular da Prefeitura Municipal, tanto quanto em planejamentos levados a termo na própria escola. *FCA.*, por sua vez, informa tomar tanto o livro didático quanto a Proposta do Município como parâmetro para suas *elaborações didáticas* com a produção textual escrita, mencionando, ainda, autores como Magda Soares norteando a discussão de tais documentos, tais como vimos em (9). Quando questionada sobre seus processos de *elaboração didática* com a produção textual escrita e como se dá a escolha dos textos nos diferentes gêneros a serem trabalhados em sala, *FCA.* enuncia:

- (19) [...] *assim, eu não tenho um planejamento prévio, tudo vai depender da estrutura do que tem no livro didático e de todo o resto do material existente. [...] Basicamente eu vejo o roteiro mesmo que tem no livro didático em princípio, porque, digamos assim, é o material tecnológico que a gente tem em mãos [...] o que eu acho que o professor tem que ter muita noção é da análise crítica do que tá no livro didático. Muitas vezes não os atinge né, enfim né, tem textos assim bem fora da realidade deles, por isso às vezes eu pego algum xerox [...] algum material extra, a própria questão da Mafalda que eu trouxe foi, digamos, pra ampliar um pouco o universo cultural deles, porque se tu se prende muito ao livro didático, nem sempre tudo que tá ali, digamos assim, vai tocá-lo..., no sentido social mesmo e tal [...] mas assim, em princípio, digamos, o esqueleto das ideias parte sim do livro didático [...] mas conforme o andamento ou a análise crítica do que tem no livro eu faço algumas adaptações [...] eu acho que tu sempre tem que fazer um link com a realidade (FCA., entrevista realizada em 03 de setembro de 2012, grifos nossos).*

Esse excerto parece-nos flagrantemente importante por materializar o que vimos discutindo no âmbito de nosso grupo de pesquisa no NELA/UFSC: uma tendência à linearização do livro

didático na ação docente. Nas ações de *FCA.*, manuais desse tipo tendem a estar presentes de modo marcante. O trecho final do excerto (19) sinaliza para um movimento que expande a ação pautada no livro, em extrapolações, acréscimos e comportamentos afins, o que nos parece especialmente relevante: “[...] *eu acho que tu sempre tem que fazer um link com a realidade [...]*”. Essa importância deriva de registros teóricos que veiculamos anteriormente acerca do *modelo ideológico de letramento* (STREET, 1984) e da concepção de *sujeito situado* (GERALDI, 2010a; 2010b), o que nos faz conceber que a atenção à historicidade dos alunos possivelmente em *links* eventuais tal qual mencionado por *FCA.* possam evoluir para um processo de *elaboração didática* efetivamente assentado nessa mesma historicidade, nos remetendo às discussões sobre *projetos de letramento* (KLEIMAN, 2006; 2009) e o professor como *agente de letramento* (KLEIMAN, 2007). Agir assim, no entanto, requer do professor tempo para preparação de suas aulas e formação teórica para tal, abandonando a condição de ‘capataz’ (GERALDI, 2010a) a quem é conferida a responsabilidade de ‘aplicar’ aulas organizadas por outrem.

BA., por sua vez, embora elogie o livro didático adotado pela escola, nas vivências que mantivemos com ela esse uso limitou-se a dois momentos, em uma das seriações observadas e, mesmo assim de modo restrito: recorreu a uma figura do livro para o encaminhamento de uma produção textual – que, inclusive, fazia parte de uma das propostas de produção textual do livro – e de uma tira do personagem Cebolinha para a discussão sobre onomatopeia. Um dos argumentos apresentados por *BA.* em relação ao uso desse material didático foi a facilidade do acesso a um mesmo texto por todos os alunos da turma, o que, para ela, contribui para o trabalho com determinados textos em sala de aula.

- (20) ***O livro [...], na verdade, ele é muito bom. O da oitava, ele é muito bom. Então ele já tá tão lá na frente que eu não consegui dá todo esse conteúdo que ele tem. Ele trabalha crônica, mas a crônica argumentativa, a crônica não sei o quê, o artigo de opinião, o editorial. Ele já tá lá... na oração subordinada. Ele não é muito, assim, a gramática. Ele vem sempre retomando e avançando, mas eu não consegui chegar ali. Então, na oitava é difícil usar, no sexto é bom, no quinto... Mas mesmo assim, pode ver que eu [uso pouco]... É, não ficar preso. Só que assim, ... tem muito preconceito com o livro didático [...] É, então, não é mais como era antigamente [...] não, é tudo preconceito também no livro né [...] Não, os livros são ótimos! Tem que rever esse discurso do livro, o livro ... Fora o professor é melhor que o***

livro didático [nos pareceu aqui que ela quis dizer ao contrário] [...] *bola tudo errado o conceito né, tem isso também. Bola a aula e não tem sequência, dá tudo picado né* [...] (BA., entrevista realizada em 11 de setembro de 2012, grifos nossos).

Esse excerto suscita compreensões de organização do livro a partir de determinados gêneros do discurso – na menção, a *crônica* – categorizados, em intercalações com outras objetificações clássicas na escola, como as orações subordinadas. Quanto a isso, há de se tomar cuidado, segundo Kleiman (2008), em estruturar o ensino com base nos gêneros como elementos que definem o currículo, pois a prática social deve ser o foco das ações dos professores, porque “Quando a prática social estrutura as atividades da sala de aula, o eixo do planejamento é a ação” (KLEIMAN, 2008, p. 508). Esse é, por sua vez, um dos fundamentos da perspectiva teórico-epistemológica de base histórico-cultural, que se aporta em uma reorganização do ensino em torno da prática social, tal como tematizam os estudos do letramento. Para a autora, “É a necessidade de agir o que determina o gênero a ser mobilizado e, portanto, ensinado, não vice-versa.” (KLEIMAN, 2008, p. 508).

[...] a questão relevante é determinar, a partir da realidade social do aluno, qual é a atividade que o moverá, para, somente então, definir quais são os gêneros que serão abordados para o grupo poder agir nas situações sociais criadas em função da consecução das atividades (KLEIMAN, 2008, p. 507).

Essa tendência de focalizar os *gêneros* como conteúdos curriculares, em nossa compreensão, traz reverberações das orientações de ambos os documentos oficiais mencionados nesta dissertação – os PCNs e a Proposta Curricular do Município –, pois seus encaminhamentos metodológicos anunciam os *gêneros* como objetos de ensino. Entendemos que tais reverberações não derivam de estudos – por parte dos professores em geral, tanto quanto das educadoras participantes deste estudo – desses documentos em si mesmos, mas da forma como tais discussões ecoaram na esfera escolar ao longo das últimas décadas e de seus ecos nos materiais paradidáticos e nos livros didáticos.

Por essa perspectiva, passa-se a tratar os *gêneros* como objetos rígidos e passíveis de fixação de elementos formais (GERALDI, 2010a)

– em (20), as *crônicas* são categorizáveis suscitando níveis de gradação de conhecimentos, tal qual os demais objetos ontológicos que constituem os currículos escolares – orações subordinadas, por exemplo. *Crônicas e orações subordinadas* parecem de tal forma objetificadas e correlacionadas que *BA*. se posiciona do mesmo modo em relação a ambas – níveis de gradação (onde ela ‘está’ com seus alunos e onde o livro ‘está’). De fato, parece que *práticas* se tornaram *objetos* como denuncia Geraldini (2010a), movimento que, em nossa compreensão, teve origem na esfera acadêmica e não na esfera escolar. Tanto nos PCNs quanto na Proposta Curricular do município há a apresentação de uma tabela de gêneros apontando aqueles possíveis de serem trabalhados em cada seriação e em cada disciplina e, neste último documento, há, ainda, a sistematização dos gêneros em função das ordens do domínio social da comunicação, ou seja, *narrar, descrever, instruir, argumentar e expor*, tal como revela a figura 7, em uma clara remissão ao pensamento de autores do chamado *grupo de Genebra* (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Figura 7 - Tabela de gêneros por seriação segundo as ordens do domínio social da comunicação

f. Tabela de gêneros textuais:

| Grupo de Gêneros | 6º ano | 7º ano | 8º ano | 9º ano | |
|------------------|--------------------|------------------------|--------------------------------------|-----------------------------|--|
| NARRAR | Língua Portuguesa | Fábula | Lenda | Conto / Crônica | Paródia / Poema |
| | Língua Estrangeira | História em quadrinhos | Narrativa de aventura | Poema Canção / Rap | Teatro |
| RELATAR | Língua Portuguesa | E-mail | Autobiografia | Notícia Jornalística | Reportagem |
| | Língua Estrangeira | Carta pessoal | Autobiografia | Entrevista | Diário |
| INSTRUIR | Língua Portuguesa | Regra de jogo | Manual de instrução (uso e montagem) | Estatuto | Normas e Leis |
| | Língua Estrangeira | Regra de jogo | Manual de instrução | Regulamento | Normas |
| ARGUMENTAR | Língua Portuguesa | Diálogo argumentativo | Carta de leitor Resenha | Charge Propaganda | Artigo de opinião |
| | Língua Estrangeira | Classificados | Propaganda comercial | Propaganda Institucional | Carta de solicitação e reclamação |
| EXPOR | Língua Portuguesa | Resumo | Sinopse Itinerário turístico | Seminário | Trabalho Científico / Paper / Projeto |
| | Língua Estrangeira | Embalagem ou Rótulo | Itinerário Turístico | Tabelas e Gráficos | Formulário Currículo |

Fonte: Florianópolis (2008, p. 84)

Vimos predominar nas enunciações de BA. menções a algumas dessas mesmas ordens do domínio social da comunicação (FLORIANÓPOLIS, 2008), dentre as quais ficam evidenciadas as que emergem do excerto de entrevista que segue.

- (21) *A BT. fez o currículo de Língua Portuguesa, a gente tá seguindo, fazendo, montando o currículo, mas também de acordo*

com o... a proposta dela... um pouco assim. Porque não deixa de ser, é o narrar né, nos anos mais iniciais ali, o sexto... eu tô falando dos anos iniciais do ensino fundamental, não os iniciais, os... séries finais, na verdade, a gente é do sexto ao nono. O sexto é o narrar, depois tu vem com o relatar o ... a notícia que é baseada em fato real. Já tem a... os argumentos ali na notícia, o depoimento né, daí vem na oitava já é o argumentativo, daí tem a crônica, a crônica.... depois chega lá no editorial, que são textos mais... o texto publicitário, que é um texto difícil, eu considero difícil... a charge, o cartoon. Tem a progressão, a gente observa mais ou menos isso (BA., entrevista realizada em 11 de setembro de 2012, grifos nossos).

Acerca dessas objetificações dos gêneros discursivos, retomamos, aqui, mais detidamente percepção de Geraldí (2010a) que problematiza ações pedagógicas que tornam *ontológico* o que é *processual* na origem. Segundo o autor, tal qual já registramos no aporte teórico desta dissertação, o percurso histórico das atividades na disciplina de Língua Portuguesa moveu-se em afastamento de objetos ontológicos – classes de palavras e conteúdos afins – e em favor de práticas sociais – gêneros discursivos –, no entanto, como registra esse mesmo autor, muitos encaminhamentos hoje têm tornado também ontológicos tais gêneros, em um processo de objetificação problematizado por ele.

Em meio a esse movimento que parece ter ganhado espaços significativos em nível nacional, vemos, porém, tendências das professoras participantes deste estudo de focalizar as práticas sociais efetivamente, com atenção aos interesses dos alunos (KLEIMAN, 2009), especialmente quando comentam em sala de aula a importância de conhecer os textos e saber usá-los na vida cotidiana. Quando questionada sobre o objetivo de trabalhar com as produções escritas, BA. responde:

- (22) *Pra aprender, quando for necessário, pra reconhecer o tipo de texto, né e pra saber argumentar também e saber, por exemplo, que determinados textos, eu tenho que ter conhecimentos, conteúdos pra poder ... pra poder escrever mesmo, o texto argumentativo, se você não tem leitura de mundo... você vai ter um texto pobre de ideias né (BA., entrevista realizada em 11 de setembro de 2012, grifo nosso).*

Desse excerto emergem, ainda, implicações do que registramos em (4), especialmente no trecho: “[...] *elas têm que saber que é*

importante ler e saber fazer, trabalhar os diversos gêneros. Até porque na sociedade eles vão tá enfrentando, vão tá usando né.” Inferimos, em enunciações como essa, uma preocupação com a mobilidade dos alunos na sociedade, representação, aliás, predominante nas percepções de ambas as professoras, como já registramos, além do excerto (4), também em (1). A exploração dos conhecimentos prévios dos alunos, por exemplo, é uma abordagem constantemente feita por elas com o intuito de construir conhecimentos sobre um determinado tema, e, em se tratando do foco deste estudo, sobre um determinado gênero. De algum modo, isso se vincula às preocupações de Kleiman (2008, p. 508), que registra que

A estruturação do ensino em torno da prática social é uma estratégia de didatização que, na nossa experiência, tem se mostrado eficiente e relevante na formação de professores, fornecendo um modelo que pode, depois, ser recontextualizado pelo professor na sua esfera de atividade, do ensino escolar.

Depreendemos, no entanto, também motivações para o trabalho didático que não partem da prática social, mas que se caracterizam por propósitos voltados a exigências institucionais, tal como já discutimos nesta subseção, ao nos referirmos às figuras 5 e 6. Podemos visibilizar, ainda, essas demandas curriculares na nota de campo a seguir, momento em que FCA. justifica o trabalho voltado à interpretação de *tiras*:

- (23) *Durante uma atividade sobre as tiras da personagem Mafalda, projetadas em slides, FCA. comenta com seus alunos sobre a importância de eles estudarem as tiras, o que, para ela, se deve ao fato de textos nesses gêneros serem cobrados em muitos concursos públicos, análise para a qual os alunos, segundo ela, tendem a não estar preparados (FCA., Diário de Campo – 01 de agosto de 2012. Nota n. 11. Turma 72).*

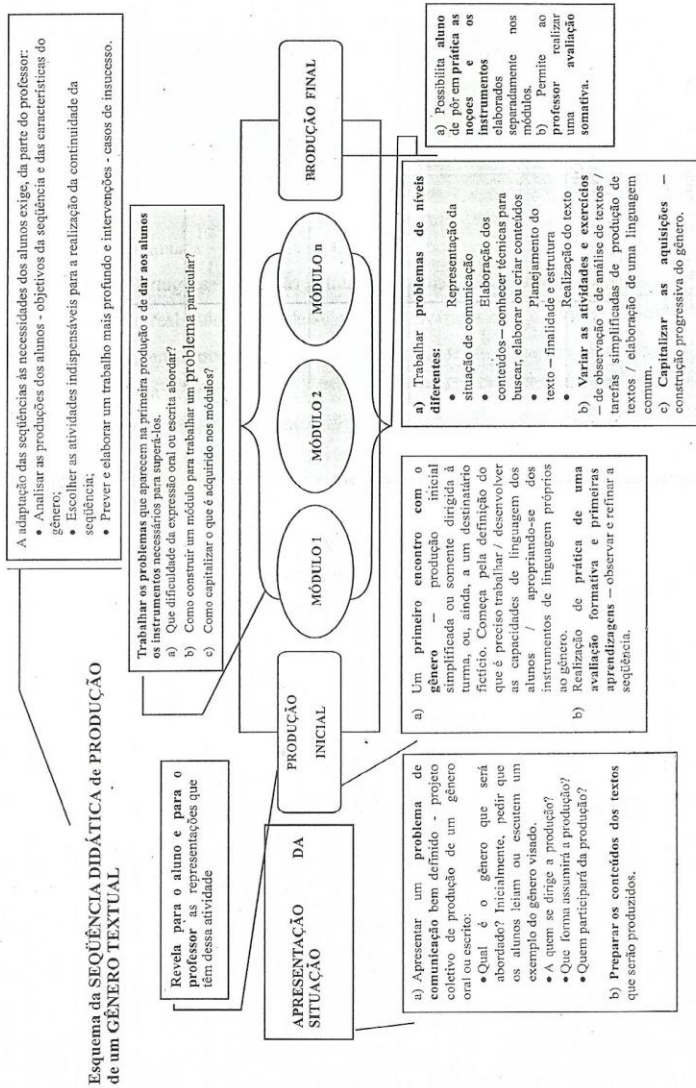
A partir dos excertos (21) e (24), este último materializado a seguir, pudemos depreender, reiteramos, reverberações de teorizações oriundas do grupo de Genebra. BA. menciona recorrentemente concepções que entendemos vinculadas ao conceito de *gênero de texto*, tal como comumente é registrado em discussões dessa vertente, ou seja, como *gêneros textuais*. Entendemos, também aqui, um movimento de sincretismo entre *saberes científicos* – teorizações acadêmicas com base

no pensamento de Genebra – e *conhecimentos*, uma vez que tais relações de *gêneros* por série e articulações com *tipologias textuais* parecem ter ganhado vulgarização no senso comum escolar.

- (24) *A gente já fez estudos, junto com a BT., dos gêneros textuais, por exemplo, daquele Schneuwly, o autor, Schneuwly e Dolz [...] e é os conceitos que ela trabalha. [Além disso, BA. menciona autoras como] Roxane Rojo, essas pesquisadoras que trazem as questões dos gêneros... a Angela Kleiman [...] Foi na formação nossa [que teve contato com tais autores], na formação nossa que a gente...isso também em... 2003, por aí, a gente começou a ler sobre Bakhtin, né, na formação da Prefeitura mesmo... eu não me lembro como é que eu entrei em contato com a obra de Bakhtin, acho que foi na especialização em [19]92. Dali, eu levei mais algumas pessoas pra discussão da Rede Municipal, nos encontros pedagógicos de Língua Portuguesa, a teoria do Bakhtin. Aí a Prefeitura trouxe o Percival Leme Britto [...]. O Percival trouxe a questão dos gêneros, aí fizemos com ele as leituras do Schneuwly... e muito por conta, assim, quando não vinha nenhum formador que a Prefeitura contratasse, nós, nos encontros de formação, já líamos. Já líamos Bakhtin, eu sabia que era uma teoria difícil, então a gente lia em grupo... o Schneuwly também (BA., entrevista realizada em 11 de setembro de 2012).*

Embora mencione Bakhtin, fica claro que o conceito de *gêneros* que BA. enuncia parece bastante centrado em didatizações do grupo de Genebra, o que deriva de cursos promovidos pela Prefeitura. O documento que norteia o ensino da Rede Municipal de Florianópolis materializa claramente o modelo didático do grupo de Genebra (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), tal como fica evidenciado na figura 8.

Figura 8 - Esquema da sequência didática de produção textual proposta pela Rede Municipal de Ensino



BA., confirmando nossas inferências, enuncia explicitamente ancorar sua ação em autores como Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, como materializado no excerto (24), com os quais teve contato sobretudo em cursos de formação continuada promovidos pela escola. Estranhamos a vinculação entre Leme Britto e o pensamento de Genebra, o que tributamos à cronologia dessas mesmas formações ou, por outra, a relações pouco claras entre o construto com o qual lidam esses teóricos e quem de fato os representa em nível nacional; eis mais uma vez o sincretismo entre os *saberes*. Outra evidência dessa ancoragem em Genebra pode ser observada nos excertos (21), (25) e (26), nos quais a professora menciona os gêneros da *ordem do narrar*, *descrever* e do *argumentar*. Ao descrever algumas de suas elaborações didáticas com a produção textual escrita, BA., se refere às ordens de domínio da comunicação social de que já fizemos menção anteriormente.

- (25) [...] *como nos sextos anos eu tô trabalhando a **ordem do narrar**, então por exemplo, a descrição do animal e contar um fato interessante do que aconteceu com ele vai mesclar um pouquinho do relato, mas tem o **narrar**, que eu vou pedir pra falar do animal e pra escrever algum fato curioso, engraçado, diferente do que aconteceu com ele. Quando a gente leu, escreveu aquele diálogo entre a Dulcinéia e o Dom Quixote, era uma **sequência do narrar** dentro ... sequências de diálogo, **mas era de acordo com o gênero né**, a produção tá sempre associada ao gênero trabalhado. Na oitava, o gênero foi crônica, então a produção de uma crônica. Eu procuro... associar, pra criança ter elementos né. Como ela vai produzir uma crônica se ela não estudou, não sabe as características. Todas as produções dos sextos anos, foram por enquanto na **ordem do narrar** [...]; na oitava, foi **do argumentar**, mas aí a gente leu ... a crônica (BA., entrevista realizada em 11 de setembro de 2012, grifos nossos).*

No excerto que segue também evidenciamos a mesma menção que nos referimos no excerto (25).

- (26) *A gente tem mais ou menos o programa né, então **o narrar é no sexto ano** e ... às vezes você trabalha pontual [...] tem um programa na prefeitura, um currículo [...] a escola também tem, nós estamos montando, nós estamos montando um curriculozinho [...] Então, a grande ordem do sexto ano é o narrar, no sétimo, a gente trabalha com **notícia**, já tem o relato né, a narrativa mítica, **no oitavo já entra a questão do***

argumentar, do texto opinativo, do artigo de opinião né [...] (BA., entrevista realizada em 11 de setembro de 2012, grifos nossos).

Esses excertos nos remetem novamente à discussão sobre tornar *objeto ontológico* o que originalmente *é instrumento processual* (VIGOTSKI, 1991 [1978]; GERALDI, 2010a). Parece-nos claro, nas enunciações em (25) e (26), um enfoque nessa escola no sentido de organizar as ações pedagógicas nas diferentes seriações fazendo-o pelas listagens de comportamentos atinentes às tipologias textuais a cuja lógica organizacional, nessa perspectiva, os *gêneros do discurso* obedeceriam. Isso nos remete a Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e ao conhecido quadro em que estabelecem hierarquizações categoriais dessa ordem, tal qual segue.

Figura 9 - Quadro de distribuição das seqüências didáticas

| AGRUPAMENTO | CICLO | | | |
|--------------------------|--|---|--|--|
| | 1ª – 2ª | 3ª – 4ª | 5ª – 6ª | 7ª – 8ª – 9ª |
| NARRAR | 1. O livro para completar | 1. O conto maravilhoso 2. A narrativa de aventura | 1. O conto do porquê e do como 2. A narrativa de aventura | 1. A paródia de conto 2. A narrativa de ficção científica 3. A novela fantástica |
| RELATAR | 1. O relato de experiência vivida* (Apresentação em áudio) | 1. O testemunho de uma experiência vivida | 1. A notícia | 1. A nota biográfica 2. A reportagem radiofônica* |
| ARGUMENTAR | 1. A carta de solicitação | 1. A carta de resposta ao leitor 2. O debate regrado* | 1. A carta de leitor 2. A apresentação de um romance* | 1. A petição 2. A nota crítica de leitura 3. O ponto de vista 4. O debate público* |
| TRANSMITIR CONHECIMENTOS | 1. Como funciona? (Apresentação de um brinquedo e de seu funcionamento) | 1. O artigo enciclopédico 2. A entrevista radiofônica* | 1. A exposição escrita 2. A nota de síntese para aprender 3. A exposição oral* | 1. A apresentação de documentos 2. O relatório científico 3. A exposição oral* 4. A entrevista radiofônica* |
| REGULAR COMPORTAMENTOS | 1. A receita de cozinha* (Apresentação em áudio) | 1. A descrição de um itinerário* | 1. As regras de jogo | |
| | 5 seqüências (sendo 2 orais) | 8 seqüências (sendo 3 orais) | 9 seqüências (sendo 2 orais) | 13 seqüências (sendo 4 orais) |

Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 126)

Entendemos que teorizações como essas se afastam, sob vários aspectos, da ótica sob a qual vimos tomando o ideário de base histórico-cultural, já que se ancoram especialmente no chamado *interacionismo sociodiscursivo* que, em nossa concepção, ao didatizar teorizações de base bakhtinianas e vigotskianas, termina por conferir estabilidades ao que é, por natureza epistemológica, apenas relativamente estável. De todo modo, entendemos que, mais uma vez, não se trata de *transposição*

didática de saberes científicos, mas do revozeamento desses *saberes* sincretizados com os *conhecimentos*.

Nessa mesma direção, vimos predominar também um trabalho metodológico centrado nas *sequências didáticas* que mencionam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), pois recorrentemente as professoras participantes deste estudo promovem atividades que se estruturam na seguinte ordem: *produção inicial*, *módulos* e *produção final*. BA.; por exemplo, ao encaminhar uma atividade de produção de texto no gênero *notícia*, embora não tenha constituído, ao final do processo, uma *notícia* completa¹³⁰, mas sim a elaboração de um parágrafo, o faz partindo da leitura de um exemplar de texto nesse mesmo gênero, definindo e contextualizando, em seguida, algumas de suas especificidades. Na figura a seguir, ilustramos o texto distribuído aos alunos.

Figura 10 - Parágrafos iniciais de uma notícia. BA. Turma 81

ATIVIDADE ESCRITA

Leia o texto:

Acostumados a salvar vidas, policiais do Corpo de Bombeiros deram ontem mais duas demonstrações de amor à profissão. Dois animais, uma coruja perdida e uma cadela vira-lata abandonada, foram salvos pelos bombeiros e passam bem.

A coruja, que mede 30 centímetros, estava presa numa linha de pipa com cerol — mistura de vidro com cola — enrolada numa árvore de cerca de 8 metros de altura em Osasco, na Grande São Paulo. Os moradores avisaram aos bombeiros, que conseguiram salvar a ave.

(O Estado de S. Paulo, 2/2/98.)

Escreva um parágrafo sobre o outro animal mencionado no texto, como se fosse sequência da notícia. Dê um título.

Fonte: geração de dados da autora

O encaminhamento dessa atividade, em nossa compreensão, remete à etapa de *apresentação da situação* e, posteriormente, à etapa da *produção inicial*, tal como sugerem os estudiosos de Genebra

¹³⁰ Discutiremos essa abordagem em subseções à frente.

(DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), embora sob outro delineamento, o que fica visibilizado na nota de campo a seguir.

- (27) *Após BA. distribuir uma folha aos alunos contendo uma parte de uma notícia, a exceção de seus parágrafos finais [figura10], ela solicita que eles leiam em voz alta o texto. Ao final da leitura, após alguns alunos atentarem para as orientações da folha, especificamente o trecho “Escreva um parágrafo sobre o outro animal mencionado no texto, como se fosse sequência da notícia.”, ouve-se o seguinte comentário: “Ah, já entendi o que é para fazer: ali eles não falam da cadela, então a gente vai ter que continuar a escrever a história.” BA. confirma em parte, mas alerta para algumas especificidades do gênero notícia: “Cuidado pra não contar uma história, ‘era um vez’. É uma notícia, prestem atenção! A notícia não começa com ‘era uma vez’, ‘um dia’, a notícia traz um fato, algo que aconteceu [...] vocês devem escrever só um parágrafo, pois o contexto já está explicado nos primeiros parágrafos da notícia [...] não precisa repetir que tinha bombeiros, que tinha uma coruja”. Ao final da breve contextualização sobre o gênero, BA. enuncia: “É difícil, pois nunca trabalhamos notícia, nós costumamos trabalhar com histórias, ‘era uma vez’.” Em seguida, a professora solicita que cada aluno produza um parágrafo como sequência da notícia (BA. Diário de Campo - 10 de agosto de 2010. Nota n. 12. Turma 61).*

Passada a etapa de breve contextualização da produção a ser realizada, embora sem emergir a presença de alguns desdobramentos, como a discussão sobre os interlocutores, depreendemos aproximações com as *sequência didáticas* (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) quando BA. encaminha uma produção inicial, com o intuito de construir um primeiro diagnóstico das dificuldades dos alunos em relação à atividade escrita. À etapa posterior ao mapeamento do diagnóstico da turma 61, fazemos corresponder a nota de campo descrita a seguir.

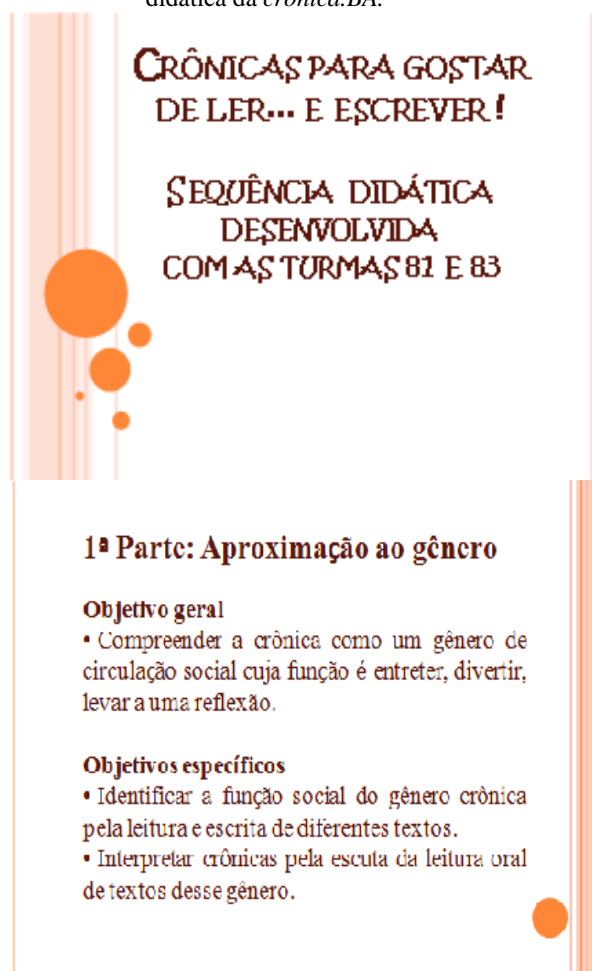
- (28) *Concluída a leitura do parágrafo final escrito pelos alunos como continuação da notícia veiculada, BA. elabora sua aula com base nas fragilidades encontradas na maioria das produções. Ela inicia a aula comentando, de maneira geral, os textos produzidos por eles: “Nunca trabalhamos com notícia, então é outro olhar, mas uma coisa que vocês não podiam errar é a falta de atenção no que vocês escrevem [...] Porque eu aprendi uma*

série de conhecimento e não estou usando? Alguns não deram espaço pro parágrafo, não usaram letra maiúscula pra começar a frase, não pontuaram o texto, escreveram uma história totalmente diferente. Foi falta de atenção [...] Se num texto repetimos quatro vezes a palavra 'cadela', fica bom?" Os alunos respondem que não e BA. reforça que eles já aprenderam isso em outras ocasiões, ou seja não é aconselhável ficar repetindo demasiadamente as palavras. Ela, então, começa a sondar os alunos: "Então podemos substituir por outra palavra... Quais?" Os alunos interagem com a professora e mencionam algumas possíveis palavras, as quais BA. vai escrevendo no quadro: "Cachorra, cachorrinha, cãozinho, animal..." Após algumas questões pontuais, visibilizadas por BA. na maioria das produções, ela avisa que irá ler o parágrafo de um aluno que autorizou e o transcreverá no quadro, pois representa boa parte dos problemas encontrados nos textos produzidos pela turma, alertando para o fato de observarem esse texto com um olhar crítico [...] Após as discussões impulsionadas pelo parágrafo reformulado no quadro, BA. solicita que os alunos, após essas orientações, reescrevam seu parágrafo, observando possíveis inadequações (BA. Diário de Campo - 16 de agosto. Nota n. 13. Turma 61).

Em nosso entendimento, encaminhamentos como os veiculados em (28) parecem sincretizar orientações metodológicas propostas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) no que se refere aos *módulos*, etapa intermediária do processo de sequência didática, já discutida no aporte teórico desta dissertação, em virtude de focalizar as fragilidades encontradas nas produções iniciais dos alunos. Ainda inferimos, em relação à solicitação da produção final do parágrafo – o que BA. chama de *segunda versão do texto* – convergências com a etapa de *produção final do texto*, pois desse processo tendem a emergir habilidades desenvolvidas nos *módulos*, possibilitando, assim, que os conhecimentos sejam postos em prática pelos alunos. Retomaremos essa nota de campo em análise à frente, ocasião em que discutiremos a reescrita dos textos.

Ainda em se tratando da ancoragem teórico-epistemológica das ações didático-pedagógicas empreendidas pelas professoras participantes de pesquisa, observamos, em um dos materiais didáticos cedidos por BA. sobre o ensino da *crônica*, utilizado por ela em uma das discussões de formação continuada levadas a termo pela Prefeitura Municipal, menções à expressão *sequência didática*, como podemos visualizar, a seguir, na figura 11.

Figura 11 - Slides para atividade em formação continuada. Sequência didática da *crônica*.BA.



**CRÔNICAS PARA GOSTAR
DE LER... E ESCRIVER !**

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA
DESENVOLVIDA
COM AS TURMAS 81 E 83**

1ª Parte: Aproximação ao gênero

Objetivo geral

- Compreender a crônica como um gênero de circulação social cuja função é entreter, divertir, levar a uma reflexão.

Objetivos específicos

- Identificar a função social do gênero crônica pela leitura e escrita de diferentes textos.
- Interpretar crônicas pela escuta da leitura oral de textos desse gênero.

Fonte: geração de dados da autora

Nessa apresentação, desenvolvida por meio de *slides*, o que nos parece materialização da sincretização de *saberes* de que trata Halté (2008 [1998]), *BA*. descreve o processo de ensino da *crônica* e menciona como primeiro passo a aproximação ao gênero, compreendendo sua função social e o reconhecimento das suas especificidades, tal como propõe o modelo didático do ensino dos gêneros de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), como já discutimos no terceiro capítulo. Vimos, ainda, um trabalho metodológico norteado pelo *esquema da sequência didática de produção de um gênero textual*, registrado na Proposta do Município e ilustrado por nós na figura 8.

Observamos, ainda, em ações docentes, a reverberação de conceitos do ideário histórico-cultural, em especial pela recorrência a conceitos propostos por Geraldí (2003 [1991]), tais como *leitura-fruição*, tanto quanto depreendemos conceitos do campo da psicolinguística que têm trânsito no campo da Linguística Textual (KOCH, 2003), a exemplo de ativação do *conhecimento prévio*. É o que destacamos na figura 12 a seguir, também, em nossa compreensão, exemplo do sincretismo em questão.

Figura 12 - *Slide* para atividade em formação continuada. Metodologia do ensino da *crônica*. *BA*.

Metodologia

- 1) Ativação do conhecimento prévio: origem e significado da palavra *crônica* (curiosidade: mito de Cronos).
- 2) Leitura-fruição de diferentes *crônicas*: leitura silenciosa e em voz alta pelos alunos (distribuição de *crônicas* iguais a cada 3, 4 alunos).
- 3) Análise oral das *crônicas* lidas por meio de perguntas pré-elaboradas pela professora quanto ao assunto, à linguagem, à organização textual e à função social.

Outras referências de *BA.* são autores como Luiz Percival Leme Britto, Roxane Rojo e Angela Kleiman, compreendidos por *BA.* como tematizadores dos estudos sobre *gêneros*. No período em que interagimos com *BA.*, no entanto, não observamos menção a teorias sobre *letramento*, possivelmente por não ter contato direto com obras referenciadas em documentos oficiais de educação. Estudos de nossos grupos de pesquisa no NELA (GONÇALVES, 2011; TOMAZONI, 2012; CATOIA DIAS, 2012) têm visibilizado o quanto esse conceito ainda está distante das representações docentes, sendo concebido como atinente a fazeres dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em relação a *FCA.*, porém, percebemos ecos do conceito de *letramento*, tal como demonstramos no excerto a seguir.

- (29) *E como é difícil, sobretudo na turma que tu observas, assim, falta um pouco a questão da cultura leitora né, dos pais incentivar, de a cultura ser uma constante né. E todo esse contexto mesmo do mundo letrado, de ver se os alunos têm jornais disponíveis em casa, livros disponíveis né, se os pais os incentivam, se os pais leem alguma coisa. Isso eu acho que é sim uma grande dificuldade [...], sobretudo na escola pública né.” (FCA., entrevista realizada em 03 de setembro de 2012, grifos nossos).*

Vemos aqui reverberações do ideário *histórico-cultural*, no que respeita a uma atenção aos usos da escrita em suas relações com acessibilidade e disponibilidade (KALMAN, 2003; BRITTO, 2012) e a ideia dos usos da escrita também fora da esfera escolar, como na esfera familiar, por exemplo. Há, nesse excerto, implicações dos conceitos de *práticas de letramento* (STREET, 1988) e *eventos de letramento* (HEATH, 2001 [1982]), embora não de forma explícita, já que tematiza os usos da escrita e a valoração desses usos. Assim, parece-nos que, nas representações de *FCA.* acerca dos fazeres escolares com a escrita, há sensibilidade para o eixo de sustentação desses conceitos, ainda que possivelmente essa educadora não esteja consciente acerca dessas mesmas implicações. Gonçalves (2011) discute o tempo que os conceitos gestados na academia demoram para de fato repercutirem na esfera escolar e como tendem a ser revozeados a partir de materiais paradidáticos de todo tipo, o que evoca, mais uma vez, o sincretismo de que trata Halté (2008 [1998]).

Embora apreendamos ecos do ideário de base histórico-cultural, em especial em se tratando da preocupação em definir um interlocutor real para as produções dos alunos, observamos, paralelamente, tendências em focalizar a dimensão estrutural dos textos nos *gêneros*, levando ao risco de objetificá-los, o que se deriva, em nossa compreensão, das orientações do modelo didático proposto pelo grupo de Genebra, como já aqui o apontamos. Orientações como: (30) *Atenção: no primeiro parágrafo vocês vão escrever sobre vocês hoje, o que estão fazendo. No segundo parágrafo, vocês vão fazer perguntas para esse amigo. Como ele está hoje, etc. (FCA., Diário de Campo – 20 de junho de 2012. Nota n. 5. Turma 72) –*, registradas em aulas de FCA., nos levam a aproximações de uma postura prescritivista e um processo de gramaticalização do gênero, tal qual alerta Bonini (2007), tendo presente que a produção de um texto em um gênero implica a consideração dos processos interacionais e não somente daqueles derivados dos aspectos da estrutura composicional tomada em sentido restrito. Em nosso ponto de vista, ações dessa ordem tendem a se distanciar da perspectiva enunciativo-discursiva bakhtiniana que, ao contrário, não estabelece modelos rígidos de caracterização dos *gêneros*, limitando-se a anunciar, em linhas gerais, regularidades de seus usos em função da impossibilidade de modelizar as interações sociais, que, por se darem nas mais distintas esferas da atividade humana e por sua condição de eventicidade, são essencialmente diversas.

Por sua vez, uma das evidências mais focadas no ideário histórico-cultural emergiu quando as professoras foram questionadas sobre a importância de um interlocutor nas produções, inferidas a partir das observações das aulas. Sobre esse assunto, BA. enuncia:

- (31) *Eu acho que isso é importante e isso é uma reflexão que a gente fez a partir dos gêneros, porque o estudo do gênero é que vem trazer a importância do interlocutor, pra quem que eu vou dizer, ter o que dizer, mas pra quem, qual é o meu público, então vai fazer a diferença né, porque eu não escrevo pro professor só.[...] porque às vezes a criança faz uns textos nos anos iniciais do ensino fundamental muito pra ela, e ela coloca uma informação como se o leitor já soubesse, e aí é que vem a história, NÃO, mas o texto vai ser lido por alguém que não conhece essa história, então tem que deixar claro pra ela, tem que prever o leitor né (BA., entrevista realizada em 11 de setembro de 2012, grifos nossos).*

Inferimos, no excerto (31), a mobilização de conceitos oriundos das discussões teóricas de Geraldi (2003 [1991]) – *ter o que dizer e ter pra quem dizer* –, sobretudo uma associação com a teoria dos gêneros discursivos, a qual coloca em destaque a importância da focalização do interlocutor para a produção de enunciados específicos; ou seja, os interlocutores, assim como as condições de interação, balizam a produção de textos nos diferentes gêneros (BAKHTIN, 2011 [1952/53]).

Deprendemos essa percepção de BA. acerca da ênfase no interlocutor em suas aulas, nas quais encaminhamentos metodológicos das produções textuais pautavam-se pela focalização do *outro*, do *interlocutor*. Para ilustrar, colocamos a seguir trecho de um roteiro preparado por essa professora para que os alunos produzissem um texto, com a ressalva de não ter havido menção ao *gênero* no qual o texto deveria ser materializado, o que faz assepsia às condições de produção e ao projeto efetivo de dizer.

Figura 13 - Excerto de instrução de elaboração de textos. Foco no interlocutor. BA. Turma 61



Planejando a escrita

Ao escrever seu texto, siga as instruções:

- 1) Pense no leitor e no objetivo que você tem em vista ao escrever sobre seu animal de estimação: você quer sensibilizá-lo, diverti-lo, fazer com que ele reflita sobre os animais?

Fonte: geração de dados da autora

Em outra situação, numa aula sobre a leitura de crônicas produzidas pelos alunos, BA. pergunta se eles querem ler suas crônicas ou preferem que ela as leia. Muitos alunos prontamente dizem que não, então, a professora problematiza: (32) *Então vocês escrevem e não querem que o outro leia?[...] Gente, lembrem que eu coloquei no quadro 'pense no leitor'. Vocês não escrevem só para a professora (BA., Diário de Campo – 16 de agosto de 2012. Nota n. 11. Turma 81).* Outras discussões similares foram observadas em outras aulas, tal como registramos no excerto (33), selecionado de uma das notas de diário de campo.

- (33) *Se eu contar sobre o meu animal de estimação, **tenho que pensar no meu público, pelo menos os colegas, os funcionários da escola [...] eu vou escrever para quem? Para o outro, portanto, as outras pessoas não conhecem meu animal de estimação, então tenho que apresentá-lo [...] raça, cor, como ganhei, etc. [...]** (BA., Diário de Campo – 28 de setembro de 2012. Nota n. 25. Turma 61).*

Parece-nos, aqui, haver um *entrelugar*: um movimento rumo a um agir pedagógico pautado nos grandes eixos do ideário histórico-cultural, mas ainda não consolidado de fato. Temos inferido que a sincretização dos *saberes científicos* com os demais *saberes* que têm lugar na esfera escolar talvez insularize as ações pedagógicas nesse *entrelugar*; ou seja, possivelmente não chegaremos ao ‘final’ desse movimento, de modo a elidir a preposição *entre* e vislumbrar o *novo lugar*. Temos começado a nos perguntar se de fato a esfera escolar é território para esse *lugar* – não seria ele propriedade da esfera acadêmica? – e, se a busca por encontrá-lo – ‘eis o ideário histórico-cultural escorreitamente visibilizado nas ações docentes’ – não nos submeterá ao risco da *transposição didática*, objeto da crítica de Halté (2008 [1998]). Retomaremos essa discussão nas considerações finais.

Voltemos a esse *entrelugar*. BA. avisa também aos alunos que vai haver um momento de socialização e divulgação de seus textos, de exposição em murais e *blogs*. Entendemos depreensível, assim, no excerto (33), a discussão sobre a necessidade de planejamento do texto em função de um leitor. Do mesmo modo, alguns alunos perguntam a FCA., em uma aula sobre a produção de cartas, se deveriam entregar os textos produzidos para a professora, e ela responde prontamente: (34) *Não tem sentido eu ficar com a carta, a profe[ssora] só corrigiu e orientou vocês. Vocês escreveram essa carta para alguém* (FCA., Diário de Campo – 21 de junho de 2012. Nota n. 6. Turma 72).

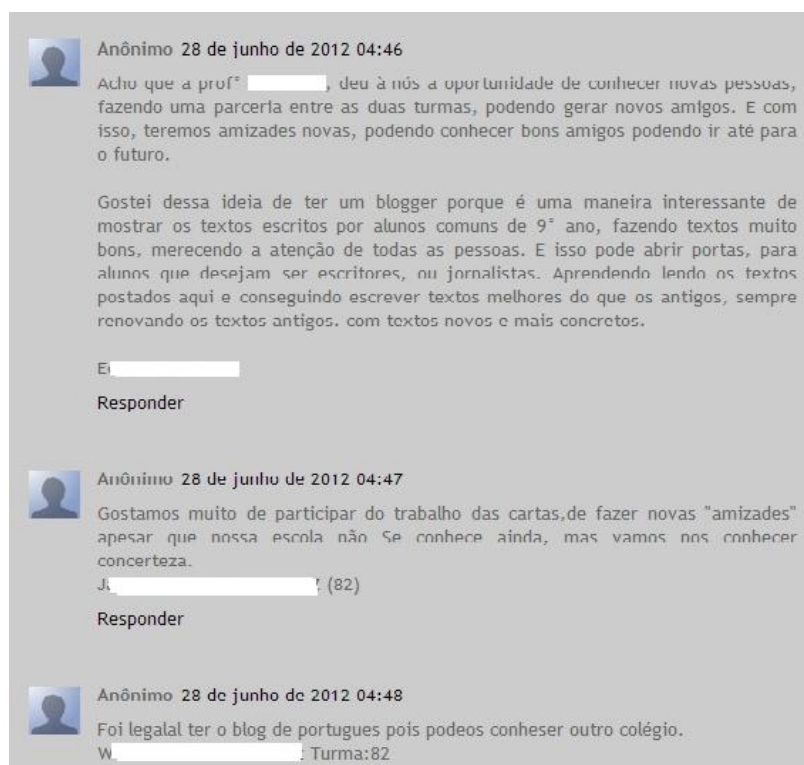
Quando questionada sobre o desenvolvimento de atividades que visavam à produção de textos para interlocutores reais, tendo em vista a observação da aula sobre o gênero *carta*, FCA. menciona:

- (35) *Eu achei assim a experiência da carta muito interessante, tem o blog da oitava que eles comentam essa experiência, os comentários ali no blog [figura 14], você vai ver que tem assim um entusiasmo muito grande, porque foi a carta dentro de uma função social, que é realmente ter um motivo pra escrever, que seria se apresentar ao colega né e ter um destinatário certo né, o colega da outra escola. Então assim nos comentários eu*

percebo que eles..., gerou toda uma ansiedade pra conhecer os colegas pessoalmente (FCA., entrevista realizada em 03 de setembro de 2012, grifos nossos)

Trazemos para ilustrar, na figura 14, alguns dos comentários extraídos do *blog* mencionado por *FCA*, a respeito da atividade de produção de cartas para alunos de outra escola, atividade que não acompanhamos por ter sido realizada com uma das turmas que não participaram deste estudo.

Figura 14 - Comentário dos alunos no *blog* de *FCA*. sobre a produção de cartas¹³¹



Anônimo 28 de junho de 2012 04:46
 Achei que a profª [redacted], deu à nós a oportunidade de conhecer novas pessoas, fazendo uma parceria entre as duas turmas, podendo gerar novos amigos. E com isso, teremos amizades novas, podendo conhecer bons amigos podendo ir até para o futuro.
 Gostei dessa ideia de ter um blogger porque é uma maneira interessante de mostrar os textos escritos por alunos comuns de 9º ano, fazendo textos muito bons, merecendo a atenção de todas as pessoas. E isso pode abrir portas, para alunos que desejam ser escritores, ou jornalistas. Aprendendo lendo os textos postados aqui e conseguindo escrever textos melhores do que os antigos, sempre renovando os textos antigos, com textos novos e mais concretos.
 E [redacted]
 Responder

Anônimo 28 de junho de 2012 04:47
 Gostamos muito de participar do trabalho das cartas, de fazer novas "amizades" apesar que nossa escola não se conhece ainda, mas vamos nos conhecer com certeza.
 J. [redacted] (82)
 Responder

Anônimo 28 de junho de 2012 04:48
 Foi legal ter o blog de português pois podemos conhecer outro colégio.
 W. [redacted]: Turma:82

Fonte: geração de dados da autora

¹³¹ Nas figuras em que haja menção explícita à escola ou aos participantes de pesquisa – incluídos aqui os alunos quando referidos por seus nomes completos –, omitimos a identificação dos sujeitos envolvidos neste estudo, tal como sugere o Comitê de Ética da UFSC.

Depreendemos de tais comentários que atividades como essas, que focalizam o interlocutor em contexto situado de interação, parecem fazer sentido para os alunos, motivando-os, assim, a se engajarem em projetos discursivos dos quais são convidados a participar. Tal como concebe Geraldí (2003 [1991]), o apagamento do interlocutor, a quem a produção textual escrita tende a se endereçar, resulta no desinteresse e na dificuldade do aluno em materializar seus projetos de dizer, bem como de mobilizar os recursos linguísticos adequados à situação, em função do desconhecimento das motivações para essa enunciação. Nesse sentido, reiteramos escritos de Geraldí (2010a), para o qual os acontecimentos discursivos são possíveis apenas em um contexto social situado de interações, sem o qual ações didáticas envolvendo a linguagem se prestam apenas a tarefas assepticamente escolarizadas, sem fins interlocutivos. Entendemos haver, ainda na figura 14, uma aproximação dos desdobramentos que ratificam a multiplicidade do papel da escrita na vida social (BARTON, 2010 [1994]; KLEIMAN, 2005).

Vimos, ainda, a menção a conceitos como *ter o que dizer*, convergentes com implicações praxiológicas do ideário que vem sendo foco deste estudo e que parece emergir com frequência nas enunciações de BA., tal como depreendemos no excerto que segue.

- (36) [...] *mas sempre tem que ter uma motivação, essa motivação pode ser uma leitura, pode ser um diálogo, pode ser a partir de um título, de uma palavra né... geralmente eu trago um texto, uma nota de jornal, alguma coisa pra começar [...] porque a ideia é [...] botar fogo, é mexer, é motivar né, deixar a coisa ...fazer um esquentar, fazer um esquentar pra escrita, senão não sai né (BA., entrevista realizada em 11 de setembro de 2012).*

Para BA., como depreendemos em (36), o *ter o que dizer* é o elemento motivador das produções textuais, suscitando a discussão de algum tema entre os alunos e gerando, assim, alimentação temática para suas enunciações em projetos de dizer que se pretendem relevantes e autorais, tal como concebe Antunes (2009). Após promover uma discussão na turma sobre animais de estimação, BA. sinaliza para tais implicações.

- (37) *Agora vamos escrever um texto falando do nosso animal de estimação, quem tiver mais de um, escolhe para falar de apenas um [...]. Vocês tem muita coisa pra dizer, contar [...] quando eu tenho o que dizer, as coisas ficam fáceis [...] quem não tiver*

animal de estimação, escolhe um objeto de estimação... estimação vem de estima.” [E continua] [...] quem vai ler o meu texto? (BA., Diário de Campo – 28 de setembro de 2012. Nota n. 25. Turma 61).

Nos excertos (33) a (37), inferimos reverberações da clássica abordagem mencionada por Geraldi (2003 [1991]), às condições de produção que norteiam a elaboração de um texto: *ter o que dizer; ter uma razão para dizer; ter para quem dizer; de se assumir como locutor*, comprometendo-se com o que diz, e *dispor de estratégias para materializar esse dizer*. Embora essas outras condições de produção não sejam explicitamente enunciadas pelas professoras – *se assumir como locutor e dispor de estratégias para materializar esse dizer* –, podemos inferir a presença de algumas delas nos processos de *elaboração didáticas* que vivenciamos, tais como o *ter para quem dizer* e *ter uma razão para dizer*, materializados de forma recorrente em excertos sobre os quais já discutidos analiticamente nesta seção.

Ambas as participantes de pesquisa costumam partir de alguma leitura para suscitar a discussão em sala de aula, desencadeando, assim, alimentação temática para as produções dos alunos.

- (38) *Após ler com os alunos uma crônica de Flávio José Cardozo [Anexo D], BA. explica que o autor costuma colocar nomes esquisitos em seus personagens e inicia uma discussão com os alunos sobre a temática ‘nomes estranhos’. Os alunos participam bastante da aula e relatam exemplos de nomes estranhos de pessoas que conhecem ou que já ouviram falar. Essa interação desencadeia na aula a evocação de histórias engraçadas envolvendo os nomes de familiares, de amigos e conhecidos. Após os relatos, BA. sugere que os alunos aproveitem as experiências mobilizadas para pensarem em temas para a produção de suas crônicas (BA., Diário de Campo – 03 de agosto de 2012. Nota n. 8. Turma 81).*

Questionada sobre como costuma encaminhar as produções textuais, FCA. explica que sempre traz algum texto para os alunos lerem, o que associamos também à condição de *ter o que dizer*. Essa representação fica marcada na fala dessa professora, tal como no excerto da entrevista a seguir:

- (39) *É pra poder contextualizar a produção textual né [primeira etapa leitura de textos], porque senão, se ela vir do além, sem nenhuma*

base do porquê ou o que que eles vão escrever fica difícil [...] Pra contextualizar e pra se tornar mais coerente o que vai ser pedido (FCA., entrevista realizada em 03 de setembro de 2012).

Entendemos haver em (38) e (39) implicações praxiológicas que convergem com base teórico-epistemológicas do ideário histórico-cultural, o que nos leva a inferir ecos que emergem das *elaborações didáticas* de BA. e FCA, sobretudo no que toca à questão das destinações das produções e do *ter o que dizer*. Precisamos reconhecer, porém, também aqui, o sincretismo com representações teóricas cognitivistas revozeadas no senso comum escolar, focadas na alimentação temática e, ainda, com representações do âmbito da Linguística Textual, focadas no conceito de *informatividade* (BEAUGRANDE; DRESSLER, 2002 [1981]).

E embora teorizações da Linguística Textual possam sugerir aproximações com o ideário que nos ocupamos neste estudo, entendemos que a LT, tal qual se desenvolveu no Brasil, ancora-se mais efetivamente em uma perspectiva sociocognitiva (KOCH, 2005). Como já reiteramos, ações e percepções como essas tendem a derivar, sobretudo, de construtos teóricos mimetizados em documentos oficiais de ensino e cursos de formação, os quais, em muitos contextos, levam a interpenetrações nem sempre possíveis, o que implica a necessidade de conhecimento de teorizações na origem por parte dos profissionais da educação.

Percebemos, ainda, ecos de conhecidas discussões de Geraldini (2003 [1991]), cujas reflexões com sinalizações metodológicas se concentram em tomar as práticas de produção de texto, leitura e análise linguística como eixos do ensino da língua materna, quando FCA., ao ser questionada sobre a frequência das produções textuais nas suas aulas ao longo do ano letivo, enuncia: (40) *E basicamente é isso, eu acho que tem que ter, na verdade, um equilíbrio entre produção textual, entre as teorias gramaticais e a leitura (FCA., entrevista realizada em 03 de setembro de 2012)*. Embora enuncie a presença e a importância desses três eixos, tal representação parece concebê-los de forma isolada, em um tratamento metodológico compartimentado, tendência que depreendemos, inclusive, em alguns momentos, especialmente no trato com as atividades gramaticais. Aqui, porém, deve haver implicações de complexidade distinta porque entendemos que, até hoje, não parece estar claro de fato – tanto na esfera escolar quanto na esfera acadêmica – o que seja trabalhar com *análise linguística*. Estudo em andamento em nosso grupo (GIACOMIN, 2013) têm se ocupado de verticalizar um

olhar sobre como o ensino de conhecimentos gramaticais tem acontecido na educação básica, e os dados vêm reiterando essa percepção de ausência de clareza sobre o que seja de fato uma abordagem desse tipo.

Retomando o foco, no que se refere às práticas de produção textual escrita registramos menção de *BA.* a conceitos como *coautor*, veiculados principalmente por Geraldini (2003 [1991]) em meados da década de noventa no cenário nacional, com os quais se tende a visibilizar ressignificações das práticas escolares em se tratando do ensino da produção de textos na modalidade escrita da língua, ênfase deste estudo, tanto quanto na modalidade oral. Essa remissão pode ser observada no excerto a seguir.

- (41) *Após empreender em sala de aula um trabalho voltado à reformulação de um parágrafo escrito por um aluno, derivado da necessidade de discutir implicações axiológicas sobre o ato de reler o próprio texto e de reescrevê-lo em função de demandas interlocutivas, BA. se refere ao autor da primeira versão do texto reformulado como coautor, dadas as implicações de um trabalho que se deu coletivamente (BA., Diário de Campo – 16 de agosto de 2012. Nota n. 13. Turma 61).*

As reflexões e os dados veiculados nesta seção, para nós, materializam ecos do ideário histórico-cultural nas ações e percepções das professoras participantes deste estudo. Inferimos que se trata ainda de discussões no *entrelugar* – e a complexa discussão que suscita – que fizemos menção anteriormente, em função da sincretização entre *saberes científicos distintos* e entre tais *saberes* e os *conhecimentos*, tomados, aqui, como o senso comum escolar. Esse sincretismo tende a ser alimentado por materiais didáticos, paradidáticos, alusões a documentos de parametrização do ensino e por cursos de formação continuada, os quais colocam na esfera escolar ‘falas’ sobre os *saberes científicos*, e boa parte das vezes tais *saberes* não são objeto de leituras teóricas ou verticalizações na formação acadêmica por parte dos professores. *BA.*, por exemplo, menciona que o único contato que teve com as teorias sobre *gênero* foi nos cursos de formação continuada da Prefeitura Municipal, tendo em vista, sobretudo, a condição de discussão embrionária dessas teorizações no cenário nacional, em especial nos cursos de habilitação docente, no ano em que ela se formou em Letras Portugêses: 1987. Já *FCA.* informou ter contato com tais bases conceituais na universidade, mas com especial ênfase nos cursos

promovidos pela rede municipal de ensino, tal como menciona também BA. Parece-nos clara, ainda, a importância dos cursos de formação continuada como promovedores dessas discussões entre os professores, especialmente entre aqueles que não tiveram contato com tais construtos teóricos na academia.

Ressaltamos, no entanto, com base em Kleiman (2008), que o conhecimento das teorias dos gêneros, assim como das condições de produção e composição estrutural de um texto de um determinado gênero, não exime o professor de saber lidar com a complexidade do processo de planejamento – que, aqui, tomamos sob a perspectiva de *elaboração didática* –, pois, segundo a autora,

Não é o conhecimento de uma determinada teoria, por mais recente ou por maior que seja seu poder ou sua eficácia para explicar os fenômenos da linguagem, o que faz do alfabetizador ou do professor de língua materna um profissional bem formado na sua área. Um novo saber pode ser aprendido pelo professor que transita tranqüilamente pela prática de leitura de textos acadêmicos, ou de divulgação científica, ou de análise do livro didático, ou que consegue coordenar um projeto pedagógico [...] enfim, pela via da ação em diversas práticas sociais (KLEIMAN, 2008, p. 507).

Enfim, parafraseando Freire (2006 [1996]), *nada vale a teoria sem a prática e a prática sem a teoria*. Para que o saber científico se preste a bons propósitos, é importante articulá-lo com outros *saberes* (HALTÉ, 2008 [1998]), razão pela qual reiteramos as contribuições das reflexões teóricas em torno do conceito de *elaboração didática*. A partir da análise dos excertos das entrevistas, das observações das aulas e da pesquisa documental, pudemos depreender que em alguns momentos houve inconsistências no *saber científico* na origem, em especial devido ao pouco contato que ambas as participantes de pesquisa tiveram com as teorizações científicas a respeito das práticas de produção de texto, sobretudo, as derivadas dos estudos dos *gêneros discursivos* na perspectiva bakhtiniana. Tais fatores, segundo nosso ponto de vista, tendem a incidir sobre o processo de sincretização dos *saberes científicos* com os demais *saberes*.

A partir da análise por nós empreendida nesta seção, pareceu-nos evidente a importância da ressignificação dos cursos de formação inicial

em licenciaturas no cenário nacional, pois muitos professores parecem não estar conseguindo lançar mão dos *saberes científicos* para elaborar suas aulas, integrando-os com outros *saberes*. Muitas vezes, o que predomina na escola são *conhecimentos* atribuídos ao senso comum, mimetizações dos *saberes científicos* (BATISTA, 1997); entendemos que a apropriação desses mesmos *saberes* merece novos olhares na esfera acadêmica. Assim, a preocupação de Halté (2008 [1998]), no sentido de que a *transposição didática* constituiria um comportamento equivocado, talvez precise ser ressignificada para o outro polo desse espectro: a prevalência dos *conhecimentos* – entendidos, aqui, como os *saberes* que se consolidam na esfera escolar, mimetizando os *saberes científicos* com a tradição escolar. Aqui, vale referenciar Batista (1997), que registra a enunciação de uma professora:

Nós temos que entender esse mistério: o professor em sala de aula, que hoje, para mim, é como a esfinge. Ou nós o deciframos ou ele nos devorará, a nós, pessoas da Universidade, dos Seminários, das Secretarias, dos órgãos centrais. E ele nos tem devorado com o artifício mais corriqueiro que existe, que é o de mimetizar todas as inovações que lhe mandamos, dentro da prática reiterativa que ele já tinha. É como se o professor tivesse uma prática rosa e nós mandamos o azul. Ele vai mexendo, mexendo, e dentro de dois anos já está rosa; a gente manda o amarelo, ele dá um jeito, mistura, mistura, mistura e fica rosa. Quer dizer, há um processo de mimetização do novo, em relação àquilo que ele já faz, que a gente nunca consegue quebrar. Se nós queremos quebrar [...], nós temos que saber de que cor é essa prática (MELO *apud* BATISTA, 1997, p. 16-17).

Acreditamos que a ação docente na esfera escolar implica ter havido a apropriação científica efetiva na esfera acadêmica; ou seja, os *saberes científicos* precisam ser apropriados, o que nem sempre ocorre, resultando, assim, em ecos de teorizações, muitas vezes sem o zelo que as discussões teóricas requerem, tendendo a predominar uma mescla indistinta de abordagens epistemológicas. Parece-nos, no entanto, que as professoras procedem à mobilização dos saberes científicos, mas talvez não tenham um posicionamento claro que contemple as possibilidades teóricas com maior profundidade e os riscos e refazereres da prática. Em

nosso entendimento, os professores precisam conhecer em profundidade o maior número de teorias possíveis – não evidentemente a fim de fazerem *transposição didática* – para que possam posicionar-se em relação a elas e, a partir das filiações teóricas que levam a termo, possam elaborar ações metodológicas sensíveis às *práticas de letramento* dos alunos, fazendo-o por meio da mobilização de *saberes* distintos. Kleiman (2008, p. 488) entende que

Uma das razões para as incertezas do professor face à mudança paradigmática profissional, que coincide com um ambiente de desprestígio e exacerbação dos docentes, é o desconhecimento, por parte do alfabetizador e do professor de língua portuguesa, das teorias de linguagem que embasam os documentos oficiais, pois elas não fazem parte da maioria dos programas dos cursos de Pedagogia e de Letras que os formam.

Embora nossos dados não nos permitam discutir a configuração da apropriação das teorias científicas por parte das professoras participantes deste estudo – e nem era esse o objetivo que norteou nossa imersão em campo –, e em especial do ideário de base histórico-cultural, e reconhecendo a situação ainda pouco recorrente dessas teorizações nos cursos de formação docente, seja inicial ou continuada, reiteramos a necessidade da reorganização dos cursos de formação docente, de modo a aprofundar os fundamentos desse ideário tão importante para as questões escolares contemporâneas.

6.3 OPERACIONALIZAÇÃO DAS *ELABORAÇÕES DIDÁTICAS* COM FOCO NA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA: UM OLHAR SOBRE A DIMENSÃO PRAXIOLÓGICA

Assim como anunciamos na introdução deste capítulo, sentimos a necessidade de modificar sua organização em razão da natureza e do volume dos dados gerados, sem, no entanto, descuidar dos desdobramentos de nossa questão de pesquisa que norteiam este estudo. Assim, passamos, nesta seção, a descrever analiticamente os dados que convergem com a segunda perspectiva delineada para responder à nossa questão de pesquisa: a dimensão praxiológica das *elaborações didáticas* do ensino da produção textual escrita em se tratando das aulas ministradas pelas professoras participantes deste estudo. Levando em

consideração o conceito de *elaboração didática* (HALTÉ, 2008 [1998]), procuramos, como já mencionamos reiteradamente, inferir os *saberes* mobilizados pelas professoras no que se refere ao ensino da produção textual escrita, processo em que agenciam ou ecoam os *saberes científicos* implicados no ideário histórico-cultural ou *saberes* que derivam da tradição escolar, ou seja, o que estamos entendendo aqui, à luz de Halté (2008 [1998]), como *conhecimentos*.

Para responder aos nossos questionamentos quanto à dimensão praxiológica do ensino da produção textual escrita lançamos mão, por questões lógicas¹³², de dados resultantes da observação participante e notas de campo, valendo-nos, entretanto, da complementação com dados também oriundos dos demais instrumentos de geração desses mesmos dados, os quais já mencionamos no quinto capítulo desta dissertação – entrevista e pesquisa documental –, pois entendemos que o acompanhamento das interações como elas de fato se estabeleceram naqueles espaços nos facultaram depreender reverberações do ideário histórico-cultural, bem como de outros ideários – tanto quanto, reiteramos, emergência de *saberes* de outra natureza que não científicos – que visibilizados nas ações docentes.

Para dar conta desse propósito, dividimos esta seção em três subseções: na primeira discutimos o espaço e a frequência da produção textual escrita no dia a dia nas aulas ministradas pelas professoras participantes de pesquisa; na segunda, focalizamos textos constitutivos dos processos de *elaboração didática* objeto de análise, bem como especificidades de seus encaminhamentos, dando ênfase, sobretudo à tensão que depreendemos haver entre *gêneros* e *tipologias textuais* e, por fim, na terceira subseção tematizamos os processos implicados na etapa posterior à elaboração dessas produções pelos alunos, ou seja, a leitura do professor a respeito do texto do aluno, a reescrita e a publicação de tais produções.

6.3.1 Situando os dizeres: o lugar da produção textual escrita no cotidiano escolar

Nesta subseção descrevemos de forma analítica os dados que nos facultaram depreender o espaço das atividades de produção textual

¹³² Entendemos que descrever analiticamente tais *elaborações didáticas* implica ter participado do processo por meio do qual se deu sua implementação, daí a priorização dos dados que emergiram de observação participante.

escrita nas aulas de Língua Portuguesa ministradas pelas professoras participantes desta pesquisa, bem como a frequência de tais atividades na rotina escolar no período em que estivemos em campo, o que compreendeu cerca de três bimestres letivos. Para isso, valemo-nos de dados que fazem remissões tanto às concepções docentes, em especial aqueles derivados das entrevistas, quanto às ações levadas a termo pelas professoras em sala de aula no tocante ao encaminhamento e à solicitação dessas atividades.

Em busca de inferir concepções docentes acerca da importância que atribuíam à frequência das atividades de produção textual escrita no decorrer do ano letivo, focalizamos tal questionamento nas entrevistas – tal qual constam nos Apêndices B e C – com as participantes de pesquisa, do que são exemplos respostas como a de *FCA*:

- (42) *É importante [haver atividades de produção textual escrita], é bem importante, mas também é importante mesclar com a questão da leitura, até pros alunos melhorarem o vocabulário, a questão da melhora, inclusive na reescrita... E basicamente é isso, eu acho que tem que ter, na verdade, um equilíbrio entre produção textual, entre as teorias gramaticais e a leitura [...]* (*FCA.*, entrevista realizada em 03 de setembro de 2012).

Inferimos, em enunciações como essa, a natureza das valorações atribuídas às atividades de produção textual escrita, assim como inferimos um olhar que se volta a um trabalho articulado às orientações da proposta de *ensino operacional e reflexivo da linguagem* (BRITTO, 1997), ou seja, àquilo que Geraldi (2003 [1991]) entende serem os eixos do ensino de língua materna: as práticas de leitura, de produção textual e de análise linguística, as quais ganham lugar de destaque também nos documentos parametrizadores do ensino que tematizamos nesta dissertação.

Essa articulação parece visibilizada na fala de *FCA.* entre atividades de produção textual e atividades de leitura, sendo essas últimas tomadas como alimentação temática e linguística para aquelas. Compreendemos que tais representações se aproximam das discussões de Geraldi (2003 [1991]) acerca das condições de produção de textos, em especial ao *ter o que dizer e dispor de estratégias para materializar esse dizer*, bem como de pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin, para o qual os projetos discursivos precisam de uma motivação para se materializar – pressupostos dos quais seguramente derivam as considerações de Geraldi (2003 [1991]). Nesse enfoque, vemos ainda

representações da leitura como etapa inicial dos processos de ensino de produção de textos, de modo a conferir implicações de sentido a esses encaminhamentos metodológicos, como entendemos emergir no excerto (39) veiculado na seção anterior.

Em um primeiro momento, nos parece depreensível em (39) e (42) reverberações do ideário histórico-cultural, em especial pela sinalização de afastamentos de procedimentos didáticos que tomam as produções de textos como meras atividades escolares, tais como a *redação*, as quais, segundo advertências de Geraldi (2006 [1984]), são abordadas sem o zelo da definição das condições de produção, implicando atividades em que o foco é o exercício da escrita, por ele mesmo, sem ênfase nos usos que se faz da escrita nas diferentes esferas da atividade humana, tal qual discutimos no terceiro capítulo.

Importa, porém, registrar uma compreensão que reputamos relevante: teorizações de Geraldi (2006 [1984], 2003 [1991], 2010a, 2010b) derivam de bases epistemológicas da filosofia bakhtiniana, segundo a qual nos enunciamos na cadeia ideológica (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]) e nos responsabilizamos pelo ato de dizer (BAKHTIN, 2010 [1924]). Interpretação dessa ordem deriva de *saberes científicos* (HALTÉ, 2008 [1998]) – em que pese a natureza filosófica, e não científica, do pensamento bakhtiniano (FARACO, 2007) –, no entanto entendemos que percepções de *FCA*, materializadas em (39) emergem de vulgarização científica desses mesmos *saberes*, o que tem lugar em ações e publicações paradidáticas, a exemplo dos documentos parametrizadores do ensino de língua materna e de formações continuadas e processos afins. Tratar-se-ia, pois, do agenciamento, não de *saberes científicos* propriamente ditos correspondentes ao ideário histórico-cultural tal o qual o tomamos neste estudo, mas do agenciamento desses *saberes* sincretizados com o revozeamento deles no senso comum escolar, os *conhecimentos* (HALTÉ, 2008 [1998]), já que tais *saberes científicos*, ao longo desses trinta anos de vigência desse mesmo ideário, ganharam espaços em publicações de toda ordem e em ‘falas’ de todo o tipo na esfera escolar.

Entendemos haver, então, no excerto (39), uma concepção convergente com proposições axiais desse ideário – no sincretismo em que estão imbricados –, no sentido de que as atividades de produção de texto saiam de sua condição de *redações* escolares e, portanto, de discurso esvaziado de sua dimensão interacional – afinal, tal qual registra Ponzio (2010a), o ato de dizer erige-se no encontro da *outra palavra* com a *palavra outra* – e partam para atividades centradas no uso da linguagem, tomada nas especificidades das relações

intersubjetivas, as quais não se restringem ao universo intramuros da escola. De todo modo, reiteramos, trata-se, em casos assim, de reverberações do ideário histórico-cultural, refratadas (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]) pelo vozeamento paradidático, configurando-se, então, como ancoradas não nos *saberes científicos*, mas no seu envelamento com os *conhecimentos*. Eis por que tratamos esse processo como *reverberações*.

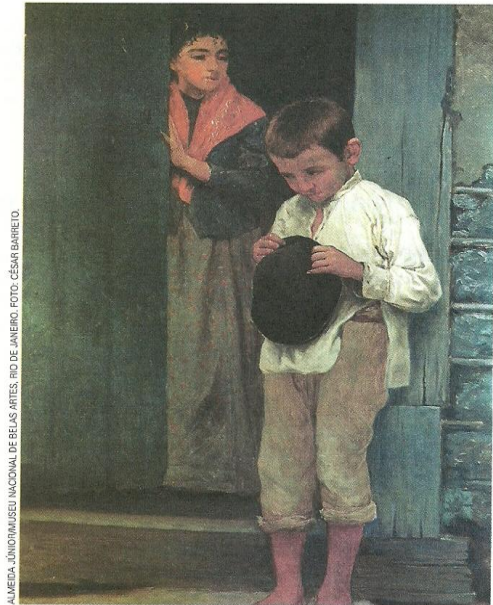
O foco no trabalho articulado entre a produção textual escrita, a leitura e a análise linguística também parece ser uma preocupação manifestada na fala de BA., para a qual esses três eixos devem se relacionar intrinsecamente. Em uma de suas enunciações, manifestada no excerto (20) veiculado na seção anterior, ela coloca em questão a ação do professor, tal como registramos no trecho desse excerto recuperado aqui, que “*Bola a aula e não tem sequência, dá tudo picado [...]*”, e defende ações didáticas que constituem um todo, como inferimos no excerto a seguir:

- (43) *Tudo é muito sequenciado, embora não pareça, mas é tudo sequenciado. Eu não trabalho nada solto, assim, senão não tem ... [sentido]. [...] Eu comecei com o conto, um outro conto dele [Ricardo Azevedo], li [...], eles registraram, ouviram e registraram. Depois a gente leu e trabalhou esse [aponta para o conto do livro didático] [...] Daí a gente imaginou, né, [fazendo menção a um quadro de Almeida Júnior, retirado do livro didático e ilustrado na figura 15 a seguir] ele estaria dando um recado, porque, ou ela tá dando um recado pra ele, mas parece que ele veio trazer, a postura, ele tá... Parece também que tá constrangido, envergonhado, né, então esse recado tem uma certa tensão no ar, né, não é uma coisa tranquila, não é alegre, uma má notícia. Daí logo associaram com morte né, morte, doença ... guerra [...] Aí eles produziram um texto e agora estão reescrevendo [...] (BA., entrevista realizada em 11 de setembro de 2012)*

Na sequência, veiculamos a pintura objeto de encaminhamento de BA. mencionada no excerto imediatamente anterior. Trata-se de imagem extraída do livro didático e tomada metodologicamente como desencadeadora do *ato de dizer*.

Figura 15 - Quadro de Almeida Júnior

A pintura, muitas vezes, parece contar um fato. Observe o quadro a seguir, de um pintor paulista que retratou cenas do cotidiano.



Recado difícil, Almeida Júnior, 1895. Óleo sobre tela⁴, 1,39 x 79 cm.

Fonte: Borgatto, Bertin e Marchezi (2009, p. 43)

Tal abordagem, em nossa compreensão, tende a focalizar, sobretudo, a alimentação temática tão cara ao desencadeamento dos projetos discursivos dos sujeitos, convergindo com registros de Geraldi (2010a) de que interações como essas se constituem como uma das etapas para a produção de textos. Para o autor, “A produção de um texto começa muito antes das atividades propostas em sala de aula. O convívio com o mundo da escrita, a leitura e a prática da discussão são elementos importantes no processo de constituição do sujeito autor de seus textos” (GERALDI, 2010a, p. 170). Desse processo, por exemplo, resultaram textos como o veiculado na figura 16.

Figura 16 - Texto de aluno que resultou da discussão sobre o quadro de Almeida Júnior. BA. Turma 61

Recado difícil

Certo dia, em uma fazenda, um menino foi dar um recado muito difícil a uma moça muito solteira que não tinha condições para pagar um aluguel. Mas seu pai ^{ele acabou no trabalho} morreu em uma guerra e deixou uma filha pequena ^{ela} para ^{ela} a outra filha cuidar ^{mas ela não tinha} uma irmã.

O menino chegou e disse a ela:

- Moça, você já deixou dois aluguéis atrasados. E você vai ter que sair.

- Mas agora eu tenho que cuidar da minha irmã pequena.

Mas no final ela foi trabalhar mais. E deixou o aluguel em dia. E viveu feliz com a sua irmã.

Fonte: geração de dados da autora

Ainda como parte dessa reflexão, BA. faz remissão à produção textual empreendida em outra turma. Enuncia:

- (44) *Esse aqui* [apontando para uma produção de um aluno da turma 81, referente à figura 17 a seguir] *eu trabalhei com uma crônica sobre internet, depois eu trouxe trechos... Textos argumentativos sobre os benefícios e malefícios da internet ou da comunicação a distância, né. Na verdade era o uso da tecnologia na comunicação humana. [...] daí eles produziram* (BA., entrevista realizada em 11 de setembro de 2012).

Entendemos subjacente a esse excerto, assim como em (43), uma preocupação com alimentação temática da produção textual – *ter que dizer* –, o que converge com proposições teórico-metodológicas erigidas à luz do ideário histórico-cultural, a exemplo dos PCNs (BRASIL, 1998) e de Geraldí (2003[1991]), cabendo ao professor agir como interlocutor privilegiado nesse processo. Observemos, na sequência,

imagem que corresponde à produção textual resultante do encaminhamento mencionado em (44), nesse caso, digitada em sua versão final.

Figura 17 – Texto de aluno sobre *internet*. BA. Turma 81

Os malefícios e benefícios que a internet nos traz

L

- Turma 81

A comunicação entre os humanos começou na pré-história, sendo usados desenhos e gestos para esse feito. Com o passar do tempo a tecnologia surgiu, passou a fazer parte da comunicação e com ela foi criada a internet.

No Brasil há cerca de milhões de pessoas que navegam diariamente na internet. Essa grande rede de conexão nos traz benefícios, mas também pode trazer malefícios. O vício está entre um deles, principalmente entre os jovens. Há pessoas que ficam diretamente conectadas mais de cinco horas por dia, tendo coisas a fazer ou não.

Outros malefícios estão ligados aos riscos que corremos, como a pedofilia, pois muitos indivíduos mentem sobre si na internet. Também de uma forma ou outra ela acaba distanciando as pessoas, pois muitas delas pensam que se falar só pela internet já é um modo perfeito de se comunicar, mas acabam esquecendo a falta do toque entre um e outro, a falta do “olho no olho”. Assim não percebem muito bem se pessoas estão realmente dizendo a verdade. Ou ainda desenvolvem apenas relações superficiais, distantes do mundo real.

Mas a internet também tem seus benefícios, com ela podemos nos comunicar com o mundo inteiro, fazer novas amizades e até ter novas oportunidades de vida. Podemos nos comunicar à hora que quisermos, sem precisar sair de casa, tendo mais conforto. A internet nos auxilia também em pesquisas, basicamente tudo o que procuramos encontramos nela.

Na minha opinião as pessoas devem, sim, continuar navegando, visto que a internet é uma grande ajuda para a população, e uma boa distração. Mas com muito cuidado e atenção para não cair em nenhuma cilada!

Fonte: geração de dados da autora

Não identificamos, em se tratando dessa mesma produção textual e daquela materializada na figura 16, marcações do *gênero discursivo* em que os textos se materializam e o acompanhamento que nos foi dado empreender desse processo sugere a focalização na dimensão temática do ato de dizer e não propriamente em suas configurações interlocutivas mais amplas. Aqui entendemos haver reverberações de décadas de vigência de concepções cognitivistas, focalizadas na apropriação de informações sobre o tema como questão central do processo de escrita, com amplo trânsito nos *conhecimentos* (HALTÉ, 2008 [1998]) que têm lugar na esfera escolar. *Ter o que dizer*, enfoque insistentemente mencionado neste estudo à luz de Geraldí (2003 [1991]), seguramente é condição central para o ato de dizer, mas as reflexões dos últimos trinta

anos nos levam, também seguramente, para a associação desse enfoque com os demais desdobramentos desse mesmo ato de dizer, uma vez que não nos enunciamos em um vazio histórico e interacional. Os usos da língua, quando concebidos em uma dimensão subjetivista idealista, tendem a ser circunscritos ao *eu* e descurar do *outro* (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]). Importa considerar, também, que os *saberes científicos* (HALTÉ, 2008 [1998]) que correspondem ao ideário histórico-cultural amplamente referenciado neste estudo, remetem a uma compreensão da escrita em suas dimensões *ecológicas* (BARTON, 2010 [1994]), ou seja, atendendo a finalidade interacionais situadas e historicizadas; sob essa perspectiva, a produção textual escrita na escola precisa transcender o enfoque no *ter o que dizer*.

Um aspecto, porém, que nos parece eliciar reverberações desse ideário, no excerto (44), é o que entendemos ser uma postura convergente com as discussões propostas no *ensino operacional e reflexivo da linguagem* (BRITTO, 1997), em razão de deprendermos ali trabalho que procura articular a leitura e a produção textual num movimento que toma tais atividades como uma unidade de sentido e coerência, manifestada quando BA. comenta o foco na reescrita dos textos, ações que, aliás, foram por nós presenciadas em sala de aula, como, por exemplo, as atividades coletivas de reescrita de textos ou partes de textos de alunos promovidas pela professora na busca de conscientizá-los acerca da necessidade de rever o que foi escrito, tal como destacamos na nota de campo a seguir.

- (45) *BA. transcreve um parágrafo do texto de um aluno da sala, referentemente à primeira versão, e pede a todos que o analisem como se fossem seus. Ela, então, transcreve-o no quadro: “A cadela saiu assustada da casa e passou um carro e atropelou a cadela uma pessoa viu a cadela no chão gemendo e chamou os bombeiros os bombeiros chegaram e tiveram que amputar a perna da cadela.” Após essa etapa, a professora avisa que o trecho selecionado representa os problemas encontrados nos textos de toda a turma, não devendo, portanto, ser motivo de piadas. Ela então diz: “Podemos melhorar nossos textos?” e, após discutirem coletivamente as sugestões de mudança, ela pergunta: “Eu preciso saber toda a gramática para escrever um texto?”, ao que os alunos respondem que não. Então, ela continua: “É por isso que acontecem essas coisas... alguns erros, repetições, falta de atenção. Muitos não leem o que escrevem (BA., Diário de Campo – 16 de agosto de 2012. Nota n. 13. turma 61).*

Inferimos nesta nota de campo implicações do ideário histórico-cultural, sobretudo das discussões de Geraldí (2006 [1984]; 2003 [1991]) acerca da importância de partir dos textos dos alunos para proceder a atividades de reflexão dos usos da língua: as *atividades epilinguísticas*. Tal abordagem, para nós, converge ainda com o que os documentos oficiais (BRASIL, 1998) trazem em seu conteúdo: que a produção textual implica mais do que a disposição da língua no papel, mas também etapas de planejamento, de elaboração, revisão e reelaboração de um texto (ANTUNES, 2003). Entendemos haver, ainda, uma ação que se volta a estimular os alunos a se distanciarem das suas produções, com o intuito de refletir sobre ela, convergindo, assim, com discussões de Fiad (2009) que retomaremos à frente. Embora o trabalho de análise crítica tenha surgido de parte de um texto de um único aluno, enunciações como “*analise como se fossem seus*”, evidenciadas no excerto (45), tendem a chamar a atenção dos alunos para a necessidade de olhar com estranhamento suas produções, o que implica se colocar numa posição externa, tal como se fossem um outro de si, nos aproximando, assim, das discussões filosóficas bakhtinianas em relação à alteridade. Tal preocupação também será nosso foco de descrição analítica na terceira subseção, momento em que discutiremos as implicações da etapa posterior ao desenvolvimento das atividades pelos alunos. Trazemos, no entanto, para efeito de registro, uma ação metodológica de BA. envolvendo tal abordagem, tal como ilustramos na nota de campo a seguir.

- (46) *Após entregarem a primeira versão da crônica, BA. avisa aos alunos que eles irão fazer uma atividade com base nos textos corrigidos. Trata-se de uma atividade com a disposição de frases com problemas de concordância selecionadas dos próprios textos dos alunos. Ela comenta: “Não é para expor vocês, mas na escrita é preciso reler antes de entregar [...] foi falta de atenção de não reler.” E vai explicando aos alunos: “Quem é o sujeito dessa frase? [...] aqui temos a concordância desinencial, o verbo concorda com o sujeito e o adjetivo. Sempre para fazer a concordância verbal eu pergunto para o verbo: quem ou o quê? [...] “Se eu entregar o texto do João para o Nicolas, rapidinho ele vai ver o erro e ao contrário não. Nós não costumamos olhar para os nossos erros, ler os nossos textos.” (BA. Diário de Campo - 25 de outubro de 2012. Nota n. 28. turma 81).*

Vemos, na nota (46), o que entendemos ser a busca de um trabalho articulado entre a produção de textos e a análise linguística, comportamento que toma os usos da língua empreendidos pelos alunos para refletir sobre esses mesmos usos, abordagem que acreditamos estar estreitamente vinculada aos eixos da proposta de *ensino operacional e reflexivo da linguagem* (BRITTO, 1997): uso da língua e reflexão, a qual já discutimos em capítulos anteriores. Apesar de dar destaque às fragilidades encontradas em textos dos próprios alunos visando ao processo de reescrita, observamos, ainda, uma tendência de *BA.* de focalizar apenas trechos ou, mais especificamente, frases dos textos produzidos pelos alunos, derivadas da primeira versão das crônicas produzidas por eles, tal como ilustramos na figura 18.

Figura 18 - Atividade sobre reescrita com base em frases produzidas por alunos. *BA.* Turma 81

Atividade

As frases a seguir apresentam erros de concordância. Reescreva-as no caderno de acordo com a norma culta da língua:

- a) "Em qualquer lugar e qualquer hora podemos ser assaltado."
- b) "Insólito: que acontece pouca vezes."
- c) "É possível rir de situações desagradável."
- d) "Às vezes essas situações podem ser engraçadas e mais tarde você vai rir dela."
- e) "Nesse caso, a vítima ajuda os assaltantes a roubarem ele mesmo."
- f) "Há algumas situações, que por mais desagradáveis que sejam na hora, acaba sendo engraçada."
- g) "As roupas que vestia no momento identificava ele como empregado."
- h) "Quando passa os momentos desagradáveis, vimos de forma engraçada."
- i) "Assaltos assim não costuma ser normal."
- j) "Ali em casa está todos os bens."

Fonte: geração de dados da autora

Um olhar mais atento à figura 18 nos permite inferir que atividades derivadas da focalização em partes de textos e não em seu conteúdo na íntegra contribuem muito pouco para a compreensão, por parte do aluno, no que respeita a tomar o texto no todo. Apesar de tal abordagem tender a se justificar, em parte, pelo curto espaço de tempo disponível para tal ação, entendemos que a ênfase em frases isoladas, embora retiradas dos textos dos alunos, tendem a levá-los, por sua vez, a atentarem apenas para a correção de elementos internos ao texto, e não à

globalidade do texto e ao seu sentido. Importa considerar, aqui, o que compreendemos ser a prevalência na dimensão verbal do texto com secundarização de sua dimensão social (RODRIGUES, 2005).

Retomando o excerto (42), mais especificamente o trecho enunciado por FCA. “[...] *eu acho que tem que ter, na verdade, um equilíbrio entre produção textual, entre as teorias gramaticais e a leitura*”, relacionando-o com observações das ações metodológicas em sala de aula, inferimos nas ações de FCA. um movimento de ir e vir entre ensaios de articulação entre as três práticas e propensões a tomá-las isoladamente – como processos independentes entre si, sobretudo no que toca às atividades gramaticais, com foco reincidente em sua própria internalidade tal como podemos observar na nota de campo a seguir e na figura 19 que a ilustra e se encontra aposta imediatamente à nota.

- (47) *FCA. chega à sala e anuncia exercícios sobre sujeito e predicado para os alunos fazerem. Ela distribui a atividade, que está em folha impressa [correspondente à figura 19] e pede para que eles respondam em aula para corrigirem coletivamente. Trata-se de exercícios de localização de elementos metalinguísticos, retirados de um livro didático, constituídos de frases isoladas de textos de autores clássicos, com a devida indicação. Em tal abordagem não podemos estabelecer relações com produção de texto e leitura (FCA., Diário de Campo – 06 de junho de 2012. Nota n.2. Turma 72).*

Tomemos, a seguir, a atividade de abordagem gramatical propriamente dita.

Figura 19 - Atividade gramatical sobre sujeito e predicado. FCA. Turma 72

4. Sublinhe os sujeitos:

- 1) Nenhum governo é bom para os homens maus. (Marquês de Maricá)
- 2) Tudo passa sobre a terra. (José de Alencar)
- 3) Depois da abdicação do Imperador, em 7 de abril de 1831, nosso país entrou em grande agitação.
- 4) Poti e seus guerreiros o acompanharam. (José de Alencar)
- 5) De repente, entre os ramos das árvores, seus olhos viram sentada, à porta da cabana, Iracema... (José de Alencar)
- 6) No ano centenário da fundação de nossa cidade, realizaram-se grandes obras.
- 7) Nenhum respeito lhes inspiram os cabelos brancos. (Carlos de Laet)
- 8) Ninguém se fie da felicidade presente. (Machado de Assis)
- 9) As virtudes são econômicas, mas os vícios, dispendiosos. (Marquês de Maricá)
- 10) O dia descobre a terra, a noite descortina os céus. (Marquês de Maricá)

5. Sublinhe com um traço os núcleos dos sujeitos e com dois os dos predicados:

- 1) As araras de cores vistosas posavam para os turistas.
- 2) No inverno as noites são mais longas.
- 3) Ao longo da praia sucediam-se: hotéis, restaurantes, casas luxuosas.
- 4) As geadas e as secas deixam os lavradores preocupados.
- 5) À noite, Anselmo voltou para casa exausto.
- 6) A voz do orador era bonita, mas suas palavras soavam ocas.
- 7) Furioso, o pasteleiro chinês correu atrás do ladrão.

6. Separe o sujeito do predicado e ponha S sobre o primeiro e P sobre o segundo:

- 1) Perfilam-se corretos seus ilustres batalhadores. (Carlos de Laet)
- 2) Àquela hora ainda não tinham sido acesas as luzes da cidade.
- 3) Ouviu-se por toda a sala um *oh!* de decepção.
- 4) O patear cadente dos cavalos fazia um ruído cavo na terra empapada pela chuva. (Camilo Castelo Branco)
- 5) Difundia-se nos ares o coro da primeira reza. (Euclides da Cunha)
- 6) Súbito rufiar de asas veio quebrar o solene silêncio da mata.
- 7) Na esplanada do Museu alongavam-se cada vez mais sobre as lajes as sombras das estátuas de pedra de mandarins d'antanho. (Érico Veríssimo)
- 8) Ouvia-se o matraquear de máquinas de escrever. (Érico Veríssimo)
- 9) Saltaram do moderníssimo carro de corrida uma garota e um rapaz. (Maria de Lourdes Teixeira)
- 10) Por florestas, por vales, por montanhas, serpenteia espumante o Paraíba. (Raimundo Correia)

Fonte: geração de dados da autora

Recorrências dessa ordem foram similarmente observadas também em ações de BA. no tratamento de atividades gramaticais, conforme podemos observar na figura 20 e no excerto (48) que a segue.

Figura 20 - Atividade sobre *oração* e *período*. BA. Turma 81

ATIVIDADE ESCRITA- RESPONDA NO CADERNO

1) Extraia, deste trecho de *Os miseráveis*, duas frases nominais (sem verbo) e duas orações (com verbo):

“Era forte, de estatura mediana. Parecia ter de quarenta e cinco a cinquenta anos. Na cabeça, um boné com aba de couro. A camisa, de tecido grosseiro, mal fechada deixava ver o peito cabeludo. Calças esfarrapadas. Sapatos sem meias. Nas costas, um volumoso saco de viagem de soldado. Trazia na mão um cajado de madeira, cheio de nós. Cabeça raspada e barba crescida.”

2) Com relação aos períodos abaixo:

I – sublinhe os verbos e locuções verbais; II – separe as orações com uma barra; III – classifique os períodos em simples e compostos.

a) Fantine desviou o rosto e chorou várias vezes.
 b) Jean Valjean, Fantine, Monsenhor Benvido são personagens de *Os Miseráveis*.
 c) Eu li o livro e me apaixonei por ele.
 d) Jean Valjean começou a trabalhar nas galés.

3) Reescreva os períodos simples de cada item transformando-os em períodos compostos. Fique atento ao sentido que as orações expressam para ligá-las por meio da conjunção adequada. Veja algumas conjunções:

| | |
|--|---------------------------------------|
| pois, porque (relação de explicação) | portanto, logo (relação de conclusão) |
| mas, porém, contudo, todavia (relação de oposição) | e (relação de adição) |

a) Ele não queria roubar pão. Precisava alimentar os seus sobrinhos.
 b) O bispo o perdoou. Acreditava que Jean Valjean merecia uma segunda chance.
 c) O menino estranhou a atitude do pai. O pai nunca tinha feito um almoço.
 d) O Brasil venceu a partida. A Seleção Brasileira não jogou bem.
 e) O dia está agradável. Devemos aproveitá-lo.
 f) Fantine era jovem. Tinha orgulho de seus belos cabelos.

Fonte: geração de dados da autora

O mesmo comportamento, tal como já mencionamos anteriormente, parece permear o encaminhamento de outra atividade gramatical por BA, dessa vez sobre *preposição*. Materializamos essa ação em (48).

(48) *A professora BA., após discutir preposição com os alunos, informa que eles farão uma atividade no caderno, a qual deve ser copiada do quadro: Atividade escrita: Preposição: Escreva o*

tipo de relação estabelecida pelas preposições e contrações nos trechos da crônica 'Defenestração' apontando abaixo:

1. "As pessoas deveriam criar falácias em todas as suas variedades.
2. Hermeneuta deveria ser o membro de uma seita de andarilhos herméticos.
3. Os hermeneutas ocupariam a cidade e paralisariam todas as produtivas com seus enigmas e frases ambíguas. Ao se retirarem, deixariam a população prostada pela confusão. Levaria semanas até que as coisas recuperassem o seu sentido do óbvio.
4. A resposta seria um tapa na cara.
5. Também podia ser algo contra pragas e insetos.
6. Todas as janelas do quarto andar para cima devem ter um capaz...
7. 'Defenestração vem do francês 'defenestration'. (BA. Diário de Campo -24 de agosto de 2012. Nota n. 14. Turma 81)

Além disso, entendemos ter predominado nas ações e representações de BA. o foco na expressão 'atividade escrita', tanto como remissão às atividades de produção textual, tal como destacamos na figura 10 – veiculada na seção anterior – quanto em atividades que se referem ao modo pelo qual os alunos deveriam proceder com os exercícios, se discutidos oralmente ou realizados por meio de resposta escrita no caderno, destacados por no excerto (48) e no excerto que segue.

- (49) BA., após a leitura de uma reportagem [figura 21] xerografada distribuída aos alunos, encaminha a seguinte atividade no quadro: *Atividade escrita: Retire da notícia lida os seguintes elementos:*
- a) O que aconteceu?
 - b) Com quem?
 - c) Onde?
 - d) Quando?
 - e) Como?
 - f) Por quê? (BA. Diário de Campo - 24 de agosto de agosto de 2012. Nota n. 16. Turma 61)

Nessa nota de campo depreendemos concepções cognitivas revozeadas em *conhecimentos*, dado os encaminhamentos didáticos como esse, pois referendam atividades de localização de informações e interpretação textual (KLEIMAN, 2001 [1989]) como atividade escrita. Em relação a esse encaminhamento, trazemos a figura 21, que

materializa a reportagem xerografada disponibilizada por BA. aos alunos do sexto ano, a partir da qual poderiam realizar a atividade descrita no excerto (49).

Figura 21 - Reportagem xerografada e distribuída aos alunos. BA. Turma 61

FOLHA DE S. PAULO

Cadeira faz 'plantão' por dono em frente a centro de tratamento

EDER LUIS SANTANA
COLABORAÇÃO PARA A FOLHA, DE SALVADOR

A amizade entre uma cadeira e um morador de rua de Salvador chama a atenção de funcionários de um centro público para tratamento de viciados em álcool.

Desde que seu dono foi internado para passar por reabilitação, em 1º de julho, a vira-lata Nina faz "plantão" em frente à unidade.

Renato Mário dos Santos, 43, afirma ter começado a beber há pouco mais de um ano, quando decidiu ganhar a vida como catador de material reciclável nas ruas da capital baiana.

"Ganhava cerca de R\$ 30 por dia e gastava tudo com bebidas", afirma.

NINA

Antes disso, há cerca de dois anos, Nina apareceu nas mãos de um amigo.

Estava ferida, subnutrida e sangrava após uma cirurgia de castração malfeita. Santos diz que cuidou dela como se fosse uma filha.

O catador agora passa os dias nas ruas e dorme em um albergue.

Ele conta que saiu de São Paulo para curtir o Carnaval em 2010 e não conseguiu voltar após perder o dinheiro num assalto. Desde então, não fala com os irmãos.

Com o companheiro Jorge Luís Santos, 28, também catador, tem planos de largar o vício e construir uma família ao lado de Nina.

"Não quero mais voltar para São Paulo", afirma.

A presença da cadeira despertou o interesse dos funcionários do Centro de Acolhimento e Tratamento de Alcoolistas (Cata), que pertence às Obras Sociais Irmã Dulce (Osid).

Localizado na região da Cidade Baixa, é o único centro de saúde que oferece internação e serviço ambulatorial para tratar a dependência de álcool na Bahia.

"Os dois pensavam em abandonar o tratamento, mas com a aproximação de Nina estão mais susceptíveis ao tratamento", diz a enfermeira principal da unidade, Cléa Guimarães.

C6 cotidiano ★ ★ ★ SEXTA-FEIRA, 10 DE AGOSTO DE 2012

FOCO



Cadeira Nina e seu dono, Renato Mário dos Santos, varredor de unidade, na capital baiana.

Fonte: geração de dados da autora

Apesar de BA. conceber tais atividades como produções escritas, consideramos, para fins de descrição analítica, apenas aquelas que

derivavam de algum *gênero discursivo* ou *tipologia textual*, apesar de, como Marcuschi (2010 [2002]), não considerarmos essas últimas como textos empíricos. Entendemos haver, em proposições como as derivadas de (48) e (49), o *ir e vir* que mencionávamos anteriormente como o *entrelugar*.

Em muitos momentos, o enfoque incide sobre a materialidade textual propriamente dita – dimensão verbal do gênero (RODRIGUES, 2005) –, tal como observamos em produções veiculadas nas figuras 16 e 17, descurando da configuração mais ampla das relações intersubjetivas, dos projetos de dizer, das condições de produção; enfim, descurando da amplitude maior do conceito de *gênero do discurso* (BAKHTIN, 2011 [1952/53]). Atentando a esse processo, compreendemos que a figura 10, veiculada na seção anterior, remete a exercícios escolares prototípicos, tomados à luz de *conhecimentos* historicizados no dia a dia pedagógico: ler um texto e escrever um parágrafo a partir dele.

Algumas das proposições metodológicas por nós acompanhadas transcendiam a circunscrição da dimensão verbal do gênero em nome de uma atenção mais efetiva à textualização como um todo, tal qual a toma a Linguística Textual (KOCH, 2003); ainda, porém, distanciando-se de proposições metodológicas que têm a intersubjetividade historicizada (PONZIO, 2010a) como foco e que remetem a reverberações do ideário histórico-cultural. Em nossa compreensão, enfoques dessa ordem se devem a *BA*. transitar com relativa desenvoltura por bases da Linguística Textual – no sincretismo com os *conhecimentos*, sobretudo considerando seu tempo de inserção na Educação Básica escolar –, com atenção à *coerência* e à *coesão*, princípios recorrentemente abordados nas discussões teórico-metodológicas desse campo do saber e amplamente revozeados na esfera escolar. Assim, mais uma vez, porém, entendemos se tratar do agenciamento de *saberes científicos* sincretizados com *conhecimentos* (HALTÉ, 2008 [1998]). Depreendemos tal representação em excertos como o que segue

- (50) *Às vezes eu encaro uma produção de texto uma resposta bem elaborada de uma questão também, então por isso que eu faço no quadro coletivamente [...] eles vão responder a alguma questão, mas essa resposta tem que ser elaborada, ela é um pequeno texto [...] por exemplo, aquela atividade com a notícia do cão, lá do cachorro, que eles teriam que escrever um parágrafo da coruja e do cachorro [figura 10], então, escrever um parágrafo né, é uma produção também. Vai ser avaliada também. Não é necessariamente a grande do bimestre, mas ela não deixa de ser. Uma resposta bem elaborada, ela tem que ter*

coerência e coesão, se não usar uma preposição correta ali [...]
(BA., entrevista realizada em 11 de setembro de 2012).

Entendemos, assim, ter convivido com um movimento de coexistência entre uma abordagem centrada no uso da língua por parte dos alunos com uma abordagem centrada em atividades gramaticais que parecem atender a exigências curriculares objetivistas assépticas – o *entrelugar*; aqui, a tensão no movimento entre os *objetos* e as *práticas* de que trata Geraldi (2010a). Considerando os eixos de nosso processo analítico e teorizações de Halté (2008 [1998]), interpretamos esse tensionamento como derivado de um embate de complexidade mais efetiva: a tensão entre os *saberes científicos* e os *conhecimentos* historicizados na esfera escolar. Batista (1997), revozeando enunciação docente, chama atenção para como os saberes científicos se mimetizam ao chegar à esfera escolar. Entendemos esses mimetismos como implicados na sincretização, derivados da vulgarização desses mesmos *saberes científicos* em abordagens paradidáticas a que já fizemos remissão anteriormente, tanto quanto derivados da força da tradição escolar, da *cidade das letras*, de que trata Geraldi (2010b) e que mantém nas subjacências dos fazeres docentes em língua materna um compromisso latente e sacrossanto com os domínios da gramática normativa.

Trata-se, aqui, em nossa compreensão, da força do *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984), segundo o qual ‘ofertar’ ao aluno *práticas de letramento* dominantes salvaguardaria sua ascensão social materializada na aprovação e concursos e processos afins. Eis Graff (1994) e o mito do letramento, estendido, aqui, aos letramentos dominantes (BARTON; HAMILTON, 2000). Representações dessa ordem, em nossa compreensão, têm lugar cativo no senso comum escolar – os *conhecimentos* – e são *saberes* agenciados nos fazeres docentes, justificando, em boa medida, o ir e vir entre objetos e práticas, como registra Geraldi (2010a) e o *entrelugar* de que tratamos aqui.

Em uma de suas aulas, BA. esclarece aos alunos o motivo pelo qual eles precisam trabalhar a gramática, o que inferimos em passagens como a nota de campo a seguir, na qual há remissão a processo seletivo para ingresso em uma das mais conceituadas escolas de Florianópolis, o que, em tese, implicaria conhecimentos caros a essa mesma tradição escolar.

- (51) BA., ao organizar com os alunos as datas de apresentação dos capítulos do livro “Os miseráveis” pelas equipes, avisa em sala

de aula: “Gente, nós vamos ter que rever as datas de apresentação do livro, fui pega de surpresa. Eu pensei que a prova do Colégio XX¹³³ fosse em novembro, mas vai ser no próximo mês. Então, eu tô pensando em deixar as apresentações dos capítulos para o mês de outubro, pois temos que focalizar a gramática. Apesar de ser chato estudar gramática, de ter muitas regrinhas, é o que tem caído nesses concursos ultimamente e vocês precisam saber. [...] Eu pensei em fazer duas aulas de gramática e duas aulas de literatura por semana, mas por causa da prova vou dar quatro aulas de gramática por semana, durante essas duas semanas que antecedem à prova, depois vamos intercalando com a literatura em alguns momentos” (BA. Diário de Campo - 17 de agosto de 2012. Nota n. 12. turma 81).

Inferimos que exigências curriculares e institucionais de tal tipo – ancoradas, sob vários aspectos, no *mito do alfabetismo* (GRAFF, 1994), lido aqui como extensivo a saberes metalinguísticos – acabam por engessar as ações didáticas pautadas na articulação de atividades que envolvem o uso da língua e a reflexão sobre a língua, pois impulsionam os professores a priorizarem a metalinguagem em função de *pressões curriculares* – e, tomemos mais profundamente, pressões socioeconômicas pautadas em suposições de ascensão social pelo domínio do conhecimento em si mesmo –, motivada, sobretudo, por testes de admissão em instituições escolares ou concursos públicos. Esses argumentos – exigências de concursos públicos – que, na academia, reputamos arcaicos e despropositados nos dias atuais, nas vivências empíricas na esfera escolar parecem ainda consolidados e de modo tal a abrir ‘rasgos’ nas ações pedagógicas, ‘ilhas’, ‘concessões’ que tem de ser estabelecidos em nome de preservar questionáveis possibilidades de acesso dos alunos a determinados espaços educacionais ou de trabalho. Street (2003) polemiza concepções dessa ordem, e Britto (2012) adverte para os riscos de se conceber que a apropriação de saberes de prestígio por si só ‘redima’ os sujeitos de condicionantes de ordem socioeconômica. Entendemos que essa questão, ainda que aparentemente ‘exaurida’, precisa ser objeto de estudos mais consistentes em nível de pesquisa na universidade, não sob o prisma dos concursos em si mesmos, mas sob a perspectiva dos mitos socioeconômicos que engendram representações desse tipo.

Segundo Franchi (2006), nas ações docentes, para que a gramática possa contribuir para ações mais efetivas, implicadas de

¹³³ Omitimos aqui a identificação da escola por questões éticas.

sentido, é importante ancorá-la em vivências da língua materna e não em exemplos descontextualizados. Ainda, segundo o autor, em função de perspectivas normativistas da língua, tais atividades pouco auxiliam no processo de compreensão e produção de textos. Entendemos relevante, nesta discussão que ‘soa’ já-dita, a compreensão de que, mesmo após trinta anos de discussões, a forma como as reflexões metalinguísticas têm lugar nos espaços educacionais não está resolvida. Parece instalar-se um comportamento ambivalente, de ida e vinda, de rarefações e esvaziamentos pontuais – os usos da língua não são objeto de reflexão gramatical (GIACOMIN, 2013) –, ou de retomadas concessivas – em meio a atividades consolidadas como práticas de uso, os conhecimentos gramaticais voltam a ser tomados como objetos ontológicos: livros didáticos tendem a agir assim, do que é exemplo coleção muito popular dentre os professores assinada por Willian Cereja, que, na sequência de capítulo que tematiza o gênero *carta ao leitor*, aborda orações subordinadas em discussão absolutamente destituída do uso¹³⁴.

Em se tratando dos dados gerados nesta dissertação, há que se ressaltar, entretanto, no caso de BA., frequente remissão em sala de aula ao trabalho com a gramática, sob a advertência de que não deve ser tomada na forma de conceitos isolados, tal como observamos na nota de campo a seguir:

- (52) *Ao trabalhar conteúdos gramaticais, BA. comenta que está resgatando todo esse conteúdo [preposição, artigo, conjunção, adjetivo etc.] de forma articulada porque não se estudam esses conteúdos isoladamente. Ela diz: “Tudo está interligado. É na frase que cada palavra terá seu sentido e sua função [...] a partir de agora, com essa discussão vocês têm mais qualidade para corrigir as crônicas de vocês” (BA. Diário de Campo – 30 de agosto de 2012. Nota n. 15. turma 81).*

Entendemos haver nesse movimento uma busca por agir com base no que Geraldi (2003 [1991]) nomeia como *análise linguística*. É nossa percepção, no entanto, que, mesmo passadas essas décadas, não parece haver, na esfera escolar – e talvez nem mesmo na esfera acadêmica – clareza efetiva quanto ao que seja de fato ensinar conhecimentos gramaticais em uma perspectiva de *análise linguística*. Em nossa compreensão, BA. ensaia esse processo em seus fazeres

¹³⁴ CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**. 3 série. 5. Ed. São Paulo: Atual, 2005

cotidianos, mas depreendemos nesses ensaios também as idas e vindas entre focos derivados da textualização e focos que terminam por assumir uma feição metalinguística asséptica.

A fim de proceder a uma análise mais clara, sobretudo no que toca ao espaço dedicado às atividades de produção escrita em sala de aula, elaboramos tabelas de abordagem quantitativa – e o fazemos com base em considerações de Baquero (2009) sobre o papel de abordagens dessa natureza em estudos qualitativos, ou seja, assumimos aqui esse recurso como complementar à discussão que objetivamos empreender – na busca de visibilizar a recorrência dessas atividades em sala de aula, assim como de outras atividades, objetivando depreender os espaços que lhe são delegados nas ações pedagógicas, o que corresponde a desdobramentos da segunda perspectiva central de nossa questão de pesquisa.

Com esse propósito, a segunda coluna representa o total de aulas de que participamos; a terceira materializa as atividades focalizadas nas aulas; a quarta quantifica essas atividades, e a quinta registra o respectivo valor percentual. É importante frisarmos que apesar de indicarmos a recorrência de tais atividades nas aulas de Língua Portuguesa que vivenciamos na escola, houve momentos em que mais de uma dessas atividades foram realizadas na mesma aula; assim, nesse processo de quantificação, tivemos como critério a prevalência de uma atividade ou outra: logo, mesmo que a aula tenha contemplado fazeres com mais de um enfoque, procedemos a esse cômputo com base no enfoque que entendemos ser axial em cada qual das aulas de que participamos. Assumimos, pois, que a quantificação que segue é fruto de nosso olhar interpretativo – mais uma vez, em sintonia com Baquero (2009).

Tabela 1 - Atividades encaminhadas em sala de aula. *FCA*. Turma 72

| Professora | Total de aulas | Atividades – Turma 72 | Número de aulas dedicadas | % |
|--------------|----------------|-------------------------------|---------------------------|------------|
| <i>FCA</i> . | 53 | Leitura/interpretação textual | 15 | 28,3 |
| | | Produção textual escrita | 16 | 30,2 |
| | | Produção textual oral | 3 | 5,66 |
| | | Gramática | 14 | 26,41 |
| | | Outras | 5 | 9,43 |
| | | Total | 53 | 100 |

Fonte: Construção nossa

A partir da tabela 1, referente à frequência das atividades realizadas nas aulas de *FCA*., entendemos haver um relativo equilíbrio entre as práticas de produção textual escrita, leitura e atividades gramaticais, o que, aparentemente, nos leva a aproximar tal organização de forma convergente com as sugestões metodológicas de Geraldi (2003 [1991]), que se caracterizam pelo foco na articulação das três atividades por nós mencionadas anteriormente, às quais vimos recorrentemente fazendo alusão neste capítulo. Das 53 aulas das quais participamos, entendemos que a produção textual escrita predominou em dezesseis delas, totalizando 30,2% das atividades desenvolvidas em aula. Há, porém, uma questão, aqui, que importa destacar: é possível que o fato de estarmos inseridos naquele espaço com a finalidade de estudar a produção textual escrita, e todos ali estarem conscientes disso, tenha nos colocado sob eventuais efeitos do *paradoxo do observador* de que tratam, cada qual a seu modo, Mason (1996) e Olabuenaga e Ispizua (1989); ou seja, possivelmente tenhamos indiretamente incidido sobre o recrudescimento dessa frequência. De todo modo, esse quadro parece revelar um avanço em relação à escola tradicional.

Do total de dezesseis atividades de produção textual escrita acompanhadas em aulas de *FCA*. contabilizamos a solicitação de nove produções distintas, as quais discutiremos detalhadamente na próxima subseção. Depreendemos tendências de *FCA*. em trabalhar com tais atividades em quantidade, mas com pouca ênfase à mesma produção do aluno em sala de aula. Para boa parte dos textos produzidos, *FCA*. solicitava reescrita em casa, cabendo a ela corrigi-los em sala de aula, de modo individualizado a cada aluno que tivesse realizado a tarefa. Vemos nessas ações, um afastamento das discussões teórico-metodológicas do ideário histórico-cultural, pois parece haver, nessas ações didáticas, foco

na quantidade de produções em detrimento de abordagens mais aprofundadas dos elementos linguísticos e interacionais implicados nos textos produzidos pelos alunos, o que, para nós, tende a fazer com que o aluno não compreenda que a escrita implica etapas (FIAD, 2009) e que deve, portanto, focalizá-la como processo e não como produto; ao professor também conceber tais atividades nesse viés (GERALDI, 2006 [1984]; ANTUNES, 2003).

Além disso, pudemos observar essa mesma percepção quantitativa sobre as produções textuais solicitadas por *FCA*. a partir da fala de uma aluna, que indaga a professora sobre a recorrência de tais atividades: (53) *A professora acha que é assim? Que a gente é uma máquina de escrever* (*SK*¹³⁵. Diário de Campo - 08 de agosto de 2012. Nota n. 13. Turma 72). Em nossa compreensão, enunciações como essa sinalizam para dificuldades de compreensão, por parte dos alunos, sobre as razões de realizar tais produções de texto, os quais tendem a tomá-las como exercícios escolares em função de determinadas práticas de ensino em que estão envolvidos. Aqui, percepções do senso comum escolar – os *conhecimentos* (HALTÉ, 2008 [1998]) – sendo gestadas e perpetuadas na tradição escolar no que respeita à escrita.

Ainda em relação à tabela 1, contabilizaram 28,3% as atividades envolvendo leitura e 26,41% as que se referiam aos conhecimentos gramaticais, sendo as demais atividades de produção textual oral, representadas por discussões orais mais amplas e apresentações de livros, por exemplo, e atividades que classificamos como *outras*, pelo fato de não se enquadrarem em nenhuma das atividades mencionadas na terceira coluna da tabela.

Como podemos depreender da tabela 1, a produção textual escrita constitui-se como a atividade que predominou nas aulas de *FCA*. *BA.*, por sua vez, apresenta o predomínio de atividades de produção de textos orais na turma 61 e atividades gramaticais na turma 81, tal como podemos visualizar nas tabelas 2 e 3.

¹³⁵ Codificação do nome de uma aluna da turma 72, tal como procedemos com as professoras participantes de pesquisa.

Tabela 2 - Atividades encaminhadas em sala de aula. BA. Turma 61

| Professora | Total de aulas | Atividades – Turma 72 | Número de aulas dedicadas | % |
|------------|----------------|-------------------------------|---------------------------|------------|
| BA. | 56 | Leitura/interpretação textual | 15 | 26,8 |
| | | Produção textual escrita | 14 | 25 |
| | | Produção textual oral | 24 | 42,85 |
| | | Gramática | 0 | 0 |
| | | Outras | 3 | 5,35 |
| | | Total | 56 | 100 |

Fonte: Construção nossa

Tabela 3 - Atividades encaminhadas em sala de aula. BA. Turma 81

| Professora | Total de aulas | Atividades – Turma 72 | Número de aulas dedicadas | % |
|------------|----------------|-------------------------------|---------------------------|------------|
| BA. | 53 | Leitura/interpretação textual | 12 | 21,42 |
| | | Produção textual escrita | 11 | 19,66 |
| | | Produção textual oral | 3 | 5,35 |
| | | Gramática | 18 | 32,15 |
| | | Outras | 12 | 21,42 |
| | | Total | 56 | 100 |

Fonte: Construção nossa

Entendemos possível observar, a partir de uma leitura atenta das tabelas 2 e 3, que as atividades com a produção textual escrita constituem atividades bastante recorrentes nas aulas de BA., embora não sejam as atividades predominantes, representando 25% na turma 61 e 19,66% nas aulas da turma 81. De todo modo, reiteramos, aqui, as contingências do *paradoxo do observador* – com base em Mason (1996) e Olabuenada e Spizua (1989).

Do total das quatorze atividades de produção textual escrita visibilizadas nas aulas de BA. acompanhamos a solicitação de seis produções distintas para a turma 61, e das onze observadas na turma 81, a menção a duas produções de textos específicas. Apesar de constituir apenas duas atividades na turma 81, BA. desenvolveu um trabalho

recorrente sobre a mesma produção, em especial sobre a *crônica*, reservando para ela, das onze aulas envolvendo a produção textual escrita, nove aulas, constituindo, especialmente, ênfase no processo de reescrita desse texto até derivar a produção final. Em sua maioria, tais processos eram tratados de forma articulada com atividades de leitura e análise linguística, sendo estas últimas mais tomadas em função das reelaborações de outras formas de dizer, as *estratégias de dizer* mencionadas por Geraldi (2003 [1991]). Aproximamos tal discussão do que tematiza Franchi (2006), para o qual é necessário primeiro compreender as formas diferenciadas de construções de expressões para depois construir um sistema nocional que descreve esses processos em uma teoria gramatical, eis por que não se justifica, em nosso ponto de vista, um trabalho inicial centrado na metalinguagem. A atenção dispensada a essas questões implica um maior zelo às atividades de produção textual, pois, para se produzir um texto, não basta codificar no papel os elementos linguísticos dos quais se têm conhecimento, mas sim lançar mão de estratégias distintas que veiculam esse mesmo dizer (ANTUNES, 2003) em função de interlocutores e situações interacionais específicas para garantir sentido a tais produções (BAKHTIN, 2011 [1952/53]).

A ênfase no trabalho com as produções textuais orais na turma 61 se deve à recorrência de abordagens em que os alunos deveriam elaborar uma apresentação sobre um capítulo do livro indicado como leitura obrigatória para o bimestre, como foi o caso da leitura das obras *Dom Quixote* e *Robinson Crusoe*¹³⁶, representando um total aproximado de 43% do total das atividades realizadas em sala de aula. Já em relação à turma 81, vimos o predomínio de exercícios gramaticais, contabilizando 32,15% do total quantificado, a maioria deles motivada pela necessidade de trabalhá-los em decorrência de exigências curriculares e do ingresso em instituições escolares, tal como manifestado em (51). Em relação à turma 61, por sua vez, não depreendemos atividades focalizadas na gramática em si mesma, mas a recorrência de abordagens gramaticais em atividades visando reformulações, no quadro, de textos ou partes de textos dos alunos, como aproximações do que entende Geraldi (2003 [1991]) como serem atividades epilinguísticas, em benefício dos processos de reescrita.

A partir de questionamento, na entrevista, sobre a importância atribuída às atividades de produção textual escrita, BA. expõe sua vontade em trabalhar mais recorrentemente com as práticas de produção

¹³⁶ Trata-se aqui de obra adaptada para estudantes.

textual escrita, pois acredita que não desenvolve tais produções em grande número. Observamos, no entanto, uma tendência de *BA.* em focalizar a qualidade e não a quantidade das produções, tal como inferimos de sua enunciação destacada a seguir:

- (54) *Eu acho que o que eu faço é pouco, né, eu consigo no máximo duas produções por bimestre, se eu tivesse fôlego pra... eu não consigo trabalhar sem dar retorno assim, a criança produz um texto só, e aí eu devolvo, dou uma olhada, não, eu tenho que dar uma olhada no texto, ver o nível da coerência, [fazer] os comentários. Isso demora. Então assim, mesmo com uma hora atividade razoável que a prefeitura tem, eu acho que é pouca, eu gostaria de trabalhar mais em quantidade também né, eu acho que dois por bimestre é pouco, mas é que tem toda uma discussão sobre né (BA., entrevista realizada em 11 de setembro de 2012).*

O excerto em (54) traz à tona uma discussão que entendemos relevante em se tratando de estudos acerca da produção textual escrita na escola e das implicações da leitura do professor e da refacção: o tempo de que os profissionais dispõem para tal. *BA.* menciona haver disponibilização de tempo remunerado, mas reconhece que é insuficiente para a realização de um processo que efetivamente contribua para a ressignificação do texto dos alunos (FIAD, 2009; 2010; RUIZ, 2001). De todo modo, inferimos nesse excerto a compreensão acerca da importância desse mesmo processo e das implicações de complexidade que ele traz consigo, o que nos remete à subjacência de um entendimento quanto ao papel do professor na função de ensino, evocando o pensamento de Vigotski (1991 [1978], eixo fundamental no que temos chamado aqui de ideário histórico-cultural. Inferimos, porém, não se tratar de uma ação teoricamente consciente acerca desse papel – ou seja, os *saberes científicos* (HALTÉ, 2008 [1998]) não estão sendo agenciados –, mas fundamentada na vulgarização de teorizações científicas no sincretismo com os *conhecimentos* (HALTÉ, 2008 [1998]), via recursos paradidáticos, como cursos de formação continuada e processos afins.

Desse modo, tendo em vista nosso objetivo de depreender a frequência e a natureza das produções textuais escritas abordadas nas aulas de Língua Portuguesa das docentes participantes de pesquisa, tematizadas quantitativamente por nós nesta subseção, passamos agora a descrever analiticamente as atividades que caracterizaram o enfoque nas produções textuais escritas, o que implica descrições desses

encaminhamentos, numa discussão convergente com a tensão entre *gêneros discursivos* e *tipologias textuais*.

6.3.2 Dizeres e fazeres: tensões entre *gêneros discursivos* e *tipologias textuais*

Esta subseção tematiza a natureza das produções textuais solicitadas pelas docentes participantes de pesquisa nas aulas de Língua Portuguesa, visando descrever o modo como os encaminhamentos com a produção textual escrita se constituíram no ambiente de sala de aula, objetivando descrever analiticamente tensões depreendidas no que se refere à prevalência de teorizações sobre *gêneros discursivos* ou *tipologias textuais* nas *elaborações didáticas* com a produção textual escrita. Enfatizamos, sobretudo, o embate observado entre *tipologias textuais* e *gêneros discursivos* – que tomamos aqui como *natureza dos textos* –, teorizações já tematizadas por nós no terceiro capítulo, momento em que destacamos interpenetrações conceituais por meio dos quais essa relação tende a se consolidar na escola.

Retomando alguns dados empíricos discutidos por nós na subseção anterior, em especial aqueles que derivaram da quantificação das produções textuais escritas, vivenciamos o desenvolvimento, no período em que estivemos em campo, de nove produções textuais na modalidade escrita nas aulas de *FCA*. com a turma 72 e oito produções nas aulas de *BA.*, sendo seis delas realizadas com a turma 61 e as duas restantes com a turma 81. Desse modo, visando depreender a natureza de tais produções, assim como as possíveis influências de teorizações distintas acerca do ensino da produção textual, especialmente aquelas oriundas das discussões sobre *gêneros* e *tipologias textuais*, optamos por descrever analiticamente aqui as produções textuais solicitadas e encaminhadas pelas professoras aos alunos das seriações finais do ensino fundamental, sobretudo considerando o modo como tais docentes se referem a esses textos e associando-o a perspectivas teóricas que ambas as nomenclaturas parecem suscitar.

FCA., durante o período em que participamos de suas aulas, solicitou e encaminhou nove produções textuais escritas que nomeamos a seguir, tendo como critério – nessa nomeação – a forma como as produções foram referenciadas pela própria professora: *carta*, *ficha catalográfica*, *relatório de aula*, *autoavaliação*, *anotação sobre um vídeo*, *perfil do herói*, *roteiro do herói* (que em alguns momentos chamava de *episódio*), *descrição de um objeto e texto sobre o brinquedo preferido*. Entendemos haver, nessas designações, interpenetrações entre

os conceitos de *gênero do discurso* e *tipologias/sequências textuais*. Deixando claro que nosso objetivo não são categorizações que confirmam às produções textuais a estaticidade típica de *objetos ontológicos*, colocando em xeque sua condição de *práticas sociais*, mas objetivando conferir visibilidade analítica à organização dessas mesmas produções, passamos agora a refletir sobre sua natureza. Assim, assumindo esse risco e o fazendo em nome de conferir maior precisão à análise que nos propomos empreender nesta seção, veiculamos a seguir uma tabela que sintetiza e quantifica – tomando quaisquer quantificações como a serviço do tratamento qualitativo (BAQUERO, 2009) – as produções textuais escritas com cujas proposição e implementação convivemos no período de nossas vivências em campo. As discussões que seguem iniciam tematizando aulas ministradas por *FCA*.

Tabela 4 - Enfoque das produções textuais. *FCA*. Turma 72

| FCA. Turma 72 | Enfoque no encaminhamento das produções textuais escritas | Quantificação dessas mesmas produções | % |
|----------------------|--|--|----------|
| BA. | Foco nos gêneros discursivos | 4 | 44,5 |
| | Foco nas tipologias textuais | 5 | 55,5 |
| | Gramática | 9 | 100 |

Fonte: Construção nossa

De acordo com a tabela 4, nas vivências em classe de *FCA*, observamos o que entendemos ser um visível equilíbrio quantitativo entre *elaborações didáticas* que se vinculam ao conceito de *tipologia textual*, constituindo 55,5% das atividades, e aqueles em que prevaleceu o enfoque no conceito de *gêneros do discurso* – 44,5% delas. Exemplo do enfoque nas *tipologias/sequências textuais* são remissões explícitas de *FCA*. às tipologias *narração* e *descrição*, concebendo-as como textos empíricos, contrariamente ao que entende Marcuschi (2010 [2002]) que, embora se enuncie fundamentalmente do campo da Linguística Textual, evoca teorizações de base bakhtiniana para lidar com esses conceitos. Ilustramos essa percepção no excerto de entrevista (55) e na nota de diário de campo (56) que seguem: aquele focalizando a *narração*; esta focalizando a *descrição*.

- (55) *Eu acho que tu sempre tem que fazer um link com a realidade [...] E isso eu vejo refletido nas próprias narrativas né, quando*

eles criam heróis, por exemplo, pra salvar uma praia de Florianópolis da poluição ou mesmo o tráfico de drogas ou toda essa parte assim mais ambiental, há alguma reflexão já na produção textual deles (FCA., entrevista realizada em 03 de setembro de 2012, grifo nosso).

- (56) *FCA. chega à sala e escreve no quadro: “Pauta: apresentação oral **texto descritivo**”. Ela chama os alunos para a frente da sala, um a um, para que cada um leia a **descrição** que escreveu, de forma que os demais consigam adivinhar a qual objeto eles estariam se referindo (FCA. Diário de Campo - 10 de setembro de 2012. Nota n. 24. Turma 72).*

Ambos – excerto de entrevista e nota de campo –, em nossa compreensão, sinalizam para influências da tradição escolar, que por muito tempo tomou as tipologias como textos empíricos, caracterizando-os como textos quase que exclusivamente escolares, o que associamos às *redações* (GERALDI, 2003 [1991]). Nessa abordagem, as tipologias predominantes na constituição de um determinado gênero, as quais se caracterizam como sequências linguísticas de sua constituição (MARCUSCHI, 2010 [2002]; SILVA, J. Q., 1999), passam a ser consideradas como textos empíricos, tal como pudemos depreender em (55) e (56). Parecem emergir, aqui, *conhecimentos* (HALTÉ, 2008 [1998]) norteando as *elaborações didáticas* de FCA.

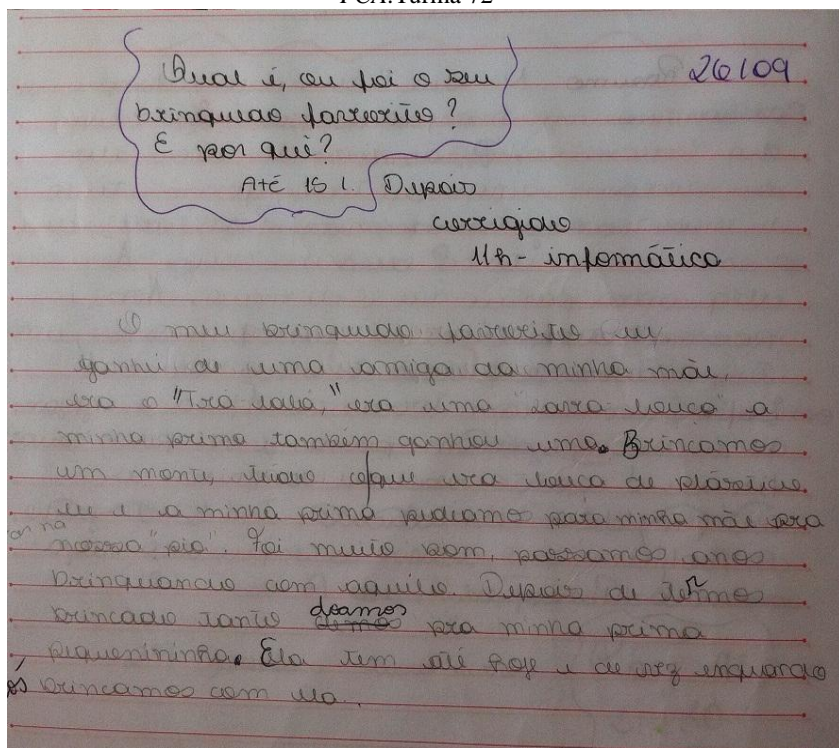
Essa mesma concepção, de tomar as tipologias como textos empíricos emerge nas ações de FCA., nos encaminhamentos de algumas atividades de produção textual escrita, tais como entendemos inferível em (57) e (58) a seguir:

- (57) *Após a leitura da crônica “A bola” de Luis Fernando Veríssimo [Anexo E], em aulas anteriores, e em razão da aproximação do dia das crianças, antes de explicar a atividade a ser desenvolvida na aula, FCA. escreve no quadro: ‘Qual é ou qual foi seu brinquedo favorito? E por quê? Até 15 linhas.’ Após a chamada, ela explica: “Na última aula vocês leram uma história sobre a bola e, como o dia das crianças está chegando, vou pedir que vocês escrevam sobre um brinquedo que vocês gostam, no mínimo quinze linhas, uma análise sobre o brinquedo [...] Por que ganhou? De quem ganhou? Como ele está hoje? Se doou...” (FCA. Diário de Campo – 26 de setembro de 2012. Nota n. 31. Turma 72).*

- (58) *Ao chegar à sala, FCA. encaminha uma atividade, mas, antes, escreve no quadro: '2º momento da aula (no caderno): criação de 01 parágrafo que descreva um objeto (cor, forma, tamanho e para que serve). A turma precisa adivinhar: leitura oral.' Ela, então, começa a explicar e diz que eles devem fazer um parágrafo descrevendo um objeto, com, no mínimo, cinco e, no máximo, dez linhas. E continua: "Um texto bem escrito tem que se fazer entender, para que os outros consigam adivinhar o objeto [...] Se eu fosse descrever o quadro, eu faria assim: é retangular, branco etc. [...] eu não posso falar o nome do objeto (FCA., Diário de Campo – 06 de setembro de 2012. Nota n. 23. Turma 72).*

Nesses excertos, depreendemos que o foco do ensino das produções textuais escritas, nessas situações específicas e em outras análogas a estas, passou a ser centrado nas *tipologias textuais*. Em (57), mais especificamente, parece predominar na atividade o foco na *descrição* ou na *narração* de um fato envolvendo o brinquedo. Possivelmente uma focalização mais efetiva nos propósitos e na configuração textual pudesse facultar aos alunos transcender a escrita de um parágrafo, com foco na *descrição* e *narração* sobre o brinquedo, transcendendo igualmente a condição de resposta à questão colada pela professora, tal como é ilustrado na figura 22.

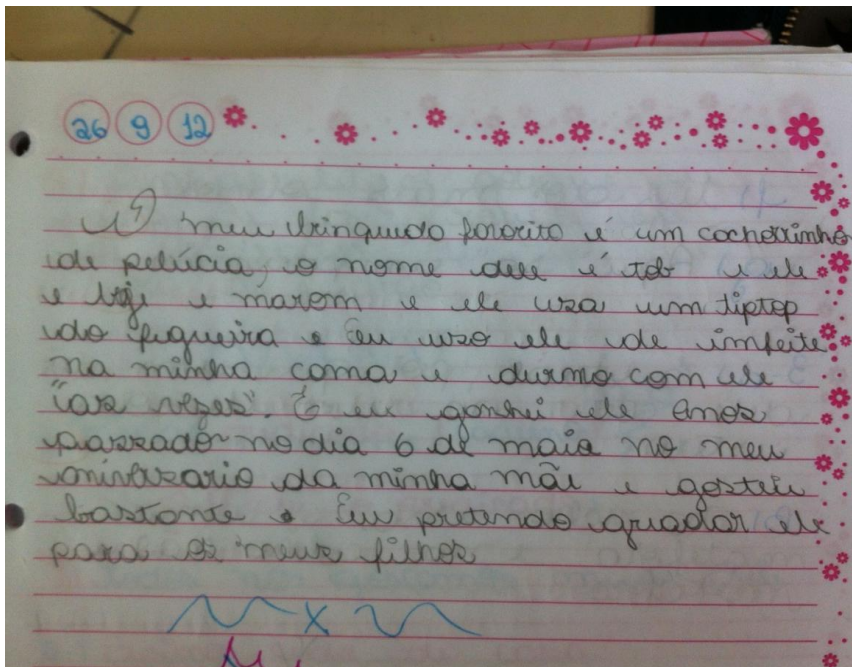
Figura 22 - Texto sobre o brinquedo preferido – Exemplar 1.
FCA.Turma 72



Fonte: geração de dados da autora

Igualmente, na figura 23 a seguir, com texto construído a partir do encaminhamento que relatamos em (57), inferimos o mesmo comportamento que o veiculado na figura 22, por resultar em uma espécie de resposta à solicitação da professora, materializada em um único parágrafo, focalizando, na assepsia do gênero, a *descrição* e a *narração* de um fato sobre seu brinquedo preferido, na ausência de implicações interlocutivas mais amplas, tal qual uma dimensão praxiológica ancorada no ideário de base histórico-cultural se propõe a fazer.

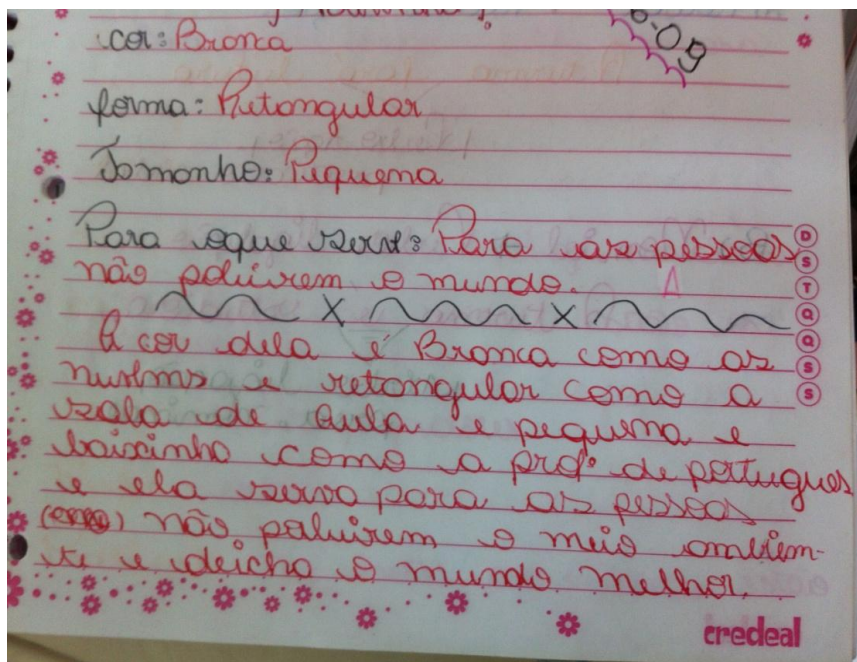
Figura 23 - Texto sobre o brinquedo preferido. Exemplar 2.
FCA.Turma72



Fonte: geração de dados da autora

Em relação à nota de campo veiculada em (58), entendemos ter havido a predominância da *sequência descritiva* norteando a produção dos textos dos alunos, também na ausência de maiores explicitações sobre o *gênero do discurso* que estaria ali implicado, o que possivelmente justifique muitos alunos terem desenvolvido uma espécie de pergunta/resposta e uma pequena descrição do objeto, tal como destacamos na figura 24 a seguir.

Figura 24 - Atividade sobre descrição de um objeto. FCA. Turma72



Fonte: geração de dados da autora

A atividade referente a essa figura decorreu de uma aula sobre *seqüências discursivas*, baseada em uma das unidades do livro didático – figura 25 a seguir. FCA., nessa atividade, refere-se à tipologia *descrição* nomeando-a *texto*, tal como observado na nota de campo (59). Na ocasião, introduziu o conteúdo sobre as seqüências *descritiva*, *narrativa*, e *conversacional*, solicitando aos alunos que copiassem os conceitos que lhes foram ditados. Essa situação é por nós materializada na nota de campo a seguir.

- (59) *Seqüências narrativas*: “O texto que conta uma história, geralmente possui personagens, tempo, espaço, clímax e desfecho”. [...] *Seqüência descritiva*: “Texto que descreve um lugar, uma pessoa, situação ou objeto” [...] *Seqüência conversacional*: “Texto que registra uma conversa entre personagens” (FCA., Diário de Campo – 05 de setembro de 2012. Nota n. 22. Turma 72).

O trabalho com tais tipologias textuais aqui seguia orientações do livro didático, em uma abordagem que tomava as *sequências*, também na assepsia dos gêneros de que são parte. No livro didático em questão (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2009b), consta que as *tipologias* são sequências discursivas que compõem textos, tal como registramos na figura 25 a seguir, mas várias passagens suscitam interpenetrações conceituais que possivelmente confundam professores e alunos.

Figura 25 - Explicação sobre sequências discursivas no livro didático

■ Construção dos textos

Sequências discursivas

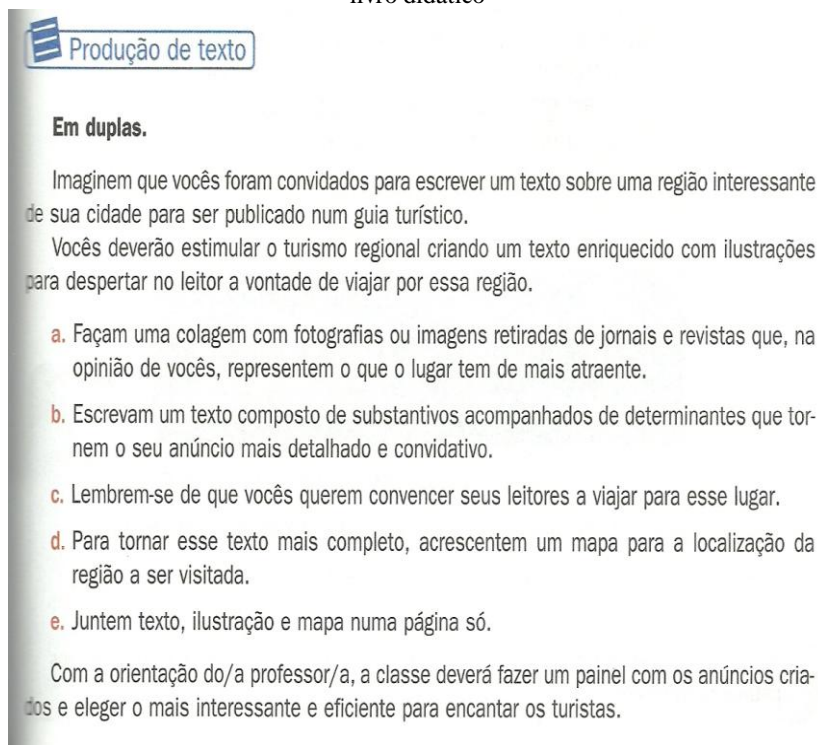
Todo texto desenvolve-se em torno de um **tema** ou assunto específico. Além disso, todo texto também atende a uma intenção de quem o produz. Há sempre uma **intenção comunicativa**. Para dar conta desses aspectos, cada autor opta por um modo de organizar seu texto, combinando várias **sequências discursivas** (narrativas, descritivas, conversacionais, argumentativas, etc.) ou empregando só uma delas.



Fonte: Borgatto, Bertin e Marchezi (2009b p. 64)

Apesar de haver essa menção, no livro didático do oitavo ano, a um estudo sobre as sequências discursivas *narrativas, descritivas, argumentativas e conversacionais*, tomando-as como constituintes de um texto na relação com os *gêneros*, esse mesmo comportamento não é adotado no livro do sexto ano, e ambos compõem uma mesma coleção. Na maior parte das atividades de produção de texto escrito encaminhadas nesse material didático (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2009a), vimos predominar a remissão a *tipologias textuais* no limite do conceito de *texto*, apesar de observarmos também, em poucas passagens e de forma muito sutil, a menção ao *gênero* em que o texto foi materializado. Esse comportamento é exemplificado na figura 26 que segue.

Figura 26 - Atividade de produção de um anúncio encaminhada pelo livro didático



Produção de texto

Em duplas.

Imaginem que vocês foram convidados para escrever um texto sobre uma região interessante de sua cidade para ser publicado num guia turístico.

Vocês deverão estimular o turismo regional criando um texto enriquecido com ilustrações para despertar no leitor a vontade de viajar por essa região.

- Façam uma colagem com fotografias ou imagens retiradas de jornais e revistas que, na opinião de vocês, representem o que o lugar tem de mais atraente.
- Escrevam um texto composto de substantivos acompanhados de determinantes que tornem o seu anúncio mais detalhado e convidativo.
- Lembrem-se de que vocês querem convencer seus leitores a viajar para esse lugar.
- Para tornar esse texto mais completo, acrescentem um mapa para a localização da região a ser visitada.
- Juntem texto, ilustração e mapa numa página só.

Com a orientação do/a professor/a, a classe deverá fazer um painel com os anúncios criados e eleger o mais interessante e eficiente para encantar os turistas.

Fonte: Borgatto, Bertin e Marchezi (2009a, p. 145)

A imagem do livro didático veiculada na figura 26, que encaminha uma atividade de produção de texto, nos deixa a impressão de que a especificação do *gênero*, nesse livro, parece não ser informação relevante. Se observarmos atentamente esse excerto do livro didático, veremos que somente ao final das orientações registra-se o gênero *anúncio*, seguido de toda a orientação sobre os procedimentos a serem adotados na elaboração do texto. Em nosso entendimento, o fato de não avisar previamente os leitores – o professor e o aluno – acerca do *gênero* abordado em cada unidade¹³⁷ pode levá-los a tomar as *tipologias* como

¹³⁷ Em cada unidade do livro didático (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2009a, 2009b) as autoras fazem um sumário do que vai ser abordado em cada seção, em especial do texto que será produzido em um determinado gênero. Em

textos empíricos, tal como observamos na remissão alternada a um mesmo texto – ora *anúncio*, ora *texto descritivo* – o que pode levar o aluno à equivocada interpretação de que ambos sejam sinônimos, como podemos observar na figura 27, retirada do livro didático a que estamos fazendo menção. Eis, pois, a necessidade de uma formação teórica consistente para que o professor possa ter um olhar crítico sobre o livro didático, o que não implica, seguramente, segui-lo linearmente.

Figura 27 - Sumário de uma unidade do livro didático com indicação de textos a ser produzidos

3 Produção oral e escrita de textos:

- texto descritivo: uso de substantivos e determinantes;
- conto com planejamento.

Fonte: Borgatto, Bertin e Marchezi (2009a, p. 126)

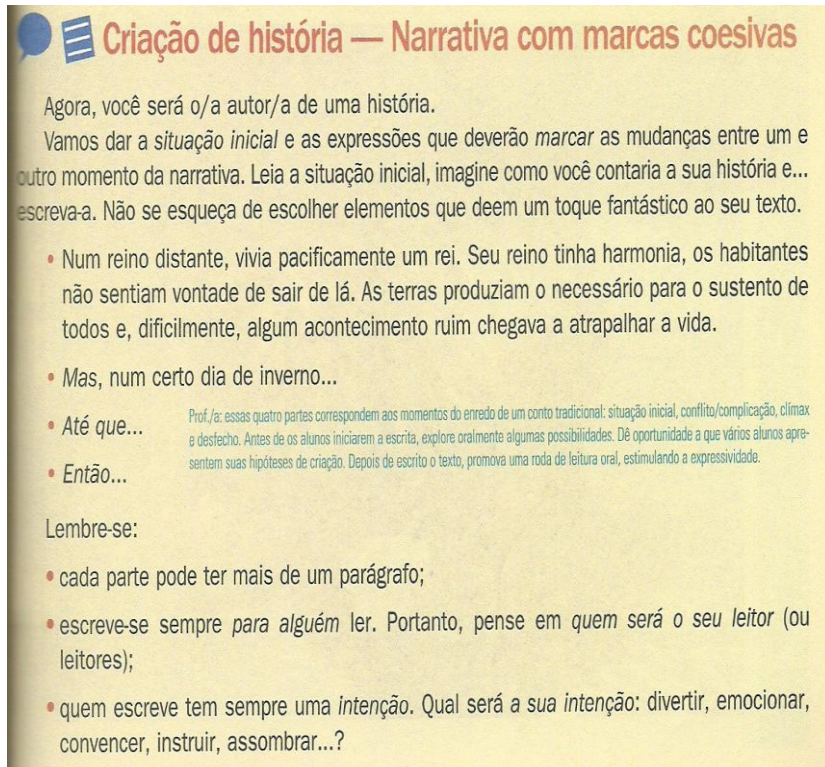
Nessa figura, depreendemos que as autoras (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2009b) indicam no sumário a produção de um *texto descritivo*, o qual deverá ser elaborado pelos alunos com base no encaminhamento apontado na figura 26 anteriormente veiculada, sem a especificação do gênero nessa etapa introdutória. Paralelamente, indicam a produção de um *conto*. Como já mencionamos, abordagens como essas tendem a confundir a compreensão dos leitores quanto à especificação das nomeações, o que, em nossa compreensão, ancorados em discussões bakhtinianas, limitam o agenciamento de recursos linguísticos e interlocutivos em função do desconhecimento do *gênero* em que o texto deve ser produzido. Isso se dá porque, segundo Bakhtin (2011 [1952/53]), as condições de produção balizam os discursos materializados nos *gêneros*.

Acreditamos que isso derive, em muitos casos, da focalização dessa abordagem em livros didáticos sem a devida discussão teórica com os professores, sobretudo em cursos de formação inicial e continuada. Dependendo da leitura do professor – e de sua formação teórica –, a forma como as ordens do domínio social da comunicação – *narrar, descrever, instruir, argumentar e expor* – (FLORIANÓPOLIS, 2008) são abordadas nesses documentos, pode levá-lo a tomar *tipologias*

geral, observamos a menção indistinta entre *sequências* e *gêneros*, sugerindo isomorfia com tipologias que predominam em sua constituição. Essa abordagem pode ser inferida a partir das figuras 27 e 28.

e *gêneros* como sinônimos. É o que vemos, por exemplo, no livro didático adotado pela escola (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2009a, 2009b) e utilizado pelas professoras, o qual frequentemente veicula a produção de *narrativas* como se fossem *gêneros*, como no exemplo que segue na figura 28.

Figura 28 - Orientações para a produção de uma narrativa com marcas coesivas



Criação de história — Narrativa com marcas coesivas

Agora, você será o/a autor/a de uma história.

Vamos dar a *situação inicial* e as expressões que deverão *marcar* as mudanças entre um e outro momento da narrativa. Leia a situação inicial, imagine como você contaria a sua história e... escreva-a. Não se esqueça de escolher elementos que deem um toque fantástico ao seu texto.

- Num reino distante, vivia pacificamente um rei. Seu reino tinha harmonia, os habitantes não sentiam vontade de sair de lá. As terras produziam o necessário para o sustento de todos e, dificilmente, algum acontecimento ruim chegava a atrapalhar a vida.
- Mas, num certo dia de inverno...
- Até que... Prof./a: essas quatro partes correspondem aos momentos do enredo de um conto tradicional: situação inicial, conflito/complicação, clímax e desfecho. Antes de os alunos iniciarem a escrita, explore oralmente algumas possibilidades. Dê oportunidade a que vários alunos apresentem suas hipóteses de criação. Depois de escrito o texto, promova uma roda de leitura oral, estimulando a expressividade.
- Então...

Lembre-se:

- cada parte pode ter mais de um parágrafo;
- escreve-se sempre *para alguém* ler. Portanto, pense em *quem será o seu leitor* (ou leitores);
- quem escreve tem sempre uma *intenção*. Qual será a *sua intenção*: divertir, emocionar, convencer, instruir, assombrar...?

Fonte: Borgatto, Bertin e Marchezi (2009a, p. 123)

Depreendemos da figura 28 que, apesar de fazer uma breve menção – no livro do professor – ao gênero *conto*, no formato de sugestões metodológicas [espécie de nota lateral em azul endereçada ao professor], o modo como esse gênero é abordado tende a levar, muitas vezes, professores e alunos a conceberem a *narrativa* como um gênero em si mesmo. No encaminhamento da produção textual, como observamos na figura imediatamente anterior, parece clara a recorrência

a termos como *narrativa* e *história* para fazer remissão ao gênero *conto de fadas* – que não é mencionado para o aluno, apenas para o professor –, considerando, ainda que o foco da atividade parece claramente no exercício dos recursos coesivos em *narrativas*. Essa ausência de precisão conceitual, em nossa compreensão, dá margens para equívocos de toda ordem, os quais potencialmente contribuem para um agenciamento equivocado das teorizações subjacentes a essas propostas de ação metodológica na escola. E a questão transcende equívocos de precisão conceitual porque implica educar para a produção textual *na* escola ou *para a* escola, como discute Geraldini (2003 [1991]).

Observamos, ainda, na figura 29 a seguir – excerto do livro didático do sexto ano –, que as autoras, ao trabalharem com o gênero *conto popular em prosa*, abordam apenas a *sequência narrativa* como constituinte de sua construção composicional: o objetivo da abordagem parece-nos centrado no ensino da *narrativa* e não no ensino do *conto*, em cujo texto há narrativas. Nessa figura, embora concordemos que se trate de um gênero cujo texto é constituído predominantemente pela tipologia *narrativa*, seria importante ressaltar que ela não é a única nessa mesma constituição, mas isso exigiria inverter o foco do ensino sobre como *narrar* para o ensino sobre as práticas sociais a que se presta o *conto*. Esse, no entanto, não parece ser o objetivo da abordagem, centrada na *narrativa em prosa*, como na figura que segue.

Figura 29 - Definição do gênero *conto*

Construção do texto

O conto popular em prosa

Prof./a: consulte o item 4, "Orientações complementares para cada unidade", no Manual do Professor.

Você leu uma história que é a versão escrita por Ricardo Azevedo de um conto popular.

Vamos conhecer melhor esse gênero de texto, analisar a forma como foi construído, sua organização, sua linguagem.

1. Narrativa em prosa

O conto lido é uma narrativa em prosa. Dizemos que um texto está *em prosa* quando é organizado em frases contínuas formando parágrafos.

Observamos, ainda, essa tendência do livro em focalizar as tipologias quando recorrentemente promove atividades que levam o aluno a sistematizar os trechos do *texto narrativo* ou *descritivo*, como é possível visualizar, na sequência, na figura 30, as sugestões metodológicas que o livro coloca aos professores:

Figura 30 - Sugestões metodológicas aos professores sobre a focalização em sequências de uma história

Prof./a: o objetivo de apresentar a história em sequências é mostrar que uma narrativa é composta de segmentos articulados interna e externamente, coesa e coerentemente para formar um todo, ou seja, a história completa.

Fonte: Borgatto, Bertin e Marchezi (2009a, p. 106)

Em uma das indicações do livro dos professores¹³⁸ a respeito de uma abordagem metodológica sobre *narrativas com planejamento*, ocasião em que os autores mencionam os elementos da narrativa – situação inicial, conflito, clímax e desfecho – é recomendado, na seção intitulada *planejamento do texto*, o seguinte comportamento, possivelmente em uma tentativa de articulação com as funções sociais do ato de escrever:

Figura 31 - Sugestão metodológica ao professor sobre a produção de uma narrativa com planejamento

Prof./a: o objetivo desta atividade é sistematizar os momentos do texto narrativo e levar o aluno a pensar nas condições de produção de um texto: finalidade, destinatário, situação, contexto, recursos de linguagem. A elaboração de um planejamento não deve se tornar condição indispensável para a produção de um texto. O condicionamento da produção a um planejamento estrito, detalhado, pode inibir a criatividade, que nem sempre ocorre a partir de uma situação planejada em itens, e desestimular o aluno para a escrita.

Fonte: Borgatto, Bertin e Marchezi (2009a, p. 69)

¹³⁸ Tivemos acesso ao livro do professor referente às seriações do sexto ano (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2009a), que apresentava sugestões metodológicas e observações das autoras.

Em sugestões metodológicas como essas, há menção às condições de produção do texto, tal qual materializadas em documentos oficiais de ensino (BRASIL, 1998), e o cuidado com a forma de encaminhar o planejamento, tomando-o como parte do processo da materialização da escrita, mas não engessamento dela (FIAD, 2009). O eixo do processo, porém, vai da estrutura para a função social, com foco evidente na estrutura. Evocações que tomam as sequências linguísticas – no caso, a *narrativa* – como textos empíricos acabam por implicar compreensões distorcidas, tal qual já mencionamos, no que toca aos conceitos *gêneros* discursivos e *tipologias/sequências textuais*, resultando, assim, em tensionamentos conceituais.

Do mesmo modo, depreendemos interpenetrações conceituais entre *gêneros* e *tipologias textuais* no encaminhamento da produção do texto veiculada na nota de campo a seguir, cuja nomeação oscilava nas enunciações de *FCA*.

- (60) *FCA. chega à sala e escreve no quadro: 'Roteiro herói: Criar uma história curta (10 a 15 linhas) em que o herói seja o protagonista'. Em seguida, ela explica aos alunos que eles devem contar um episódio de um super-herói, mencionando, em alguns momentos, 'narrativa do herói', sem discutir sobre o gênero em que o ato de narrar orienta a textualização. Em meio ao questionamento de alguns alunos, FCA. explica: "Roteiro é um episódio em que o herói se encontra.", avisando que não é para contar a história do herói, mas sim narrar um episódio em que ele salve Florianópolis (FCA., Diário de Campo – 09 de agosto de 2012. Nota n.14. Turma 72).*

Em (60), depreendemos a focalização na tipologia *narração*, apesar de o encaminhamento de *FCA.* mencionar ora *roteiro do herói* ora *episódio do herói*. O modo como a atividade foi encaminhada nos levou a depreender um trabalho focado na *narração* tomada assepticamente em relação ao *gênero* de que normalmente é parte e entendemos que o livro didático contribuiu para ações pedagógicas com esses delineamentos. Dessa abordagem decorreram textos breves, essencialmente narrativos, em que os alunos relatavam um evento com um super-herói escolhido por eles; registramos, porém, também textos distantes da proposta que os desencadeou¹³⁹, tal como observamos em uma das aulas, conforme o nota de campo a seguir.

¹³⁹ Não registramos aqui nenhum exemplar desses textos porque nosso acesso a eles limitou-se à leitura por ocasião da produção, não compondo dado de

- (61) *Após os alunos ficarem em silêncio, FCA. chama pelo nome alguns deles e suas equipes para verificar se já terminaram a produção do roteiro dos heróis. Como apenas quatro grupos haviam terminado, ela os encaminha à sala informatizada para digitarem seus textos. Quanto aos demais, ela passa nas carteiras corrigindo e os orientando. Para agilizar o processo, ela avisa que os alunos contarão com a minha ajuda [aqui faço remissão a mim, pesquisadora]. Então, eu passo nas carteiras das equipes lendo o texto produzido por eles e sugerindo algumas modificações. Os textos são relativamente curtos e relatam um episódio em que um herói salva alguém de alguma situação. Uma das equipes produz um texto mais reflexivo, focalizando a importância de valorizarmos a educação, estabelecendo uma relação entre herói e educação, mas sem fazer um relato de uma cena em que o herói estivesse atuando (FCA., Diário de Campo – 06 de setembro de 2012. Nota n.23. Turma 72).*

Embora a menção à tipologia não esteja explícita de maneira recorrente em (60), entendemos que a atividade encaminhada por FCA., da qual resulta exemplar que descrevemos em (61), converge com ações metodológicas centradas nessas sequências discursivas, nas quais a discussão do *gênero* ao qual a produção se refere não parece ser objeto de atenção efetiva, o que entendemos extensivo às condições de produção do texto, como quem são os interlocutores e as *razões para* levar a termo essa mesma produção. Seguramente os questionamentos de FCA. requisitaram a veiculação das experiências pessoais dos alunos, podendo constituir alimentação temática para o *ter o que dizer* (GERALDI, 2003[1991]), tanto quanto modelos sequenciados para a configuração do texto – o que deveria ser escrito.

As atividades solicitadas por FCA., que descrevemos em excertos anteriores – *roteiro do herói*, *descrição de um objeto* e *texto do brinquedo preferido* – estão em estreita relação com as *tipologias textuais*. Não temos, aqui, reiteramos, o propósito de categorizar tais produções como *tipologia* ou como *gênero*, dada nossa compreensão, tal qual Geraldi (2010a), de que se trata de *práticas de uso da língua* e não de *objetos ontológicos*, concepção que impede, na origem, quaisquer

pesquisa documental porque, nas vivências com FCA., não conseguimos realizar um processo de geração de dados documentais mais efetivo das produções textuais dos alunos.

categorizações. Discutir essas atividades objetiva trazer à tona reflexões sobre como interpenetrações conceituais visibilizam o agenciamento de *saberes científicos* em síncrese com *conhecimentos* (HALTÉ, 2008 [1998]), que ganham lugar em fazeres docentes, corporificando o que temos chamado de *tradição escolar* – embora fiquem evidenciados alguns avanços em relação a um passado recente –, porque referendada, no cotidiano da escola, por diferentes educadores ao longo do tempo: tornam-se, em nossa compreensão, *conhecimentos* no sentido que lhe dá Halté (2008 [1998]) exatamente porque amplamente legitimados no cotidiano escolar. Destacamos a seguir, duas notas de campo – (62) e (63) –, que ilustram essas nossas percepções.

- (62) *Ao chegar à sala, FCA. avisa para os alunos que eles irão para a sala informatizada assistir ao vídeo da Mafalda, o qual já havia prometido há algumas aulas, mas só pôde trazê-lo quando conseguiu reservar a sala informatizada. Ela antecipa aos alunos que o vídeo está em espanhol, mas que se trata de uma língua muito próxima do português e que vai ser fácil entender. Após esses comentários, ela pede que eles levem o caderno para anotar o que compreenderem do vídeo e entregarem ao final da aula numa folha com seu nome e turma. Após essas orientações, uma aluna pergunta inquieta: “Mas se eu entender tudo?”. Em função de haver superposição de vozes na sala, a professora não ouve a pergunta da aluna e eles sobem para a sala informatizada (FCA. Diário de Campo – 30 de julho de 2012. Nota n. 10. Turma 72).*

Desse encaminhamento, resultaram enunciações muito curtas, derivadas do senso comum dos alunos, como registramos na nota de campo a seguir; pudemos ler tais textos no momento da produção, mas não temos registros documentais deles.

- (63) *Após a veiculação do vídeo sobre a personagem Mafalda, FCA. discute com os alunos algumas situações focalizadas no enredo, fazendo alguns questionamentos e os induzindo a algumas reflexões. Faltando quinze minutos para o término da aula, FCA. orienta que os alunos retornem à sala de aula e finalizem as anotações sobre o vídeo [...] Ao passar observando algumas anotações produzidas, encontro enunciações do tipo: “O vídeo fala da história da Mafalda e seus amigos. Eles estão na escola e conversam sobre o sonho deles, que eles querem ser ricos. Gostei bastante, pois fala do consumismo” (FCA. Diário de Campo – 01 de agosto de 2012. Nota n. 11. Turma 72).*

Aproximações dessas abordagens com representações do senso comum foram comuns nesta atividade e em ações metodológicas com a produção de um *relatório* sobre a aula. Em uma das conversas informais que tivemos com FCA., ela nos relatou ser o *relatório de aula* a produção mais frequente em suas ações, apesar de ter decidido propô-la com menor frequência na turma em que estávamos inseridos, devido a desafios no disciplinamento dos alunos em classe. Por esse motivo, não acompanhamos a forma como a produção de textos com essa configuração específica foi introduzida, pois, quando entramos em campo, essa já era uma prática recorrente. Trata-se, mais uma vez aqui, em nossa compreensão, de ancoragem em *conhecimentos* em detrimento de *saberes científicos*, considerando que *anotações* e *relatórios* com esses delineamentos não parecem instituir práticas sociais extramuros da escola. Seriam *gêneros escolares* (RODRIGUES, 2005), prototípicos de ações didático-pedagógicas. A descrição do encaminhamento metodológico da produção de *relatório de aula*, no excerto (64), corrobora o que vimos inferindo até aqui.

- (64) *Faltando quinze minutos para o término da aula, a professora solicita que os alunos produzam um relatório sobre a aula. Especificidades sobre o gênero não são objeto de discussão no momento. Uma aluna pergunta: “O que eu tenho que escrever mesmo?” FCA. responde que ela deve escrever o que aconteceu na aula. Pareceu-nos que a maior parte dos relatórios eram breves e expunham apreciações críticas a exemplo de: “A aula foi muito boa, legal. Eu gostei bastante de fazer o trabalho do super herói. Foi tão divertido!” (FCA. Diário de Campo - 08 de agosto de 2012. Nota n. 13. Turma 72).*

A partir desse excerto e das situações presenciadas nas aulas de FCA., depreendemos que tal atividade, mais do que se constituir em interação por meio de um *gênero* com finalidades bem definidas, se caracterizada como uma atividade que procurava, além de fazê-los refletir sobre suas aprendizagens, tal como nos revelou FCA., mantê-los ocupados com alguma atividade, dada a angústia da professora, com a qual compartilhamos, em relação à falta de engajamento dos alunos dessa turma em específico. Entendemos, então, que tais situações tenham levado boa parte dos alunos a adotarem o comportamento descrito no excerto (64). Talvez, nesses casos, não devêssemos lidar com esses escritos dos alunos como propostas de produção textual de fato, mas como rotinas escolares. Essas reflexões têm nos feito pensar sobre a necessidade de estudos mais verticalizados sobre os *gêneros*

escolarizados especificamente, porque entendemos produções de textos nesses gêneros como fundamentais no dia a dia escolar de todas as disciplinas, implicando necessariamente o ato de escrever *para a escola*, o que, nesses casos, não pode ser objeto de crítica acadêmica, mas objeto de estudo de suas finalidades. Por outro lado, é necessário que, como professores de educação básica, entendamos as diferenças entre formar o produtor de textos para a vida – função do professor de Língua Portuguesa, porque implica metacognição sobre essa mesma produção – e demandar atos de escrita para organizações da rotina escolar.

Observamos, ainda, outras ações metodológicas no tocante a atividades de produção textual escrita amparadas pelo livro didático, tal qual demonstramos na nota de campo que segue.

- (65) *FCA. pede que os alunos abram o livro na página 44 e escreve no quadro: 'Criação herói ou heroína para defender Florianópolis'. Antes de explicar a atividade, ela pergunta se eles fizeram a atividade que ela havia solicitado no final da última aula, que consistia em pensar em um super-herói para salvar Florianópolis. Os alunos respondem que não o fizeram; então, a professora mostra o super-herói que está na página 44 do livro [Super-homem] e orienta que eles devem criar um perfil de super-herói para Florianópolis, tal como o modelo do livro didático [figura 32].*


Eis o perfil do super-herói, veiculado pelo livro didático, que mencionamos no excerto 65:

Figura 32 - Perfil de super-herói veiculado no livro didático

Produção de texto

Leia as características do Super-Homem:

Super-Homem
Criado por Jerry Siegel e Joe Shuster em 1938



REPRODUÇÃO/ARQUIVO DA EDITORA

Identidade secreta: Clark Kent, repórter do jornal *Planeta Diário*

Local de nascimento: Concebido no planeta Krypton, nasceu da matriz gestacional em Pequenoópolis, Kansas (Estados Unidos)

Namorada: Lois Lane

Comunidade a que pertence: Metrópolis

Altura: 1,90 m



Peso: 102 kg

Olhos: Azuis

Cabelos: Negros

Poderes: Força sobre-humana, invulnerabilidade, capacidade de se mover, voar e lutar em velocidades extraordinárias, visão de raios X, visão telescópica, visão microscópica, visão de calor, sentidos sobre-humanos

Fonte dos poderes: Fisiologia kryptoniana carregada por radiação solar

  **História de herói**

1 Crie um herói. Tomando por modelo a ficha do Super-Homem, imagine as características do seu herói e faça a ficha dele.

Fonte: Borgatto, Bertin e Marchezi (2009b, p. 44)

Depreendemos, em atividades como essas, mais uma vez, sincretização dos *saberes científicos* com os *conhecimentos*. Na nota de campo (64) anteriormente registrada, emerge a dificuldade dos alunos em relação ao texto a ser produzido, o que, em nossa compreensão, dentre outras implicações, decorre da necessidade de maior familiaridade tanto com a dimensão verbal quanto com a dimensão social do *gênero* (RODRIGUES, 2005) em que o texto se materializaria. Nesse processo, desconhecer de que *gênero* se trata seguramente aumenta a dificuldade para textualizar. Do mesmo modo, em relação à nota de campo (65), parece predominar um trabalho centrado na descrição de características de personagens a serem criados, o que possivelmente contribua para que tal atividade seja tomada tão somente no âmbito de fazeres escolares prototípicos, sem os sentidos que os usos

da linguagem têm na atividade humana (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]).
A figura a seguir ilustra essas compreensões.

Figura 33 - Atividade sobre ficha do herói produzida por aluna. FCA.
Turma 72

Uma ideia → herói Super-Homem no computador

(ela imita muito zado)

SUPER-HOMEM.

Identidade Secreta: Super-Homem (foi oscar de mend)

Trabalha num jornal de notícias (super-heróis) (faz a dar da polícia nos meses)

Local de nascimento: nascido no carm
outra na grande Florianópolis, com sede
no planeta Zetura.

Nomeada: Mary Tund

Comunidade a que pertence: Pontonal

Altura: 2,00 m

Peso: 130 kg

Olhos: castanhos claros, esmerilhado

Cabelos: Preto

Poderes: Força sobre-humana, visão raio
x, poder elétrica (poluição) em 100 por
cento, rapidez mental, roupa anti-queimadura,
capa, roupa aquece, raio de calor, raio de água

Fonte: geração de dados da autora

Centrando o olhar na figura 33, produções como essa remetem a tendências prescritivistas no encaminhamento de *gêneros*, abordagens comuns em práticas escolares contemporaneamente. Nessa compreensão, selecionamos a nota de campo a seguir, como ilustrativa dessa discussão.

(66) *FCA. solicita que os alunos produzam uma autoavaliação do primeiro bimestre e explica a função do texto a ser produzido, afirmando que ele servirá para avaliar o grau de ética dos alunos; ou seja, sua sinceridade nas respostas; devem, portanto, escrever aquilo que acharam relevante na aula, assim como aquilo de que não gostaram, pedindo que escrevam sugestões para a professora. Após essas orientações, FCA. elabora um roteiro para a produção da autoavaliação e escreve os seguintes passos no quadro:*

'a) Cabeçalho: Nome do aluno, data e nome do professor.

b) 1º parágrafo: o que aprenderam de mais significativo de cada disciplina (mínimo 5 linhas).

2º parágrafo: analisar atitude de cada professor.

3º parágrafo: como foi o meu comportamento e responsabilidade.

4º parágrafo: o que precisa melhorar nas aulas.

5º parágrafo: que nota eu merecia neste bimestre e por quê? (FCA. Diário de Campo – 23 de maio de 2012. Nota n.1. Turma 72).

Orientações assim seguramente contribuem para nortear o que o aluno tem a dizer, focalizando no que é solicitado. O risco parece residir na tendência desses mesmos alunos a interpretarem tais orientações como ordem estrutural definida e fixa para a produção de textos no *gênero* em questão. Em se tratando dessa classe especificamente, em função, em boa medida, de encaminhamentos tais, observamos que alguns alunos se preocupavam em responder o que era solicitado em cada parágrafo, não atentando para a articulação das informações, resultando, assim, em textos no formato pergunta/resposta, como se pode observar nas figuras 34 e 35 que seguem.

Figura 34 - Autoavaliação produzida por aluna. Exemplar 1. FCA.
Turma 72

AUTOAVALIAÇÃO DO 1º BIMESTRE

O que aprendi em Ciências:

Calculos.

O que aprendi em História:

Revolução.

O que aprendi em Educação Física:

Aprendi ~~em o~~ a tratar pessoas de bola com um colega (coisa que eu já sabia).

O que aprendi em Geografia:

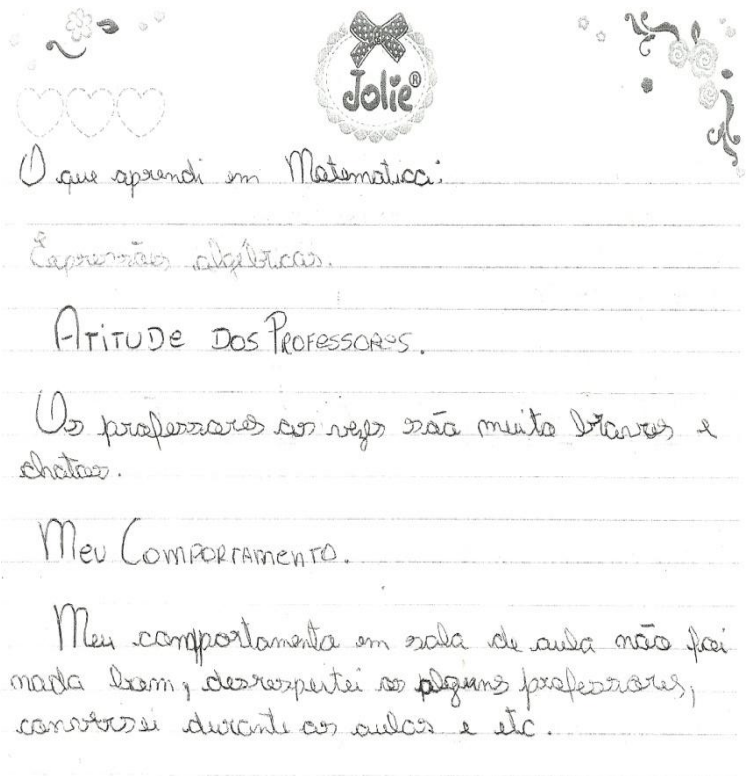
América.

O que aprendi em Inglês:

Localização.

O que aprendi em Artes:

Tipos de letras



Fonte: geração de dados da autora

A mesma atividade da qual deriva a produção veiculada na figura anterior suscita o texto escrito por outro aluno da turma 72 na imagem a seguir:

Figura 35 - Autoavaliação produzida por aluno. Exemplar 2. FCA.
Turma 72

Autoavaliação do 1º Bimestre

Eu aprendi em Português sobre poemas; em geografia, aprendi sobre a América do Sul; em matemática sobre células; em matemática da sobre polígono; em Educação Física foi sobre os jogos de Handebol; em Inglês foi sobre alimentos; em História foi sobre a revolução francesa; a última matéria que é a 3ª de arte foi sobre simetria.

As atitudes dos professores foi normal bem normal

O meu comportamento, eu acho que foi normal com todos os professores só que eu acho uma coisa, eu quero que mudar pra melhor.

Eu acho que não precisa mudar nada, como já, já muito bem

Eu mereço um 6.0 ou 7.0.
Porque os jogos não entende as explicações e os jogos boquinga

© EDITORA ABRIL S.A.

lilibra

Fonte: geração de dados da autora

Ao perceber a tendência dos alunos em escrever a autoavaliação no formato pergunta/resposta, tal como parece predominar nas figuras 34 e 35, FCA. intervém: (67) *Gente, não é para copiar as perguntas, é para responder em forma de texto* (FCA. Diário de Campo - 10 de outubro de 2012. Nota n. 37. Turma 72). Modelizações tendem a desencadear uma ação passo a passo, com etapas bem marcadas a serem seguidas. Como no *relatório das aulas*, também aqui temos uma produção *para a escola* e que talvez devesse merecer estudo de natureza distinta. De todo modo, como procuramos documentar todas as produções textuais realizadas ao longo de nossas vivências em classe,

fica aqui o registro e o destaque, ancorados em Britto (2006 [1984]), que a forte presença do interlocutor, no caso a professora, contribui para uma expressiva uniformização no processo de produção textual, redundando em textos muito semelhantes, o que deixa em suspensão projetos de dizer na lógica sob a qual se instituem (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]). De novo, a compreensão de que o estudo dos *projetos de dizer* possivelmente requeira olhares bem específicos na escrita com fins de rotina escolar. Essa, porém, é uma discussão para outro estudo. De todo modo, independentemente dessas diferenças, nas figuras 34 e 35, entendemos estar ilustrado comportamento em que o aluno nos devolve o que, como professores, esperamos ler, pois menos do que a materialização de um projeto de dizer, terminamos por conceber o texto a ser produzido como produto a ser avaliado por nós.

O encaminhamento da ficha catalográfica, outra atividade de produção textual focalizada por FCA., converge com a abordagem sob a qual se erigiu a produção da autoavaliação do bimestre, com enfoque no plano estrutural característico, em nosso entendimento dos *conhecimentos* (HALTÉ, 2008 [1998]). Nesse caso, porém, não se trata de um *gênero escolar* como a *autoavaliação*, mas da formação do produtor de textos que cabe ao professor de língua materna. Esse encaminhamento pode ser visualizado na nota de campo a seguir.

- (68) *Durante a aula, FCA. libera alguns alunos para trocarem livros na biblioteca. Enquanto isso, ela anota no quadro algumas informações que deveriam constar na ficha catalográfica e os orienta a escreverem sobre um livro que tenham lido ao longo do ano. As informações são as seguintes:*

“Ficha catalográfica:

1) Título

2) autor

3) cidade

4) editora

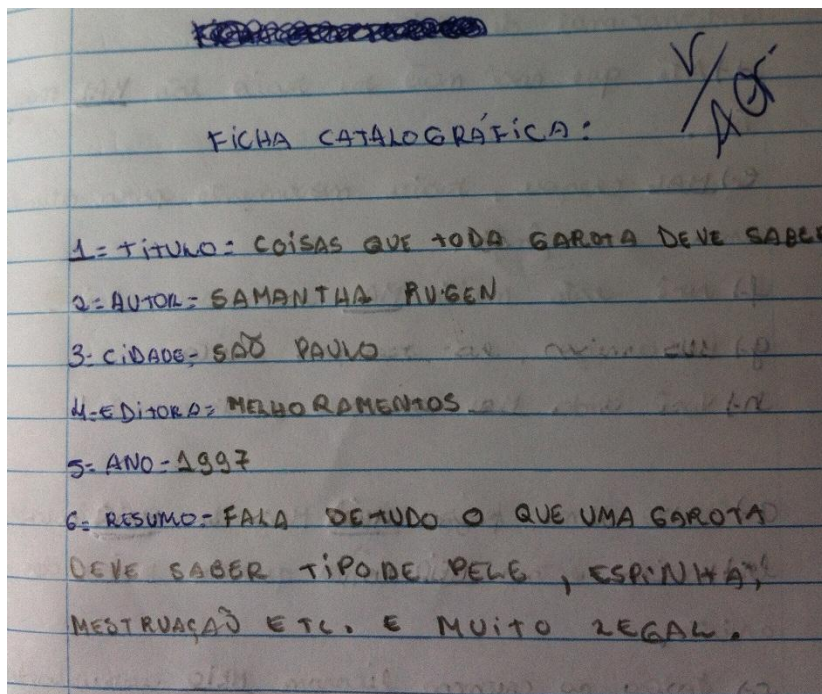
5) ano

6) resumo (o que entendeu da história)” (FCA. Diário de Campo - 08 de outubro de 2012. Nota n. 36. Turma 72).

Antes de discutir a compreensão, aqui, do que seja uma *ficha catalográfica*, registramos ter nos chamado a atenção, na produção de texto nesse *gênero*, o modo variado de elaborar os *resumos*: alguns alunos se limitaram a mencionar a temática do livro e a expressar opiniões do tipo “muito legal”; já outros optaram por narrar grande parte do enredo. Trata-se, também aqui, em nossa compreensão, de maior ou

menor familiarização com o *gênero* em questão – nesse caso, o *resumo* e não a *ficha catalográfica*, na qual, em nossa percepção não há resumos de fato; de um processo mais efetivo ou menos efetivo de apropriação desse mesmo *gênero* (BAKHTIN, 2011 [1952/53]) e das implicações da ação docente para tal, na tensão com as *práticas de letramento* (STREET, 1988; HAMILTON, 2000) dos alunos. Vejamos os exemplos que seguem.

Figura 36 - Ficha catalográfica produzida por aluna. Exemplar 1. FCA. Turma 72



Fonte: geração de dados da autora

A figura 36 nos leva a inferir o que vimos discutindo até aqui, em razão de a produção – que nomeamos *Exemplar 1* – constituir-se como uma espécie de preenchimento de lacunas, convergindo, embora que com outros desdobramentos, com teorizações de Geraldi (2003 [1991]) a respeito das produções que se voltam para a escola. A produção do *resumo*, por exemplo, se constitui, como vemos, de breve generalização

do enredo da obra lida pela aluna, o que implica menor familiarização com o gênero em foco. Outro texto bastante próximo do que veiculamos na figura 36 está na figura que segue.

Figura 37 - Ficha catalográfica produzida por aluno. Exemplar 2. FCA. Turma 72

S T Q Q S S D

Moraes Junior

6. O autor narra uteli zoados: foram difuntus

o primeiro a pintura é azul e o segundo a impressão em papel.

a. Título livro: Bendos e causas de fluxionópolis

b. Autor: aumont, das escolas de fluxionópolis

c. Assunto: bendos e causas

d. Editora: X

e. Ano: 2002

f. N.º pag:

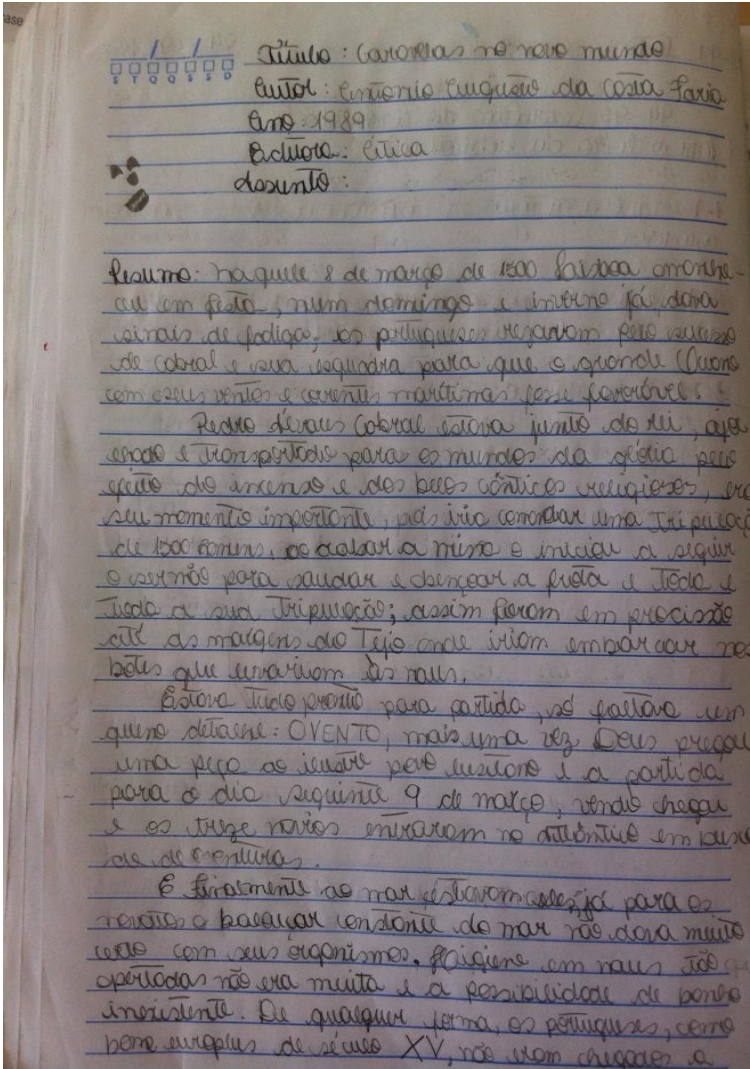
g. resumo livro: (à pena litura) bendos que acentuaram e fotos reais que acentuaram em fluxionópolis

Fonte: geração de dados da autora

Do mesmo modo, a compreensão de que o resumo da obra se limita a informações superficiais de seu enredo, tal qual registrado na figura 36, parece emergir da figura imediatamente anterior. Mais ainda, a marcação de um “x” ou espaços em branco verificados na ficha catalográfica veiculada na figura 37 podem resultar de falta de compreensão do aluno acerca de tais elementos, bem como de sua importância para a indicação bibliográfica de um livro. A seguir,

trazemos um exemplo que sugere uma maior familiaridade com o gênero *resumo*.

Figura 38 - Ficha catalográfica produzida por aluna. Exemplar 3. FCA. Turma 72



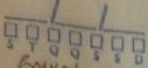
Título: Cartas do novo mundo
 Autor: Amerigo Vesputio da Costa Faria
 Ano: 1989
 Editora: Ática
 assunto:

Resumo: Na noite 8 de março de 1498, Vasco da Gama chegou em festa, num domingo e imbuído já de várias vitórias de fadiga, os portugueses chegaram pelo estremo do Cabo e sua esquadra para que o grande Vasco com seus ventos e correntes marítimas fosse favorável.

Depois de duas horas o grande Vasco da Gama, que chegou e desembarcou para os muros da cidade para que os ventos e das belas costas portuguesas, em seu momento importante, não iria cometer uma triplagem de boicote, de deixar a mão e iniciar a seguir o caminho para ajudar e deixar a festa e todo o resto da sua tripulação; assim foram em precisão até as margens do Tejo onde irão embarcar nos belos que levaram às mãos.

Estava tudo pronto para partida, só faltava um que detinha: OVENTO, mais uma vez, Deus pregou uma peça ao homem para deixar a partida para o dia seguinte 9 de março, sendo chegado e os três navios mixaram no Atlântico em busca de descobertas.

É finalmente ao mar descobrimos a verdade para os navios e buscar a longitude do mar nos dava muito mais com seus dispositivos, fugiu em navios já operados não era muito e a possibilidade de ser impossível. De qualquer forma, os portugueses, como bem sabemos de século XV, não foram capazes de


 bons, e os marinheiros, fomes pelo seu
 favor especial a água, fosse ela doce ou salgada.
 E agora bons no em colante.

E assim no vários lugares, piores, tra-
 bacos, tarifas e mais... (Dias depois)

No dia 14 de março pela manhã,
 a esquadra chegou às Comarcas e navegou
 a vista do arquipélago por todo aquele dia, e
 se de março foram para ilha de Cabo Verde
 passaram a Rácoa... (Dias depois)

Tiveram seus primeiros contatos, mesmo Nicotau
 facho não saindo de borda os frontões brancos de
 Vila Cruz tiveram as primeiras trocas
 sem interrupções comerciais mais com a
 intenção diplomática de conquistar a
 confiança.

Visão do paraíso: A terra via terra fria
 Temperadas, águas não muito, infundas, na manhã
 de sábado, Pedro Cabral e Nicotau Galhe, Bartolomeu Dias,
 Pêro Vaz, e Gabriel fessim a terra e levassem
 consigo os dias navis... (Dias depois)

Furo no cabo das Tormentas: Os portu-
 gueses prepararam-se para ir em busca da tormen-
 tas de lá vivem os oceanos frios e logo voltaram
 no sentido paraíso das especiarias, quando real-
 mente embarcaram o tempo Trombeteu meu-se
 em uma imensa tempestade foram meses de
 água nina das navis. Um ano de país em 23 de
 julho de 1501 a esquadra regressou a Portugal

Afastando-se dos resumos veiculados nos exemplares 1 e 2, cujas imagens correspondem às figuras 36 e 37, observamos tendências a tomar tal produção como uma explicitação mais detalhada da obra lida. Embora não pudéssemos depreender implicações do conteúdo veiculado em tal produção, porque não tivemos acesso à obra escolhida pela aluna do terceiro exemplar, inferimos uma maior familiarização dessa aluna com o *resumo* se comparada aos alunos que produziram os textos registrados nas figuras 36 e 37.

Paralelamente a essa discussão sobre como os *resumos* foram compreendidos pelos alunos, é necessário refletir sobre uma questão anterior: a *ficha catalográfica* em si mesma. Parece-nos, neste caso, tratar-se de uma ressignificação desse gênero com finalidades escolares de documentação dos livros lidos – o sincretismo. Trata-se na verdade de uma *ficha de leitura*, cuja produção se ancora nos *conhecimentos*. Nomeá-la como *ficha catalográfica* parece ser uma busca por ressignificação da tradição escolar com base nos *saberes científicos* – teorizações sobre *gêneros*. Mais uma vez, em nossa interpretação, o *entrelugar*, o movimento, ainda tenso e pouco claro, para novos fazeres escolares, mas com fundamentação na tradição escolar.

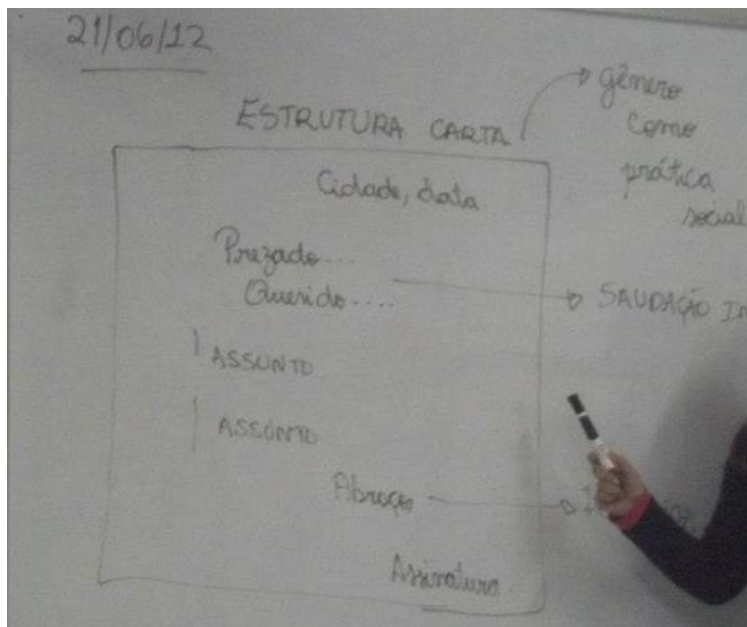
Em relação a uma ação pedagógica em que os *gêneros do discurso* têm lugar, observamos uma forte tendência de *FCA* em definir previamente as finalidades de tais textos e sua configuração composicional – a exceção do gênero *relatório de aula*, cuja introdução em classe não conseguimos acompanhar por ser uma atividade recorrente de *FCA* em suas turmas e, portanto, realizada concomitantemente ao início do ano letivo –, aproximando as ações metodológicas do que discutem os documentos oficiais de ensino, os quais remetem a discussões teóricas do ideário de base histórico-cultural, ao qual fizemos ampla remissão nesta dissertação. A nota de diário de campo a seguir ilustra essa abordagem:

- (69) *Após fazer a chamada, FCA pergunta: “Pessoal, hoje, dia 20 de junho é o dia do amigo. Alguém aqui já recebeu uma carta de um amigo?” Alguns alunos dizem que sim. A prof. pergunta: “Do correio? [...] Por que hoje é mais difícil de receber uma carta? [...] Quero ver se vocês se lembram como seria a estrutura de uma carta”. E os alunos: “Envelope [...] papel.” Ao que a professora esclarece. “Gente, eu não estou falando de envelope, mas do que tem na carta.” Ela continua: “Quem lembra como começa uma carta? No início da carta vai o quê?” E um aluno responde: “Selo [...] o CEP, a cidade, a data”. FCA. Continua a sondar os alunos: “E depois?” Um aluno responde:*

“O nome da pessoa.” [...] Os alunos vão interagindo com a professora, ela faz um modelo de carta a partir do que discutiram e encaminha a atividade: “Vocês vão escrever uma carta para seu melhor amigo da primeira série [...] Cada um seguindo essa estrutura aqui [aponta para o quadro – ver figura 39], vai escrever uma carta para esse amigo da infância, se não se lembrar pode ser para um amigo atual” (FCA. Diário de Campo - 21 de junho de 2012. Nota n. 6. Turma 72).

A figura que segue é representativa do que FCA. registrou no quadro negro, a partir do processo interlocutivo com os alunos a respeito do que conheciam sobre o gênero *carta*.

Figura 39 - Modelo de carta materializado por FCA. no quadro. Turma 72



Fonte: geração de dados da autora

Do encaminhamento descrito no excerto (69) pudemos depreender um trabalho voltado à exploração do conhecimento prévio dos alunos e, sobretudo, à definição do texto a ser produzido no gênero *carta*. Depreendemos, ainda, aproximações com orientações derivadas do ideário de base histórico-cultural, sobretudo no que se refere à

consideração das *práticas de letramento* (STREET, 1988) dos alunos e na especificação das funções sociais da escrita em textos desses gêneros em interações situadas.

Não tivemos acesso às produções textuais derivadas desse encaminhamento por serem tomadas como práticas sociais e, portanto, voltadas ao endereçamento a um interlocutor específico e real, implicando questões de intimidade entre interlocutores e, assim, o não querer se expor para pessoas não envolvidas no processo interlocutivo de que a carta foi parte. Ao final das orientações que acompanhamos em aula, o encaminhamento de *FCA*. nos leva a confirmar reverberações de implicações teóricas do ideário histórico-cultural, dada a intenção de tornar tal atividade como prática social e, assim, exercício que extrapola as exigências escolares: (70) *Depois vamos pegar o endereço e mandar pelo correio (FCA. Diário de Campo – 20 de junho de 2012. Nota n. 6. Turma 72).*

O sincretismo de *saberes científicos e conhecimentos*, aqui, parece explicar o enfoque prevalecente na prescrição de elementos que deveriam constituir a *carta*, os quais deveriam ser ordenados conforme as orientações da professora, como destacamos na nota de campo a seguir.

- (71) *Após a discussão sobre as possíveis características dos textos no gênero carta e a construção de um esquema sobre a sua construção, a professora escreve no quadro: ‘Atenção: no primeiro parágrafo, vocês vão escrever sobre vocês hoje, o que estão fazendo. No segundo parágrafo, vocês vão fazer perguntas para esse amigo. Como ele está hoje, etc.’ (FCA., Diário de Campo - 20 de junho de 2012. Nota n. 5. Turma 72).*

Sugestões metodológicas acompanhadas no encaminhamento da *carta*, no entanto, explicitadas por *FCA.*, como no trecho “*Atenção, no primeiro parágrafo, vocês vão escrever sobre vocês hoje, o que estão fazendo. No segundo parágrafo, vocês vão fazer perguntas para esse amigo. Como ele está hoje, etc.*”, em nossa compreensão, ainda que seguramente façam parte dos *conhecimentos*, tendem a resultar, tal qual já discutimos, em modelizações tomadas aprioristicamente, restringindo, assim, os projetos de dizer dos alunos, convergindo ainda com o que critica Bonini (2007), ou seja, tomar o ensino do *gênero* como gramaticalização, como já discutimos no aporte teórico desta dissertação. É certo que a ação escolar tem especificidades que exigem orientações pontuais, de modo a favorecer o processo de escrita. Parece-

nos que o desafio está em tornar esses encaminhamentos questões de primeira ordem, que se sobreponham à função social do texto no *gênero*. Eis aqui o papel dos *saberes científicos* em sua relação com os demais saberes agenciados na *elaboração didática*.

Compreendemos, assim, tendo em vista a triangulação dos dados oriundos dos procedimentos metodológicos concernentes a este estudo (YIN, 2005), que a ação de *FCA*, no que se refere ao ensino da produção textual escrita, considerando o encaminhamento de gêneros como *relatório de aula*, *ficha catalográfica*, *autoavaliação* e *carta*, embora nem sempre esse trabalho tenha se pautado numa perspectiva de uso social da língua visando à ressignificação das *práticas de letramento* dos alunos (STREET, 2003) – o que tributamos à natureza eminentemente escolar de alguns deles como a *autoavaliação* e o *relatório de aula* –, reverbera a proposta de ensino operacional e reflexivo da linguagem (BRITTO, 1997), abordagem que associamos ao ideário de base histórico-cultural, mas tende a fazê-lo visibilizando o já mencionado sincretismo entre tais *saberes científicos* e a tradição escolar, com as implicações do mimetismo de que trata Batista (1997).

Refletimos, nesse processo, que importa a nós, docentes, o zelo para que nossa ação pedagógica salvasse projetos de dizer efetivamente, uma vez que, muitas vezes, em nome de facultar aos alunos a linearidade organizacional do texto, incidimos sobre a ação discente em uma perspectiva prevalentemente estrutural. Como já discutimos no terceiro capítulo, tais abordagens, segundo Bonini (2007), tendem a privilegiar características formais, não raro, colocando em xeque a compreensão acerca da estabilidade apenas *relativa* dos *gêneros discursivos*. Entendemos que ações didáticas com esses contornos tendem a surgir em função das sincretizações e ou mimetizações a que fizemos referência anteriormente, nesse caso envolvendo teorizações de Bakhtin (2011 [1952/53]), que, inserido em uma discussão de natureza filosófica, não constrói classificações sistemáticas nem mesmo modelos teóricos sobre os gêneros discursivos (FARACO, 2007), o que termina por suscitar modelizações de toda ordem, de fontes diversas, em nome de tornar palatável ao universo escolar o que, na essência, não parece sê-lo (GERALDI, 2010a), sem mencionar interpenetrações entre o que é *escolar* – a *ficha de leitura* – e o que está na escola porque a transcende – a *ficha catalográfica* –, provocando um curioso sincretismo que torna a *ficha catalográfica* um novo tipo de *ficha de leitura*. Aqui, o *entrelugar* a que vimos fazendo menção.

Passamos, agora, a discutir os encaminhamentos metodológicos de *BA*, com os textos que solicitou nas aulas de que participamos,

depreendendo a natureza dessas produções. Reiterando não tomar tal inferência como enfoques estanques, voltamos às tabelas 2 e 3, as quais podem ser encontradas na subseção anterior, para descrevermos analiticamente a predominância de enfoques convergentes com *tipologias textuais* ou *gêneros discursivos*. Mapeamos, como já registramos, a ocorrência de oito produções de textos distintas no período de 25 aulas que envolviam o trabalho com esta atividade. Ressaltamos que participamos das aulas de duas turmas de BA., uma de sexto ano (Turma 61) e outra do nono ano (Turma 81).

Na turma 61, acompanhamos, no período em que estivemos em campo, o encaminhamento de seis atividades de produção textual: *notícia*¹⁴⁰, *história em quadrinho*, e *carta*, constituindo enfoques em conceitos de *gêneros discursivos*; e *narrativa* a partir de uma imagem, produção de um *diálogo* e *texto sobre o animal de estimação*, enfoque na perspectiva das *tipologias textuais*. Essa organização é representada na tabela a seguir.

Tabela 5 - Enfoque das produções textuais. BA. Turma 61

| BA. Turma 72 | Enfoque no encaminhamento das produções textuais escritas | Quantificação dessas mesmas produções | % |
|---------------------|--|--|----------|
| | Foco nos gêneros discursivos | 3 | 50 |
| | Foco nas tipologias textuais | 3 | 50 |
| | Gramática | 6 | 100 |

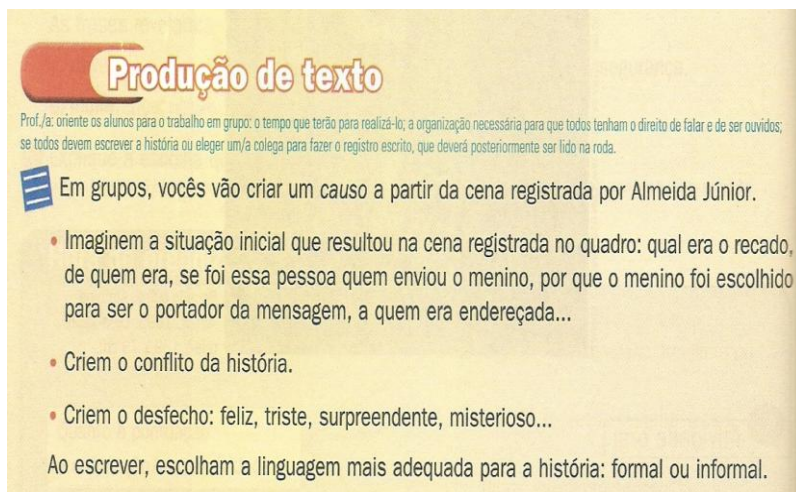
Fonte: Construção nossa

Os dados veiculados na tabela 5, com o enfoque que mapeamos prevalecer nos encaminhamentos didáticos, remetem, como vimos em FCA., a um equilíbrio entre atividades com enfoque nos *gêneros discursivos* e nas *tipologias textuais*. Ainda que uma dessas produções recebesse outra denominação em materiais de apoio didático, como é o caso do livro didático do sexto ano (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2009a), consideramos para fins de registro a nomeação adotada por BA. e o modo como ela fazia remissão a tais textos nos encaminhamentos em sala de aula. Aquilo que o livro didático tomava por *causo*, que deveria ser escrito com base no quadro de Almeida

¹⁴⁰ Mantemos, aqui, a enunciação da professora, mas registramos que, em nossa concepção, se trata de uma *reportagem*.

Júnior – o qual já ilustramos nesta dissertação na figura 15 –, a professora concebia como *narrativa*, na ocasião, *narrativa do Recado Difícil*. Essa distinção no tocante à caracterização da produção de texto encontra-se veiculada na figura 40 e na nota de campo (72) a seguir.

Figura 40 - Atividade de produção de um *causo*



Produção de texto

Prof./a. oriente os alunos para o trabalho em grupo: o tempo que terão para realizá-lo; a organização necessária para que todos tenham o direito de falar e de ser ouvidos; se todos devem escrever a história ou eleger um/a colega para fazer o registro escrito, que deverá posteriormente ser lido na roda.

Em grupos, vocês vão criar um *causo* a partir da cena registrada por Almeida Júnior.

- Imaginem a situação inicial que resultou na cena registrada no quadro: qual era o recado, de quem era, se foi essa pessoa quem enviou o menino, por que o menino foi escolhido para ser o portador da mensagem, a quem era endereçada...
- Criem o conflito da história.
- Criem o desfecho: feliz, triste, surpreendente, misterioso...

Ao escrever, escolham a linguagem mais adequada para a história: formal ou informal.

Fonte: Borgatto, Bertin e Marchezi (2009a, p. 126)

Nessa atividade proposta no livro didático, havia a menção ao gênero *causo*, conforme nos mostra a figura 40. BA. referencia a produção textual, ao longo de seu encaminhamento, como *narrativa*, o que registramos na nota de campo (72).

- (72) BA. cola no quadro uma figura do livro didático (em tamanho grande). Trata-se do quadro de Almeida Júnior [figura 15] intitulado 'Recado difícil', que retrata um menino cabisbaixo dando uma notícia a uma mulher. Ela explica que, em aulas anteriores, eles – os alunos - produziram uma narrativa a partir dessa figura e que hoje irá devolver os textos correspondentes à primeira versão para eles reescreverem¹⁴¹. BA. inicia uma discussão sobre as possíveis situações da imagem e sugere que

¹⁴¹ Quando iniciamos nosso estudo em campo, tal atividade já havia sido encaminhada, razão pela qual recorreremos às notas de diário de campo do trabalho de reescrita.

os alunos explorem um pouco mais a postura do menino, que, na sua interpretação, parece estar constrangido. BA. comenta, de modo geral, sobre os textos produzidos em primeira versão e vai sugerindo o que eles precisam complementar, pois é necessário, segundo ela, desenvolver um pouco mais a narrativa (BA. Diário de Campo - 15 de junho de 2012. Nota n. 2. Turma 61).

BA., como já discutimos no excerto (20), na seção 6.2, não linearizava sua ação por meio do livro didático em suas aulas, fazendo uso, nessa ocasião específica, de uma imagem para instigar a produção do texto. Tratava-se de uma atividade encaminhada no final de uma unidade, e a nomeação do gênero não foi objeto de atenção. Possivelmente contribua para tal o fato de esse livro enfatizar recorrentemente os momentos da *narrativa*, em evidências de que o foco parecia estar no desenvolvimento de habilidades do ato de narrar efetivamente e não na dimensão social mais ampla do processo de apropriação do gênero. Como vimos em seções anteriores, BA. menciona, em entrevista – excerto (26) –, que os gêneros da *ordem do narrar* norteiam as ações didáticas no sexto ano, o que nos parece ser clara remissão a teorizações de Dolz, Noverraz, Schnewly (2004), mas possivelmente não sendo agenciadas no sincretismo já mencionado, pelo ingresso na esfera escolar via materiais paradidáticos.

A nota de campo (72) é um fragmento que ilustra um processo mais amplo de acompanhamento da realização de toda essa atividade, processo do qual pudemos depreender uma abordagem que se volta às tipologias textuais, com ênfase na produção de uma *narrativa*. Em razão de já termos ilustrado uma produção derivada desses encaminhamentos metodológicos de BA. – figura 16 –, nos eximimos de o fazer novamente, pois entendemos já ter discutido de forma recorrente as implicações de tal ação docente. Ressalvamos, no entanto, a importância de retomar a figura 16 com o intuito de contextualizar esse processo.

Entendemos que a atividade correspondente à nota de campo (72), suscita discussões sobre a alimentação temática dessa produção de texto, contribuindo para o *ter o que dizer*, e não se limita à realização de uma única produção, afastando-se das produções tidas como produtos para a exercitação da escrita (GERALDI, 2003 [1991]; ANTUNES, 2003). Entendemos haver, aqui, um movimento em favor da consolidação – ainda em construção – de um trabalho convergente com o ideário histórico-cultural. As condições de produção não são apresentadas – *ter a quem dizer e ter uma razão para dizer* (GERALDI, 2003 [1991]) – mas a ação pedagógica que tem lugar nesse espaço

parece na iminência de incorporar esses outros contornos do processo como o concebem autores vinculados a tal ideário e largamente referenciados nesta dissertação.

Além da *narrativa*, vimos nas aulas de *BA*, a ocorrência de atividades de produção textual com ênfase nas tipologias *descrição* e *diálogo*. Em nosso entendimento, do mesmo modo que em relação à *narrativa*, a solicitação de um *diálogo* entre personagens, tomado como produção textual, prioriza categorias internas de constituição de um texto (MARCUSCHI, 2010 [2002]). Como tematizamos no terceiro capítulo, a distinção entre *tipologia textual* e *gênero discursivo* se caracteriza muito mais como de cunho conceitual do que terminológico (SILVA, J. Q., 1999), o que implica um tratamento didático também distinto. Essa abordagem pode ser visualizada na figura 41.

Figura 41 - Proposta de elaboração de um diálogo. *BA*. Turma 61

6) Produção de texto: imagine um encontro entre Dom Quixote e Dulcinéia del Toboso e escreva um diálogo que teria ocorrido entre eles. Não se esqueça de dar um título ao texto.

Fonte: geração de dados da autora

Entendemos que a exploração das condições de produção do texto, de fatores norteadores da materialização dos projetos de dizer dos alunos (GERALDI, 2003 [1991]; ANTUNES (2003; 2009), haveria de conferir outra conotação a esse encaminhamento. A nota de campo a seguir veicula a emergência de dificuldades dos alunos para lidar com a atividade proposta, apesar de não termos como registrar aqui textos

desencadeados de tal procedimento didático, dado imprevistos nas *elaborações didáticas* de BA., que, após encaminhar a digitação dos diálogos produzidos na sala informatizada, teve as digitações deletadas em função de problemas encontrados no sistema computacional utilizado pela escola. Desse modo, até o período em que estivemos em campo, BA. não havia retomado a leitura dessas produções para a orientação de novas digitações, tendo em vista a necessidade de reformulação do que foi escrito, dado que BA. havia planejado a divulgação de tais textos, segundo conversas informais que tivemos com ela, a publicação no *blog* da escola, questões que retomaremos na próxima subseção.

- (73) *BA. chega à sala e distribui as fichas de leitura sobre o livro D. Quixote para os alunos terminarem a atividade. Alguns alunos dizem: “Mas eu não sei o que escrever!” A professora, então, explica a questão seis [figura 41], referente à produção de um diálogo entre os personagens do livro: “Imaginem um encontro entre eles [D. Quixote e Dulcinéia]”. Ela começa a dar algumas dicas e ideias aos alunos e complementa: “Vocês podem dar uma olhadinha no livro”. Nesse momento surgem alguns questionamentos dos alunos: “Pode dar uma inventada?”, “Eu tenho que inventar esse diálogo?”, ao que a professora responde que é para criar, pois ambos os personagens jamais se encontraram, segundo o enredo da obra (BA. Diário de Campo – 06 de julho de 2012. Nota n. 8. Turma 61).*

A ação de BA. em classe, em nossa compreensão, caracteriza-se por assumir efetivamente a condição de interlocutora mais experiente no desenvolvimento de uma atividade de ensino (VIGOTSKI, 1991 [1978]; DUARTE, 2004); nesse caso, em se tratando da produção textual escrita. A nota (73) é exemplo das muitas situações que vivenciamos em que a ação docente intervinha em favor do avanço na compreensão dos alunos, remetendo ao conceito de *Zona de Desenvolvimento Imediato* (VIGOTSKI, 1991 [1978]). Nesse caso específico, a dificuldade dos alunos a requerer intervenção de BA. nos remete a Antunes (2003; 2009) e suas discussões sobre a prática de produção de textos genéricos, sem estrutura definida e sem condições específicas de produção, o que tende a inviabilizar um processo de marcação subjetiva (BRITTO, 1997; GERALDI, 2003 [1991]) e o desenvolvimento de habilidades em relação à modalidade escrita da língua em situações específicas de interação.

Parece se tratar, aqui, como reiteradamente vimos afirmando nesta seção, da prevalência dos *conhecimentos* (HALTÉ, 2008 [1998]) que ganham lugar na esfera escolar e que orientam as ações docentes. Produções como as do diálogo veiculado na figura 42, no entanto, nos remetem a atividades de produção *para a* escola (GERALDI, 2003 [1991]) – as *redações* escolares –, que se caracterizam como produtos tomados na abstração de elementos interacionais, sem fins interlocutivos, recaindo a ênfase na escrita por si mesma como demanda dos fazeres escolares. Tal prática, entretanto, parece ser recorrente nas aulas de língua materna (TOMAZONI, 2012).

Como já destacamos na segunda seção deste capítulo, atividades docentes com enfoque nas *tipologias*, tendem a constituir um *entrelugar* no que se refere aos conteúdos curriculares das aulas de língua materna, porque tal movimento se encontra em fase de construção. Desse modo, tanto as ações de *FCA*, quanto de *BA*, refletem idas-e-vindas, em decorrência possivelmente da influência de cursos de formação continuada e de novas propostas educacionais, as quais podem ser encontradas também em materiais norteadores do ensino, tais como os PCNs (BRASIL, 1998) e a Proposta Curricular do Município (FLORIANÓPOLIS, 2008).

Outra atividade promovida por *BA*, foi a produção de um texto sobre o animal de estimação, texto cujo gênero não foi objeto de discussão. A atividade foi antecedida da exposição de um roteiro com as possíveis informações constituintes do texto para nortear a escrita dos alunos, tal como vemos na nota de campo (74).

- (74) *Transcrição de fala de BA*: “Agora vamos escrever um **texto falando do nosso animal de estimação**, quem tiver mais de um, escolhe para falar de apenas um [...]. Vocês têm muita coisa pra dizer, contar [...] **quando eu tenho o que dizer**, as coisas ficam fáceis [...] quem não tiver animal de estimação, escolhe um objeto de estimação... *estimação vem de ‘estima’.*” E continua: “[...] quem vai ler o meu texto? “Se eu contar sobre o meu animal de estimação, tenho que pensar no meu público, pelo menos os colegas, os funcionários da escola [...] **eu vou escrever para quem? Para o outro**, portanto, as outras pessoas não conhecem meu animal de estimação, então tenho que apresentá-lo [...] *raça, cor, como ganhei, etc.* [...] *descrevi, falei do meu animal, vou contar algo curioso ou o comportamento dele... da alimentação... na hora de se alimentar, o que eles costumam comer, do banho, como ele reage quando me encontra.* [...] *descrevi, falei do meu animal, contei seus hábitos, depois vou*

contar um fato curioso... no final para eu fechar meu texto, tenho que organizar os assuntos, eu vou contar como eu me sentiria se eu perdesse ele etc. (BA. Diário de Campo – 28 de setembro de 2012. Nota n. 25. Turma 61).

Percebemos, aqui, reverberações das orientações teórico-epistemológicas do ideário de base histórico-cultural na ação de BA., quando ela enfatiza – conceitos já amplamente veiculados aqui – os interlocutores do texto – *ter a quem dizer* –; o *ter o que dizer*, ancorado nas experiências pessoais dos alunos; e o *dispor de estratégias para concretizar esse dizer*, depreensíveis pelas orientações e sugestões da professora, que faz um roteiro para os alunos ancorarem sua produção, tal como ilustrado por nós na figura que segue.

Figura 42 - Roteiro para produção do texto sobre o animal de estimação. BA.
Turma 61



Planejando a escrita

Ao escrever seu texto, siga as instruções:

1) Pense no leitor e no objetivo que você tem em vista ao escrever sobre seu animal de estimação: você quer sensibilizá-lo, diverti-lo, fazer com que ele reflita sobre os animais?

2) Organize seu texto contemplando algumas informações básicas:

- **Qual é o animal** (raça)? **Quando** e **como** o conseguiu (ganhou, encontrou na rua, comprou)? Era uma ocasião especial? Qual o seu **nome**? Por que escolheu esse nome?

- Descreva os **detalhes físicos** do seu animalzinho, apresente-o: cor dos pelos, olhos, tamanho, peso, idade, etc. Há algum detalhe especial?

- Pense em seu **comportamento**, seus hábitos: como ele age quando você chega da escola? Ele vigia a casa, costuma caçar, é preguiçoso, faz artes de vez em quando? Por quê? E na hora do banho? O que costuma comer?

- Conte um **fato** ou uma **situação** engraçada, curiosa ou triste que aconteceu com seu animalzinho, procurando ir além do que aconteceu, narrando com sensibilidade, ou se quiser, com humor.

- Procure encerrar seu texto com alguma **reflexão**: qual a importância desse animalzinho em sua vida? Como você se sentiria se o perdesse?

3) Escreva um rascunho e antes de passar seu texto a limpo, faça uma revisão cuidadosa.

Obs.: Faça um desenho de seu animal ou traga uma foto para a turma conhecê-lo.

A figura 42 materializa uma preocupação com a *intencionalidade* do produtor de texto e com a *informatividade* do conteúdo, o que nos remete a princípios da Linguística Textual (BEAUGRANDE; DRESSLER, 2002 [1981]) já referenciados em seção anterior. Entendemos que esse movimento, no *entrelugar* de que vimos tratando, teria como horizonte futuro a consideração efetiva das condições de produção, questão fundamental nas discussões sobre usos da língua, o que nos remete a Ponzio (2010a), e ao *encontro* da *outra palavra* com a *palavra outra*, em relação ao qual o interlocutor baliza o ato de dizer.

Ainda nesse *entrelugar*, observamos uma tendência de BA. de nortear e constituir referência para os alunos iniciarem suas produções, sem engessamentos, assumindo de fato, reiteramos, a condição de interlocutora mais experiente na ação de ensino (VIGOTSKI, 1991 [1978]; DUARTE, 2004). Inferimos essa tendência em passagens como registrado na nota de campo a seguir: (75) *Após escrever no quadro um roteiro para a elaboração do texto sobre o animal de estimação, a professora esclarece: “Esse roteiro não precisa ser seguido de cabo a rabo, mas é importante considerar algumas coisas, como descrever, apresentar...”* (BA., Diário de Campo - 28 de setembro de 2012. Nota n. 25. Turma 61).

De tais encaminhamentos, derivaram produções como a que exemplificamos na figura que segue. Ressaltamos que, em função de evitarmos mudar o foco da análise desta subseção, ocultamos algumas das marcas derivadas de leitura da professora por ocasião do processo da reescrita do texto. Deixamos essa discussão para a subseção seguinte.

Figura 43 - Produção do texto sobre o animal de estimação. Exemplar 1. BA.
Turma 61

Minha Cachorra

Minha cachorra se chama Mimozza tem a cor branca com amarelo queimado a cor dos olhos são castanhos.

Já teve 10 filhotes, contando ^{veja aqui} com a 1ª e 2ª cria, mas ^{realmente tem um feto} esta ~~grávida~~ grávida pela 3ª vez. dos 10 filhotes morreu ^{ram} apenas 2 e o resto eu dei. Fiquem com um branco, só que morreu com 1 ano e 6 meses.

Mimozza gosta de comer comida normal e não ração.

Eu amo minha cachorra.

Fonte: geração de dados da autora

Assim, apesar de não haver a focalização do *gênero* em questão, as orientações materializadas no roteiro elaborado por BA. – figura 42 –, como já discutimos, contribuíram para o delineamento do texto a ser produzido, sobretudo no que toca à estrutura composicional, convergindo, em alguma medida, com aquilo que vimos entendemos serem *reverberações* do ideário de base histórico-cultural. Um encaminhamento dessa ordem, como já mencionamos, parece derivar de saberes gestados na tradição escolar em sincretismo com *saberes científicos* da esfera acadêmica que remontam à Linguística Textual.

Em relação às atividades de produção textual que se caracterizaram, em nosso ponto de vista, como centradas no conceito de *gêneros discursivos*, vimos, conforme mostramos na tabela 5, a incidência de 50% das produções textuais escritas solicitadas por BA. na turma 61, sendo elas: a *notícia*, a *carta* e a *história em quadrinhos*, tal como explicitamo-los detalhadamente a seguir.

Um dos gêneros trabalhados com a turma 61 foi uma *reportagem* – nomeada ali como *notícia* –, a partir da qual os alunos deveriam produzir um parágrafo. Sobre esse encaminhamento, ressaltamos que já o materializamos no excerto (27), veiculado na seção anterior.

Naquela ocasião, devido às orientações dessa atividade especificamente, entendemos ter havido um trabalho aproximado do modelo didático do grupo de Genebra (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), as sequências *didáticas*, pois partiu, como já mencionamos, da produção inicial por parte dos alunos, sem haver maiores especificações do gênero a ser produzido. Após as produções dos alunos, ou seja, no que entendemos ter sido a etapa dos *módulos* (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), a professora comentou:









- (76) *“Gente, vi que alguns alunos deram um título para o parágrafo que escrevem, como se fosse uma história à parte, mas não era para dar um título para a notícia toda.” Após algumas orientações, BA. comenta comigo que tais fatores aconteceram porque ela não explicou direito a atividade, que foi, portanto, uma falha sua. Além disso, por mais que tenha focalizado o gênero notícia, BA. me revelou que o objetivo dessa atividade não era trabalhar com o gênero, mas trabalhar com artigo definido e indefinido, pois não gosta de trabalhar os elementos gramaticais fora do texto (BA. Diário de Campo - 10 de agosto de 2012. Nota n. 12. Turma 61).*

Embora não tenha centrado esta atividade no eixo do ensino da produção textual em um *gênero discursivo* específico, seu encaminhamento se direcionou para a elaboração de um parágrafo, de modo a contextualizar uma preocupação sua com o aprendizado dos artigos, o que nos remeteria a discussões sobre *análise linguística* (GERALDI, 2003 [1991]; ANTUNES, 2003; FRANCHI, 2006), mas um trabalho com esses propósitos não tem origem no objetivo de ensinar uma categoria gramatical; fazer *análise linguística* implicaria discutir léxico e gramática tendo como objetivo o monitoramento dos alunos na construção dos sentidos do texto, entendendo as estratégias de dizer

mobilizadas para materializar os projetos de dizer em questão. Partir do objetivo ‘ensinar artigos’ nos remete à antiga crítica de ‘tomar o texto como pretexto’ – agora, o texto no gênero.

Assim, como já analisamos, à luz da figura 10, atividades derivadas de encaminhamentos como os visibilizados em (27) tendem a constituir fazeres prototípicos tomados à luz de *conhecimentos* historicizadas no cotidiano escolar. Entendemos haver tentativas de relações entre atividades desse tipo, tal como demonstramos na figura 10, na seção anterior, e menções do PCNs (BRASIL, 1998) sobre tomar categorias para ensinar a escrita – a transcrição, a reprodução, o decalque e a autoria –, as quais já discutimos no primeiro capítulo. De modo a demonstrar mais claramente essas orientações dos PCNs (BRASIL, 1998), trazemos na figura 44 um quadro representativo dessas categorias para ensinar a escrita, o qual ficou melhor explicitado na paráfrase que a Proposta Curricular da Rede de ensino de Florianópolis (2008) fez daqueles documentos parametrizadores da educação em nível nacional.

Figura 44 - Quadro representativo das categorias para ensinar a escrita

| CATEGORIAS DIDÁTICAS PARA A PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTO | CONTEÚDO TEMÁTICO O QUE DIZER | CONSTRUÇÃO COMPOSICIONAL / ESTILO VERBAL COMO DIZER |
|---|---|---|
| <p>Transcrição A criança sabe o texto de cor ou então conta com uma gravação do texto, não tem nenhum registro escrito a que possa recorrer. Fidelidade ao registro, controle do que já foi escrito e do que falta escrever; observação dos aspectos relacionados à segmentação do texto escrito e atenção às questões colocadas pela compreensão quer do sistema alfabético, quer das convenções do sistema ortográfico: o que dizer e como dizer já está determinado pelo texto original</p> |  |  |
| <p>Reprodução / paráfrase / resumos A criança fica, em parte, liberado da tarefa de pensar sobre o que escrever, pois o plano do conteúdo já está definido pelo texto modelo. Possibilita tratar os aspectos coesivos da língua, de aspectos do plano da expressão - como dizer.</p> |  |  |
| <p>Decalque Funciona quase como modelos lacunados: as questões formais já estão em partes definidas pelo caráter convencional da organização composicional e estilística dos gêneros, o que permite ao aluno concentrar-se no conteúdo temático, no que tem a dizer. Canções e poemas são os mais que se ajustam à tarefa.</p> |  |  |
| <p>Autoria ou criação Opera com as restrições impostas pelos gêneros: tanto em relação ao conteúdo temático quanto em relação a organização composicional e ao plano expressivo. Revela o nível de desenvolvimento real do aluno. Desenvolvendo uma sequência didática, tendo como primeiro contato modelos do gênero textual a ser construído, depois análise e por último passo a produção propriamente dita. A criança precisa articular ambos os planos: o do conteúdo - o que dizer - e o da expressão - como dizer.</p> |  |  |

Fonte: Florianópolis (2008)

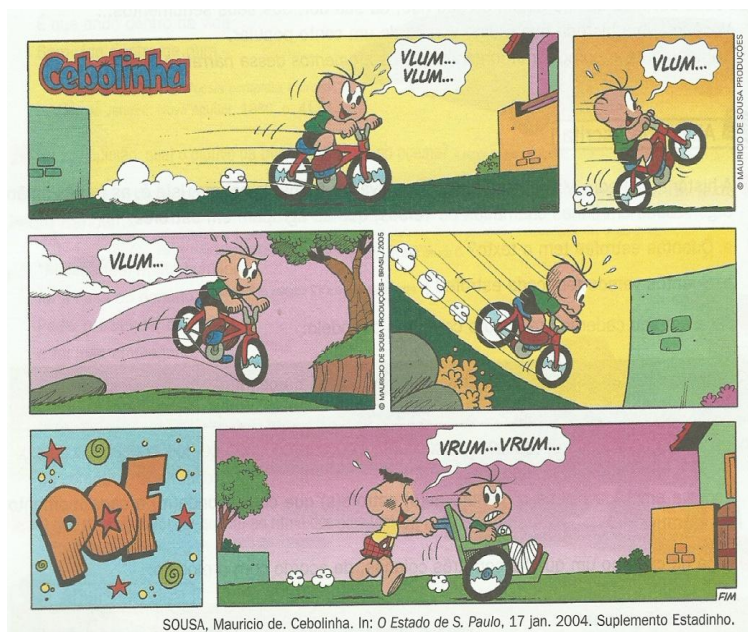
A partir da observação desse quadro, que evoca, em alguma medida, discussões de Geraldí (2003 [1991]) sobre o *ter o que dizer e dispor de estratégias para materializar esse dizer*, bem como de postulados de Bakhtin (2011 [1952/53]), os quais seguramente serviram como ancoragem para a proposição do quadro, inferimos que atividades como as focalizadas em (27), da qual a figura 10 é representativa, tendem a se aproximar das dimensões praxiológicas sugeridas no documento oficial no qual ele se insere. Associamos, sobretudo, a atividade de produção de um parágrafo a partir de uma *reportagem*, encaminhado por BA., com a etapa correspondente ao *decalque*, que se caracteriza como atividades de modelos lacunados, cabendo ao aluno a mobilização do *ter o que dizer*. De todo modo, é motivo de problematização o uso de conceitos bakhtinianos como *conteúdo temático* e *construção composicional* de modo categorial como nesse quadro.

Outra produção solicitada por BA. foi a *história em quadrinhos*, encaminhada a partir do estudo e da leitura de um texto representativo desse gênero, retirada do livro didático do sexto ano. O foco deste trabalho se centrou no estudo da figura de linguagem *onomatopeia*, a qual deveria constituir pelo menos um dos quadrinhos produzidos pelos alunos. Trazemos na nota de campo a seguir uma enunciação que faz emergir a natureza do texto a ser produzido.

- (77) *Após explicar a figura de linguagem onomatopeia, BA. solicita que os alunos escrevam no caderno alguma onomatopeia e, a partir dela, produzam uma história em quadrinho, de modo a contextualizá-la. Ela distribui uma folha em branco para cada aluno e explica: “Vocês viram aqui nas onomatopeias que não é uma história longa, mas sim uma situação. Então, vocês vão criar uma situação, como a da história em quadrinho do Cebolinha [figura 45] e representá-la por meio das onomatopeias” (BA. Diário de Campo - 09 de agosto de 2012. Nota n.11. Turma 61).*

A figura a seguir ilustra a história em quadrinhos apresentada por BA. em seu encaminhamento metodológico com a produção de texto nesse gênero.

Figura 45 - História em quadrinhos do Cebolinha



Fonte: Borgatto, Bertin e Marchezi (2009a, p. 58)

Compreendemos haver aqui uma aproximação com o que sugere Oliveira (2009): o *gênero* não deve ser tomado como conteúdo curricular, mas sim como instrumento para esse ensino; ensina-se com o *gênero* e não sobre o *gênero*. Temos de ter, porém, o cuidado na distinção entre ensinar ‘com’ o *gênero* – nesse caso, familiarizar os alunos com histórias em quadrinhos, o que implica também chamar sua atenção para como as HQ se valem das onomatopeias na materialização dos propósitos discursivos de seus autores – e, reiteramos, uma postura anacrônica e objeto de intensa crítica em décadas passadas, que seria tomar o texto – nesse caso, a HQ – como pretexto para ensinar onomatopeias como conteúdo curricular. Trata-se de duas posturas completamente distintas: a primeira, em alguma medida, toma a prática social como origem do processo reflexivo (KLEIMAN, 2009), enquanto a segunda tem foco sistêmico, remetendo ao *objetivismo abstrato*, objeto de crítica de Volóshinov (2009 [1929]).

Ainda que encaminhamentos como na nota (77) possam suscitar desconfortos à luz dos princípios do ideário histórico-cultural sempre que tomados nesse segundo delineamento, entendemos, ainda em diálogo com Oliveira (2009), que, quando as estratégias de dizer são estudadas a serviços da compreensão dos projetos de dizer, os gêneros seriam os mobilizadores das práticas pedagógicas. De novo, em nossa compreensão, um movimento de ir-e-vir no âmbito desse ideário, sugerindo reverberação dos *saberes científicos* na esfera escolar, mas refração (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]) dessa mesma esfera em relação a essa reverberação no já mencionado sincretismo. Ainda com relação a isso, vejamos a nota de campo a seguir.


- (78) *Antes de encaminhar uma atividade de produção de texto, BA. discute com os alunos as características estruturais de uma carta a partir dos conhecimentos prévios deles e distribui, em seguida, uma folha que contém uma carta [figura 46]. Após analisar a estrutura da carta a partir do modelo distribuído, BA. orienta que os alunos devem produzir uma carta, tal como o fez Robinson Crusóe [obra escolhida por BA. como leitura obrigatória para a turma 61], seguindo aproximadamente o que apresenta a carta distribuída. Ela pede para que eles se coloquem no lugar do personagem e imaginem um motivo para enviar a carta. Após alguns alunos comentarem que não sabem o que escrever, ela passa a sugerir algumas situações: “Pedido de resgate; explicar sua situação na ilha; como está, como chegou, como se instalou. Pedir desculpas; saber sobre seus pais etc.” (BA. Diário de Campo - 11 de outubro de 2012. Nota n. 28. Turma 61).*

De modo a contextualizar o encaminhamento de BA., expomos a seguir – figura 46 – a carta distribuída aos alunos, a qual foi trazida para a sala de aula como referencial para a produção de textos nesse gênero.

Figura 46 - Exemplar do gênero carta trazida por BA. Turma 61

A carta pessoal

Leia esta carta:



Santa Lúcia, 3 de janeiro de 2005.
 Mano Gil,
 Como vai, cara? Beleza? E cadê o cara que falou que logo no começo das férias ligava? Já que o treta aí não deu sinal de vida, resolvi escrever pra contar as novidades.
 Aqui em Santa Lúcia tá tudo calminho como sempre. Sabe como é, cidade pequena é assim mesmo! A praça continua aqui. Única opção. Pra dar umas voltas e de vez em quando pra paquerar. É, mané, pensa que é moleza?
 Por falar em paquera, a Bê está cada vez mais "totosa" como você diz, mas assim que ela largou do irmão do Luciano, que ficaram com a prima da Tati, que beijou meu irmão nas férias de julho, ela partiu pra piscina municipal pra pescar um peixão... e pescou. Lembra do Adriano? Pois é, ele é seu atual namorado. Desiste dela, amigo! Ela até canta Fagner pra ele! "Quem me dema ser um peixe pra no seu aquário mergulhar"! E mais! No meio da piscina, mete a cabeça na água e diz que faz bolhas de amor por ele. Ele adora! Sai dessa, amigo!
 Bom, Gil, vou ficando por aqui, amigo. Se um dia der certo, passo por aí para visitá-lo. Vê se aparece também. Não vejo a hora de as aulas começarem pra eu ver você e toda a turma.
 Abraços,
 Felipe
 P.S.: Tem visto a Dani? Se por acaso a vir, diz pra ela que tô doído, pirado de saudades! Morro de rir com ela e dela. O que é a gargalhada dela, me diz? Ela é gente fina mesmo!

(Felipe Stucchi de Souza — 16 anos)

Fonte: geração de dados da autora

A solicitação da produção de uma carta por BA., como no excerto (78) e na figura 46, focalizam a estrutura do texto no gênero e estimulam sua construção conjunta. Em nossa compreensão, essa atividade seria substantivamente enriquecida se derivasse efetivamente da prática social (KLEIMAN, 2007), tal como implicaria um trabalho centrado nos gêneros discursivos. Segundo teorizações de Kleiman (2007), as quais já tratamos no terceiro capítulo, trazer os gêneros para a sala de aula evitaria a ênfase extrema em gêneros escolarizados, pois visibilizaria a multiplicidade dos gêneros nas mais distintas esferas sociais. A luz de saberes científicos tais, que tributamos como convergentes com o ideário histórico-cultural, uma abordagem

metodológica com esse *gênero discursivo* poderia ter contemplado a escrita efetiva de uma *carta*, para um destinatário real, consolidando uma prática social como se dá extramuros da escola. Aqui, mais uma vez Halté (2008 [1998]), a *artificialidade constitutiva* da esfera escolar: uma abordagem metacognitiva da *carta* que objetiva o aprendizado sobre a estrutura do texto nesse gênero. Passo seguinte seria a experiencição da prática social, tal qual entende Kleiman (2007). Mais uma vez o movimento *rumo a*.

A sincretização de que tratamos aqui tende a derivar também de textos oficiais paradidáticos que tematizam essas questões, como já mencionamos reiteradamente na seção anterior. Nesse processo, em nossa compreensão, vale o cuidado para não tornar o *gênero* como mercadoria (GERALDI, 2010a), destituindo-o de toda a sua condição processual. Conforme já tematizamos no primeiro capítulo, tanto os PCNs (BRASIL, 1998) quanto a Proposta Curricular do Município (FLORIANÓPOLIS, 2008), mas de forma mais explícita esta última, concebem os *gêneros* como conteúdos de ensino, o que tem suscitado modelizações dadas *a priori*. Para Geraldi (2010a), no entanto, o texto é lugar de imprevistos, por isso não tem sentido tomá-lo como objeto estável. Uma saída para essa contradição, então, seria, tal como sugere Bonini (2007), considerar que, quando se produz um texto em um determinado gênero, há ações sociais estáveis – o ensinável –, mas também ações inovadoras, orientadas pela condição de interação e pela subjetividade de quem o produz.

BA. recomendou aos alunos que se baseassem em alguns elementos da carta distribuída, mas não necessariamente em todos – tal como similarmente observamos no excerto (78). Em nossa compreensão, esse movimento *rumo a* implicaria a compreensão acerca da necessidade de transcender a apresentação de um único exemplar do gênero *carta* aos alunos, uma vez que agir assim parece trazer consigo grandes possibilidades de tais aluno o tomarem como modelização pré-fixada, produto de aplicação de regras (GERALDI, 2010a), favorecendo a repetição automatizada de elementos linguísticos. Tal tratamento focalizado se afastaria de tomar os textos, em seus respectivos gêneros, na condição de *enunciado*, tal como propõe Bakhtin (2011 [1952/53]).

Por sua vez, na turma 81 constatamos uma outra tendência, tal como mostramos na tabela a seguir¹⁴²:

¹⁴² Mesmo que se trate de duas produções apenas, mantemos a tabela por conta do paralelismo na análise.

Tabela 6 - Natureza das produções textuais. BA. Turma 81

| BA. Turma 81 | Enfoque no encaminhamento das produções textuais escritas | Quantificação dessas mesmas produções | % |
|-----------------------------|--|--|------------|
| | Gênero discursivo | 2 | 100 |
| | Tipologia textual | 0 | 0 |
| | Total | 2 | 100 |

Fonte: Construção nossa

Os dados que veiculamos na tabela 6 sugerem que, dentre as atividades desenvolvidas com a produção escrita na turma 81, todas correspondiam a textos constituídos em algum *gênero discursivo*. Retomando dados empíricos registrados na subseção anterior, vemos, então, que das duas produções solicitadas ao longo do período em que estivemos em campo, caracterizamos ambas como relacionadas a uma abordagem no âmbito dos *gêneros discursivos*. Uma delas visivelmente situada nesse mesmo âmbito – *crônica* – e a outra situada por extensão nesse mesmo âmbito: não do *gênero* em si mesmo, mas do suporte – *cartaz*. Embora as atividades de produção textual materializadas em diferentes propostas não tenham predominado nessa turma nas aulas de BA., conforme registro nosso na tabela 3, observamos um trabalho centrado na reescrita de um mesmo texto, o que converge com discussões de Fiad (2010) no que toca ao aspecto processual da escrita, sendo que escrever e reescrever, segundo a autora, seriam componentes de uma mesma atividade. Como retomaremos as implicações do processo da reescrita nas *elaborações didáticas* das participantes de pesquisa, deixamos seu aprofundamento analítico para a próxima subseção.

Ainda em relação à solicitação de produção de gêneros, mas agora focalizando tais ações docentes na turma do oitavo ano, selecionamos uma nota de campo que focaliza a especificação da natureza do texto a ser produzido, bem como a especificação de elementos de sua constituição, tendência que se afasta do trabalho centrado nas tipologias textuais. Sobre a caracterização dessa abordagem, selecionamos a nota de campo a seguir.

- (79) *Após trabalhar com o gênero crônica, com base especialmente na leitura de diversas crônicas [dentre as quais as materializadas nos Anexos F e G] ênfase, aliás, que vem se estendendo em*

algumas aulas, BA. avisa aos alunos que eles devem produzir uma crônica com base no que estudaram até agora [focalização em elementos interacionais e linguísticos, os quais derivaram de questionamentos do quadro materializado na figura 47]. Como forma de orientar a produção dos alunos, ela coloca um planejamento no quadro e pede para que eles copiem. BA. escreve no quadro: 'Planejando a escrita: ao escrever a crônica, é importante seguir algumas instruções: Pense no leitor e no objetivo que você tem em vista: você quer divertir, sensibilizar, ou fazer com que ele reflita? Aborde um fato ou uma situação do cotidiano que tenha sido presenciada ou vivida por você procurando ir além do que aconteceu, narrando com sensibilidade, ou se quiser, com humor. Escreva um rascunho e antes de passar seu texto a limpo, faça uma revisão cuidadosa' (BA. Diário de Campo - 10 de agosto de 2012. Nota n. 10. Turma 81).

A seguir, ilustramos o quadro que mencionamos no excerto (79), o qual serviu como ponto de partida para os alunos analisarem as crônicas lidas em sala de aula, das quais, como já mencionamos, dispomos exemplares nos Anexo D, E, F e G.

Figura 47 – Tabela sobre especificidades da crônica. BA. Turma 81

| ASSUNTO | ORGANIZAÇÃO TEXTUAL | LINGUAGEM | FUNÇÃO SOCIAL |
|---|---|--|---|
| Qual é o assunto da crônica? O assunto tem relação com a vida cotidiana? | Há narrador no texto? Há marcas que identificam o narrador? Qual o tipo de narrador? Narrador-personagem ou narrador-observador? Há personagens no texto? Observa-se a presença de diálogos? Qual o enredo? | A linguagem é mais formal ou mais informal? O texto é engraçado ou não? O que torna o texto engraçado? | Qual a função social/intenção da crônica lida. Informar? Emocionar? Relatar um fato? Trazer uma reflexão? Divertir? Onde você pode ler textos como este? |

Fonte: geração de dados da autora
Diário de Campo – 02 de agosto de 2012. Nota n. 7. BA. Turma 81

Observamos em tais orientações uma abordagem que remete um tratamento didático convergente com proposições teórico-epistemológicas fundamentadas na perspectiva bakhtiniana no que se refere aos *gêneros*; vemos um início de ampliação da preocupação estrutural para a função social – mais uma vez o *entrelugar*. Durante as aulas que envolviam o estudo do gênero *crônica*, vimos predominar a discussão de temáticas diversas, com ênfase nas experiências pessoais dos alunos, constituindo-se como alimentação temática, incidindo, sobretudo, no *ter o que dizer*. Observamos uma convergência com as teorizações de Geraldini (2003 [1991]): a focalização, além do *ter o que dizer*, no *ter a quem dizer*, *ter uma razão de dizer*, assim como no *ter como dizer*, processo favorecido a partir da leitura de diversas crônicas.

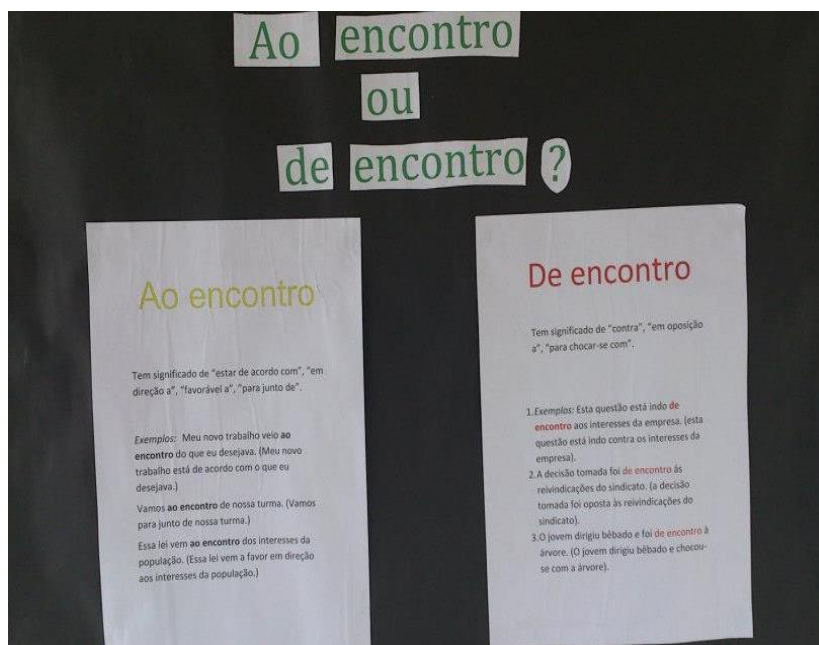
Outro enfoque de *BA*. na turma 81 foi o *cartaz*. Recorrentemente utilizado nas apresentações de trabalhos pelos alunos, tal gênero foi estudado em sala de aula a partir da demanda dos alunos de produzirem cartazes para divulgação de seus trabalhos escolares, especialmente em função de suas dificuldades inferidas por *BA*. Após reservar uma aula para discutir especificidades de tal gênero, *BA*. solicitou produções de texto nesse gênero, tal qual observamos na nota de campo a seguir. A materialização desse gênero, no entanto, parece restrita às relações interpessoais na esfera escolar. Essa inferência nossa reitera-se na nota que segue.

- (80) *Após apresentar alguns cartazes para os alunos, BA. encaminha a produção, em dupla, de um cartaz contendo a explicação sobre o uso de expressões da língua com o objetivo de divulgar a pesquisa para a escola. Ela orienta que o cartaz contenha a explicação dessa expressão e um exemplo de situação em que ela pode ser usada. Além disso, comenta: “Vocês podem utilizar recursos como colagem, desenhos, histórias em quadrinhos, tiras, charges, etc. [...] vocês precisam prestar atenção também no público, os funcionários da escola, os professores, os colegas ... Então, o cartaz não pode ter muita informação. Interessante é colocar exemplos e destacar a palavra pesquisada” (BA. Diário de Campo - 21 de setembro de 2012. Nota n. 21. Turma 81).*

Retomamos aqui a reflexão que fizemos quanto à abordagem da *história em quadrinhos*: um *entrelugar* em que vemos um movimento

de entender que as práticas sociais mobilizam os processos de ensino, tensionado por um movimento de dar conta de objetos ontológicos previstos no currículo escolar. Entendemos que *BA* movimenta-se nesse *entrelugar* na busca de novas representações e novas formas de ensinar, ao mesmo tempo em que marcada pela tradição escolar. A figura 48 a seguir parece veicular isso.

Figura 48 - Cartaz produzido por alunos da turma 81 por ocasião do encaminhamento de pesquisas de expressões linguísticas. *BA*.



Fonte: geração de dados da autora

Outro movimento que caracteriza esse *entrelugar* é a compreensão de que ambas as docentes apresentam, sobretudo em suas percepções acerca da natureza dos textos, uma tendência a distinguir conceitualmente *gêneros* de *tipologias textuais*. Essas percepções podem ser apreendidas quando, por exemplo, *BA* enuncia:

(81) [...] *mas aí nós não tínhamos essa noção do gênero, ela era ainda uns conceitos de dissertar, descrever, narrar*

[...] *Aí fomos depois com a BT. [formadora], ela veio com... ela deu mais suporte assim, porque daí ela trabalhou com toda a questão do gênero na esfera do discurso, né, tudo que tá interligado na discussão [...] daí é recente (BA., entrevista realizada em 11 de setembro de 2012, grifos nossos).*

Esse excerto nos leva à inferência de que BA. está em processo de compreensão mais efetiva daquilo que já discutimos no terceiro capítulo desta dissertação: a distinção conceitual – e não terminológica – entre *gêneros discursivos* e *tipologias textuais*. O sincretismo de diferentes *saberes*, em suas ações, nos parece característico das apropriações teórico-metodológicas na esfera escolar. Mais ainda, depreendemos a consciência da docente em torno da resignificação das práticas de produção de texto na escola, que de fazeres restringidos à escrita escolar passam a voltar-se para a produção de textos vinculados às esferas sociais. Essa mesma representação parece presente na enunciação de FCA., conforme o excerto (82).

- (82) *E claro, toda a produção textual dependendo do conteúdo programático, se tu tem que trabalhar com narrativa, algo que vá narrar, se tu tem que trabalhar com descrição, algum texto que o foco seja a descrição, se tu tem que trabalhar com a parte argumentativa mesmo, um texto mais argumentativo, aí vai depender muito do que que tem o foco no conteúdo (FCA., entrevista realizada em 11 de setembro de 2012, grifos nossos).*

Aqui, as *tipologias textuais* tomadas como itens do conteúdo programático, o que nos leva a Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), parecem estar a serviço dos *gêneros discursivos*, apesar de tal compreensão não estar diretamente explicitada na fala de FCA. Assim, tendo em vista os excertos (81) e (82), e articulando-os com os dados oriundos das observações participantes, no entanto, inferimos que nem sempre tais representações de ambas as docentes se refletem em suas *elaborações didáticas* e, conseqüentemente, em suas ações em sala de aula, o que implicaria um revozeamento dos discursos apresentados nos cursos de formação (OLIVEIRA, 2009).

Questões dessa ordem trazem à tona a importância de os cursos de formação inicial efetivamente facultarem aos licenciandos a apropriação dos *saberes científicos* – no caso específico desta dissertação, teorizações de base bakhtiniana, vigotskiana e dos estudos do letramento –, de modo que, na sincretização desses *saberes* com os

conhecimentos, a mobilidade dos professores seja mais autônoma, no sentido de poder analisar metaconceitualmente o que fazem em classe, ou seja, tornarem-se cientes do sincretismo que empreendem.

6.3.3 Consolidação da produção textual escrita no *encontro* entre alunos e professoras: percursos entre leitura docente e reescrituras

Nesta última subseção, tendo em vista a triangulação de dados que buscamos empreender neste estudo, tal como concebe Yin (2005), buscamos responder aos desdobramentos finais previstos na segunda perspectiva central de nossa questão de pesquisa, os quais convergem com as implicações dos encaminhamentos metodológicos com a produção textual escrita empreendidos pelas participantes de pesquisa em suas *elaborações didáticas*; ou seja, após terem se consolidado no ambiente de sala de aula, buscamos descrever analiticamente o que é feito com os textos produzidos pelos alunos.

Os desdobramentos que buscamos responder se referem às seguintes questões-suporte: *Como se dá a intervenção dos professores nos textos dos alunos e que tipos de apontamentos escritos são feitos pelos professores em tais textos?*; *Há refacção?* *Como se caracteriza esse processo?*; e *Qual a destinação do texto analisado pelos professores?* Esperamos fazê-lo a partir da leitura crítica dos dados empíricos gerados nas entrevistas, na observação participante, nas notas em diário de campo e na pesquisa documental.

Entendendo que os demais desdobramentos da questão central de pesquisa já foram tematizados por nós nas seções e subseções anteriores, passamos agora a focalizar as questões-suporte registradas no parágrafo anterior, optando pela seguinte organização: na primeira subseção focalizamos como se caracteriza a leitura do professor em relação aos textos dos alunos; na segunda subseção, discutimos se há encaminhamentos quanto à reescrita desses textos e como eles se dão e, por fim, na terceira subseção, abordamos a destinação desses mesmos textos produzidos pelos alunos.

6.3.3.1 *A outra palavra* e a *palavra outra*: a leitura docente do texto do aluno

Embora tenhamos apontado, em subseções anteriores, algumas especificações do trabalho empreendido pelas participantes de pesquisa após o encaminhamento das produções textuais, entendemos ser

importante tematizar aqui, de forma mais particularizada, a leitura que o professor faz do texto do aluno. Desse modo, buscamos nos valer, sobretudo, dos dados que emergiram da pesquisa documental, por entender que eles nos facultam analisar de forma mais clara a natureza das intervenções das docentes sobre as produções textuais escritas. Ressaltamos, no entanto, a complementação com dados derivados dos outros instrumentos de geração de dados, os quais também foram importantes para uma compreensão mais integral dos processos observados.

Quando questionada sobre o modo como se caracterizam suas intervenções sobre os textos dos alunos (questão 4 do Apêndice B), FCA. relatou uma preferência por corrigir – e aqui estamos nos referindo à leitura docente – os textos produzidos pelos alunos em aula, o fazendo via atendimento individual, tal como depreendemos na materialização do excerto (8), registrado na subseção 6.2.1, momento em que FCA. justificava ser essa estratégia mais fácil para apontar aos alunos suas fragilidades em relação à escrita para que continuassem escrevendo. Esse comportamento pode ser ilustrado a partir dos excertos que seguem.

- (83) *Após orientar os alunos a escrever no caderno um relatório de aula, FCA. vai passando nas carteiras, lendo e corrigindo os textos dos alunos. Em uma das correções, ela comenta com a aluna: “Se puder, reescreve seu texto para observar que depois dos pontos há letra maiúscula.” [...] Assim como sugeriu para a aluna, FCA. sugere que outros alunos também reescrevam seus relatórios (FCA. Diário de Campo – 08 de agosto de 2012. Nota n. 13. Turma 72).*
- (84) *Após encaminhar a produção de cartas para os amigos, FCA. vai passando nas carteiras observando a realização da atividade e auxiliando alguns alunos conforme suas solicitações. Em um dos momentos, FCA. comenta: “Presta atenção, gente! Quando faz a saudação inicial, deixem uma linha pra começar o assunto. Já vi gente que tá fazendo tudo junto [...] Quando afirmam ter terminado de produzir a carta, FCA. corrige individualmente, e na presença do aluno, o que foi escrito. Ao ler a carta de uma aluna em voz baixa, a professora diz: “Tá faltando a saudação inicial e a data”. A medida que vai comentando alguns problemas encontrados na carta com a aluna, FCA. corrige tais informações diretamente no texto, sublinhando e reformulando alguns trechos, sempre por meio de questionamentos do tipo: “O*

que você quis dizer aqui?”(FCA. Diário de Campo – 20 de junho de 2012. Nota 5. Turma 72).

Inferimos nesse movimento convergências com discussões do ideário histórico-cultural no que tange, como já mencionamos, a uma concepção de sujeito, que entendemos, é tomado de modo situado, dada a preocupação com os atendimentos individuais dos alunos. Ao mesmo tempo, nos parece emergir uma concepção metodológica que dá ênfase, num primeiro momento, aos aspectos gramaticais. Esse modo de lidar com os textos dos alunos, em nossa concepção, parece derivar dos *conhecimentos* (HALTÉ, 2008 [1998]) da tradição escolar que tiveram prevalência nessa esfera até meados da década de 1970, tais como o foco nos elementos gramaticais no texto ou, em uma interpretação mais ampla, possivelmente decorra de sérias dificuldades de escrita que tendem a caracterizar alguns grupos de alunos mesmo em séries finais de ensino fundamental. Como, no caso desta turma, os professores tendem a ter problemas de disciplinamento, não raro questões como essa, tal qual mostrou Irigoite (2011), incidem sobre o desenvolvimento dos alunos na apropriação dos conhecimentos, inclusive no que diz respeito ao domínio do sistema de escrita (INAF, 2009). E, historicamente, ao professor de Língua Portuguesa é delegada a incumbência de ‘resolvê-los’, incumbência que, à luz do conceito de *práticas de letramento* (STREET, 1988; HAMILTON, 2000) seguramente é colocada em xeque, porque não se trata de ‘distribuir’ esses saberes, mas de ter acesso a eles (BRITTO, 2012) nas vivências culturais (GEE, 2006 [2000]).

Considerando *conhecimentos* consolidados na esfera escolar, conforme discussões de Rodrigues (2003), em função de confusões terminológicas e conceituais dos documentos-síntese destinados ao professor, dentre elas, acrescentamos, as implicações da significação do termo ‘correção’ (ANTUNES, 2009) – discutida nesta dissertação no terceiro capítulo –, tendem a levar o professor, muitas vezes a tomar a avaliação do texto do aluno ancorada numa perspectiva de higienização de inadequações gramaticais. Para Ruiz (2001), entretanto, uma abordagem que faculta tomar a correção para além da assepsia é aquela que se preocupa com o agenciamento de elementos que interferem na construção da significação.

Nesse enfoque, FCA. enunciou suas prioridades em relação ao texto do aluno no que toca à sua leitura, tendo em vista a impossibilidade de abordar todos os fatores de uma só vez. Sobre essa abordagem, veiculamos o excerto a seguir.

- (85) *A primeira coisa assim, o que mais salta os olhos na primeira intervenção é a questão da ortografia né? E aí, depois, vem toda a questão da coesão, coerência que a Koch trabalha bastante, assim, nos livros que ela aborda isso, né? A coesão e a coerência, se o texto faz sentido, até o próprio tamanho do texto que tem muito a ver, o gênero do texto...* (FCA., entrevista realizada em 03 de setembro de 2012).

Depreendemos dessa enunciação, assim como na nota de campo (84), que FCA. prioriza a intervenção na ortografia, com o intuito de levar os alunos a atentarem para as inadequações no domínio do sistema de escrita, tal como mencionamos anteriormente. Após esse processo, dada a menção na ênfase também na *coesão* e na *coerência* do texto, inferimos aproximações com discussões derivadas da Linguística Textual – FCA. cita Ingedore Koch –, como vimos predominar nas concepções dessa docente, tal qual já registramos em seções anteriores. Fatores dessa ordem emergiram no momento em que FCA. lia os textos dos alunos em sala de aula e estabelecia um diálogo com eles, como depreendemos no excerto da nota de campo (84): “FCA. corrige tais informações diretamente no texto, sublinhando e reformulando alguns trechos, sempre por meio de questionamentos do tipo: ‘O que você quis dizer aqui?’.” O foco nos elementos gramaticais, entretanto, sobretudo os ortográficos, é inferível a partir da figura 49, que se refere a uma das produções escritas elaborada por um aluno.

amarrada embaixo da ~~sua~~ mesa, então
 a super ? desamarrar de
 e perguntou:

Onde os bandidos?
 Estão no quarto andar atrás do cofre.

Então a super ? falou para
 o prefeito que não era para ele sair de
 sua sala até que ela aparecesse para ser
 retirado com segurança. Então a super ?
 subiu e encontrou os bandidos
 tentando abrir o cofre. ~~então~~ Ela falou para
 os bandidos:

Esqueceram a senha foi?

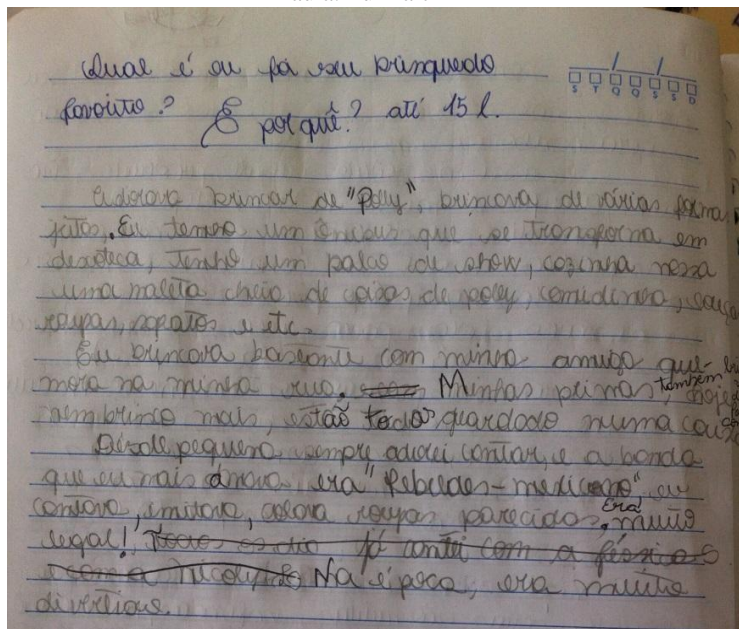
Então os bandidos tentaram fugir assim
 que chegaram para a super ?
 e antes de tudo ela deu um super soco
 neles e os amarrou ~~de~~ juntos com o guarda
 lá do primeiro andar. ~~então~~ ^{Depois,} ela entra na
 sala e diz ao prefeito que ele podia sair mas
 antes era para ele ligar para a polícia. Depois
 de 30 minutos a polícia chegou, levou os
 bandidos e a super ? salvar
~~mais~~ pessoa da violência.

Fonte: geração de dados da autora

Retomando a tipologia de correção de Serafini (1989), a qual já tematizamos no terceiro capítulo desta dissertação, vemos predominar no texto veiculado na figura 49, nas marcações em preto, a *correção*

resolutiva, que se caracteriza por apresentar de antemão aos alunos a reformulação de partes textuais com fragilidades. Podemos depreender também, mas em menor ocorrência, a utilização da *correção indicativa*, quando *FCA* aponta, com sinalizações no corpo do texto, os problemas de compreensão encontrados. Segundo registro de Ruiz (2001), tal abordagem, em alguma medida, nos leva ao risco de apresentar aos alunos as ‘respostas’ sem lhes inserir em um processo de reflexão sobre as próprias produções, o que propiciaria a representação do professor como ‘corretor’, cabendo a ele apontar aquilo que está ‘errado’, fazendo com que o aluno espere passivamente por tais intervenções. Nesse sentido, Geraldi (2010a) defende uma postura que implique o professor se assumir como coautor do texto do aluno e não como leitor-corretor. Mais uma vez, de modo a ilustrar esse processo, trazemos a seguir a figura 50, correspondente a um texto corrigido por *FCA* em sala de aula, tal como pudemos observar em todos os processos que acompanhamos envolvendo a leitura docente do texto do aluno.

Figura 50 - Texto produzido por aluno e corrigido por *FCA* em sala de aula. Turma 72



Fonte: geração de dados da autora

Segundo estudos de Ruiz (2001), a correção resolutive, tal como depreendemos das figuras 49 e 50 tende a criar um processo monofônico nas atividades que resultam na reescrita dos textos, pois oferece aos alunos alterações a serem feitas que poderiam suscitar sua participação nesse mesmo processo, o que, em nossa compreensão, quando tomada como o único modo de interferir nas produções dos alunos, acaba por desconsiderar, em alguma medida, o papel ativo desses mesmos alunos. Assim, para essa autora, na correção resolutive só o professor reflete sobre a escrita, cabendo ao aluno aceitar suas intervenções.

[...] quando a correção é de cunho resolutive, o aluno obtém uma solução pronta para seus problemas, por isso tende a efetuar todas as alterações, já que para isso basta apenas incorporá-las ao seu texto original na forma de cópia. Entretanto, ao fazer isso, na verdade ele não refaz seu texto, não o reestrutura, não o reelabora, enfim, não executa a revisão (RUIZ, 2001, p. 97-98).

Abordagens dessa ordem contribuem, em nosso ponto de vista, para representações, por parte dos alunos, que se constituem em tomar a reescrita de um texto como um processo de reformulação dos apontamentos ortográficos, sem um maior zelo a questões mais amplas, como a significação dos projetos de dizer em função de demandas interacionais, tal como depreendemos de discussões bakhtinianas. Situações como a veiculada a seguir parecem confirmar essa tendência: (86) *Um aluno, após a professora sair da sala para buscar um material, pergunta para os colegas: “É pra escrever de novo [o texto]?”. Ao que outro responde: “Não, é só para reescrever o que tá marcado”* (BA. Diário de Campo – 15 de junho de 2012. Nota n. 2. Turma 61).

Ainda em relação à correção resolutive, Ruiz (2001, p. 101), aproximando-se de concepções que tomam o *outro* como papel fundamental para a interação por meio de textos (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]), registra que

Ao apresentar as alterações a serem aplicadas na reescrita, o discurso do professor anula totalmente a presença do outro (o aluno), que é, assim, destituído de voz. Tudo se passa como se o diálogo, constitutivo do próprio discurso do

professor, estivesse oculto, escondido, mascarado sob a falsa aparência de uma única voz.

Entendemos que a rotina do dia a dia escolar e as demandas comumente expressivas de intervenção dos professores no processo de apropriação, por parte dos alunos, do sistema alfabético em suas nuances ortográficas, tanto quanto de questões prosaicas de textualização – paragrafação, uso de maiúsculas, marcações de diálogos e afins –, tendem a justificar a prevalência da *correção resolutive* (RUIZ, 2001). O elevado número de estudantes por classe e a intensa carga horária dos professores nas escolas públicas em Florianópolis (TOZAMONI, 2012; CATOIA DIAS, 2012)¹⁴³, e seguramente em outras tantas partes do país, exigem do profissional acelerar seu processo interventivo. A prevalência de uma leitura docente com marcações que constituam efetiva interação com o aluno possivelmente exija outra configuração das redes públicas e outro tratamento para os profissionais de ensino. Nesses casos, não basta que os eixos do ideário histórico-cultural reverberem nas escolas, importa haver condições operacionais para agir metodologicamente à luz das bases teórico-epistemológicas desse mesmo ideário.

Ainda em se tratando dessas reverberações, depreendemos em ambas as docentes uma concepção de fazer os apontamentos no texto por meio de lápis, implicando, assim, uma nova forma de interferir nos textos dos alunos, segundo orientações de materiais de suporte aos professores, que tiveram destaque na esfera escolar após as discussões levadas a termo no movimento da *nova crítica ao Português* (BRITTO, 1997). Os excertos de entrevista a seguir sugerem essa tendência: (87) [Leio os textos dos alunos] *Sublinhando, de preferência a lápis. Nunca à caneta vermelha né, toda aquela questão* (FCA., entrevista realizada em 03 de setembro de 2012). BA., na mesma linha de raciocínio, enuncia em (13), que veiculamos na primeira seção: “*Eu dizia [...] tá, todas as teorias diziam como você não fazer, como é que você... O que você não deve fazer com o texto, não corrigir de vermelho, não nananã, não ficar corrigido tudo no texto, não ficar muito preso à gramática [...]*” (BA., entrevista realizada em 11 de setembro de 2012). Tais representações,

¹⁴³Tomazoni (2012) e Catoia Dias (2012), no âmbito do NELA/UFSC, realizaram amplo estudo em escolas públicas de Florianópolis, com professores das séries finais do Ensino Fundamental, quantificando o número de turmas e o número de alunos que tais profissionais têm sob sua responsabilidade. Os dados reiteram nossas percepções aqui.

em nosso entendimento, derivam das discussões veiculadas nos materiais de apoio pedagógico, tais como os PCNs (BRASIL, 1998) e nos processos de formação continuada, o que, já discutimos, nos leva a inferir que tais concepções têm origem em revozeamentos do ideário histórico-cultural em textos paradidáticos, constituindo, assim, reverberações tanto desse ideário, por requisitar uma participação ativa do sujeito, quanto outras teorizações – como a Linguística Textual – que têm lugar, sobretudo, na esfera escolar. Além disso, essas enunciações reforçam aquilo que aponta Fiad (2006), conforme já tematizamos em uma citação registrada no terceiro capítulo: as análises acadêmicas em relação às produções de textos de alunos não têm contribuído para auxiliar os professores em suas leituras/correções desses textos, pois pouco conduzem rumo a uma ação centrada na explicação dos problemas encontrados e na reflexão sobre modos alternativos de reformulá-los.

BA. evoca uma preferência por fazer intervenções dialógicas no próprio texto do aluno, por meio de *recados*, o que, segundo sua compreensão, exige uma leitura mais demorada sobre o texto do aluno e, por consequência, um trabalho a ser feito em casa – percepção com que compartilhamos e que já registramos anteriormente quando mencionamos as condições de trabalho do professor. Em uma das aulas, ela comenta esse comportamento com os alunos, como registramos nesta nota de campo: (88) *Após entregar os textos corrigidos, BA. diz que passou a tarde toda corrigindo os textos e isso é um 'luxo', pois na sua época ganhava uma nota e não sabia por quê. Ela, então, pergunta a alguns alunos: "Tem recado no teu texto?" (BA. Diário de Campo – 15 de junho de 2012. Nota n. 2. Turma 61).* A figura 51 ilustra esse modo de *BA.* lidar com a leitura dos textos dos alunos.

Figura 51 - Leitura de BA. de texto de aluno. Turma 61

DSFSS

Meu Animal de Estimação

Meu animal de estimação é um gato, seu nome é Frauguet^o tem sete ou oito meses, uma 7 quilos, seu pelo é marrom e o corpo branco com manchas e olhos verdes.

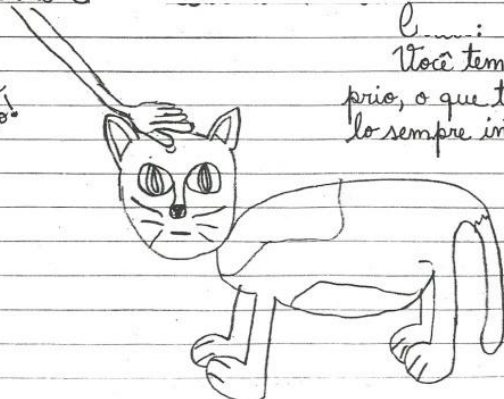
Meu gato tem um comportamento meio estranho às vezes não tem ninguém no patio e ele começa a miaar como se estivesse sendo enforcado. Quando está com seu pelo ele me morde, talvez porque quando briga com outros gatos ele apóia por ser menor.

Em uma vez ele sumiu por 15 dias e voltou com muito pouco pelo mas felizmente seu pelo já está maior, se ele morresse eu iria me sentir muito mal.

Turma: 61
Aluno: G

linda desenhos!

linda:
Você tem estilo próprio, o que torna seu texto sempre interessante.



Fonte: geração de dados da autora

Nessa figura, que veicula a produção textual de um aluno do sexto ano, vimos predominar um ensaio de abordagem dialógica,

considerando os comentários da professora no texto. A isso, associamos o que concebe Ruiz (2001), ao sugerir uma nova classificação à tipologia de correção de Serafini (1989) – tal qual vimos no aporte teórico desta dissertação –, a *correção textual-iterativa*, que se caracteriza por comentários mais longos feitos pelo professor, geralmente encontrados no *pós-texto*, como ilustrado na figura 51. Essa abordagem, segundo Ruiz (2001), contribui para levar o aluno a se sentir como sujeito ativo que negocia e constrói com o *outro* novos sentidos. Nessa abordagem, inferimos um ensaio a aproximações com as concepções que tomam o texto como lugar de interação, lócus em que professor e aluno constroem juntos possibilidades de significação e, à luz de diretrizes do pensamento de Bakhtin (2011 [1952/53]), os sentidos se materializam na interlocução entre os sujeitos.

Fiad (2006) registra que esse olhar do professor sobre o texto do aluno, motivado pela concepção de *texto* como interação, sugere uma ação metodológica distinta das que tendem a julgar, sob uma perspectiva normativista, o que o aluno escreveu, porque procura tomar como indícios as possíveis fragilidades dos alunos em decorrência dos processos por eles mobilizados. Inferimos, ainda, nessa abordagem, aproximações com discussões de Franchi (2006), que sugere a exploração de possibilidades de modos de dizer, os quais, em nossa compreensão, só são possíveis por meio de um processo interlocutivo como esse, dada, ainda, a condição do professor como interlocutor mais experiente dessa relação (VIGOSTKI, 1991 [1978]). Esse processo interlocutivo pode ser apreendido também do excerto de entrevista (89), momento em que BA. descreve uma de suas leituras dos textos dos alunos do nono ano.

- (89) *Sempre vai um comentário, oh, por exemplo, esse texto aqui é um texto bem bom num primeiro momento, tá redondinho, é uma crônica da arte de comer. Aí eu faço algum comentário né? Porque ela disse que a mãe não cozinha bem e ela adora comer né? Imagina se ...ela não é muito boa cozinheira, imagina se ela fosse boa cozinheira. E aqui eu coloquei alguns comentários, se ela quiser incorporar ou não, né? O B. [nomeia um dos alunos], por exemplo, eu gosto muito de dialogar com o conteúdo, ele fez um texto que quando ele dorme ele sonha... Ele sonha, ele é isso, ele é aquilo, mas só coisas materiais... então, oh: 'Legal, B. [nova remissão ao aluno], mas será que você não está sonhando demais com bens materiais e dinheiro? E os valores como a amizade, o reconhecimento profissional, a formação, não existe em seu mundo ideal?'. Então... porque daí se ele quiser ampliar*

o texto, colocar alguma coisa a mais ... [ele vai fazer] a partir de sugestões [...] Ele fez um bom texto, mas agora, oh, 'Organize os parágrafos e reveja a pontuação', se ele não der conta, eu sento com ele (BA., entrevista realizada em 11 de setembro de 2012).

Além do enfoque nos comentários nos textos dos alunos, BA. comenta, conforme o excerto (89), que conversa com o aluno quando ele não consegue reformular seu texto a partir do que foi apontado para ele na correção, comportamento que vimos predominar nas ações de FCA., quando opta por ler os textos na sala, individualmente e na presença do aluno, em excertos já registrados.

Ao ser questionada sobre a reação dos alunos a esses tipos de comentários, BA. enuncia: (90) *Eles... eu acho que já esperam um pouco isso assim, essa orientação. [...] sim, eles reescrevem. Eles já dizem, oh, 'Fiz a primeira versão' [...] já estão acostumados (BA., entrevista realizada em 11 de setembro de 2012).* O texto veiculado na figura a seguir ilustra, mais uma vez, essa abordagem.

Figura 52 - Correção da primeira versão de texto produzido por aluno.
BA. Turma 61

28/09/19
meu nome de estimação.

Hoje eu vou falar do meu animal de estimação, o nome dela Brenda ele é gata e ~~embora dela é~~ ~~maior~~, ela gosta de? ~~caral~~ ela muito brincalhona ela brinca de pega, pega de futebol e a brincadeira preferida dela é luta, ela não gosta de andar de coleira porque ela pensa que vai tomar banho, e ela adora a raça colorida.

Nome: N

Turma: 61

N: você traz várias informações curiosas sobre a Brenda, que suponho que seja uma cachorrinha. Mas acho que você não releu aquilo que escreveu, pois se reler com atenção vai ver que está escrevendo uma frase após a outra sem usar ponto final e sem organizar as informações em parágrafos, conforme o roteiro dado.

Procure reescrever de forma organizada.

Uma curiosidade: qual a raça da Brenda? Como você a conseguiu? Comprou, ganhou de presente, achou-a em algum lugar?

Não esqueça de finalizar.

Além da correção textual-iterativa, que vimos predominar nas figuras 51 e 52, vemos também a ocorrência de outra tipologia: a *correção indicativa* (SERAFINI, 1989), que se caracteriza por apontar, por meio de alguma sinalização, o problema de produção encontrado. Na figura 51, por exemplo, BA. opta por ora circular tais problemas ora apontá-los por meio de um breve comentário, como encontramos no canto superior à esquerda do texto do aluno: “Marque essas partes com a pontuação adequada”, sem dizer, portanto, qual pontuação seria essa. Essa fala nos remete ao excerto (92) – à frente – cujo conteúdo registra a preocupação de BA. em não dar todas as respostas aos alunos, de modo a instigá-los a descobri-las. Na figura 52, por sua vez, BA. sublinha trechos que o aluno escreveu, apontando, na margem do texto, sugestões para substituir a expressão utilizada. Em parte, vemos nesse enfoque um distanciamento da correção resolutive, pois, ao contrário de apresentar uma solução, sugere um novo modo de dizer, que pode ou não ser acatado pelo aluno. Nessa figura, BA. se vale ainda do ponto de interrogação para apontar aquilo que não está claro no texto do aluno, tal como vemos nas correções de FCA., como nos mostra a figura 49.

Da declaração registrada no excerto (89), assim como de algumas situações de interação vivenciadas em sala de aula – como foi o caso da produção do *diálogo* com as turmas do sexto ano sobre o qual já comentamos na subseção anterior –, depreendemos que BA. também se valia, mas em menor recorrência, da leitura do texto do aluno em aula, tal como observamos na nota de campo que segue.

- (91) *Após orientar a produção de um diálogo entre as personagens Dulcineia e Dom Quixote, BA. vai corrigindo os textos dos alunos em sala de aula e à medida que concluem, ela os encaminha para a sala informatizada, lugar onde digitarão essas produções. Alguns alunos vão até a mesa da professora para mostrar o que escreveram, ela lê e dá algumas sugestões para desenvolverem mais o diálogo, o fazendo por meio de perguntas. Em um dos momentos, devido à dificuldade de um aluno para continuar a produção do diálogo, BA. escreve (algumas frases) sobre o texto dele e lê em voz alta a partir do que ele diz estar pensando em escrever. Em seguida, ela orienta: “Agora vai escrevendo com sua letra.” [...] Um aluno mostra o seu diálogo para a professora, e ela comenta: “J. [nomeia o aluno], eu não sei mais o que fazer contigo, tu não colocas o espaço do parágrafo [...] Já estou há seis meses te falando isso.” e vai dando sugestões ao aluno [...] BA. lê o texto de uma aluna e fala:*

“Seu texto está ótimo! Acho que você vai ser escritora” (BA. Diário de Campo – 06 de junho de 2012. Nota n. 8. Turma 61).

Ao comentar sobre o modo como se caracterizam suas intervenções nos textos dos alunos, BA. enuncia:

- (92) *Quanto à ortografia, normalmente eu circulo, círculo a palavra a lápis e não digo qual é o erro, a criança vai ter que ir pra um dicionário ... Às vezes, se a palavra é uma palavra estranha eu reescrevo. Por exemplo, aqui oh [apontando para um texto], né? Então, oh, ela tá trocando aqui os fonemas, eu circulo [...] Aqui também, oh, [remete a outro texto], é com m não é com n', né? Às vezes, aqui, é um pronome que ela não tá fazendo a concordância correta, aí eu coloco. Oh, aqui, eu reescrevi a palavra porque ela não tem noção de como se escreve. Então a ortografia eu... sublinho, eu aponto, eu procuro não [dar a resposta]. A repetição, por exemplo, aqui, pra ele perceber que tá escrevendo muito mais, muito eu. E ele vai dar conta oh: 'Resolva as repetições'. Ou ele vai eliminar ou ele vai substituir [...]* (BA., entrevista realizada em 11 de setembro de 2012).

Nesse excerto, além de depreendemos o uso da correção textual-interativa por BA., inferimos, também, a utilização da correção resolutiva em alguns casos, segundo a professora – conforme o excerto (92) –, em casos em que o aluno “não tem noção de como se escreve”. Esse comportamento pode ser visualizado nas figuras que seguem.

Figura 53 - Crônica de aluno com apontamentos de BA. Turma 81

Muito legal!

Arte de Atuar

Bem, atuar não é só interpretar bem, é entrar no personagem, se soltar, deixar fluir e entrar na história.

Quando eu interpreto deslizo total, e por alguns instantes sou outra pessoa, já vi várias peças teatrais e me imaginei no lugar dos atores.

Eu fico fascinado quando vejo peças teatrais de escritores renomados sendo interpretada ^{faz a concordância} com uma verdade, sem alegria. [Atuar também é um modo de botar para fora suas dúvidas, alguma emoção guardada, que de algum modo não conseguimos dizer em palavras.

É também fazer algum tipo de protesto, pessoas atuam para fugir da realidade, e vivem no mundo da imaginação, que talvez seja a única opção pois sua vida é tão vazia, ^{querem} que ^{querem} sejam diferentes, que não sejam nesse mundo da fantasia.

Esta conjunção é mesmo necessária aqui?

Essa tripla está por aí? É para fazer alguma coisa diferente que é a atuação.

Fonte: geração de dados da autora

Figura 54 - Correção de BA. de texto produzido por aluno. Turma 61

/ /

Meu animal de estimação

Adorei a forma
como começou
a pontuação

Em março de 2010 ganhei um cachorro da minha prima de pelo marrom, olhos castanhos, já tinha um nome: Fink. Fize que deixar o nome porque ele já estava acostumado, ele é um atugão.

Quando estou sozinho fico brincando com ele, e quando eu chego da escola ele fica bem feliz e quando eu deito para assistir tv ele vem comigo, e eu levo as coleitas e ele dorme o dia inteiro.

Minha mãe e meu pai gostam muito dele, eu não sei escrever muito quando ele morre.

G

Legal: procure ampliar as informações: no 1º parágrafo: qual a raça?

Antes do último parágrafo, poderia citar uma situação engraçada ou curiosa que já ocorreu com ele. Também explorar mais seus hábitos/comportamentos.

Fonte: geração de dados da autora

Os textos apontados nas figuras 53 e 54 são representativos da utilização de tipologias de correção distintas em uma só intervenção/leitura docente: a correção indicativa – que vimos a partir do uso de sublinhado e círculos em algumas palavras, seguida ou não de apontamentos escritos; a correção resolutiva – como na substituição do verbo conjugado “queiram” por “querem” (figura 53) e na troca de “pele” por “pelo”, como o acréscimo da palavra “também” (figura 54); e a correção textual-interativa – conforme os comentários na margem do texto e no canto superior direito (figura 54) e nas margens e no pós-texto (figura 54). Segundo Ruiz (2001), tais intervenções, longe de serem tomadas isoladamente, oferecem maiores contribuições aos alunos quando tomadas articuladamente, já que cada problema encontrado exige uma abordagem específica. Esses aspectos positivos são vistos, dessa forma, nas intervenções de BA., tal como depreendemos das figuras anteriormente veiculadas.

Em relação aos problemas que costuma observar com mais frequência nas produções dos alunos, BA. enuncia:

- (93) *Pontuação ... pontuação, ortografia é, já foi pior, não é tão grave. Por exemplo, na crônica ... Aqui, oh [apontando para um texto de um aluno]. As crônicas, por exemplo, elas estão boas, mas elas podem ganhar qualidade, mais ampliação de texto né... Elas podem ganhar mais conteúdo. Ampliar a reflexão... por exemplo aqui tem uma crônica que a menina fala do amor, mas ela fez um texto muito breve... Ortografia sempre vai ter [...] aqui, por exemplo, ele [texto de um aluno] comeu o r do infinitivo. Mas de uma forma geral tem problema também com paragrafação [...] O que que eu vejo muito... Mas isso aqui também [aponta para um texto de um aluno] já é um grau mais apurado... Períodos muito longos... A criança não bota ponto, ela vai emendando, emendando, emendando... Aí, oh, 'use ponto em lugar de vírgula, frases breves tornam o texto mais interessante', é uma questão de estilo... (BA., entrevista realizada em 11 de setembro).*

A figura a seguir representa esse movimento empreendido por BA. para tentar levar os alunos a ampliarem as discussões e reflexões de seus textos, tal como vemos no comentário feito no pós-texto do aluno.

Figura 55 - Crônica de aluno com sugestões de BA. para ampliar a discussão do texto. Turma 81

Sem Ideia

Bom... Como começar, eu não sei, mas... Vamos a isso: A minha professora de Português, deu um dever para toda a turma: ~~de~~ fazer uma crônica.

Eu fiquei sem ideia por um bom tempo, mas, resolvei narrar o que eu fiz em busca de ideias.

Comecei fingando por uns dias, apenas procurando ideias em minha mente, tentando desenvolvê-las, mas a ideia acabou por terra.

Procurei ideias na internet, procurei por "crônicas", mas acabei por desistir desta ideia.

Então procurei ideia no Face Book, outra ideia que acabou por terra.

Então tentei desenvolver do meu jeito desenvolver o texto de um ex-aluno de minha professora, mas não tenho certeza se ficou muito bom, digam-me vocês!

g : a falta de ideias pode ser fonte de inspiração eu, como diziam os gregos, "musa" inspiradora, mas procure dar um pouco mais de densidade/substância ao texto. Talvez imaginar como fazem/fixaram os escritores em seu processo de criação. Mário de Andrade fala sobre isso, Jorge Amado, entre outros. Buquiss!

Mão estendi esta parte

Procurei desenvolver a ideia por parte de outra pessoa.

É uma pergunta B. em português.

Fonte: geração de dados da autora

No comentário feito no pós-texto da produção veiculada na figura 55, emerge um processo de interlocução que visa sugerir aos alunos

ampliações em seus textos, as quais não se restringem à organização linguística, especialmente quando aconselha: “[...] procure dar mais densidade/substância ao texto. Talvez imaginar como fazem/fizeram os escritores em seu processo de criação. Mário Quintana fala sobre isso, Jorge Amado, entre outros. Pesquise”.

Uma outra ação metodológica presente nas *elaborações didáticas* de *BA*. se refere à comparação que faz entre a primeira e a segunda versão do texto do aluno para avaliá-lo e analisar as melhorias de desempenho, tal como tematiza Fiad (2006). Desse modo, assim como registramos na enunciação de *BA.*, evocada no excerto (7) veiculado no início deste capítulo, inferimos uma postura que prioriza as fragilidades individuais em favor de um trabalho que se deu a partir do diagnóstico dessas fragilidades, materializada no quadro que segue – veiculamos em formato paisagem para que possa ser melhor visualizado.

Figura 56 - Quadro de diagnóstico inicial dos textos produzidos pelos alunos. BA. Turma 61

DIAGNÓSTICO INICIAL DA PRODUÇÃO ESCRITA- TURMA 61

| Aluno | Ortografia: domínio convenções da escrita; maiúsculas e minúsculas | Pontuação e segmentação do texto | Encadeamento de ideias; coerência no sentido geral do texto; atende à modalidade de texto solicitada | Observações gerais |
|-------|--|---|--|--|
| A | | Embora saiba segmentar o texto em parágrafos e usar pontuação, escreve períodos muito longos, que poderiam ser resolvidos com uso de pontuação. | Apresenta encadeamento de ideias e coerência no sentido geral do texto. Atende à modalidade de texto solicitada. É criativa na escrita, tem linguagem própria. No texto a partir da pintura "Recado Difícil" apresentou incoerências em algumas informações; verificar a capacidade de resolvê-las a partir das orientações dadas durante a reescrita. | Bom traçado de letra. É responsável, interessada, tem autonomia. Entrega as atividades em dia. |
| C | Troca de fonemas: m e n antes de p e b | Sabe segmentar o texto em parágrafos. Utiliza corretamente a pontuação e o travessão para marcar as falas dos personagens. | Apresenta encadeamento de ideias e coerência no sentido geral do texto. Atende à modalidade de texto solicitada. É criativo na escrita, tem linguagem própria. | Traçado de letra razoável. É responsável e interessado. Bastante tímido, mas se manifesta quando tem dúvida ou para contribuir com a aula. Entrega as atividades em dia. |
| D | Não observa a diferença no uso de maiúsculas e Minúsculas. | | | Precisa definir melhor traçado da escrita. |
| D | Erros graves de ortografia | | Apresenta encadeamento de ideias e coerência no sentido geral do texto; atende à modalidade de texto solicitada. É criativa na escrita, tem linguagem própria. | Traçado de letra razoável. Bastante tímida, é responsável e interessada. Entrega as atividades em dia. |
| E | | Utiliza corretamente a pontuação e o travessão para marcar as falas. Segmenta o texto em parágrafos. | Apresenta encadeamento de ideias e coerência no sentido geral do texto; atende à modalidade de texto solicitada. É criativa na escrita, tem linguagem própria. Repete expressões no interior do texto. | Bom traçado de letra. É responsável, interessada, tem iniciativa e autonomia. Entrega as atividades em dia. |
| F | Erros de ortografia: congegue; derrepernte | Praticamente não segmenta o texto em parágrafos (só faz o 1º). Tem dificuldade com o uso da pontuação e do | Apresenta encadeamento de ideias e coerência no sentido geral do texto. Atende à modalidade de texto solicitada. É criativo na escrita, tem linguagem própria. | Traçado de letra razoável. É responsável, interessado, tem iniciativa e autonomia. Muito perspicaz e bem-humorado. Conversa e opina sobre tudo na |

Fonte: geração de dados da autora

Nesse quadro, que representa o diagnóstico feito por BA. nas produções escritas de seus alunos, observamos uma organização que inclui tanto os elementos gramaticais – ortografia, pontuação e segmentação do texto – quanto elementos da construção global do texto, tais como o encadeamento de ideias – que BA. vincula à *coerência* –, a adequação à modalidade do texto solicitada e informações gerais sobre o desempenho dos alunos, seus comportamentos em aula e suas principais características, conforme é possível visualizar na última coluna do quadro de diagnóstico inicial elaborado por BA. Trata-se, em nosso entendimento, de ações metodológicas bastante relevantes para um ensino que se quer situado e significativo. Nessa ação, depreendemos ainda aproximações com a perspectiva teórico-metodológica da Linguística Textual, especialmente as discussões materializadas nos documentos oficiais de educação, que sugerem a consideração de alguns focos para o trabalho com a produção de textos escritos, como a progressão temática e a ordenação das partes, a seleção lexical, a relevância das informações, a consistência dos argumentos e a utilização dos recursos linguísticos apropriados (BRASIL, 1998), tais como registramos no primeiro capítulo desta dissertação.

Sobre o modo como se vale do quadro com o diagnóstico inicial das turmas, que veiculamos na figura 56, BA. descreve:

- (94) *Hoje eu trabalhei com as crônicas da oitava e procurando seguir também aqueles parâmetros assim, porque pra mim um texto... Aquele quadro é um pouco isso assim, no que é que a grosso modo eu observo ali quando eu leio o texto, é a questão dos critérios, do que que a criança tem a dizer né? Se o que ela diz tem coerência...coerência e coesão, e depois tem o nível da ortografia, da pontuação, mas o principal pra mim é o que a criança tem a dizer, então naquele quadro né, de acordo com aqueles critérios, eu vou estabelecendo a nota, mas primeiro é se ela tem algo a dizer, o grau de informação que ela tem, as ideias né, se ela tem lógica, se ela é criativa, depois eu vou trabalhando a questão... E aquele quadro tem isso, tem a parte da ortografia, depois tem a pontuação, tem as questões linguísticas e tem a questão da coerência no todo né [...] mais fácil pra eu me localizar, mas sempre me move o que a criança tem a dizer [...]* (BA.,entrevista realizada em 11 de setembro de 2012).

Nesse processo, depreendemos aproximações com discussões de Geraldí (2006 [1984]) no que toca à avaliação dos textos dos alunos:

conceber a avaliação em torno do processo da escrita e não do produto, pois o foco não recai sobre uma única versão, mas no desenvolvimento observado entre a primeira versão do texto e sua posterior reelaboração. Para Ruiz (2001), uma interlocução eficiente nos processos de ensino da produção de textos escritos é aquela que se preocupa, mais com o recado desse aluno – ou seja, o que ele tem para dizer – e, conseqüentemente, com a coerência global do texto.

Assim, de modo a esclarecer o processo avaliativo dos textos dos alunos segundo BA., registramos o excerto de entrevista que segue.

- (95) [...] *eles me devolvem com a segunda versão, pra eu comparar [...] como é que eu sei que melhorou né, eu tenho que tá comparando [...] porque daí eu leio assim [...] ela tem o que dizer, tem coerência, é... oito... porque os dois pontos ficariam na questão linguística, que não tá tão ruim... Oh, ela só fez um parágrafo né? Mas ela não tem quase problema de ortografia, de pontuação, ela usa direitinho a vírgula [...] mas... então, assim, 80% ela deu conta. De conteúdo, coerência, ela tá bem, o que falta seria um pouco da estrutura e da... ortografia.. É, eu não vou tirar, comer os pontos da menina”* (BA, entrevista realizada em 11 de setembro de 2012).

Ações como as depreendidas nos excertos (94) e (95) convergem, ainda, com aquilo que já vimos discutindo ao longo deste capítulo, ou seja, essas enunciações parecem eliciar reverberações do ideário histórico-cultural, como entendemos da menção recorrente ao *ter o que dizer*, mas também implicam a ancoragem em discussões registradas em materiais de apoio ao professor, constituindo, assim, em boa medida, revozeamento das teorizações científicas, como é o caso da menção aos princípios da *coesão* e da *coerência* observados no excerto (95).

Entendemos haver, sobretudo nas vivências que pudemos provar com BA., a consolidação de uma experiência de estudo e de ação, em um ensaio constante na busca de compatibilizar seus fazeres pedagógicos com os conhecimentos de que se apropria em seus processos de formação continuada. Nesta seção, a forma como experiencia uma interação mais efetiva com os alunos por ocasião da leitura de seus textos, no limite de suas condições de tempo para tal, sinaliza, em nossa percepção, com muita evidência para expressivas interpenetrações com concepções do ideário histórico-cultural de que tratamos aqui.

Após a discussão sobre as caracterizações das ações docentes em torno da leitura do texto do aluno, depreendidas a partir de excertos de entrevista, das notas em diário de campo e da pesquisa documental,

passamos agora a discutir as implicações das *elaborações didáticas* das participantes de pesquisa no que toca à orientação de reformulação dos textos, a qual é feita com base na leitura inicial feita por essas docentes: a reescrita das produções solicitadas.

6.3.3.2 O ato de rever o dito: episódios de reescrita no ensino da produção textual escrita

Uma segunda implicação dos encaminhamentos metodológicos da produção textual escrita que foi nosso objeto de estudo na vivência com as participantes de pesquisa foi a reescrita dos textos produzidos pelos alunos. Para isso, nos valem especialmente das notas de diário de campo, pois elas nos facultaram uma descrição mais efetiva do processo de acompanhamento da reescrita. Não foi o nosso foco, como já registramos na introdução desta dissertação, analisar o desempenho dos alunos em suas produções textuais, porque nosso objeto recaiu sobre ações e concepções das professoras no que tange ao ensino da produção textual escrita. Assim, nos limitaremos aqui a analisar episódios de reescrita depreendidos do encaminhamento das docentes.

Como já registramos em excertos anteriores, ambas as docentes mencionam o processo da reescrita como parte fundamental das ações com a produção textual no espaço da sala de aula. Tais posicionamentos parecem decorrência, sobretudo, das leituras iniciais dos textos dos alunos – desdobramento que discutimos anteriormente –, as quais serviam, num primeiro momento, para traçar um diagnóstico das fragilidades mais recorrentes encontradas nos textos da turma, tal como depreendemos no quadro de diagnóstico inicial dos textos produzidos pelos alunos elaborado por *BA*. (figura 56), por exemplo, e nos comentários gerais feitos por ambas as docentes em sala de aula sobre essas produções escritas.

Os episódios de reescrita nas aulas de *FCA*. partiam geralmente da correção dos textos dos alunos feita por ela em sala de aula. Após esse processo, para boa parte dos textos produzidos pelos alunos, *FCA*. solicitava que eles os reescrevessem em casa, conforme as orientações da primeira leitura docente, cabendo a ela corrigi-los na sala no dia posterior, de modo individualizado, com cada aluno que tivesse reescrito seu texto, tal como descrevemos em notas de campo já registradas neste capítulo. Esse mesmo movimento está registrado no excerto (83), na subseção anterior.

Apesar de constituir um momento em que o aluno é levado a reescrever seu texto em função de fragilidades encontradas na primeira

leitura docente, e, portanto, se caracterizar como um processo de reflexão sobre sua própria produção escrita, depreendemos, em encaminhamentos como esse, paralelamente a outros veiculados nas primeiras subseções deste capítulo analítico, um processo mais efetivamente focado na quantidade de produções escritas, com atenção na configuração da primeira versão. Nesse enfoque, acreditamos que devido ao curto espaço de tempo de que *FCA* dispunha para implementar suas ações didáticas, como inferimos a partir do tempo despendido durante as aulas em função do não engajamento dos alunos, essa tendência de dar um maior espaço à produção inicial do que à final – ou, acrescentamos aqui, as produções intermediárias –, nos parece convergir com as exigências curriculares, às quais já fizemos menção nas primeiras seções deste capítulo, que tendem a limitar a ação do professor em sala de aula.

O processo de reescrita seguramente tem espaço consolidado nas proposições teórico-metodológicas respectivas ao ensino de língua materna. Fiad (2010, p. 8) registra que “[...] a pesquisa sobre reescrita em manuscritos escolares no contexto brasileiro tem uma forte relação com as propostas oficiais que sugeriram, recomendaram, propuseram a prática de reescrita no contexto escolar.” O desafio parece ser a abertura de espaços na agenda do cotidiano escolar, nas aulas de Língua Portuguesa, para as atividades de reescrita, como decorrência quer de demandas prementes como a dificuldades de engajamento dos alunos às propostas do professor – questões disciplinares como vivenciamos com *FCA*., – quer por demandas curriculares que submetem o professor aos objetos ontológicos de que trata Geraldi (2010a).

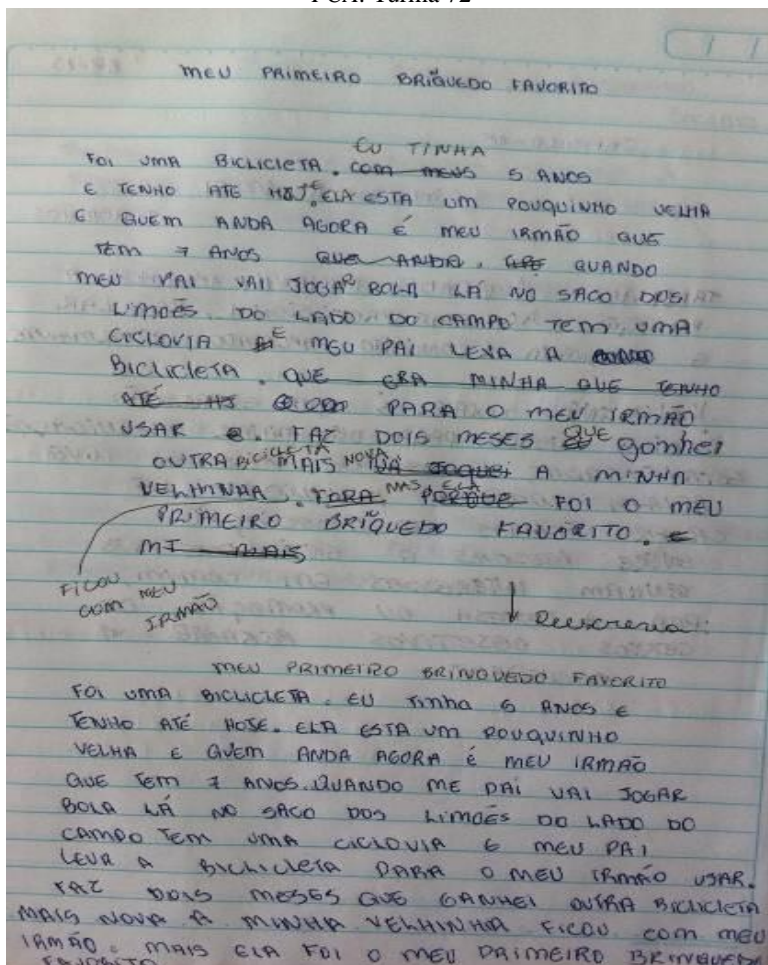
Sobre essa discussão, esse autor (GERALDI, 2010a, p. 173) entende que “Infelizmente o processo de ensino tem sempre uma pressa desnecessária: quer ver resultados imediatos [...]” Uma abordagem que focalizasse mais o processo das produções e não o produto (GERALDI, 2006 [1984]; ANTUNES, 2003), em nossa compreensão, tenderia a se aproximar mais efetivamente dos pressupostos teóricos de base histórico-cultural, pois o texto materializado seria tomado como instrumento – no sentido vigotskiano do termo – para processos interlocutivos mais amplos, não ficando restrito ao enfoque sistêmico da língua que tende a ocorrer na primeira leitura do professor.

Ações didáticas como as depreensíveis da nota de campo (83) remetem a proposições de Antunes (2003) e Britto (1997) no sentido de que os alunos deveriam reescrever mais vezes um mesmo tempo e escrever menos textos distintos, pois processos de ensino como esse contribuiriam para a ressignificação das representações dos alunos em

tomar tais atividades como processos mais amplos que exigem o planejamento e a reflexão sobre os modos de dizer.

A figura 57, que veiculamos a seguir, ilustra o encaminhamento visibilizado em (83) – veiculado na subseção anterior –, representando a produção da primeira e da segunda versão desenvolvida pelo aluno, esta última em casa.

Figura 57 - Produção textual sobre o brinquedo favorito com reescrita.
FCA. Turma 72



Fonte: geração de dados da autora

Inferimos nessa figura que a compreensão do aluno quanto ao processo de reescrita dos textos parece corresponder à modificação de elementos linguísticos apontados pelo professor. Esse aluno parece conceber a orientação da professora “Reescreva” como uma solicitação do que comumente associamos a “passar a limpo”, ou seja, por essa concepção, bastaria escrever novamente aquilo que já havia escrito, com o cuidado, porém, de modificar os problemas apontados pela professora, especialmente no que toca ao enfoque sistêmico da língua. Por mais que possamos vincular esse processo à artificialidade constitutiva das práticas escolares que menciona Halté (2008 [1998]), inferimos que compreensões dessa ordem tendem a não visibilizar a dimensão interacional dos textos; assim, o que seria artificialidade viraria artificialismo, conforme discussões já registradas no aporte teórico deste estudo. Trata-se, em nossa compreensão de um movimento que pouco contribui para que o aluno compreenda que a escrita implica etapas (FIAD, 2009), as quais não se restringem a reescrever palavras ou trechos com problemas linguísticos detectados pelo professor. Como já tematizamos no desdobramento anterior ao desta subseção, importa que o professor se posicione como um coautor do texto do aluno, transcendendo a condição de “corretor” (GERALDI, 2010a).

A ênfase na dimensão sistêmica apreendida da leitura de *FCA*, sobre os textos dos alunos parece estar também na nota de campo (96), momento em que, após ter lido boa parte dos textos produzidos pelos alunos, *FCA* comenta o que materializamos a seguir.

- (96) *Em função de algumas inadequações com a norma padrão da língua, FCA comenta: “Gente, quando forem escrever uma cartinha para os amigos, o namorado, a namorada, não esqueçam que nome próprio é com letra maiúscula! Não me matem de vergonha.” Ela comenta ainda: “E se escreve ‘nós’ e não ‘nois’. Falamos assim, mas não se escreve assim [...] e ‘herói’ é com ‘h!’” (FCA. Diário de Campo – 8 de agosto de 2012. Nota n. 13. Turma 72).*

Entendemos, porém, importante registrar, nesta análise, a compreensão de que, em determinadas turmas mais adiantadas no ciclo escolar, em entornos sociais específicos, tende, ainda, a se manifestar um evidente comprometimento na apropriação da norma padrão [nós/nois] e de regramentos básicos dos processos de textualização [uso de maiúsculas em nome próprio] que, em tese, deveriam ter sido objeto de apropriação nos anos iniciais – como no caso desta classe de alunos.

Nessas situações, a ação do professor via de regra está prevalentemente dirigida para a minimização dessas dificuldades, que ‘saltam aos olhos’ em um primeiro momento na atenção docente.

Importa considerar, porém, que, tal qual já mencionamos, um enfoque na higienização das impropriedades gramaticais em detrimento da reelaboração do texto segundo demandas interacionais tende a incidir pouco significativamente sobre as representações que os alunos têm do ato de escrever. Produzir textos na escola é atividade que implica preparação para produzir textos fora da escola, o que exige compreensões mais amplas do processo reflexivo em torno dos modos de dizer (FIAD, 2010), tendo em vista o papel balizador dos interlocutores e da situação social de interação, como discussões de postulados bakhtinianos que ancoram proposições metodológicas contemporâneas, como em Geraldí (2003 [1991]). Para Fiad (2006, p. 324), as alterações que os alunos teriam que empreender em seus textos “[...] podem ser tematizadas nas interações professor-aluno, de modo a possibilitar que os alunos passem a melhor monitorar as alterações já feitas e a explorar outras ainda não conhecidas”.

Em se tratando de BA, nas aulas das quais participamos, observamos que costuma destinar momentos de suas aulas, muitas vezes aulas inteiras, para o aluno desenvolver a reescrita de seus textos. Após a leitura inicial que faz dos textos dos alunos, BA. tece alguns comentários sobre as produções escritas de um modo geral, solicitando que os alunos atentem para o processo de reescrita, como depreendemos na nota de campo materializada a seguir.

- (97) *Antes de entregar as primeiras versões dos textos dos alunos, BA. faz comentários sobre os textos produzidos na aula anterior [...] Ela começa a discutir sobre as Olimpíadas de Londres, que terminaram na semana passada [considerada a cronologia de nossa inserção em campo], e diz que, para chegar a um trabalho final, os atletas desenvolvem várias técnicas. Complementa que as pessoas não chegam lá sem muito esforço, sem muito treino. Nesse momento, os alunos começam a dialogar com a professora e dão exemplos das Olimpíadas. BA. começa, então, a fazer alusão à escrita: “Na escrita, vocês fazem alguma técnica?” Os alunos dizem que sim, e ela fala: “pontuação, por exemplo [...] A partir dos textos dos alunos BA. vai fazendo comentários (BA. Diário de campo – 16 de agosto de 2012. Nota n. 13. Turma 61).*

Depreendemos, na situação objeto de registro nessa nota de campo e em outras situações análogas, que *BA.* procura levar os alunos a observarem um processo mais complexo em relação à escrita e à reescrita dos textos, que transcende o agenciamento e a reformulação de elementos exclusivamente gramaticais. Em nossa compreensão, parece haver nesse olhar de *BA.* o reconhecimento de que a escrita é um trabalho, tal como concebe Fiad (2010), e que “aprender a escrever é aprender a reescrever”. Para essa autora, a escrita implica uma atividade processual que é parte constitutiva dos processos de escrita, tendo em vista que é reescrevendo – ou seja, usando a linguagem –, que o aluno se apropria dos recursos da língua e os utiliza em favor de projetos de dizer. Nesse sentido, *BA.* parece enfatizar o que registra Ruiz (2001), ou seja, revisar o próprio texto e reescrevê-lo não é fácil, pois a análise dos modos de dizer implica trabalho do sujeito. Segundo Geraldi (2010a, p. 182):

Escrever não é uma tarefa fácil e certamente o fazer juntos é um caminho que permite construir a autonomia de ambos: do aluno e do professor, que também ele é chamado a escrever seus próprios textos, deixando de ser somente um agente de conservação da herança cultural disponível para se fazer também ele produtor de nova herança cultural, deixando nesta as marcas de seu tempo e de sua história.

Ainda em relação à concepção do processo de reescrita de *BA.*, destacamos a nota de campo que segue:

(98) *Uma aluna pergunta à BA.: “Quando eu tiver digitando, posso mudar a história?” e a professora responde: “Claro, na reescrita, nós sempre mudamos o nosso texto.”[...] Ao fazer comentários sobre as produções textuais dos alunos, BA. comenta: “Vocês já estão com capacidade de escrever uma primeira versão pré-pronta. A primeira versão não significa que se deve escrever de qualquer jeito, sem pontuação” (BA. Diário de campo – 04 de outubro de 2012. Nota n. 26. Turma 61).*

Em (98) parece emergir aquilo que já discutimos em relação às ações de *BA.*, ou seja, para ela, a etapa anterior à reescrita é um momento também marcado pela reflexão sobre os recursos que serão mobilizados pelo aluno, sendo a etapa posterior centrada na análise

crítica do que foi materializado no papel. Afirmar que a reescrita é um momento em que se modifica o texto, tendo em vista o questionamento da aluna veiculado nesse excerto, nos leva a inferir que reescrever, para BA., implica transcender o enfoque sistêmico nos recursos linguísticos.

Vemos ainda nas *elaborações didáticas* de BA., especialmente nas aulas que acompanhamos, que ela concebe, como etapa anterior ao desenvolvimento individual da reelaboração dos textos, a focalização no processo da reescrita coletiva, que se dá a partir de trechos selecionados dos textos dos alunos, transcritos no quadro negro. Um dos momentos representativos dessa ação é materializado na nota de campo que segue, a qual já foi sintetizada em (44), momento em que discutimos brevemente as atividades que implicaram reescrita coletiva nas aulas de BA.

- (99) *Enquanto um aluno entrega os textos produzidos pelos colegas da turma com os apontamentos escritos pela professora, BA. transcreve um trecho no quadro referente à produção de um parágrafo de uma notícia escrito por um aluno, sem revelar-lhes, porém, o nome dele. Antes de iniciarem a discussão, BA. pede, no entanto, que os alunos analisem o parágrafo como se fosse seu: 'A cadela saiu assustada da casa e passou um carro e atropelou a cadela uma pessoa viu a cadela no chão gemendo e chamou os bombeiros os bombeiros chegaram e tiveram que amputar a perna da cadela'. Em voz alta, BA. lê o trecho e pergunta: "A cadela saiu assustada da casa... que casa?" [...] "A cadela, a, porque ela já foi falada lá em cima [nos primeiros parágrafos]." Em seguida, uma aluna pergunta: "Professora, poderia ser assim: "A cadela saiu assustada da casa (ponto).Passou um carro e atropelou ela.?" BA. responde que sim, mas explica: "Se eu falo 'saiu assustada da casa', eu preciso explicar que casa é essa." [...] À medida que comenta as possíveis reformulações, a professora vai perguntando: "Não ficaria melhor assim: 'A cadela saiu assustada de uma casa, à rua Deputado Antônio Edu Vieira, e foi atropelada por um carro'?" Os alunos, então, dão sugestões de nomes de carros para complementar a informação solicitada pela professora e ela anota as sugestões no quadro. [...] BA. continua: "Tá certo do jeito que está ali no quadro?" Ela aponta para uma palavra que começa com letra minúscula. Os alunos respondem que não e justificam que após o ponto, deve-se escrever a inicial com letra maiúscula. [...] Após as discussões conduzidas por BA., os alunos chegam à seguinte reformulação do trecho: 'A cadela saiu assustada de uma casa, à rua Deputado Antônio Edu Vieira,*

e foi atropelada por um carro Veloster. Uma pessoa que passava pelo local viu a cachorra no chão gemendo, ficou com pena e chamou os bombeiros, que tiveram que amputar a perna do pobre cãozinho.’ [...] Passado esse processo, BA. pergunta a uma aluna: “J., o que significa escrever o texto a quatro mãos?” Ao que ela responde: “Que mais de uma pessoa escreveu.” BA., então, comenta: “Isso! Então podemos melhorar nossos textos?” (BA. Diário de campo – 16 de agosto de 2012. Nota n. 13. Turma 61).

Nessa nota parece emergir tanto o foco nos aspectos linguísticos quanto nos aspectos interacionais, esses últimos implicados na importância de tornar a mensagem veiculada mais clara, de modo que o interlocutor possa compreendê-la – lembrando que o texto havia sido materializado sob forma de *notícia*. Desse modo, decisões sobre a escrita, reflexões e adequação ao interlocutor, bem como a definição do *gênero* no qual o texto é produzido, segundo considerações de Fiad (2009), são processos importantes para fazer com que o aluno se distancie de sua própria produção escrita de modo a refletir sobre ela. Além disso, no que toca à nota de campo veiculada no excerto (99), registramos aqui o comentário de BA. sobre o desencadeamento dessas atividades de reescrita de textos coletiva: (100) *Eu coloquei de um lado o texto do menino, que ficou bravo num primeiro momento; quando ele viu que qualificou, ele gostou... né? Porque eles acham que você vai expor assim, vai... tu sempre pede autorização para criança né* (BA., entrevista realizada em 11 de setembro de 2012).

Assim, em relação à perspectiva axiológica das produções escritas, pudemos observar representações de BA. que concebem o processo de produção de textos como um processo de reflexão e planejamento, o que fica evidente quando ela encaminha, em sala de aula, a produção textual, fazendo-o por meio de um roteiro para os alunos – como materializamos no excerto (73) e na figura 42 – e da discussão sobre a necessidade de reescrever seus textos. Atividades como as sintetizadas no excerto (99), por exemplo, tendem a atender o objetivo de que o aluno tome também como suas as produções dos colegas, identificando nelas dificuldades que também são suas, para depois propor um trabalho de distanciamento dessas mesmas produções, de modo a refletir sobre elas e inferir os possíveis problemas que poderão prejudicar a relação interlocutiva. Em nosso ponto de vista, em alguma medida, ações como essa convergem com o que registra Bonini (2002, p. 37) sobre a leitura dos textos: “[...] o texto é objeto de *auto-*

feedback e de *feedback* externo [...]”. Interface com essa concepção emergiu no excerto (99) quando BA., ao perguntar à aluna, enuncia: “*J., o que significa escrever o texto a quatro mãos?*”, questionamento que motivou os alunos a refletirem sobre a importância de o outro ler o nosso texto e de nos colocarmos como o outro que nos lê. Nesse enfoque, observamos reverberações do ideário histórico-cultural, em especial no que toca às discussões bakhtinianas em torno do conceito de alteridade e de excedente de visão.

O trecho do excerto (45) que veiculamos nas subseções anteriores, parece confirmar essa reverberação: “Se eu entregar o texto do J. para o N., rapidinho ele vai ver o erro e, ao contrário, não. Nós não costumamos olhar para os nossos erros, ler os nossos textos.” Enunciações como essa eliciam concepções sobre o processo de produção de textos escritos articulado em etapas como o planejamento, o rascunho, a revisão e a versão final, cuja menção encontramos nos PCNs (BRASIL, 1998).

Esse mesmo movimento de instigar os alunos a atentarem para suas produções a partir da reescrita coletiva é depreensível no excerto que segue, referente à outra nota de diário de campo.

- (101) BA. explica que vai devolver o texto escrito (a primeira versão). Ela pede para que os alunos analisem o trecho que vai colocar no quadro, que foi retirado de um dos textos dos alunos: “*Maria convida José e seus irmão e sua mãe para morar com ela e sua vida começa a melhorar e José é grato a Maria.*”. BA. lê a frase do quadro e pergunta: “*O que vocês percebem que podia mudar aqui?*” Uma aluna diz: “*Em vez de [a pessoa] usar vírgula, [ela] usa o e.*” A professora comenta então que há uso exagerado do e e diz que, desse modo, o texto fica repetitivo. BA. sublinha os e e os alunos dão sugestões. [...] BA. lê a frase após as sugestões dos alunos e diz que melhorou, segundo ela, “*O ponto final deu uma quebra. Não fica uma frase tão longa, pois não precisa muito do e.*” BA. pergunta: “*Qual é a função do e?*” E os alunos vão refletindo sobre as funções dessa conjunção. [...] Passada a discussão de reformulação da frase no quadro, BA. pede que os alunos leiam com atenção o seu texto e que não reescrevam para a professora, porque ela pediu, mas porque o texto realmente precisa ser mudado, caso contrário ele não será compreendido para quem o ler [...] Ao entregar os textos para serem reescritos, BA. avisa que vai colocar uma música para eles relaxarem e pede que eles sentem em duplas para reescrever. Ela orienta que se alguém não tiver entendido o recado dela no texto, pode chamá-la para conversar sobre as sugestões de

melhorias (BA. Diário de Campo – 15 de junho de 2012. Nota n. 2. Turma 61).

Vemos nesse excerto a construção de um processo de reflexão sobre os textos em decorrência do interlocutor, que não se restringe à professora, tal como registramos em: “*BA. pede que os alunos leiam com atenção o seu texto e que não reescrevam para a professora, porque ela pediu, mas porque o texto realmente precisa ser mudado, caso contrário ele não será compreendido para quem o ler*”. Nesse mesmo enfoque, inferimos aproximações sobre as *operações discursivas* mencionados por Geraldi (2003 [1991]), as quais são atividades de formulação textual que implicam atividades menores que envolvem a construção global do texto e a materialização do projeto de dizer do enunciador. Segundo Ruiz (2010), os alunos têm mais sucesso em sua produção discursiva quando inseridos num processo de interlocução, e essa relação foi por nós apreendida nos excertos (99) e (101) que registramos anteriormente.

Em nosso entendimento, ações metodológicas como as evidenciadas nas proposições de BA. nos levam a apreender implicações das discussões do ideário de base histórico-cultural, pois vivenciamos um movimento constante de levar os alunos a compreenderem a importância da reescrita dos textos, movimento também visibilizado quando BA. afirma, como já materializamos no excerto de entrevista (90), que os alunos estão acostumados a receberem recadinhos em seus textos e a usar expressões como *primeira e segunda versão*. Uma de suas ações constantes com a produção textual, o que observamos tanto na fala da professora quanto na vivência em suas aulas, é a solicitação de anexar a produção inicial – a primeira versão – à segunda versão, tal como apreendemos na nota de campo a seguir.

- (102) *BA. avisa que os alunos digitarão suas crônicas na sala informatizada. Chegando lá, ela devolve as crônicas com os seus apontamentos, para que os alunos iniciem a elaboração da segunda versão, conforme as orientações encontradas no texto. Uma das alunas comenta: “Por que eu vou reescrever se tirei 10?” BA. responde que deixou um recado para ela e que ela deve melhorar o texto conforme as orientações indicadas lá. Os alunos vão pegando os seus textos e reescrevendo no computador e ela pede para que guardem a primeira versão para ser anexada à segunda [...] BA. vai orientando alguns alunos individualmente, mas também sugere que os alunos se ajudem, pois estão sentados em duplas e não há computador*

para todos. BA. pede que eles troquem entre si os textos para a leitura. [...] Diz que não é assim que se escreve um texto, que é um processo de reflexão e elaboração (BA. Diário de campo – 28 de setembro de 2012. Nota n. 23. Turma 61).

Essa abordagem de BA., assim, converge, em nosso entendimento, com discussões metodológicas delineadas à luz do ideário de base histórico-cultural, pois a atividade de escrita implica processos que não se limitam à materialização textual, mas também procedimentos que exigem reelaborações em função de demandas interacionais, tal como uma concepção bakhtiniana dialógica da linguagem prevê. Por sua vez, as interações promovidas por FCA. durante as correções dos textos dos alunos em aula, apesar de nos levarem a inferir um trabalho centrado nas necessidades individuais dos alunos, parecem não ser favorecidas em virtude do curto espaço de tempo das aulas, da grande quantidade dos alunos e dos problemas de engajamento da classe, pois processos como esses parecem demandar tempo e uma maior dedicação a cada aluno em particular.

De todo modo, boa parte das atividades de produção textual escrita levadas a termo pelas docentes em suas *elaborações didáticas* com o foco na reescrita desencadearam, por sua vez, uma proposta de divulgação desses textos, no âmbito da esfera escolar ou, em menor recorrência, em outras esferas da atividade humana. Discutiremos esse desdobramento a seguir.

6.3.3.3 Publicação do *ato de dizer*: destinação das produções textuais escritas realizadas em sala de aula

Ambas as professoras participantes desta pesquisa informaram, nas entrevistas – no que toca à questão 9 dos apêndices B e C –, desenvolverem um trabalho voltado à divulgação dos textos produzidos em sala de aula. FCA., por exemplo, em relação à produção dos roteiros sobre os super-heróis – encaminhamento já discutido por nós na subseção 6.3.2 – explica a destinação pretendida:

- (103) *Pois então, esse [roteiro] do herói, ele vai ser divulgado em forma de livrinho, encadernado, depois colocado na biblioteca né, pra que todos os alunos tenham acesso, também é uma forma de aumentar a autoestima do aluno enquanto escritor né, fazedor do seu próprio texto (FCA., entrevista realizada em 03 de setembro de 2012).*

Nesse excerto emerge a preocupação em motivar o aluno para produções futuras, o que fica evidenciado quando *FCA*. Enuncia: “[...] *é uma forma de aumentar a autoestima do aluno enquanto escritor né, fazedor do seu próprio texto.*” Além disso, reverberações, nas ações metodológicas, de bases do ideário histórico-cultural reverberam nessa enunciação de *FCA.*, que vincula a produção do texto a uma atividade de autoria, nos termos que concebe Fiad (2010); ou seja, nessa perspectiva, tão cara às teorizações nesse campo, a produção do texto implica exposição dos projetos de dizer, dos desejos e da singularidades dos sujeitos.

Em decorrência de alguns contratempos, porém, *FCA.* revelou, após nossa saída de campo, não ter conseguido colocar em prática o que havia planejado – elaborar um livrinho com as produções –, mas informa sua pretensão de amadurecer e colocar em prática essa ideia, segundo ela, no ano letivo seguinte. Tal proposição de ‘fazer livrinhos’, que tende a ter amplo espaço na esfera escolar, sinaliza, ainda, para uma prevalência do olhar no suporte *livro* e no prestígio que esse suporte tem tido ao longo da história humana, muito vinculado à erudição quando tomado à luz do *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984), não raro independentemente de qual seja o seu conteúdo. O enfoque no trabalho com *gêneros do discurso* convida-nos, como professores, atualmente, a organizar – não *livros* sem adjetivações –, mas *livros de poemas, livros de contos, livros de fábulas* e afins, em um deslocamento do foco no suporte de prestígio para o foco nos *gêneros* que instituem a interlocução e justificam o *ato de dizer* por escrito. Entendemos que a socialização via *livrinhos* exige também recursos financeiros, os quais nem sempre estão disponíveis para que os professores empreendam ações como essas.

Outra forma recorrente de *FCA.* divulgar os textos produzidos pelos alunos é por meio dos *blogs*, que, segundo ela, representam uma característica sua desde que se formou em informática, como registramos em (104), transcrição que, aliás, materializa as dificuldades de colocar em prática ações como a produção de livrinhos.

- (104) *A questão de trabalhar com blog já é um perfil meu, assim desde lá do [nomeia a outra escola] eu sempre fiz questão de que, como é muitas vezes difícil publicar um livro com as produções dos alunos, porque envolve patrocínio e envolve gastos com gráfica e diagramação, então eu acho que a internet também tá aí pra ajudar o professor nesse sentido, e isso aumenta muito a autoestima do aluno. Eles gostam de acessar o blog, de ver as*

fotos deles lá, de comentar os textos que fizeram. Agora mesmo com a oitava série eu comecei um trabalho sobre Machado de Assis; então, utilizar o espaço da internet pra publicar vídeo sobre o autor, o Rio de Janeiro do século XIX, isso é enriquecedor. Eu acho que o professor tem que aliar as mídias a seu favor e não contra né (FCA., entrevista realizada em 03 de setembro de 2012).

Emerge nessa enunciação uma preocupação em torno da divulgação dos textos na internet, especialmente em decorrência da facilidade de tomá-la como instrumento que faculte a professores e alunos uma disponibilização mais ampla de tais produções, o que extrapola a esfera escolar. Atribuímos essas ação e concepção à formação técnica de FCA. em informática, e entendemos que trabalhos como esses demandam conhecimentos que nem sempre os professores têm. Entendemos, porém, que, como orientam os documentos oficiais de educação, uma ação mais consequente em sala de aula exigiria empenho do professor em se atualizar e aprender a utilizar os recursos midiáticos e tecnológicos disponíveis para interação com os alunos em sala de aula.

Veiculamos, na figura que segue, a página inicial do *blog* produzido por FCA. para a divulgação das produções dos alunos das turmas pelas quais é responsável em duas escolas da rede pública municipal, constituindo, assim, um espaço de interação entre turmas e escolas distintas.

Figura 58 - Página inicial do blog de FCA.

Publicações das oitavas séries
ano 2012

Este é um BLOG que servirá como suporte de publicação das produções textuais dos alunos das oitavas séries da prof. [redacted] no ano de 2012. As escolas e turmas que farão parte deste BLOG são: Turma 82- Escola Básica Municipal [redacted] Turma 83- Escola Básica Municipal [redacted]

terça-feira, 6 de novembro de 2012

ENQUETE

Os alunos da turma 82 da Escola Básica Municipal fizeram no dia 01/11/12 uma enquete na escola. A atividade é parte de um projeto desenvolvido pelas estagiárias e [redacted]. O estudo foca o internetês, a linguagem utilizada na internet. Os alunos elaboraram perguntas junto com as professoras estagiárias e, em grupos, colheram as respostas das enquetes. Apesar de o número de informantes não ser tão expressivo, a atividade serviu como exemplo do trabalho com pesquisa e análise de resultados. Abaixo seguem os gráficos com os resultados de cada grupo.

Grupo 1 - Larissa, Natália e Renan

Arquivo do blog

- ▼ 2012 (14)
 - ▼ Novembro (1)
 - ENQUETE
 - ▶ Outubro (1)
 - ▶ Agosto (2)
 - ▶ Junho (3)
 - ▶ Maio (3)
 - ▶ Abril (4)

Fonte: geração de dados da autora

As produções veiculadas no *blog*, por sua vez, eram objeto de zelo maior em relação à reescrita, cabendo ao aluno digitá-las, após a leitura docente sobre a materialização da escrita, para que a FCA. as publicasse. A figura que segue, por exemplo, é representativa da digitação dos textos sobre o brinquedo preferido dos alunos, processo encaminhado em uma das aulas e descrito por nós em subseções anteriores.

Figura 59 - Digitação de textos para publicação no blog da escola. *FCA*. Turma 72



Fonte: geração de dados da autora

Além da divulgação das produções em *blogs*, acompanhamos, em uma das interações em sala de aula, no que toca à *elaboração didática* com a produção de *cartas* realizada por *FCA*, na turma do oitavo ano, a destinação de textos a interlocutores reais. Após orientar a produção de cartas, *FCA*, sugeriu aos alunos da turma que acompanhamos o endereçamento dessas produções aos seus amigos de infância, por meio dos Correios, como vemos no excerto de nota de campo a seguir: (105) *Após orientar a produção das cartas, FCA diz: “Quando terminarem, antes de colocar no envelope, me chamem para eu registrar a nota. [...] Pessoal, quem for mandar a carta pelo correio me avisa que eu oriento como tem que fazer. Tem que comprar o selo nos correios”* (*FCA*. Diário de Campo – 21 de junho de 2012. Nota n. 6. Turma 72). Em nossa compreensão, ações como essa convergem com o que sugere Kleiman (2006; 2007) acerca da importância de fazer com que o aluno experiencie os usos da língua nas práticas sociais, no que entendemos ser a interação com o *gênero* como costuma se dar em sociedade, apesar de tal ação se constituir, essencialmente, como demanda escolar e se prestar a uma situação específica de ensino e aprendizagem (HALTÉ, 2008 [1998]). Devido à falta de engajamento de alguns alunos, no entanto, esse trabalho não foi estendido a toda a turma.

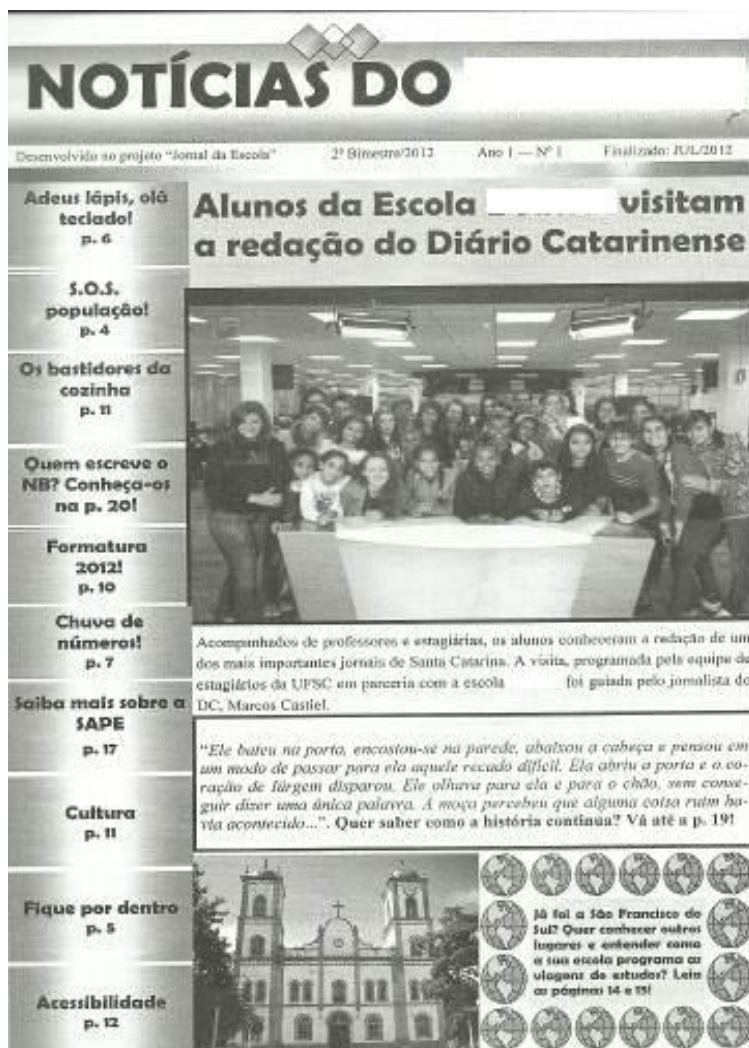
Em relação às destinações dos textos, BA., comenta na entrevista:

- (106) *Normalmente a socialização assim... no mural, ou... quando possível... agora teve o jornal [figuras 60, 61 e 62], daí saíram no jornal da escola, [...] circula pela comunidade toda ... E a gente... é que não tem fôlego pra tudo, tem o jornal da própria prefeitura pra divulgar, é... mas assim, fica mais no âmbito da escola, na mostra de fim de ano né [figura 63] o blog agora que tem o L. [professor responsável pela sala informatizada] [...] agora nós estamos justamente escrevendo na informatizada pra depois botar no blog, quando tiver na versão definitiva né. [...] Ah, uma coisa que a gente vai fazer, por exemplo, com essas crônicas aqui, sempre a gente pergunta pra turma... Eu levo nos encontros pedagógicos às vezes, é... inscrever a escola num concurso de leitura e tal [...] (BA., entrevista realizada em 11 de setembro de 2012).*

As figuras 60, 61 e 62, a seguir, ilustram um dos modos de divulgação dos textos dos alunos mencionados por BA. Na ocasião, essa ação partiu de estagiárias de licenciatura em Letras Português que estavam desenvolvendo seus projetos em uma das turmas do nono ano, no entanto o jornal inclui produções de outras turmas da escola, tal como veiculamos nas figuras 61 (textos sobre a internet¹⁴⁴, produzidos pelos alunos do nono ano) e 62 (texto sobre o quadro “Recado difícil”, produzido pelos alunos da turma do sexto ano).

¹⁴⁴ Não acompanhamos os encaminhamentos metodológicos de BA. quanto a essa produção, pois se deu em momento anterior à nossa entrada em campo.


Figura 60 - Capa do Jornalzinho da escola produzido por estagiárias



Fonte: geração de dados da autora

Figura 61 - Divulgação de textos sobre internet no jornalzinho da escola.BA.

18
Ano 1
Nº 1



Notícias

2º Bimestre/2012

ARTIGOS

Produção de textos argumentativos pelos alunos das 8^{as} séries a partir da leitura de crônicas, letras de música e artigos de opinião sobre o tema *tecnologia e comunicação humana*, na disciplina de Língua Portuguesa.

Os malefícios e benefícios que a internet nos traz

Turma 81

A comunicação entre os humanos começou na pré-história, sendo usados desenhos e gestos para esse feito. Com o passar do tempo a tecnologia surgiu, passou a fazer parte da comunicação e com ela foi criada a internet.

No Brasil há cerca de milhões de pessoas que navegam diariamente na internet. Essa grande rede de conexão nos traz benefícios, mas também pode trazer malefícios. O vício está entre um deles, principalmente entre os jovens. Há pessoas que ficam diretamente conectadas mais de cinco horas por dia, tendo coisas a fazer ou não.

Outros malefícios estão ligados aos riscos que corremos, como a pedofilia, pois muitos indivíduos mentem sobre si na internet. Também de uma forma ou outra ela acaba distanciando as pessoas, pois muitas delas pensam que se falar só pela internet já é um modo perfeito de se comunicar, mas acabam esquecendo a falta do toque entre um e outro, a falta do “olho no olho”. Assim não percebem muito bem se pessoas estão realmente dizendo a verdade. Ou ainda desenvolvem apenas relações superficiais, distantes do mundo real.

Mas a internet também tem seus benefícios, com ela podemos nos comunicar com o mundo inteiro, fazer novas amizades e até ter novas oportunidades de vida. Podemos nos comunicar à hora que quisermos, sem precisar sair de casa, tendo mais conforto. A internet nos auxilia também em pesquisas, basicamente tudo o que procuramos encontramos nela.

Na minha opinião as pessoas devem, sim, continuar navegando, visto que a internet é uma grande ajuda para a população, e uma boa distração. Mas com muito cuidado e atenção para não cair em nenhuma cilada!

A internet com suas vantagens e desvantagens

– Turma 81

Nos dias de hoje a tecnologia da comunicação está cada vez mais avançada, mais precisamente a internet, um meio de conexão que milhões de pessoas estão usando, não só para falar umas com as outras, mas também para fazer pesquisas, ler livros, estar por dentro de tudo o que está acontecendo no mundo.

O homem hoje utiliza vários utensílios capazes de potencializar a produção, o envio e a recepção de mensagens. No entanto, esse universo de possibilidades e de aparelhos criados para facilitar o relacionamento entre as pessoas apresenta vantagens e desvantagens.


Muita gente não tem consciência de como usar a internet. Por exemplo: em sites de redes sociais, muitos colocam várias informações sobre sua vida pessoal. Com essa inconsciência ou até ingenuidade, alguns aproveitadores que estão também conectados na rede utilizam esses dados para ganhar dinheiro ou somente para caluniar os inocentes.

Apesar de ter o lado das desvantagens, ela também traz suas vantagens. Um exemplo é nós, alunos, que muitas vezes temos que fazer pesquisas, ler livros, entre outras coisas, podemos usufruir desse recurso, que é veloz e prático. As pessoas hoje podem se comunicar mais facilmente, com rapidez e sem perder o conforto de sua casa e seu tempo, pois podem se manter conectados e ao mesmo tempo fazer outras tarefas.

A internet é uma tecnologia proveitosa desde que saibamos utilizá-la, pois devemos ter cuidado ao “navegar” nesse mundo virtual, que pode ser bom para uns mas se tornar um pesadelo para outros.

Fonte: geração de dados da autora

Figura 62 - Textos sobre o quadro “Recado Difícil” divulgados no jornalzinho da escola. BA.

| LITERATURA | | 2º Bimestre/2012 | | Notícias | |  Ano 1 Nº 1 | | 19 |
|--|--|------------------|--|---|--|---|--|----|
| <u>Recado Difícil</u> | | | | <u>A notícia</u> | | | | |
| <p>Quando eu era criança, meu avô me contava muitas histórias. Entre elas, a minha favorita, Recado Difícil.</p> <p>Primavera de 1895. Mal havia amanhecido naquela pequena cidade da Alemanha e Iürgem, garoto de família pobre, já estava na porta da casa da senhora Dominique, de pés descalços e roupas simples.</p> <p>Ele bateu na porta, encostou-se na parede, abaixou a cabeça e pensou em um modo de passar para ela aquele recado difícil. Ela abriu a porta e o coração de Iürgem disparou. Ele olhava para ela e para o chão, sem conseguir dizer uma única palavra. A moça percebeu que alguma coisa ruim havia acontecido.</p> <p>– O que houve, Iürgem? – perguntou Dominique, olhando para o garoto.</p> <p>– Seu marido... – ele dizia, preocupado.</p> <p>– Diga logo!</p> <p>– Ele... ele morreu durante... a guerra.</p> <p>– Não! Como aconteceu? – ela perguntou, enquanto uma lágrima escorria por seu rosto.</p> <p>– Um membro do exército inimigo... o pegou – explicou Iürgem, ainda de cabeça baixa – e atirou nele.</p> <p>– Não pode ser! Como você sabe?</p> <p>– Eles acabaram de voltar e pediram que eu lhe contasse.</p> <p>Ela não suportou a tristeza. As lágrimas caíam e pareciam não acabar. O garoto também chorou, ele conhecia o homem.</p> <p>– Era um bom homem, sempre lutando pelo nosso país. – o garoto a consolava.</p> <p>Mas ela não disse mais nada, apenas abraçou-o e saiu correndo para encontrar o exército. Iürgem ficou ali, parado, encostado na parede da casa, chorando.</p> <p>Alguns dias se passaram e foi construída uma estátua no centro daquela cidade. Uma estátua daquele homem. Lá, Dominique e o pequeno Iürgem passavam as tardes, lembrando dele e do recado difícil.</p> | | | | <p>No interior de Minas havia um menino chamado João, que era de uma família pobre. Ele brincava de futebol com umagarrafa e jogava descalço na terra.</p> <p>Certo dia João estava brincando e um moço lhe deu uma notícia. A notícia era que seu pai tinha ido a cavalo para a serra pegar queijo de minas, mas na volta aconteceu um terrível acidente. João falou:</p> <p>– Mas meu pai morreu? E afinal, quem é você?</p> <p>O moço desconhecido respondeu:</p> <p>– Sou um velho amigo de seu pai.</p> <p>– Tá, tá, mas meu pai morreu ou não?</p> <p>– Infelizmente sim, meu jovem.</p> <p>Então João saiu chorando e ficou pensando: meu deus, será que minha madrastra vai querer me criar? Se ela não quiser cuidar, não sei o que vai ser de mim. Mas João não tinha outra opção e foi dar a notícia:</p> <p>– Madrastra, não sei como lhe dar essa notícia...</p> <p>– Fale logo, menino! O que foi, João?</p> <p>João tirou o chapéu e disse:</p> <p>– Meu pai morreu.</p> <p>– Como foi isso?</p> <p>– Só sei que foi na volta da serra, pois ele tinha ido buscar queijo. Madrastra, a senhora vai cuidar de mim? – perguntou o menino, triste.</p> <p>– Mas é claro que não, agora que seu pai morreu não tenho obrigação de cuidar de você, agora vá embora!</p> <p>João abaixou a cabeça, tirou o chapéu e ficou ali, parado.</p> <p>Passaram-se muitos anos. João hoje tem 19 anos. Ele se criou sozinho e ainda vive no sertão.</p> | | | | |
| Pamella Galliani – Turma 61 | | | | R – Turma 62 | | | | |
| <u>Recado Triste</u> | | | | <i>As narrativas foram produzidas pelos alunos 6ºs anos a partir da exploração da pintura “Recado difícil”, de Almêda Júnior, na disciplina de Língua Portuguesa.</i> | | | | |
| <p>Em uma época muito distante, em uma cidade pouco habitada, um menino que estava tomando banho de rio com seu amigo empurrou-o sem querer para uma parte mais funda.</p> <p>Quando viu que seu amigo estava se afogando, o menino, sem saber nadar, gritou por socorro, mas não teve jeito. Seu amigo morreu afogado.</p> <p>Triste, resolveu avisar a mãe do garoto. Toc, toc, toc, ouviu a mãe do garoto. Então foi atender a porta.</p> <p>– Boa tarde! – disse a mulher.</p> <p>– Tenho uma notícia triste para lhe falar.</p> <p>– Então diga logo.</p> <p>O menino humildemente tirou o chapéu e disse:</p> <p>– Seu filho morreu.</p> <p>A mulher ficou desesperada e caiu em lágrimas.</p> <p>O tempo passou e a mãe ainda sentia muita falta do filho. Não suportando mais sua dor, vendeu tudo o que tinha e foi embora para outro lugar.</p> | | | | M – Turma 63 | | | | |

Fonte: geração de dados da autora

Como materializado em (106), esse jornalzinho circulou pela comunidade e também no âmbito daquela escola. Além disso, segundo enunciações de *BA.*, inferimos que a publicação dos textos produzidos pelos alunos circula mais no âmbito da escola, especialmente na Mostra de Final de ano, que tem como principal público os alunos e seus pais e familiares, os professores da escola e a própria comunidade do entorno escolar. O cartaz veiculado a seguir é exemplar de uma chamada para esse momento de divulgação dos trabalhos desenvolvidos na escola no decorrer do ano letivo.

Figura 63 - Cartaz da mostra de Português da escola



Fonte: geração de dados da autora

Os textos divulgados na Mostra da escola eram previamente trabalhados por *BA.* nas aulas após, e às vezes durante, o processo de

reescrita desses textos, recebendo um cuidado maior em relação à formatação do texto, dada a exposição nos ambientes escolares. As notas de campo (107) e (108) ilustram algumas dessas atividades de preparação dos textos.

- (107) *BA. avisa que os alunos devem ir para a sala informatizada digitar seus textos para exposição na escola. Ela orienta que eles sentem em duplas e troquem as leituras entre si. BA. explica algumas orientações quanto à formatação dos textos: “O normal da letra é o nº 12, mas como a gente vai fazer a exposição dos textos, as pessoas vão ler, pode ser até fonte 14 ou 16.” BA. também diz que a autora do livro didático vai vir à escola e eles poderiam aproveitar o momento e também expor os textos para ela, já que o encaminhamento da produção textual partiu de uma imagem do livro [texto sobre o quadro Recado Difícil, correspondente à figura 15]. A professora explica que a tecla **tab** serve para formatar o parágrafo, que, assim, eles não precisam ficar dando espaço na tecla **enter** do computador. Explica também a opção **justificar** para alinhar o texto e acrescenta: “O título pode ser maior que o texto e em negrito. Se alguém escrever ‘socorro’ ou ‘toc toc’, pode escrever tudo em caixa alta para dar um efeito [...] No final, eu vou colocar meu nome completo e a turma [se referindo aos alunos]. Esses detalhes têm que observar [...] A vírgula é colada na letra, depois bota espaço [...] Pessoal, quando eu termino de digitar, eu clico em visualizar para ver se ficou legal” (BA. Diário de Campo – 22 de junho de 2012. Nota n. 4. Turma 61).*

E ainda:

- (108) *Durante a digitação das crônicas, BA. pede atenção aos alunos e mostra a produção de uma aluna, dizendo que se trata de uma boa distribuição do texto: tamanho, fonte e paragrafação. BA. diz que, após concluírem a digitação, eles devem enviar o texto para o e-mail dela, pois ela olhará novamente e irá imprimir numa folha mais ‘cara’ (colorida), para exposição na escola, na Mostra de final de ano [figura 64] (BA. Diário de campo – 28 de setembro de 2012. Nota n. 23. Turma 81).*

A figura a seguir se refere a um dos momentos da Mostra de final de ano, que contou, principalmente, com a presença de pais de alunos e alunos da escola. Trata-se da exposição das *crônicas* produzidas pelos alunos do nono ano. Seguramente, à luz das discussões acerca de

produção textual escrita com base no ideário histórico-cultural, a preocupação com a adequação do suporte à materialização do texto no gênero implicaria outros contornos a essa publicização. Aqui, vemos o embate entre o *artificialismo das práticas escolares* e a *artificialidade constitutiva* (HALTÉ, 2008 [1998]) e, com base no eixo que vimos mantendo na discussão ao longo desta dissertação, os *conhecimentos* que têm lugar na tradição escolar parecem corporificados na imagem que segue, considerando que a leitura de *crônicas* nas vivências sociais se consolida de modo diverso. Trata-se, porém, seguramente de um importante momento de dar visibilidade às produções textuais, *encontrando* outros interlocutores, no âmbito da *artificialidade constitutiva* das ações escolares.

Figura 64 - Divulgação das crônicas da turma 81 na mostra da escola.
BA.

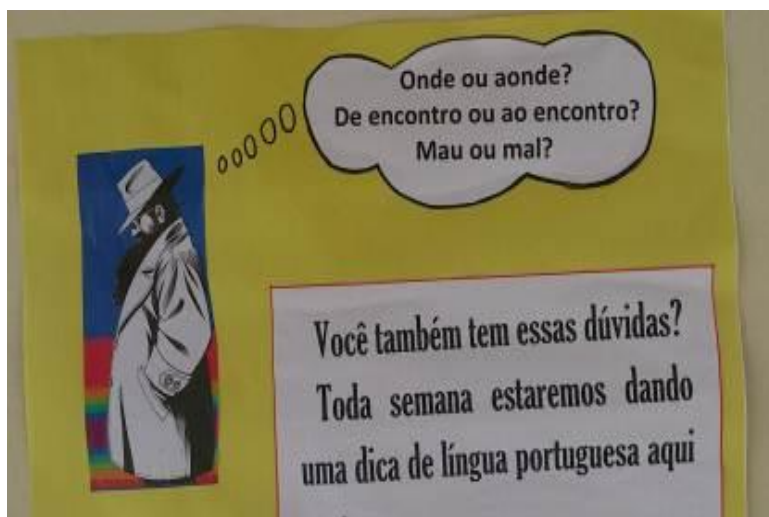


Fonte: geração de dados da autora

Outro meio de divulgação dos textos se deu em relação à exposição de trabalhos no próprio espaço da sala de aula, durante o ano letivo, e à produção de cartazes sobre expressões da língua,

encaminhados por *BA*. na turma do nono ano, os quais já discutimos em seções anteriores. Quanto a esses últimos, as pesquisas desenvolvidas pelos alunos e materializadas no cartaz foram expostas nas paredes da escola, sendo os professores e os alunos das demais turmas os principais públicos-alvo – aqui, retomamos consideração feita anteriormente sobre os *gêneros escolares*. As figuras 65 e 66 ilustram essa exposição.

Figura 65 - cartaz de divulgação dos trabalhos sobre expressões da língua produzido por *BA*. Turma 81



Fonte: geração de dados da autora

Figura 66 - Divulgação das pesquisas sobre as expressões da língua.
Turma 81



Fonte: geração de dados da autora

Nessas situações documentadas a partir dos excertos e das figuras veiculadas nesse terceiro desdobramento da subseção 6.3.3, depreendemos que, apesar de boa parte das produções textuais se limitarem ao espaço escolar, as ações e percepções das professoras participantes deste estudo deixam clara a importância do interlocutor desses textos, compreendidos tais interlocutores como balizadores, assim como a situação social de interação, do processo de construção dos projetos de dizer (BAKHTIN, 2011 [1952/53]). Essa ênfase implicou, como vimos em excertos anteriores, em uma preocupação em relação à formatação do texto e ao conteúdo nele veiculado. Nesse ponto, inferimos reverberações do ideário que vimos fazendo ampla remissão neste estudo, tendo em vista nossa intenção de depreender os ecos que emergem da perspectiva teórico-epistemológica de base histórico-cultural.

As discussões empreendidas neste capítulo analítico, considerando os dados que veiculamos aqui, buscaram responder à questão de pesquisa deste estudo e seus desdobramentos delineados na *Introdução*, os quais focalizam as possíveis reverberações do ideário histórico-cultural nas ações docentes e nas percepções docentes acerca das *elaborações didáticas* com a produção textual escrita. Na primeira

seção optamos por situar as participantes de pesquisa, tendo em vista a necessidade que sentimos em concebê-las em sua historização. Nesse registro, depreendemos perfis distintos das professoras, especialmente em relação ao tempo de docência e à condição de efetiva e substituta de uma e de outra. Emergiram dessa contextualização a formação acadêmica dessas profissionais e a recorrência de participações em cursos de formação da Prefeitura Municipal de Florianópolis, aos quais tributamos boa parte dos saberes agenciados pelas participantes ao longo de suas *elaborações didáticas*, na sincretização com os *conhecimentos* da tradição escolar.

Na segunda seção buscamos depreender os construtos teórico-epistemológicos agenciados pelas participantes de pesquisa em suas *elaborações didáticas*, discussão em que inferimos a prevalência de teorizações da Linguística Textual e do chamado grupo de Genebra¹⁴⁵, com a presença de ecos do que temos nomeado aqui como ideário histórico-cultural. Tais reverberações, dada a forma como se manifestaram nos dados que geramos ao longo da pesquisa, pareceram-nos, reiteramos, sincretizadas com *conhecimentos* da tradição escolar. Depreendemos o que chamamos de *entrelugar*; ou seja, um agir pedagógico em que reverberam eixos do ideário histórico-cultural, mas ainda em processo de consolidação.

Na terceira seção discutimos a dimensão praxiológica das *elaborações didáticas* da produção textual escrita, depreendendo a incidência de *conhecimentos* do cotidiano escolar convergindo com proposições axiais do ideário de base histórico-cultural, dada a já mencionada implicação dos processos de ensino da produção textual escrita com contornos já consolidados na tradição escolar. Em boa parte das ações e percepções das participantes de pesquisa, vimos a conscientização acerca da mudança de foco nas práticas de produção de texto, que da condição de produção *para* a escola passam a ser concebidas como produções *na* escola. Inferimos, porém, que implicações mais amplas do ideário histórico-cultural demandariam desdobramentos que transcenderiam ações de *BA* e *FCA*. no tocante ao ensino da produção textual, mas seguramente constituem ações ainda em processo de emersão, dada a condição pouca visibilizada desses construtos teóricos em cursos de formação docente. Retomaremos essa e

¹⁴⁵Reconhecemos teorizações desse grupo como convergentes com o que temos nomeado *ideário histórico-cultural*, mas ressaltamos o que entendemos ser, tal qual menciona Geraldini (2010a), uma indevida objetificação dos eixos desse ideário.

outras evidências depreensíveis na ação e percepção docentes nas *Considerações finais*, momento em que buscaremos construir inteligibilidades para a realidade presenciada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o intuito de compreender como se dá a repercussão, nas *elaborações didáticas* docentes, do ideário que tem prevalecido em documentos oficiais de ensino e em estudos acadêmicos desenvolvidos há quase três décadas no âmbito das discussões sobre o ensino de língua materna, buscamos visibilizar especificidades do ensino da produção textual escrita na escola pública, nas seriações de sexto a nono ano, tendo como delimitação possíveis reverberações – nas ações e percepções das professoras participantes deste estudo – do ideário que vimos nomeando como *teórico-epistemológico de base histórico-cultural*. Trata-se de discussões teóricas que convergem com uma concepção de *língua* tomada como *objeto social* e com uma concepção de *sujeito histórica e culturalmente situado*.

Para a discussão desse ideário, evocamos o *simpósio conceitual* (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2012), assentado no tripé: teorizações de base bakhtiniana, vigotskiana e estudos do letramento; e tomamos como fundamento iluminador da análise de dados o conceito de *elaboração didática* sob a perspectiva de Halté (2008 [1998]). Este último conceito propõe que a atuação docente envolve o agenciamento de *saberes* de diversas ordens; nosso foco foi depreender *como* e *se* o ideário teórico-epistemológico de base histórico-cultural emerge da sincretização desses *saberes*.

Com o objetivo de construir inteligibilidades tanto para fragilidades quanto para avanços encontrados no ensino da produção textual escrita no contexto em que efetivamos nossas vivências – uma escola pública municipal na qual permanecemos durante cerca de seis meses –, esta pesquisa se caracterizou por um *estudo de caso do tipo etnográfico* operacionalizado por meio de observação direta, notas em diário de campo, entrevistas e pesquisa documental, descrevendo analiticamente possíveis reverberações do ideário já mencionado depreendidas a partir das percepções docentes e dos processos de *elaboração didática* empreendidos pelas participantes deste estudo: duas professoras da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis atuantes nessa mesma instituição escolar, profissionais sob cuja responsabilidade estavam todos os alunos da disciplina de Língua Portuguesa das seriações finais do ensino fundamental daquela escola.

Importa, enfim, retomar de forma sintetizada, dada as implicações das Considerações finais, a questão geral de pesquisa e os desdobramentos dessa mesma questão que guiaram nosso estudo: **Tendo em vista as propostas de reformulação do ensino de**

Português, debatidas intensamente a partir da década de 1980 – e que estamos vinculando aqui ao que nomeamos *ideário teórico-epistemológico de base histórico-cultural* –, que reverberações é possível depreender nas ações e nas percepções docentes nos / sobre os processos de elaboração didática empreendidos no ensino da produção textual escrita, em se tratando dos professores participantes desta pesquisa? Essa questão, por sua vez, desdobrou-se em duas perspectivas: uma delas tematiza os construtos teórico-epistemológicos agenciados no processo de *elaboração didática* com a produção textual escrita, e a outra, a *dimensão praxiológica* do ensino da produção textual escrita nas seriações em foco.

Em busca de respondermos à primeira perspectiva, inferimos, a partir da questão-suporte **Quais as concepções de língua e sujeito eliciadas na elaboração didática das participantes de pesquisa e inferidas a partir de suas percepções?**, a prevalência de reverberações de uma concepção de *língua* como *prática social* e de *sujeito* como ser *ativo e socialmente situado*, fundamentos do ideário de base histórico-cultural. Paralelamente a essas representações, depreendemos também, com menor recorrência, concepções de *língua* que remetem ao *objetivismo abstrato* (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]).

Em relação ao segundo desdobramento da perspectiva teórico-epistemológica – correspondente à questão-suporte **Quais as bases conceituais e as escolas de pensamento eliciadas na elaboração didática das professoras que participaram da pesquisa?** –, chegamos à seguinte compreensão: depreendemos teorizações no âmbito da Linguística Textual, com explícitas remissões aos princípios de textualidade *coesão* e *coerência*, e teorizações do grupo de Genebra, com enfoque no que entendemos ser uma objetificação dos *gêneros do discurso*; além da incidência, em alguns momentos, de reverberações do ideário histórico-cultural nas representações docentes, como remissões explícitas a condições para a produção de textos como a menção aos conhecidos conceitos *ter o que dizer*, *ter a quem dizer* e *ter uma razão para dizer*, e representações de teorizações dos *gêneros discursivos* nas perspectiva bakhtiniana, repercutindo em implicações de mobilidade em esferas sociais. Tais reverberações, dada a forma como se manifestaram nos dados gerados, pareceram, no entanto, emergir de um processo de refração (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]) pelo vozeamento paradidático, implicando, assim, agenciamento de saberes já entranhados na tradição escolar, em síncrese com os *saberes científicos*. Desse processo inferimos um agir pedagógico pautado em eixos do ideário histórico-

cultural ainda em processo de consolidação: o *entrelugar* a que fizemos menção no capítulo anterior.

Como resposta ao terceiro desdobramento da perspectiva em questão – **Há, nas percepções e ações docentes, prevalência de teorizações sobre tipologias textuais: narração, descrição, dissertação ou elas se caracterizam por ancoragem em teorizações sobre gêneros textuais/discursivos? De que natureza?** –, depreendemos, nas *elaborações didáticas* de ambas as docentes, a incidência tanto de teorizações sobre *gêneros* – prevalecendo a perspectiva do grupo de Genebra – quanto de teorizações sobre *tipologias textuais*, implicando, em alguns momentos, interpenetrações conceituais por meio das quais essa relação tende a se consolidar na escola. Chegamos a essa compreensão a partir da enunciação de ambas as docentes a respeito de seus processos de *elaboração didática* com a produção textual escrita.

Em se tratando da segunda perspectiva – dimensão praxiológica – da questão central de pesquisa, respondemos a cada um de seus desdobramentos a seguir especificados. Ao primeiro desdobramento – **Com que frequência as práticas de produção textual escrita ocorrem nas ações pedagógicas que constituem o trabalho com língua materna no contexto em estudo? Qual o espaço reservado pelas professoras para tais práticas?** –, chegamos às seguintes depreensões: As atividades de produção textual escrita parecem ter lugar recorrente nas aulas de Português ministradas pelas professoras participantes desta pesquisa. Nas aulas de *FCA.*, elas emergiram em 30,2% das atividades de que participamos com a turma 72, constituindo um total de nove produções de texto distintas. *BA.*, por sua vez, abriu espaços para essas mesmas atividades em 25% das atividades que vivenciamos na turma 61 e, 19,6% , na turma 81, trabalhando com seis produções distintas para aquela turma e duas para esta. Em geral, as práticas de produção textual escrita implementadas pelas docentes ocupavam o intervalo de uma aula inteira. Nessas quantificações, que tiveram como único propósito contribuir para um enfoque qualitativo (BAQUERO, 2009), reconhecemos eventuais efeitos do *paradoxo do observador* que tematizam Mason (1996) e Olabuenaga e Ispizua (1989).

Quanto ao segundo desdobramento – **Como se dá a proposta de produção textual escrita no ambiente da sala de aula?** – depreendemos encaminhamentos que partiam, predominantemente, da leitura de textos – tomada como fundamento para o *ter o que dizer* –, num processo que entendemos ser a sincretização de propostas de

Geraldi (2003 [1991]) quanto aos eixos do ensino de língua materna – práticas de leitura, produção de texto e análise linguística –, com revozeamento de teorizações cognitivistas entranhadas em saberes consolidados na esfera escolar. Além disso, em decorrência da forte influência visibilizada nos materiais parametrizadores de ensino, sobretudo a Proposta Curricular do Município (FLORIANÓPOLIS, 2008), inferimos abordagens metodológicas pautadas nas *sequências didáticas* propostas pelo grupo de Genebra (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), às quais há remissão explícita nesses documentos.

Vimos, ainda, no que toca a esse enfoque, afastamentos em relação a *elaborações didáticas* que concebem a produção de textos como meros exercícios escolares, em virtude da atenção dada às condições de produção em alguns textos. Emergem dessas ações, porém, atividades escolares prototípicas tomadas à luz de *conhecimentos* historicizados no cotidiano escolar. Compreendemos, no entanto, salvaguardadas implicações de outra ordem, a importância de tais *gêneros escolarizados* para o dia a dia escolar, em virtude, sobretudo, da artificialidade constitutiva das práticas escolares, como menciona Halté (2008 [1998]), mas reconhecemos também a distinção entre atividades que tendem a formar o produtor de textos e as que focalizam demandas da rotina escolar, estas tomadas assim como produções *para* a escola, na perspectiva objeto de crítica de Geraldi (2003 [1991]).

À questão-suporte **Há, nas percepções e ações docentes, prevalência de abordagens com enfoque nas tipologias textuais ou elas se caracterizam pelo enfoque nos gêneros textuais/discursivos?**, depreendemos um relativo equilíbrio entre enfoque nos *gêneros* e enfoque nas *tipologias*, o que implicou, em nosso ponto de vista, uma tensão entre *ambas as abordagens*. Inferimos tais percepções a partir de encaminhamentos das produções textuais na modalidade escrita levados a termo por *BA.* e *FCA.*, as quais, ao mesmo tempo em que focalizavam a produção de *sequências descritivas e narrativas*, tomadas como textos empíricos, propunham a produção de *cartas e crônicas*, por exemplo. Tributamos a isso, sobretudo, influências da tradição escolar – o que nomeamos *conhecimentos* à luz de Halté (2008 [1998]) – que por muito tempo tomou as *tipologias* como textos empíricos, vinculando-as às chamadas *redações escolares* (GERALDI, 2003 [1991]).

Em relação à questão-suporte **Os alunos escrevem para interlocutores sócio-historicamente situados? Como esses interlocutores são definidos?**, depreendemos atividades que enfatizavam interlocutores reais – como a produção de *cartas* para

amigos e alunos de outra escola, visibilizada nas ações de *FCA*. –, e outras que focalizam interlocutores específicos – como a produção das *crônicas*, perceptível em ações de *BA*. –, tendência que, em nossa compreensão, contribuiu para que os alunos materializassem seus projetos de dizer e escrevessem textos convergentes com as produções solicitadas. Em outros casos, porém, também depreendemos atividades que priorizaram o *ter o que dizer*, condição que, apesar de ser essencial para o afastamento de exercícios esvaziados, sem voz, quando tomada isoladamente, tende a contribuir para a produção de textos prototípicos do cotidiano escolar. Em situações em que os interlocutores são definidos, prevaleceu o público alvo do espaço escolar – alunos, professores, funcionários e pais de alunos –, tendência que se distancia das produções tomadas assepticamente como destinadas unicamente ao professor, pois focaliza também interlocutores reais específicos – vinculação que fazemos ao auditório social definido que mencionam Bakhtin (2011 [1952/53]) e Volóshinov (2009 [1929]), dependendo do *gênero* focalizado. É certo, como já registramos, que a ação escolar tem especificidades que exigem orientações pontuais e interlocutores que têm circulação na esfera escolar, pois tais abordagens tendem a favorecer o processo de ensino de uma determinada produção escrita.

Ao desdobramento **Como se dá a intervenção das professoras nos textos dos alunos e que tipos de apontamentos escritos são feitos por essas docentes em tais textos?**, registramos prevalências da *tipologia de correção resolutiva* (SERFAFINI, 1989) nas leituras de *FCA*. dos textos dos alunos, o que se deu, acreditamos, em virtude do curto espaço de tempo de que dispunha essa professora para corrigir os textos, processo que acontecia durante as aulas, configurado em atendimentos individuais nas carteiras. O processo interlocutivo recaía na interação face a face estabelecida entre professora e aluno nesse processo, e os apontamentos se caracterizavam, especialmente, como sobreposições nos textos dos alunos – feitos, em geral, a lápis –, constituindo-se como intervenções nos problemas detectados pela professora, com ênfase nos aspectos ortográficos, mas com menção a princípios como a *coesão* e a *coerência*.

Em relação à *BA*. depreendemos a predominância da *tipologia de correção textual-interativa* (RUIZ, 2001), dada a recorrência de configurações que tomavam as fragilidades encontradas como desencadeadoras de um diálogo, em formato de *bilhetes* no pós-texto ou em suas margens, levando o aluno a atentar para possíveis dificuldades e para o processo de reescrita, que implica, sobretudo, modificações do texto em decorrência de processos interlocutivos. Nas ações dessa

professora, depreendemos ainda outras tipologias de correção – *resolutiva* e *indicativa* (SERAFINI, 1989) –, que, em geral, eram tomadas concomitantemente, incidindo sobre problemas de ordens distintas, tal como tematiza Ruiz (2001). Os apontamentos feitos nos textos dos alunos por *BA.* se caracterizavam como variados, feitos em geral a lápis, de acordo com a tipologia de correção utilizada: constituíam-se desde marcações como traços ou círculos em palavras ou trechos ditos problemáticos a comentários breves ou longos sobre o que deveria ser reformulado, contemplando, ainda, marcações sobrepostas ao texto do aluno, característica última da *correção resolutiva*.

Em se tratando da questão suporte **Há refacção? Como se caracteriza esse processo?**, depreendemos atividades de reescrita em boa parte dos textos solicitados pelas professoras, embora com ênfases distintas. Em *FCA.* vimos uma tendência de solicitar que os alunos reescrevessem seus textos em casa, no caderno, mas com enfoque maior às primeiras versões. Em *BA.* inferimos um enfoque mais voltado às reelaborações dos textos em sala de aula, caracterizando ações focadas na produção da segunda versão, convergindo com um enfoque processual (FIAD, 2010). Nas ações dessa professora prevalecem, sobretudo, atividades de reescrita coletiva, que se dão, geralmente, no quadro a partir da seleção de um texto – ou parte do texto – produzido por um aluno da turma, como representativo das fragilidades encontradas num âmbito geral na turma. Tanto *BA.* quanto *FCA.* focalizaram a importância da reescrita para os alunos e visibilizavam tal processo com vistas a publicação de tais textos.

Por fim, quanto ao último desdobramento da perspectiva praxiológica, **Qual a destinação do texto analisado pelas professoras?**, visibilizamos destinação dos textos produzidos pelos alunos de *BA.* e *FCA.* na sua maior parte, constituindo produções especialmente veiculadas em *blogs* e no espaço escolar, tais como divulgações na Mostra da escola e em murais e paredes da instituição ao longo do ano letivo. Em outros momentos – como observamos nas *elaborações didáticas* de *FCA.* com a *carta* na turma 72 – inferimos a destinação aos interlocutores reais, tal como definido nas orientações para a produção de textos nesse *gênero*. Vimos em tais ações embate entre o *artificialismo* das práticas escolares e a *artificialidade constitutiva* (HALTÉ, 2008 [1998]) e, por sua vez, o sincretismo entre *conhecimentos* que têm lugar na tradição escolar e *saberes científicos*. Em que pesem tais ações, creditamos ser essa abordagem um momento importante para dar visibilidade às produções textuais dos alunos, encontrando outros interlocutores que não somente os professores, os

quais, além de serem tomados como leitores privilegiados, são vistos, muitas vezes, como os únicos participantes desse processo (BRITTO, 2006 [1984]; GERALDI, 2003 [1991]). Ações como essa tendem a corresponder à *artificialidade constitutiva* das atividades escolares.

Tendo em vista a descrição analítica dos dados correspondentes à questão central de pesquisa e a seus desdobramentos, trazidos aqui de forma sintética, é nosso objetivo, como já reiteradamente mencionamos nesta dissertação, a partir das inteligibilidades construídas, contribuir para a ressignificação de práticas escolares que têm a produção textual escrita como foco, não sob o escopo de julgamentos das ações docentes, mas como ponto de partida para outros contornos dessas atividades em sala de aula, dadas as implicações que o ideário teórico-epistemológico de base histórico-cultural traz consigo; ou seja, conceber os *sujeitos* – no caso, os alunos –, de modo situado, em sua historização, visibilizando práticas sociais de uso da *língua* e a condição de interlocutor mais experiente (VIGOTSKI, 1991 [1978]) que cabe ao professor.

Depreendemos, desse modo, a necessidade de um maior zelo dos cursos de formação docente, sejam eles em caráter de formação inicial ou continuada, os quais poderiam facultar ao professor a apropriação de *saberes científicos* em um diálogo mais efetivo com a prática docente, pois, tal como tematizam Batista (1997) e Kleiman (2008), para que o conhecimento científico fundamente a ação didático-pedagógica é importante articulá-lo com outros *saberes* (HALTÉ, 2008 [1998]). Assim, em nossa compreensão, devido à recorrência de ações que caracterizam o *entrelugar* dos *saberes científicos* de base histórico-cultural nas *elaborações didáticas* sincretizadas com *conhecimentos* da tradição escolar, seria importante facultar a tais profissionais conhecer na origem teorizações de base bakhtiniana, vigotskiana e dos estudos do letramento, de modo que, na sincretização desses *saberes*, os professores possam estar mais cientes da implicação do sincretismo que constitui suas *elaborações didáticas* e saiam da condição *rumo a* para sua consolidação. De nada vale esse esforço, no entanto, em nossa opinião, se os professores não dispõem de condições operacionais para tal, motivo pelo qual há que haver, também, uma maior atenção às condições de trabalho docente, caracterizadas, boa parte das vezes, por restrições de tempo e de remuneração, além de outras implicações, para empreender *elaborações didáticas* mais consequentes, tal como estudos de Catoia Dias (2012) e Tomazoni (2012) visibilizam. Neste estudo, por exemplo, a estabilidade funcional de que goza BA. seguramente tem lhe permitido a formação de vínculos substantivos com a escola e com a comunidade escolar, tanto quanto tem lhe assegurado uma condição de

protagonista nos processos de formação continuada, em ganhos evidentes em suas ações no cotidiano – BA. construiu uma história naquela escola. Já a transitoriedade da condição de contratação temporária de FCA. e as premências de mover-se de uma escola para outra, incidem sobre suas ações docentes e lhes impõem urgências que uma estabilidade funcional maior lhe pouparia.

Em favor de ressignificações mais efetivas no que toca o ensino da produção textual escrita em ambientações escolares, entendemos ser necessária ainda a concretização de estudos mais verticalizados sobre os *gêneros escolarizados*, que impliquem outros olhares para atividades escritas com fins na rotina escolar – os quais vimos ser recorrentes em ações das professoras participantes de pesquisa – com ênfase em suas finalidades, por serem essas atividades também importantes para a organização do cotidiano escolar, não restritas apenas às aulas de Português. Talvez ainda a focalização na perspectiva da aprendizagem, com contornos próximos do que tomamos aqui – perspectiva de tipo etnográfico –, merecesse novos olhares, voltados à historicidade dos alunos.

Enfim, compreendemos, ao longo deste estudo, que não encontraremos e nem devemos buscar encontrar a teoria – ideário histórico-cultural – ‘escorreita’ na ação escolar, ‘asséptica’ de interpenetrações, porque, se assim o for, teremos a *transposição didática*, e estamos seguros, com base em Halté (2008 [1998]), que a lógica da ciência não é a lógica da disciplina. Logo, é de se esperar sempre na esfera escolar interpenetrações e não transposições, porque o agenciamento de *saberes* distintos na ação docente implica que as teorias sejam agenciadas, mas não monoliticamente tomadas. Possivelmente o grande desafio das agências formadoras seja fazer as teorias avançarem da condição de *reverberações* para a condição de *ancoragens* – âncoras firmes, mas não visíveis em si e por si mesmas, visíveis indiretamente, na estabilidade da embarcação, a qual não se limita às âncoras porque tem outros contornos de constituição. Por ora, nossa compreensão é que as relações entre a esfera acadêmica e a esfera escolar têm mantido a esfera escolar em um *entrelugar*, confortável porque *a caminho de*, mas preocupante porque nessa condição há cerca de trinta anos.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria Bernadete Marques; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade; FIAD, Raquel Salek. Investigando a singularidade dos sujeitos no processo de aquisição da escrita. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.31, p. 135-151, jun/2000.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 17ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2010 [1995].
- _____. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3ª edição. Brasília: Liber Livro Editora, 2008 [2005].
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português - encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- _____. **Língua, texto e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ATHAYDE JÚNIOR, Mário Cândido de. **Articular Vozes. Deslocar sentidos: o ensino de língua portuguesa em discursos oficiais e em falas de professores**. 2006. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, SP.
- BAKHTIN, Mikhail. **Filosofia do Ato Responsável**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010 [1920-24].
- _____. BAKHTIN, Mikhail M. **O Freudismo: um esboço crítico**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Perspectiva, 2009 [1927].
- _____. O discurso no romance. IN: _____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 5 ed. Trad. BERNARDINI, A. F. et al. São Paulo: Editora Hucitec Annablume, 2011 [1934/35].
- _____. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1952/53]. p. 261-306.

BAQUERO, Marcelo. **A pesquisa quantitativa nas Ciências Sociais**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Trabalhando com os gêneros do discurso**: uma perspectiva enunciativa par o ensino de língua portuguesa. 2001. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas. LAEL, Pontifícia Universidade de São Paulo. São Paulo.

BARTON, David. **Literacy** - an introduction to the ecology of written language. Cambridge/USA: Brackwell, 2010 [1994].

_____; HAMILTON, M; IVANIC, R. **Situated literacies**. London: Routledge, 2000.

BARTON, D.; HAMILTON, M. La literacidad entendida como práctica social. In: ZAVALA, V.; NIÑO-MURCIA, M.; AMES, P. **Escritura y sociedad**: nuevas perpectivas teóricas y etnográficas. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Aula de Português**: discurso e saberes escolares. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BEAUGRANDE, R. A.; DRESSLER, W. U. **Introduction to Text Linguistics**. London, Longman, 2002 [1981].

BEZERRA, Paulo. Prefácio. In: VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: MARTINS Fontes, 2001.

BONINI, Adair. Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da Psicolinguística. **Perspectiva**, v. 20, n. 1, p. 23-47, 2002.

_____. A relação entre prática social e gênero textual: questão de pesquisa e ensino. **Veredas on line**. PPG Linguística: Juiz de Fora. Ensino, v. 2, p. 58-77, 2007.

BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI. **Tudo é linguagem**: Língua Portuguesa. 6ª ano. São Paulo: Ática, 2009a.

_____. **Tudo é linguagem:** Língua Portuguesa. 8ª ano. São Paulo: Ática, 2009b.

BORGES, Carla Luzia Carneiro. **A criança e suas reescritas escolares:** as estruturas com determinantes. 2007. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução.** Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Lisboa, 1970.

BRANDIST, Craig. **Repensando o círculo de Bakhtin.** São Paulo: Contexto, 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (9394/96). Brasília: Diário Oficial.

_____. SEF. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. SEF. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (11.274/2006). Brasília: Diário Oficial.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2006 [1984]. p. 117-126.

_____. **A sombra do caos:** ensino de língua x tradição gramatical. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997.

_____. **Inquietudes E Desacordos - A Leitura Além Do Óbvio.** 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

BUNZEN, Clecio dos Santos. O livro didático de português como um gênero do discurso: implicações teóricas e metodológicas. In: **I SILID -**

Simpósio sobre o livro didático de língua materna e estrangeira, 2008, Rio de Janeiro. Anais do I Simpósio sobre o livro didático de Língua materna e estrangeira. Rio de Janeiro: Edições Entrelugar, 2008. p. 1-16.

CAPPONI, Maria Graciléia. **A escrita na escola: apre(e)ndendo as regras do jogo.** Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, SP.

CATOIA DIAS, Sabatha. **Descrição e análise de concepções docentes referentes à leitura de professores do Ensino Fundamental de escolas estaduais do município de Florianópolis/SC.** 2012.

Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE. **Estudos em cultura escrita e escolarização: uma proposição de *simpósio* entre ideários teóricos de base histórico-cultural na busca de caminhos metodológicos para pesquisas em linguística aplicada.** Florianópolis, 2012 [mimeo].

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica: del saber al saber enseñado.** Trad. Claudia Gilman. 3. ed. Buenos Aires : Aique, 1998.
DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Trad. e Org.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o aprender a aprender.** 3. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.

DURANTI, A. (Org.) **Antropología lingüística.** Trad. Pedro Tena. Prólogo a la edición española de Amparo Tuson. Cambridge. University Press:Cambridge, 2000 [1982].

ÉRNICA; BATISTA. Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole: um caso na periferia de São Paulo. **CENPEC**, n. 3. Novembro, 2001.

EUZÉBIO, Michelle Donizeth. **Usos sociais da escrita na família e na escola: um estudo sobre práticas e eventos de letramento em uma comunidade escolar em Florianópolis-SC.** 2011. Dissertação

(Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

FARACO, Carlos Alberto. Pesquisa aplicada em linguagem: alguns desafios para o novo milênio. **D.E.L.T.A.**, 17: especial, 2001. p. 1-9.

_____. O estatuto da análise e interpretação dos textos no quadro do círculo de Bakhtin. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.) **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas/SP: Mercados da Letras, 2007. p. 43-50.

_____. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. **Linguística textual: introdução**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1988 [1983].

FIAD, Raquel Salek; BARROS, Juliene da Silva. O papel da intercalação na reescrita. **Anais do 5º Encontro do Celsul**, Curitiba-PR, p. 1207-1214, 2003.

FIAD, Raquel Salek. O ensino de gêneros discursivos e manifestações do estilo individual: oposição ou complementação? **Filologia e Linguística Portuguesa**, n. 8, p. 315-325, 2006.

_____. Episódios de reescrita em textos infantis. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 9-18, maio-ago. 2009.

_____. A pesquisa sobre a reescrita de textos. **II simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas**. Universidade de Évora, Portugal, 2010.

FLORIANÓPOLIS, Secretaria Municipal de Educação. **Proposta curricular para rede de ensino de Florianópolis**. Florianópolis, 2008.

FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009 [1969].

_____. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006 [1982].

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2006 [1996].

GEE, James Paul. Background to the 'New Literacy Studies'. In: **Social Linguistics and literacies**. The Falmer Press, 1994.

_____. New people in new worlds: networks, the new capitalism and schools. In: COPE, Bill; KALANTIZIS, Mary. **Multiliteracies**. London and NY: Routledge, 2006 [2000]. p. 43-68.

GERALDI, João. Wanderley. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: _____ (Org.). _____. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006 [1984]. p. 127-131

_____. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1991].

_____. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a.

_____. **Ancoragens: estudos bakhtinianos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.

GIACOMIN, Letícia. **A análise linguística na escola básica**. Projeto de Dissertação de Mestrado em Linguística. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011-2013.

GONÇALVES, Fernanda Carginin. **Alfabetização sob o olhar dos alfabetizadores:** um estudo sobre essencialidades, valorações, fundamentos e ações no ensino da língua escrita na escola. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

GRAFF, Harvey. J. **Os labirintos da alfabetização:** reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GRILLO, Sheila Vieira de Camargo. **Escrever se aprende reescrevendo**: um estudo da interação professor/aluno na revisão de textos. 1995. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

GUIMARÃES, Ana Maria de Matos. Construindo propostas de didatização de gênero: desafios e possibilidades. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 6, n. 3, p. 347-374, 2006.

HALTÉ, J. F. O espaço didático e a transposição (L'espace didactique et la transposition). **Pratiques**. Metz: Siège Social, n.97-98, p. 171-192, juin 1998. **Fórum Linguístico**, 5 (2): 117-139, Florianópolis, jul. dez., 2008.

HAMILTON, Mary. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz (Org.) **Situated literacies**. London: Routledge, 2000.

HEATH, Shirley Brice. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: DURANTI, A. (Org.) **Linguistic Anthropology: a reader**. Oxford: Blackwel, 2001 [1982]. p. 318-342.

IRIGOITE, Josa Coelho. **Vivências escolares em aulas de Português que não acontecem**: a (não) formação do aluno leitor e produtor de textos-enunciado. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

JESUS, Conceição Aparecida de. **Reescrita**: para além da higienização. 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, SP.

JOHN-STEINER; SOUBERMAN. Prefácio. In: **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991 [1978].

KALANTIZIS, Mary; COPE, Bill. **Multiliteracies**. London and NY: Routledge, 2006.

KALMAN, Judith. El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**. Enero-abril, vol.VIII, n. 17, 2003, p. 37-66.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo, Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela (Org.). **Oficina de leitura**. 8. ed. Campinas/SP: Pontes, 2001 [1989].

_____. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, Inês. **Linguagem e identidade**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

_____. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: Cefiel - Unicamp; MEC, 2005.

_____. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: BOCH, F.; CORREA, M. L. G. (Org.) **Ensino de língua – representação e letramento**. Campinha, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 75-91.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, dez. 2007, p. 1-25.

_____. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v.8, n.3, set./dez. 2008, p. 487-517.

_____. Projetos de letramento na educação infantil. **Revista Caminhos em linguística aplicada**, UNITAU, v.1, n.1, 2009, p. 1-10.

KOCH, Ingedore Vilaça. Concepções de língua, sujeito, texto e sentido. In: _____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Cristina. **Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos**. v. 3. São Paulo: Cortez, 2005.

KRAMSCH, Claire. **Language and culture**. Oxford/New Yor: Oxford University Press, 2010 [1998].

MACEDO, Heloísa de Oliveira. **O processo de refacção textual na linguagem escrita de sujeitos afásicos**. 2005. Tese (doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010 [2002].

_____. Perspectivas no ensino de língua portuguesa nas trilhas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. In: BASTOS, N.B. **Língua portuguesa em calidoscópico**. São Paulo: EDUC, 2004. P. 259-282.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MASON, J. **Qualitative researching**. London: SAGE Publications, 1996.

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: _____ (Org.). **Por uma linguística indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NELA/UFSC. **Discussão sobre a reforma do currículo do curso de Letras Português da UFSC**. Florianópolis, 2012.

OLABUENAGA, Jose I. Ruiz; SPIZUA, Maria Antonia. **La descodificacion de la vida cotidiana: metodos de investigacion cualitativa**. Bilbao: Universidad de Deusto, 1989.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Gêneros textuais e letramento. **Anais do V simpósio internacional de estudos de gêneros textuais**. Caxias do Sul/RS, agosto de 2009.

_____. Variação cultural e ensino/aprendizagem de língua materna: os projetos de letramento em comunidades de aprendizagem. In: VÓVIO, Claudia; SITO, Luanda; DE GRANDE, Paula. (Orgs). **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2010a.

_____. O Papel do professor no espaço da cultura letrada: do mediador ao agente de letramento. In: SERRANI, Silvana (Org.). **Letramento, discurso e trabalho docente**. Vinhedo: Editora Horizonte, 2010b.

PETITJEAN, A. Importância e limites da noção de transposição didática para o ensino do francês. (La transposition didactique en français). **Pratiques**. Metz: Siège Social, n.97-98, p. 171-192, juin 1998. **Fórum Linguístico**, 5 (2): 83-116, Florianópolis, jul. dez., 2008

PETRY, Lilian Schmitt. **Concepções de escrita do professor: do discurso à prática**. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

PFEIFFER, Claudia R. C. **Que autor é este?** 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidades Estadual de Campinas, Campinas, SP.

PIETRI, E. **A constituição do discurso da mudança do ensino de língua materna no Brasil**. 2003. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

PONZIO, Augusto. **A Revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. Encontrar as palavras. In: _____. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a.

_____. Prefácio de **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b. p. 9-38.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Articulações teórico-conceituais nos PCNs: uma análise crítica. In: 5º Encontro do CELSUL, 2003, Curitiba. **Anais do 5º Encontro do CELSUL**. Curitiba, 2003. p. 1248-1267

_____. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 152-183.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. **Como se corrige redação na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

SAMPAIO, M. das Mercês F. (Coord). **Relatório de análise de propostas curriculares de ensino fundamental e ensino médio**. São Paulo; Brasília: MEC/SEB, 2010.

SANTOS, Carmi Ferraz. **O professor e a escrita: entre práticas e representações**. 2004. Tese. (doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, n. 11, p. 5-16, 1999.

SERAFINI, Maria T. **Como escrever textos**. Tradução de Maria Augusto Bastos de Mattos. São Paulo: Globo, 1989.

SILVA, Jane Quintiliano G. Gênero discursivo e tipo textual. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 2, n.4, p. 87-106, 1999.

SILVA, Nívea Rohling da. **O gênero entrevista pingue-pongue**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2009.

SILVA, Abda Alves da. **Os professores e a avaliação da produção textual: entre concepções e práticas.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Português na escola - história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos. (Org.). **Linguística da norma.** São Paulo: Loyola, 2002. p. 155-177.

STRETT, Brian. **Literacy in theory and practice.** Cambridge University Press, 1984.

_____. Practices and Literacy Myths. In : SALJO, R (Ed.) **The Written World: studies in literate thought and action.** Springer-Verlag: Berlim/Nova Iorque, 1988.

_____. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. Apresentado durante a **Teleconferência Unesco Brasil sobre ‘Letramento e Diversidade’**, outubro de 2003.

TOMAZONI, Eloara. **Produção textual na disciplina de língua portuguesa: concepções de professores de terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental da rede estadual em Santa Catarina.** 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

TINOCO, Glícia Azevedo. Pluralidade cultural, projeto de letramento, formação docente: ressignificações possíveis. In: VÓVIO, Claudia; SITO, Luanda; DE GRANDE, Paula. (Orgs). **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em linguística aplicada.** Campinas, SP: Mercado de letras, 2010.

VENTURI, I. V. G. **A história do ensino de língua portuguesa nos livros didáticos brasileiros em dois tempos: a obra de Hermínio Sargentim (1974 e 1999).** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) Mestrado em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

VIGOTSKI. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991 [1978].

VOLÓSHINOV, Valentín Nikoláievich. **El marxismo y la filosofía del lenguaje**. Prólogo traducción de Tatiana Bubnova. Buenos Aires: Ediciones Godot Argentina, 2009 [1929].

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Referência on-line

<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/>.

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12380&Itemid=642

http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=698&id=12346&option=com_content&view=article

APÊNDICE A – Carta de esclarecimento sobre a pesquisa e Termo de consentimento livre e esclarecido



CARTA DE ESCLARECIMENTO SOBRE A PESQUISA

Senhores Professores:

Eu, Karoliny Correia, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, matrícula 201100218, portadora do CPF 059643659-90, RG 4.580.658 SSP-SC telefone de contato (48) 99578878, *e-mail*: karolcpv@yahoo.com.br, desenvolverei uma pesquisa de mestrado com o título “Reverberações do ideário teórico-epistemológico de base histórico-cultural em elaborações didáticas empreendidas no ensino da produção textual escrita: um estudo de caso no ensino fundamental na rede pública municipal em Florianópolis”¹⁴⁶. Para o desenvolvimento do estudo, preciso acompanhar sua rotina em sala de aula durante cerca de seis meses, buscando compreender como se dá a formação do produtor de textos escritos, nas aulas de Língua Portuguesa, nas seriações de sexto a nono ano nesta escola. A pesquisa objetiva, em uma abordagem qualitativa, descrever quais reverberações do ideário teórico-epistemológico de base histórico-cultural é possível depreender nos processos de elaboração didática correspondentes ao ensino da produção textual escrita empreendidos pelos professores participantes deste estudo para, com isso, dentre outras possibilidades, poder contribuir na produção de novos saberes que favoreçam a ressignificação das práticas de ensino de Língua Portuguesa. Para tanto, importa o(a) senhor(a) me conceder permissão para que eu possa encaminhá-la formalmente ao Comitê de Ética de Pesquisa da UFSC.

Os instrumentos de geração de dados que pretendo utilizar serão: a observação participante, as notas de diário de campo, as entrevistas e a pesquisa documental, bem como procedimentos afins, estratégias que visam identificar, em um enfoque mais profundo, quais as concepções teórico-epistemológicas e metodológicas dos professores participantes da pesquisa no que se refere à produção textual escrita. Eu me comprometo a utilizar os dados coletados somente para pesquisa, e os

¹⁴⁶ Para o processo de defesa desta dissertação, houve mudança no título.

resultados serão veiculados por meio de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível a identificação dos participantes da pesquisa.

O(A) senhor(a) tem a liberdade de, a qualquer momento, exigir uma contrapartida dos resultados parciais ou finais da pesquisa, de modo a se sentir seguro(a) e respeitado(a) em suas contribuições durante a realização do estudo e posteriormente a ele. Não existirão despesas, compensações pessoais ou financeiras para o participante em qualquer fase do estudo. Se houver, por ventura, qualquer dúvida sobre os princípios éticos sobre os quais se erige esta pesquisa, o(a) senhor(a) poderá entrar em contato com o Programa de Pós-Graduação em Linguística, do Centro de Comunicação e Expressão (CCE) da Universidade Federal de Santa Catarina, pelo telefone (48)3721.9581 – ramal 230, e contatar a Prof^a Dra. Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti, orientadora desta pesquisa. Segue em anexo, o termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para que assine, caso concorde em participar da pesquisa, dadas todas as considerações anteriormente ressaltadas.

Atenciosamente,

Karoliny Correia

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Acredito ter sido suficientemente esclarecido(a) sobre o estudo “Reverberações do ideário teórico-epistemológico de base histórico-cultural em elaborações didáticas empreendidas no ensino da produção textual escrita: um estudo de caso no ensino fundamental na rede pública municipal em Florianópolis”, por meio das informações que recebi. Ficaram claros, para mim, quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos quando solicitados. Ficou evidente, também, que a minha participação é isenta de despesas e riscos. Sei que tenho garantia do acesso aos resultados e que posso esclarecer minhas dúvidas durante o desenvolvimento da pesquisa a qualquer tempo. Concordo, pois, voluntariamente, participar deste estudo, podendo retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o desenvolvimento da pesquisa, sem nenhum tipo de prejuízo.

Assim, assino este documento que foi redigido e assinado em duas vias, permanecendo uma comigo, como participante da pesquisa, e outra com a pesquisadora.

Assinatura do participante da pesquisa

Data

____/____/____

Assinatura da pesquisadora

Data ____/____/____

APÊNDICE B – Diretrizes preliminares para a entrevista - FCA.

DIRETRIZES PRELIMINARES PARA A ENTREVISTA - FCA.

1. Em suas aulas, percebo que você costuma solicitar com frequência a produção de textos para os alunos, trazendo materiais extras, como textos curtos, filmes etc. Em se tratando das suas aulas de produção textual, você costuma seguir alguma teoria ou autor específicos para ancorar sua ação? Que teorias ou autores são esses? Onde você teve contato com tais teorias ou autores?
2. Você costuma solicitar produções de textos constantes em suas aulas, como *relatórios, carta, auto-avaliação, ficha catalográfica* etc. O que você pensa a respeito da frequência de atividades como essa ao longo do ano letivo?
3. Pude perceber que você costuma trabalhar com leitura de textos diversos antes de encaminhar a produção textual em sala de aula. Gostaria que você me falasse um pouco mais sobre isso. Como você geralmente encaminha essas atividades?
4. E em relação aos temas das produções textuais, como você costuma escolhê-los?
5. Você solicitou a produção de *relatórios, perfis, cartas, ficha catalográfica*, entre outros. Há outros textos que você costuma solicitar com mais frequência? Sob que critérios você os escolhe? Com que objetivo você procura abordá-los?
6. Em uma de suas aulas, você desenvolveu uma atividade de produção de *cartas* com os alunos e solicitou que eles escrevessem para seus amigos. O que você pensa a respeito disso? Durante as atividades de produção textual escrita, seus alunos costumam produzir para interlocutores específicos? Com que o objetivo? Como eles são definidos?
7. Observei que você incentiva que os alunos reescrevam seus textos e costuma realizar atendimentos individuais durante a aula. Gostaria que você relatasse um pouco mais como se dá essa intervenção. Qual a importância desse processo para você?

8. Após a produção final dos textos dos alunos, observei que você costuma colá-los em cartazes na sala de aula. Quais outras destinações você costuma dar aos textos dos alunos? Qual a importância desse processo para você?

9. Percebo que você faz remissão constante à divulgação dos textos dos alunos em blogs, no *facebook*, etc. Após a produção final dos textos dos alunos, o que você faz com esses textos? Quais outras destinações você costuma dar aos textos dos alunos? Qual a importância desse processo para você?

10. ‘Me’ fale um pouco sobre a sua formação acadêmica: cursos (graduação, especialização, pós-graduação, atualização etc.)

APÊNDICE C - Diretrizes preliminares para a entrevista – BA.

DIRETRIZES PRELIMINARES PARA A ENTREVISTA – BA.

1. Em suas aulas, percebo que você recorre a conceitos e expressões como *gêneros discursivo/textuais*, *textos da ordem do narrar*, *momentos da narrativa* etc. Você costuma seguir alguma teoria ou autor específicos para ancorar sua ação nas aulas de produção textual? Que teorias ou autores são esses? Onde você teve contato com tais teorias ou autores?
2. Você comentou há algum tempo que trabalhava com poucas produções textuais, pois prefere solicitar que os alunos produzam mais de uma versão do mesmo texto. Em se tratando das aulas de Língua Portuguesa, o que você pensa a respeito da frequência de atividades como essa ao longo do ano letivo?
3. Pude perceber que você costuma trabalhar com leitura de livros e textos diversos antes de encaminhar a produção textual em sala de aula. Gostaria que você me falasse um pouco mais sobre isso. Como você geralmente encaminha essas atividades?
4. E em relação aos temas das produções textuais, como você costuma escolhê-los?
5. Você solicitou a produção de *crônicas*, *notícias*, *diálogos entre personagens*, *narrativas*, entre outros. Há outros textos que você costuma solicitar com mais frequência? Sob que critérios você os escolhe? Com que objetivo você procura abordá-los?
6. Em uma de suas aulas, você mencionou aos alunos que eles deveriam observar para quem eles estão escrevendo. O que você pensa a respeito disso? Durante as atividades de produção textual escrita, seus alunos costumam produzir para interlocutores específicos? Com que o objetivo? Como eles são definidos?
7. Observei que você incentiva os alunos a reescreverem seus textos e o faz por meio de apontamentos escritos na própria margem dessas produções. Gostaria que você relatasse um pouco mais como se dá essa intervenção. Qual a importância desse processo para você?

- 8.** A partir da leitura dos textos produzidos pelos alunos, que problemas mais frequentes você costuma encontrar? Como você costuma lidar com tais problemas?
- 9.** Após a produção final dos textos dos alunos, observei que você costuma colá-los em cartazes na sala de aula. Quais outras destinações você costuma dar aos textos dos alunos? Qual a importância desse processo para você?
- 10.** ‘Me’ fale um pouco sobre a sua formação acadêmica (Cursos de graduação, pós, especialização, atualização etc.)

ANEXO A – Declaração de Aceite para desenvolvimento de pesquisa na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
 DIRETORIA DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR
 GERÊNCIA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
 Rua Ferreira Lima, 82 – térreo – Centro
 CEP 88014-420 – Florianópolis – SC
 Telefone: (48) 21065922– Telefax: (48) 21065917



Florianópolis, 08 de maio de 2012.

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender as exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (Gerência de Formação Permanente), tomei conhecimento do projeto de pesquisa a ser realizado pela mestrand **Karoliny Correia**, orientado pela profa. Dra. Mary Elizabeth Cerutti- Rizzatti no programa de Pós Graduação em Linguística da UFSC, Florianópolis: "**Reverberações do ideário teórico-metodológico de base histórico-cultural em elaborações didáticas empreendidas no ensino da produção textual escrita: um estudo de caso no ensino fundamental na Rede Pública Municipal em Florianópolis**", e cumprirei os termos da Resolução CNS 196/96 e suas complementares, e como a instituição tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizo a sua execução nos termos propostos.

Helaine Maltez Costa
 Gerência de Formação Permanente
 Departamento de Eventos

Helaine Maltez Costa
 Chefe de Departamento de Eventos/SME
 Florianópolis, 08/05/2012

ANEXO B – Parecer consubstanciado do CEP - Aprovação

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PROJETO DE PESQUISA

Título: Reverberações do ideário teórico-metodológico de base histórico-cultural em elaborações didáticas empreendidas no ensino da produção textual escrita: um estudo de caso no ensino fundamental na rede pública municipal em Florianópolis

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 02847112.8.0000.0121

Pesquisador: Mary Elizabeth Cerutti Rizzatti

Instituição: Universidade Federal de Santa Catarina

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Número do Parecer: 108.556

Data da Relatoria: 24/09/2012

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto que se insere no âmbito das atividades do Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada (NELA), apresentado de forma clara e objetiva.

A pesquisa será desenvolvida na rede de ensino público municipal através de acompanhamento de rotina em sala de aula buscando compreender como se dá a formação de produção de textos escritos nas aulas da língua portuguesa nas séries do sexto ao nono ano.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo da pesquisa é levar a um estudo que descreva analiticamente as possíveis reverberações do ideário teórico-metodológico de base histórico-cultural depreendidas nos processos de elaboração didática correspondentes ao ensino de produção textual escrita, nas séries do sexto ao nono ano empreendidos pelos professores participantes da pesquisa, em uma unidade escolar da rede pública do município de Florianópolis/SC.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não há riscos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Foram apresentadas declarações da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, do Pesquisador Responsável e da Instituição Proponente, todas declarando cumprir os termos da Resolução CNS 196/96

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE apresentado é adequado acompanhado de uma carta de esclarecimento aos professores participantes da pesquisa.

Recomendações:

Não se aplica

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não se aplica.

Endereço: Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-900
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-9206 **Fax:** (48)3721-9696 **E-mail:** cep@reitoria.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

FLORIANOPOLIS, 26 de Setembro de 2012

Assinado por:
Washington Portela de Souza

Endereço: Campus Universitário Rêtor João David Ferreira Lima
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-900
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-9206 **Fax:** (48)3721-9696 **E-mail:** csp@reitoria.ufsc.br

ANEXO C – Texto veiculado no livro didático (Borgatto, Bertin e Marchezi, 2009b, p. 133) sobre animal silvestre

Por dentro dos criadouros

Não são apenas os zoológicos que reproduzem animais silvestres em cativeiro. Existem também os criadouros autorizados pelo Ibama, que são de três tipos: científicos, comerciais e conservacionistas. No primeiro caso, os animais são criados em universidades e centros de pesquisa para ser objeto de estudos científicos. Nos criadouros comerciais, eles são reproduzidos para o abate, como é o caso da capivara, a perdiz e a queixada, ou para serem vendidos como animais de estimação, como acontece com o papagaio e outros psitacídeos. “Esta é uma boa forma de combater o comércio ilegal”, afirma Cecília Amaral, da representação paulista do Ibama. “O filhote sai do criadouro com anilhas de identificação e nota fiscal. Assim, podemos controlar se foi adquirido num criadouro registrado ou ilegalmente retirado da natureza.” Os conservacionistas foram criados com a finalidade exclusiva de conservação da fauna brasileira e podem ser abertos tanto pela iniciativa pública quanto privada. O criadouro mantido pela Klabin, empresa do setor de papel e celulose, em Telêmaco Borba, Paraná, está atualmente se dedicando à reprodução de algumas espécies ameaçadas de extinção, como a ema, o mutum, a anta, o lobo-guará e o papagaio-de-peito-roxo. “Nossa intenção é promover o adensamento da fauna nas áreas nativas da empresa”, revela Ralf Andreas Berndt, responsável técnico do criadouro. “Visamos à futura reintrodução desses animais à natureza, como já fizemos antes com exemplares do papagaio-verdadeiro, que hoje estão bem adaptados.” Trabalhando em colaboração com o Ibama, os criadouros conservacionistas também participam dos planos de manejo, fazendo intercâmbio de animais entre si e com os zóos.

psitacídeos: aves da família dos papagaios, das araras e dos periquitos em geral.

anilha: pequena argola.

Por dentro dos criadouros

Não são apenas os zoológicos que reproduzem animais silvestres em cativeiro. Existem também os criadouros autorizados pelo Ibama, que são de três tipos: científicos, comerciais e conservacionistas. No primeiro caso, os animais são criados em universidades e centros de pesquisa para ser objeto de estudos científicos. Nos criadouros comerciais, eles são reproduzidos para o abate, como é o caso da capivara, a perdiz e a queixada, ou para serem vendidos como animais de estimação, como acontece com o papagaio e outros psitacídeos. “Esta é uma boa forma de combater o comércio ilegal”, afirma Cecília Amaral, da representação paulista do Ibama. “O filhote sai do criadouro com anilhas de identificação e nota fiscal. Assim, podemos controlar se foi adquirido num criadouro registrado ou ilegalmente retirado da natureza.” Os conservacionistas foram criados com a finalidade exclusiva de conservação da fauna brasileira e podem ser abertos tanto pela iniciativa pública quanto privada. O criadouro mantido pela Klabin, empresa do setor de papel e celulose, em Telêmaco Borba, Paraná, está atualmente se dedicando à reprodução de algumas espécies ameaçadas de extinção, como a ema, o mutum, a anta, o lobo-guará e o papagaio-de-peito-roxo. “Nossa intenção é promover o adensamento da fauna nas áreas nativas da empresa”, revela Ralf Andreas Berndt, responsável técnico do criadouro. “Visamos à futura reintrodução desses animais à natureza, como já fizemos antes com exemplares do papagaio-verdadeiro, que hoje estão bem adaptados.” Trabalhando em colaboração com o Ibama, os criadouros conservacionistas também participam dos planos de manejo, fazendo intercâmbio de animais entre si e com os zóos.

Anta, um dos animais do criadouro da Klabin.



ANEXO D – Crônica “Da arte de comer melancia”, de Flávio José Cardozo

C R Ô N I C A

Da arte de comer melancia

(Flávio José Cardozo)

Fico chocado quando vejo alguém comer melancia de qualquer jeito. Ainda ontem presenciei esta desgraça: o sujeito colocou a pobre fruta de pé, deu-lhe um talho de alto a baixo, pegou as duas metades e partiu-as também ao meio, deixando na mesa, numa poça d'água, um triste saldo de quatro pedaços que foram sendo grosseiramente escavados. Nada da poesia que o evento pede. Uma coisa feia, mal-acabada.

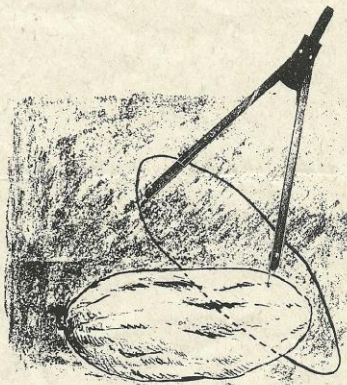
Meu pai, sim, era um artista na arte de se comer melancia.

O requinte dele já começava na compra, em que fazia todo um investimento de boa paciência. Aproximava-se da carroça, avaliava o conjunto, rolava umas e outras, depois de algum tempo é que elegia a que mais o impressionou. Para já levar? Não, claro que não. Para examinar, com cuidado. Eram, se bem me lembro, uns três testes. Primeiro, o dos piparotes. Com o indicador, ele dava na barriga da melancia alguns piparotes que produziam um som que lhe traduzia, aos seus ouvidos experimentados, o grau de madureza a que a fruta havia chegado. Depois, agarrava-a entre as mãos, elevava-a à altura do ouvido e aplicava-lhe um forte aperto o estalo resultante reforçava o diagnóstico dos piparotes. Por fim, determinava ao vendedor que abrisse na melancia uma janelinha. O homem trazia na ponta da faca uma fração de rubra polpa, que meu pai olhava com astúcia. Só então é que os dois falavam em preço. Se a parte comercial chegasse a bom termo, tínhamos melancia.

Mas a melancia não entrava logo na faca. Era do ritual deixá-la se refrescando um pouco num tanque d'água (não havia geladeira), para perder os calores acumulados na viagem da carroça. Até que, por fim, chegava o momento.

O modo de meu pai partir a melancia era, penso eu, o mais lógico e usual entre as pessoas de sentimento e bom senso. Só que ele fazia tudo com muita compenetração, como se estivesse desmanchando um relógio de ouro. Deitava a fruta, cortava-lhe uma ponta, cortava outra e, com precisão máxima, rasgava-a em talhadas regulares, iguais entre si em largura e profundidade. Arrematava a cirurgia com um soquinho que afrouxava as talhadas, a primeira das quais entregava, gentil, a dona Isaura. Depois é que autorizava o nosso ataque. E sabíamos bem: ninguém podia tocar no miolo, o miolo ficava para o fim. Não entendo como é que alguém pode partir uma melancia sem dar tanta ênfase ao miolo. De barriga já fazendo bico, iam sempre ao miolo como ao momento central da festa.

A melancia, senhores, é uma fruta frívola, mais água que substância. Muito dos prazeres dela está mesmo é no visual e foi muito bom ter aprendido a comê-la também com os olhos. Sinceramente, fico até triste quando vejo por aí certas barbaridades.



ANEXO E – Crônica “A bola”, de Luis Fernando Verissimo

A bola

Luis Fernando Verissimo

O pai deu uma bola de presente ao filho. Lembrando o prazer que sentira ao ganhar a sua primeira bola do pai. Uma número 5 sem tento oficial de couro. Agora não era mais de couro, era de plástico. Mas era uma bola.

O garoto agradeceu, desembulhou a bola e disse “Legal!”. Ou o que os garotos dizem hoje em dia quando gostam do presente ou não querem magoar o velho. Depois começou a girar a bola, à procura de alguma coisa.

— Como e que liga? — perguntou.

— Como, como é que liga? Não se liga.

O garoto procurou dentro do papel de embrulho.

— Não tem manual de instrução?

O pai começou a desanimar e a pensar que os tempos são outros. Que os tempos são decididamente outros.

— Não precisa manual de instrução.

— O que é que ela faz?

— Ela não faz nada. Você é que faz coisas com ela.

— O quê?

— Controla, chuta...

— Ah, então é uma bola.

— Claro que é uma bola.

— Uma bola, bola. Uma bola mesmo.

— Você pensou que fosse o quê?

— Nada, não.

O garoto agradeceu, disse “Legal” de novo, e dali a pouco o pai o encontrou na frente da tevê, com a bola nova do lado, manejando os controles de um videogame. Algo chamado Monster Baú, em que times de monstros disputavam a posse de uma bola em forma de bip eletrônico na tela ao mesmo tempo que tentavam se destruir mutuamente.

O garoto era bom no jogo. Tinha coordenação e raciocínio rápido. Estava ganhando da máquina.

O pai pegou a bola nova e ensaiou algumas embaixadas. Conseguiu equilibrar a bola no peito do pé, como antigamente, e chamou o garoto.

— Filho, olha.

O garoto disse “Legal”, mas não desviou os olhos da tela. O pai segurou a bola com as mãos e a cheirou, tentando recapturar mentalmente o cheiro de couro. A bola cheirava a nada. Talvez um manual de instrução fosse uma boa ideia, pensou. Mas em inglês, para a garotada se interessar.

VERÍSSIMO, Luis Fernando. **Comédias para ler na escola**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

ANEXO F – Crônica “Defenestração”, de Luis Fernando Veríssimo

**A palavra é moir
que o seu significado**

O significado não é o único elemento importante de uma palavra. Seu ritmo, sua sonoridade, por si sos, são suficientes para despertar reações nas pessoas. Tanto é que, às vezes, mesmo sem conhecermos o significado de uma palavra, reagimos diante dela das mais variadas maneiras: gostando, não gostando, achando-a bonita, feia, esquisita, anti-pática e assim por diante. Ou seja, as palavras, mesmo quando sem significado para nós, podem despertar emoções. Acontece até de atribuirmos a elas significados diferentes dos que realmente possuem.

*Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma
tem mil faces secretas sob a face neutra.
C.D. de Andrade*

Leia as palavras seguintes, sem se preocupar com seus significados. Apenas sinta seu aspecto gráfico, sua sonoridade. Que idéias vêm à sua cabeça? Escreva livremente em seu caderno.

1. Falácia 2. Hermeneuta 3. Traquinagem
4. Plúmbeo 5. Defenestração

A seguir, leia o texto de Luis Fernando Verissimo e veja como o cronista sente essas palavras.

DEFENESTRAÇÃO

Certas palavras têm o significado errado. *Falácia*, por exemplo, devia ser o nome de alguma coisa vagamente vegetal. As pessoas deveriam criar falácias em todas as suas variedades. A *Falácia Amazônica*. A misteriosa *Falácia Negra*.

Hermeneuta deveria ser o membro de uma seita de andarilhos herméticos. Onde eles chegassem, tudo se complicaria.

— Os hermeneutas estão chegando!
— Ih, agora é que ninguém vai entender mais nada!...

Os hermeneutas ocupariam a cidade e paralisariam todas as atividades produtivas com séus enigmas e frases ambíguas. Ao se retirarem deixariam a população prostrada pela confusão. Levaria semanas até que as coisas recuperassem o seu sentido óbvio. Antes disso, tudo pareceria ter um sentido oculto.

— Alô...
— O que é que você quer dizer com isso?
Traquinagem devia ser uma peça mecânica.
— Vamos ter que trocar a traquinagem. E o vetor está gasto.
Plúmbeo devia ser o barulho que um corpo faz ao cair na água.
Mas nenhuma palavra me fascinava tanto quanto *defenestração*.

A princípio foi o fascínio da ignorância. Eu não sabia o seu significado, nunca me lembrava de procurar no dicionário e imaginava coisas. Defenestrar devia ser um ato exótico praticado por poucas pessoas. Tinha até um certo tom lúbrico. Galanteadores de calçada deviam sussurrar no ouvido das mulheres:

— Defenestras?

A resposta seria um tapa na cara. Mas algumas... Ah, algumas defenestravam.

Também podia ser algo contra pragas e insetos. As pessoas talvez mandassem defenestrar a casa. Haveria, assim, defenestradores profissionais.

Ou quem sabe seria uma daquelas misteriosas palavras que encerravam os documentos formais? “Nestes termos, pede defenestração...” Era uma palavra cheia de implicações. Devo até tê-la usado uma ou outra vez, como em:

— Aquele é um defenestrado.

Dando a entender que era uma pessoa, assim, como dizer? Defenestrada. Mesmo errada, era a palavra exata.

Um dia, finalmente, procurei no dicionário. E aí está o *Aurelião* que não me deixa mentir. “Defenestração” vem do francês *defenestration*. Substantivo feminino. Ato de atirar alguém ou algo pela janela.

Ato de atirar alguém ou algo pela janela!

Acabou a minha ignorância mas não a minha fascinação. Um ato como este só tem nome próprio e lugar nos dicionários por alguma razão muito forte. Afinal, não existe, que eu saiba, nenhuma palavra para o ato de atirar alguém ou algo pela porta, ou escada abaixo. Por que, então, defenestração?

Talvez fosse um hábito francês que caiu em desuso. Como o rapé. Um vício como o tabagismo ou as drogas, suprimido a tempo.

— *Les defenestrations*. Devem ser proibidas.
— Sim, *monseigneur le Ministre*.
— São um escândalo nacional. Ainda mais agora, com os novos prédios.
— Sim, *monseigneur le Ministre*.
— Com prédios de três, quatro andares, ainda era admissível. Até divertido. Mas daí para cima vira crime. Todas as janelas do quarto andar para cima devem ter um cartaz: *Interdit de defenestrer**. Os transgressores serão multados. Os recidivantes serão presos.

* É proibido defenestrar.

ANEXO G – Crônica “Um cronista no coração das coisas”, de Marisa Lajolo

Um cronista no coração das coisas

Já pensou, todo santo dia, sol ou chuva, julho ou dezembro, ter obrigação de escrever? Escrever mais ou menos duas páginas, que devem agradar leitores, leitores que você nem desconfia quem são, que se espalham pelo país todo, e a cujos olhos seu texto chega pelas páginas de um jornal?

Não é nada fácil... Haja trabalho e haja talento, não é mesmo?

Pois assim é a crônica: alguém tem que escrever uma todo dia.

A palavra crônica começa de forma parecida com outras palavras que também se iniciam com *cê, erre, ó e ene*: *cronologia* e *cronômetro*, por exemplo. Estas palavras compartilham com a palavra *crônica* a ideia de *tempo*. Se o cronômetro *mede* o tempo e a cronologia o *marca*, a crônica *registra*: a crônica documenta sua época, o tempo contemporâneo de sua escrita e sua leitura.

Geralmente ocupando página e lugar fixos – por exemplo, sempre no rodapé, ou sempre na parte superior da página –, a crônica divide seu espaço com noticiários e com anúncios na humildade de um jornal, que se compra pela manhã para jogar fora de noite. É ao compasso da leitura rápida e superficial dedicada ao jornal que a crônica precisa nos seduzir. Funciona como uma espécie de *prêmio* ao leitor do jornal, espaço de beleza e de alegria, respiro de ficção ou de poesia, intervalo de humor e inventividade. A crônica cintila em meio a classificados, manchetes, reportagens e editoriais.

E como se faz a crônica? Faz-se crônica como se faz poesia: seguindo a receita de Olavo Bilac (que, aliás, também foi cronista), que dizia que o poeta *trabalha e teima e lima e sofre e sua*. Também o cronista sua, sofre, lima, teima... ou seja, trabalha!

E quando se lê uma boa crônica, nem parece que o escritor tem essa trabalhadeira toda. Esse *apagamento* do trabalho é, aliás, uma das marcas de textos como crônicas, que se leem sem sentir, parecendo que em vez de livro é o autor quem está ali do lado, conversando com o leitor.

É o dia a dia, que compartilha com seus leitores, que o cronista recorre para preencher as dezenas de linhas da crônica que algumas vezes por semana envia ao jornal ou revista para os quais trabalha. Migram, assim, para a crônica acontecimentos que, de uma forma ou de outra, estão na agenda de quase todo mundo: Natal, vestibular, campeonato de futebol, namoro...

A crônica abre espaço para todo tipo de assunto e acolhe qualquer espécie de leitor. O cotidiano que a inspira é composto de fatos que podem acontecer (e estão acontecendo) a toda hora, com todo mundo: uma conversa ao telefone, um pensamento fugidinho, sobre um bicho, uma ida ao supermercado, um pedaço de conversa ouvido na condução, a imagem de alguém com quem se cruzou na rua.

Estes fatos – como todo fato, aliás – não têm importância em si mesmos. Ganham importância na crônica. Quem lhes dá importância são os olhos que os veem, a mão que os escreve e os olhos (os meus, os seus, por exemplo) que se dão conta: *é assim mesmo, caramba!*

Assim é a crônica: esse jogo sedutor de aproximação e distanciamento – de experiências individuais para um cotidiano coletivo – de uma época.

O sucesso da crônica como espaço de encontro entre o anonimato dos leitores e a individualidade do cronista está consagrado pela passagem da crônica das páginas do jornal para as do livro. O livro é menos efêmero do que as publicações periódicas e, em nossa cultura, ainda é símbolo maior da sabedoria e veículo de literatura. Assim, ao acolher a crônica, o livro confere a ela o mesmo status literário do romance e do conto, gêneros maiores da prosa de ficção.

(Texto de Marisa Lajolo, adaptado por Maria Clara Dias da Cruz.

In: VERISSIMO, Luis Fernando. *Mais comédias para ler na escola*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008)