



Universidade de Brasília - UnB

Instituto de Letras - IL

Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas - LIP

Programa de Pós-Graduação em Linguística - PPGL

Fabiana Vieira Nunes

**GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO:
UMA EXPERIÊNCIA POR PROJETO**

Brasília

2010

Fabiana Vieira Nunes

**GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO:
UMA EXPERIÊNCIA POR PROJETO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Linguística, área de concentração Linguagem e Sociedade

Orientadora: Profa. Dra. Maria Luiza Monteiro Sales Coroa.

Brasília

2010

Fabiana Vieira Nunes

GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO: UMA EXPERIÊNCIA POR PROJETO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Linguística, área de concentração Linguagem e Sociedade

Orientadora: Profa. Dra. Maria Luiza Monteiro Sales Coroa.

Aprovada em ____ de _____ 2010.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Maria Luiza Monteiro Sales Coroa (LIP/UnB) - Presidente

Prof^a Dra. Vera Aparecida de Lucas Freitas (UnB/FE) - Membro Efetivo

Prof^a Dra. Edna Cristina Muniz da Silva (LIP/UnB) – Membro Efetivo

Prof^a Dra. Viviane Cristina V. S. Ramalho (LIP/UnB) – Membro Suplente

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela minha vida. De um modo especial, agradeço a todos que participaram de mais este momento da minha vida:

ao meu pai, Gilson, meus irmãos Tarcísio e Danilo, pela família que somos;

ao meu querido, esposo Erimar, pela compreensão, carinho, por sempre pegar minha mão e andar ao meu lado quando mais preciso. Por me permitir amar e ser amada;

aos meus filhos João Felipe, Ana Luísa e o bebê João Gabriel, por me permitirem tentar ser uma boa mãe e me perdoarem quando falho; pelos beijos e abraços que me enchem de vida, mesmo quando nada parece bem;

ao estimado Dr. Márcio Drago, pela motivação e responsabilidade para comigo no exercício de sua profissão;

à amiga Kátia, por dividir comigo não só os bons momentos da vida, mas também as incertezas, tristezas e por me mostrar que sou capaz, até quando nem mesmo eu acredito ter mais forças;

à querida professora Oglá, quem muito me ensinou e inspirou na profissão. Mostrou-me, desde que a conheci que, mais que professores, nós podemos ser amigos fiéis de nossos alunos, vibrar com eles por suas vitórias;

às queridas amigas Viviane e Welma, pela amizade sincera, pelos incentivos, orações e pelo exemplo de fé em Deus, sem os quais dificilmente eu teria chegado onde cheguei;

aos colegas da Escola Classe 08 de Brazlândia, pelo convívio, pelas boas conversas, às vezes sérias, às vezes descontraídas. Pelo aprendizado constante. São pessoas que tornam o dia-a-dia da minha prática docente um fardo mais leve;

a todos os meus alunos e ex-alunos, por me fazerem perceber que preciso aprender sempre mais;

à querida amiga Luciane Lira, pela sincera amizade construída durante o Mestrado, que nos rendeu boas reflexões tanto sobre a vida na academia quanto a maravilhosa vida social fora dela;

à Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, pela concessão do afastamento para estudos;

à Renata e ao Bruno que, competentemente, sempre atenderam às minhas solicitações e

às professoras Vera Aparecida de Lucas Freitas, Edna Cristina Muniz da Silva, Viviane Cristina Vieira Sebba Ramalho, pela gentileza em participar desta banca de defesa; à prof^a Juliana de Freitas Dias pelas contribuições anteriores.

à querida e inigualável Prof^a Maria Luiza Monteiro Sales Coroa, que com muita dedicação, sabedoria, carinho e respeito, iluminou todo o caminho percorrido para a realização desse trabalho. “Quando eu crescer, quero ser igual a você”.

Agradecimentos e carinho eterno a todos.

E compreendo melhor porque eu sentia tanta dificuldade em começar, há pouco. Sei bem, agora, qual era a voz que eu gostaria que me precedesse, me carregasse, me convidasse a falar e habitasse meu próprio discurso. Sei o que havia de tão temível em tomar a palavra, pois eu a tomava neste lugar de onde ouvi e onde ele não está mais lá para escutar-me.

(Michel Foucault, *A ordem do discurso*, p. 79)

LISTA DE QUADROS

Quadro	Página
Quadro 1- Concepção Tridimensional do Discurso	18
Quadro 2- Enquadre ADC de Chouliaraki e Fairclough	21
Quadro 3- Quantitativo de turmas	61
Quadro 4- Projeções para a escola Estadual - EC (B) DE BRAZLANDIA IDEB 2005	66
Quadro 5- Demonstrativo da participação dos alunos por aula	84
Quadro 6- Demonstrativo de organização dos dados.	85

SUMÁRIO

RESUMO	11
ABSTRACT	12
INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1- A Análise do Discurso Crítica e a Teoria Social do Discurso na sala de aula	17
1.1 A Teoria Social do Discurso.....	18
1.1.1 A noção de discurso	19
1.1.2 Discurso: um momento de práticas sociais	20
1.1.2.1 Discurso e texto	22
1.1.2.2 Discurso como prática social: noções de ideologia e hegemonia.....	23
1.2 Práticas Discursivas	27
1.2.1 Os significados acional, representacional e identificacional.....	28
1.2.1.1 Significado acional e gênero textual.....	28
1.2.1.2 Significado representacional e discurso	31
1.2.1.3 Significado identificacional e estilo	32
1.3 Letramentos como práticas sociais	34
1.3.1 Modelo autônomo de letramento.....	38
1.3.1.1 Oralidade e escrita	39
1.3.2 Modelo ideológico de letramento.....	43
1.3.3 Práticas discursivas em eventos de letramento	44
1.3.4 As práticas de letramento na escola	47
CAPÍTULO 2- O projeto político-pedagógico	
2.1 O conceito de projeto político-pedagógico	49

2.2 Fundamentação legal da prática pedagógica por projetos	50
2.2.1 A Lei nº 9394/96- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	51
2.2.2 A Lei nº 10172/01- Plano Nacional de Educação	52
2.2.3 Os Parâmetros Curriculares Nacionais.....	53
2.2.3.1 A área de língua portuguesa	54
2.2.3.1.1 Os projetos de leitura	55
2.2.3.2 A interdisciplinaridade dos projetos pedagógicos	56
2.2.4 Projetos no Currículo de Educação Básica do Distrito Federal	57

CAPÍTULO 3- Uma experiência pedagógica por projetos

3.1 O contexto da pesquisa	58
3.1.1 O início da experiência na escola.....	58
3.1.1.1 Primeiras observações sobre a escola (B).....	59
3.1.2.1 A Organização do espaço físico da escola	60
3.1.2.1 A estrutura física.....	60
3.1.2.2 Organização das turmas.....	61
3.1.2.3 O aspecto socioeconômico	62
3.1.2.4 Composição do quadro de funcionários	62
3.1.2.5 Como acontece a coordenação pedagógica	63
3.1.2.6 Projetos desenvolvidos	64
3.1.2.7 A escola (B) nas avaliações governamentais.....	65
3.1.2.8 Os alunos e o processo de aprendizagem	67
3.2 A elaboração do projeto “Escrita para a vida”	67
3.2.1 A sequência didática no projeto	72

CAPÍTULO 4- Reflexões sobre os dados da pesquisa.....

4.1 A geração dos dados	74
4.1.1 A implantação do projeto	74
4.1.2 Descrição das atividades	75
4.1.2.1 Aula 1- Análise e produção de textos: bilhete.....	75
4.1.2.2 Aula 2- Análise e produção de textos: piada	77
4.1.2.3 Aula 3- Análise e produção de textos: instrução	78

4.1.2.4 Aula 4- Análise e produção de textos: receita culinária	79
4.1.2.5 Aula 5- Análise e produção de textos: classificados poéticos	81
4.1.2.6 Aula 6- Análise e produção de textos: propaganda	82
4.2 A análise dos dados do projeto	83
4.2.1 A seleção e organização dos dados da pesquisa.....	84
4.2.2 A análise de gênero: configuração	86
4.2.2.1 Bilhete.....	86
4.2.2.2 Piada.....	95
4.2.2.3 Instruções.....	107
4.2.2.4 Receita Culinária	116
4.2.2.5 Classificados poéticos	129
4.2.2.6 Propaganda	136
4.2.3 Análise textual: domínio do código escrito.....	149
4.2.3.1 Categoria: transcrição fonética	149
4.2.3.2 Categoria: uso indevido de letras.....	151
4.2.3.3 Categoria: hipercorreção.....	153
4.2.3.4 Categoria: modificação da estrutura segmental das palavras	155
4.2.3.5 Categoria: juntura intervocabular e segmentação.....	157
4.2.3.6 Categoria: forma estranha de traçar letras	158
4.2.3.7 Categoria: uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas	159
4.2.3.8 Categoria: acentos gráficos.....	161
4.2.3.9 Categoria: forma morfológica diferente	164
4.2.4 Os resultados do projeto	165
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	166
6. REFERÊNCIAS	169

RESUMO

A presente pesquisa tem, como motivação principal, a busca por meios mais eficazes para o trabalho com a produção textual em sala de aula. Por considerar o estudo de gêneros textuais a maneira, por excelência, de permitir ao aluno a conscientização de todos os processos interacionais que envolvem a produção, distribuição e consumo de textos, é que se procurou mostrar os resultados do trabalho desenvolvido a partir da aplicação do projeto “Escrita para a vida”, que previa atividades de análise e produção de gêneros textuais. O projeto foi desenvolvido em escola da rede pública de ensino do Distrito Federal e os textos produzidos pelos alunos durante as seis aulas constituem o corpus da análise. A interpretação dos dados se apóia na abordagem metodológica da análise qualitativa. Como principal referencial teórico, a pesquisa tem a Análise do Discurso Crítica, na contribuição de Fairclough (2001) com a *Teoria Social do Discurso* e as noções de *práticas sociais*, *práticas discursivas* e *texto*. Entre outras contribuições teóricas importantes, também serviram de apoio, para a noção de *discurso*, Bakhtin (1996), para a de *poder*, Van Dijk (2008) e Chouliaraki e Fairclough (1999 apud Magalhães, 2005), para *gêneros textuais* Marcuschi (2005), Fairclough (2003); e *para a do Letramento como prática social*, Kleiman (1995 e 2006), Marcuschi (2007) e Heath (1982,1983 apud Kleiman 1995). Nas reflexões sobre os dados da pesquisa, verifica-se a importância do estudo dos gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa, bem como a da organização do trabalho pedagógico por projetos.

Palavras-chave: discurso; gênero textual; oralidade; letramento; projetos de ensino.

ABSTRACT

This research has as main motivation, the quest for more effective ways to work with text production in the classroom. Considering the study of genre the way par excellence to enable the student to awareness of all interactional processes involving the production, distribution and consumption of texts, is that for results of their work from the application of project "Writing for Life", providing activities for analysis and production of genre. The project was developed in public school education in the Federal District and the texts produced by students during the six classes comprise the corpus of analysis. The data interpretation relies on methodological approach of qualitative analysis. As the main theoretical framework, research has Critical Discourse Analysis, the contribution of Fairclough (2001) with the Social Theory of Speech and the notions of social practices, discursive and text. Among other important theoretical contributions, also provided support for the notion of discourse, Bakhtin (1996), for power, Van Dijk (2008) and Chouliaraki and Fairclough (1999 apud Magalhães, 2005), to genre Marcuschi (2005), Fairclough (2003) and for the Literacy as social practice, Kleiman (1995 and 2006), Marcuschi (2007) and Heath (1982.1983 apud Kleiman 1995). In the reflections on the research data, there is the importance of studying the genre in the Portuguese language classes as well as the organization of work for teaching projects.

Keywords: discourse, textual genre, orality, literacy, teaching projects.

INTRODUÇÃO

Quando iniciei minha vida profissional, aos 15 anos, durante o curso Magistério, como professora de um programa de alfabetização de jovens e adultos, imaginei que aprenderia rápido e facilmente a dar aulas e que trabalhar na área de educação seria algo prazeroso. Desde minha infância era o que queria fazer. O tempo foi passando e, ao concluir o Magistério, ainda pensava que com *tudo* o que havia aprendido, seria capaz de contribuir para a formação de um mundo melhor, por meio de minha prática docente. Após 13 anos, sempre buscando capacitação e formas para aprimorar essa prática, continuo acreditando, mais modestamente, que posso contribuir para a melhoria de alguns aspectos em nossa sociedade, pela educação, mas não *apenas* com o conhecimento que construí até agora. Percebi que estou somente começando uma longa caminhada.

A motivação para a presente pesquisa surgiu no âmbito da prática de sala de aula, como uma necessidade de continuação da minha formação acadêmica e a partir de uma constatação: como professora das séries iniciais da rede pública de ensino do Distrito Federal, tenho observado, com grande preocupação que os alunos avançam as séries iniciais do Ensino Fundamental com dificuldades realmente comprometedoras. Eles chegam às séries seguintes cada vez menos preparados para as exigências da escrita (aqui entendidas como leitura e produção de textos). Isso ocasiona muitos problemas para o aluno e para a sociedade como um todo, principalmente no que diz respeito ao seu rendimento escolar e a sua capacidade de atuar no mundo moderno.

Ao adotar a perspectiva textual-discursiva que concebe a linguagem como atividade interativa de caráter histórico, cognitivo e social, optei por fazer a pesquisa intitulada “Gêneros textuais no ensino: uma experiência por projeto”. O enfoque deste estudo consiste na prática de projeto de ensino¹ abordando gêneros textuais, bem como

¹ Sobre o projeto educativo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998): A característica básica de um projeto é que ele tem um objetivo compartilhado por todos os envolvidos, que se expressa num produto

na reflexão desta prática a partir da análise de conceitos de letramento. Cabe ressaltar que os gêneros escolhidos atendem às exigências curriculares². A pesquisa começou a ser organizada a partir dos seguintes questionamentos:

a) Como os conceitos de letramento pesquisados e utilizados para fundamentar um projeto de leitura e escrita se mostram relevantes nas práticas pedagógicas?

b) Como a realização de um projeto de leitura, apoiado em reflexão sobre conceitos de letramento, pode integrar o projeto pedagógico da escola?

c) Como pode ser observada melhora no rendimento e nível de letramento dos alunos a partir da análise dos resultados?

Assim, foi possível estabelecer os objetivos:

Objetivo Geral

Aplicar conceitos de práticas de letramento na transformação de práticas pedagógicas.

Objetivos Específicos

a) Refletir sobre conceitos de letramento que fundamentam um projeto de leitura;

b) Planejar e realizar um projeto de leitura (Escrita para a vida) na escola;

c) Descrever resultados do projeto no desempenho dos alunos.

final em função do qual, todos trabalham e que terá, necessariamente, destinação, divulgação e circulação social internamente na escola ou fora dela.

² As exigências curriculares aqui mencionadas referem-se às que constam no Currículo de Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal (2000).

Em direção a uma metodologia que acompanha Fairclough (2001), durante a aplicação do projeto, os textos produzidos pelos alunos compõem o *corpus* da pesquisa.

Consistiram em partes fundamentais do projeto realizado na escola: a pesquisa de texto contemplando os gêneros selecionados para o projeto, a análise e a produção desses gêneros textuais pelos alunos, de acordo com seqüência didática planejada para estas atividades.

A delimitação do corpus, em termos de quantidade de textos trabalhados no projeto da escola, sofreu alterações decorrentes do critério adotado para a inclusão dos textos no corpus: apenas os textos dos alunos que participaram de todas as seis aulas ministradas é que foram incluídos. Esse critério foi estabelecido com o objetivo de analisar os progressos dos alunos no curso do projeto.

Estabelecidas as direções para a realização da pesquisa *Gêneros textuais no ensino: uma experiência por projeto*, o presente trabalho tomou o formato, conforme a síntese abaixo:

Capítulo 1- A Análise do Discurso Crítica e a Teoria Social do Discurso na sala de aula- capítulo que ambienta a pesquisa na área de estudos da Análise de Discurso Crítica. A revisão teórica se inicia com breve histórico do surgimento da *Análise do Discurso Crítica e a Teoria social do Discurso* (Fairclough, 2001). Em seguida, os conceitos referentes às *Práticas Discursivas* são revisados com base nas contribuições de Fairclough (2001) e Fairclough (2003). Em sua parte final, aspectos teóricos concernentes ao *Letramento como prática social* são abordados com base em Kleiman (1995 e 2006), Marcuschi (2007) e Heath (1982,1983 apud Kleiman 1995).

Capítulo 2- Projetos Escolares- A legislação e as teorias- neste capítulo são tratados conceitos, as legislações (Lei nº 9394/96- LDBEN³ e Lei nº 10172/01- PNE⁴) e documentos que orientam a organização da prática pedagógica por projetos educativos (PCN⁵ e Currículo da Educação Básica do Distrito Federal).

³ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

⁴ Plano Nacional de Educação

⁵ Parâmetros Curriculares Nacionais

Capítulo 3- Uma experiência pedagógica por projeto- neste capítulo, abordo o contexto da pesquisa, detalhando impressões, aspectos físicos e socioeconômicos da clientela atendida pela escola, além de aspectos relativos à organização do trabalho pedagógico na escola em que ocorreu a pesquisa bem como da elaboração do projeto “Escrita para a vida”.

Capítulo 4- Reflexões sobre os dados da pesquisa- analiso o corpus da pesquisa abordando, primeiramente, os aspectos textuais responsáveis pela configuração do gênero estudado na aula e em seguida, faço algumas considerações sobre os aspectos composicionais do gênero, analisando o domínio do código escrito, por grupos de alunos com desenvolvimento semelhante.

CAPÍTULO 1

A Análise do Discurso Crítica e a Teoria Social do Discurso na sala de aula

O termo ‘Análise de Discurso Crítica’⁶ foi utilizado pela primeira vez por Fairclough, considerado seu maior expoente, em um artigo do *Journal of Pragmatics* (Fairclough, 1985) e é vista por alguns teóricos, como Wodak (2001), como uma continuação da Linguística Crítica.

A partir da publicação do seu livro *Language and Power*, (Fairclough, 1989), sua abordagem teórico- metodológica começou a se constituir. Observa-se a contribuição para a conscientização sobre os efeitos sociais de textos para mudanças sociais que superem relações assimétricas de poder (Resende e Ramalho, 2006).

Como disciplina, a consolidação da Análise do Discurso Crítica (doravante ADC) se deu no início da década de 1990, a partir de um simpósio que reuniu estudiosos dessa abordagem, como Teun van Dijk, Norman Fairclough, Gunter Kress, Theo van Leeuwen e Ruth Wodak (Wodak, 2003, p.21).

Apesar de muitos outros autores se destacarem nos estudos de ADC, o seu expoente é reconhecido em Fairclough e sua proposta teórico- metodológica, que recebeu o nome de Teoria Social do Discurso, é uma abordagem de ADC (Resende e Ramalho, 2006).

A Análise do Discurso Crítica é, ao mesmo tempo, uma teoria e um método de análise. A forte preocupação com as questões sociais e a utilização de abordagens multidisciplinares ao estudo da linguagem caracterizam seu universo teórico- metodológico (Meurer, 2005). Assim, a análise crítica dos textos não deve estar voltada para o texto em si, mas para as questões sociais ali representadas, para as manifestações de identidades e para as relações de poder no mundo contemporâneo. Por considerar a linguagem como prática social, opõe-se, assim à abordagem da lingüística formal.

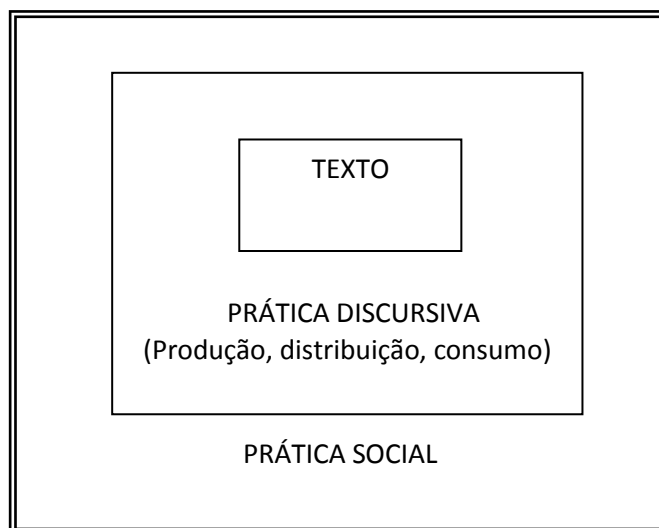
⁶ Não abordarei as discussões existentes a respeito das traduções para o termo. Utilizo Análise do Discurso Crítica acompanhando a tradição de pesquisa na Universidade de Brasília, que teve seu início com os trabalhos da Professora Dra. Maria Izabel Magalhães.

Neste sentido, percebe-se que a ADC, como teoria e método, não só utiliza estudos das outras áreas das ciências sociais, mas também serve aos seus estudiosos como um válido instrumento de análise. Por essa razão, fica explícito o seu caráter transdisciplinar.

1.1 A Teoria Social do Discurso

A Teoria Social do Discurso (Fairclough, 2001) tem o objetivo de propor um meio para investigar as mudanças socioculturais por meio das mudanças na linguagem. Para tanto, propõe uma análise do discurso num quadro tridimensional, enfocando o discurso como texto, prática discursiva e prática social, em que cada dimensão é indispensável à análise de discurso. A análise do discurso orientada linguisticamente e o pensamento social e político relevante são reunidos para a formação desse quadro teórico que, como espera seu mentor, seja útil ao uso na pesquisa científica social e no estudo da mudança social e cultural.

Assim, a proposta de análise é representada em Fairclough (2001) conforme quadro abaixo:



Quadro 1- Concepção tridimensional do discurso

Com base nesse quadro teórico, cada evento discursivo pode ser analisado, complementarmente, sob três ângulos ou dimensões: como *texto*, buscando sua descrição, como prática discursiva, buscando sua *interpretação* e prática social, buscando sua explicação.

Na análise do evento discursivo como texto, a descrição dos elementos lingüísticos, incluindo o léxico, a gramática, a coesão e a estrutura do texto são privilegiados. Neste nível de análise, há maior proximidade aos significados literais do texto.

Na dimensão de análise como prática discursiva, a interpretação ocorre em termos de sua produção, distribuição e consumo, e em busca de verificar a coerência que pode ser atribuída pelo seu leitor, bem como sua força ilocucionária (intenções do texto), sua intertextualidade e interdiscursividade. Neste nível de análise, há um maior distanciamento do texto em si do que na dimensão descritiva, já que nele é possível situá-lo em relação às práticas discursivas que o definem como gênero e como discurso.

Na análise de um evento discursivo como prática social, há a busca pela explicação do modo como o texto é investido de aspectos sociais vinculados às formações ideológicas e à formas de hegemonia.

Por se tratar de uma proposta de análise que aborda, simultaneamente, a descrição, a interpretação e a explicação da prática social, a ADC se diferencia de outras abordagens que enfatizam apenas um dos aspectos mencionados, como a linguística textual e algumas abordagens a gêneros, ou a explicação, como ocorre nos trabalhos de Foucault. (Meurer, 2005: 94-95)

1.1.1 A noção de discurso

Bakhtin (1996: 123) afirma que “a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada [...]. A interação verbal constitui a realidade fundamental das línguas”. O enfoque discursivo-interacionista de Bakhtin trata da concepção da linguagem como modo de interação e produção social. Nessa perspectiva é que o conceito de gênero textual se constituiu.⁷

O termo é utilizado considerando-se “o uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais” (Fairclough, 2001: 90). De acordo com o mesmo autor, essa opção implica:

⁷ Embora Bakhtin (2003) e Fairclough (2001) usem os termos “Gêneros do discurso” ou “Gêneros discursivos”, a opção para a designação para “tipos relativamente estáveis de enunciados” neste trabalho é “Gêneros textuais”, conforme podemos ver em Marcuschi (2008), Meurer (2005), etc.

- ser o discurso um modo de ação pelo qual as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, e também como um modo de representação e
- ser o discurso uma relação dialética entre o discurso e a mudança social, a qual ocorre principalmente entre a prática e a estrutura social, em que a última é tanto uma condição como uma consequência da primeira.

Esta última implicação permite-nos compreender que o discurso é determinado pela estrutura social da mesma forma que o discurso é constitutivo de todas as dimensões da estrutura social. Dessa forma o discurso é uma prática de significação do mundo, e não apenas de representação, constituindo e construindo a significação do mundo.

1.1.2 Discurso: um momento de práticas sociais

Há três objetivos no ‘modelo’ da ADC: refletir sobre a mudança social contemporânea, sobre mudanças globais de larga escala e sobre a possibilidade de práticas emancipatórias em estruturas cristalizadas na vida social.

O enquadre para ADC é representado por (Chouliaraki e Fairclough, 1999: 60, apud Resende e Ramalho, 2006: 37) conforme o quadro a seguir.

Etapas do enquadre para ADC de Chouliaraki e Fairclough (1999)					
1)	Um problema (atividade, reflexividade)				
2)	Obstáculos para serem superados	a)	análise da conjuntura		
		b)	análise da prática particular	(i)	práticas relevantes
				(ii)	relações do discurso com outros momentos de prática
		c)	análise de discurso	(i)	análise estrutural
(ii)	análise interacional				
3)	Função do problema na prática				
4)	Possíveis maneiras de superar os obstáculos				
5)	Reflexão sobre a análise				

Quadro2- Enquadre ADC de Couliaraki e Fairclough (1999)

Carvalho (2006: 36) propõe uma discussão mais detalhada dessa estrutura analítica:

- 1- A ADC começa a partir da percepção de algum problema da vida social. Os problemas podem ser identificados na prática social ou na reflexão de uma prática social.
- 2- Na abordagem crítica, o diagnóstico do problema identificado relaciona-se, indiretamente, aos obstáculos que se pretende que sejam transpostos- de que maneira a vida é estruturada e organizada e o que faz disso um problema. Isso leva à análise:
 - a) da conjuntura da prática social: como as práticas atuam juntas, constituindo uma estrutura social, na qual o problema está localizado;
 - b) da relação do discurso com outros momentos da prática: discurso como parte das atividades materiais, de relações e processos sociais; instituições; fenômenos mentais (crenças, valores, desejos); e discurso;
 - c) do discurso com foco na ordem de discurso e na interação: a análise ocorre em dois momentos. No primeiro, é preciso uma análise interdiscursiva para especificar o modo como os gêneros, discursos e

estilos estão articulados de acordo com o tipo particular de texto ou de interação e a natureza da prática social. No segundo, há a continuidade da análise com o estudo dos aspectos lingüísticos e dos aspectos semióticos (como por exemplo, as imagens visuais).

- 3- A função do problema na prática. Análise da real necessidade de se analisar o problema na rede de práticas. Como forma de contribuir para mudar as práticas sociais, é necessário focalizar um aspecto da análise e os obstáculos para tentar superar o problema.
- 4- O objetivo da análise está em perceber quais as possibilidades de mudança das práticas, como elas acontecem no momento, indicando as contradições nos tipos de texto ou de interações dominantes, ou ainda, nas diferenças e resistências.
- 5- É necessária a reflexão sobre as análises, que podem ser de fato críticas, se houver o compromisso com a mudança nas práticas sociais. Essa contribuição estabelece o diálogo entre as práticas sociais e as teóricas.

Em Chouliaraki e Fairclough (1999, apud Resende e Ramalho, 2006: 35-38), o modelo de enquadre da ADC apresentado é mais complexo que a abordagem anterior, o que acarreta uma ampliação do caráter emancipatório da disciplina por três razões:

- possibilita maior abertura nas análises;
- incita, mais que no modelo tridimensional, o interesse na análise de práticas problemáticas decorrentes de relações exploratórias e
- capta a articulação entre discurso e outros elementos sociais na formação de práticas sociais.

1.1.2.1 Discurso e texto

Discurso e texto têm acepções distintas como as citadas por Meurer (1997, apud Meurer, 2005). Segundo o autor, pode-se definir discurso como o conjunto de afirmações que, articuladas na linguagem, expressam os valores e os significados das diferentes instituições. O texto é, então, a realização lingüística na qual se manifestam esses discursos. Ao passo que o texto é a entidade física, a realização lingüística de um

indivíduo ou grupo a que pertença, o discurso é o conjunto de valores, princípios e significados que norteiam a produção desse texto.

Por essa razão, ainda de acordo com esse autor, todo discurso é carregado de ideologias, bem como é reflexo de certas hegemonias. E isto ocorre porque cada instituição tem seus discursos que são investidos de maneiras próprias de ver, perceber e de atuar na realidade, o que se reflete diretamente nos textos por elas produzidos.

A ADC investiga como os textos são perpassados por relações de poder e hegemonia. Dessa maneira, essa teoria se mostra um adequado instrumento para a compreensão de como essas relações se manifestam em nossa realidade atual.

Fairclough (2001) afirma que os gêneros textuais mantêm estreita relação com a noção de hegemonia. Da escolha do texto a ser utilizado à forma como será usado, ficam estabelecidas as formas de dominação, ou seja, quem tem mais ou menos poder nas circunstâncias em que serão realizados.

1.1.2.2 Discurso como prática social: noções de ideologia e hegemonia

A ADC, como dito anteriormente, se utiliza de diversos estudos, aplicando-os e transformando-os. Nesse contexto, dois autores que muito contribuíram para a teoria foram Foucault (1988, 1996, 2007): “o trabalho de Foucault representa uma importante contribuição para uma teoria social do discurso em áreas como a relação entre discurso e poder, a construção discursiva de sujeitos sociais e do conhecimento e o funcionamento do discurso na mudança social.” (Fairclough, 2001, p. 62) e Bakhtin (1986, 2003), com o conceito de intertextualidade: “Bakhtin destaca a omissão relativa quanto às funções comunicativas da linguagem pelos ramos principais da lingüística e mais especificamente a omissão do modo como os textos e os enunciados são moldados por textos anteriores aos quais eles estão ‘respondendo’ e por textos subseqüentes que eles ‘antecipam’” (Fairclough, 2001: 133-4). Conforme Bakhtin (1997: 290-1, apud Resende e Ramalho, 2006: 18): “Cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subseqüente do ouvinte.”

Para ele, todos os enunciados (em Fairclough, 2001 chamados de ‘textos’), sejam orais ou escritos, são realizados com base em enunciados anteriormente produzidos e subseqüentemente serão realizados nos enunciados dos outros.

Os estudiosos que se utilizam da abordagem da ADC consideram o texto como a unidade básica do discurso e da comunicação. Seus trabalhos se voltam para as análises das relações de luta e conflito social. Por isso, Magalhães (2005: 3) afirma que:

A ADC oferece uma valiosa contribuição de lingüistas para o debate de questões ligadas ao racismo, à discriminação baseada no sexo, ao controle e à manipulação institucional, à violência, à identidade nacional, à auto-identidade de gênero, à exclusão social.

O debate favorecido pela contribuição da ADC sobre as questões citadas pela autora traz à tona dois aspectos que são importantíssimos para a teoria: as relações de poder e a ideologia. (Wodak, 2001:2 apud Magalhães, 2005:7)

Conforme Chouliaraki e Fairclough (1999: 29, apud Magalhães, 2005: 6), “é preciso considerar o poder em sua dialética: como local de poder e como afirmação de poder. É devido a essa dialética que a ADC deve ser reflexiva em sua postura institucional, pois a ‘teoria é ela própria uma prática.’”

A definição de poder assumida por Van Dijk (2008: 17) é “poder *social* em termos de controle [...] de um grupo sobre outros grupos e seus membros”. Conforme o mesmo autor, tradicionalmente a definição de controle se dá como controle sobre a ação dos outros. Quando o controle ocorre sobre as ações comunicativas, ou seja, sobre o discurso, então se pode tratar do controle sobre o discurso de outros, que é uma maneira clara de como se relacionam discurso e poder:

Pessoas não são livres para falar ou escrever quando, onde, para quem, sobre o que ou como elas querem, mas são parcial ou totalmente controladas pelos outros poderosos, tais como estado, a polícia, a mídia ou uma empresa interessada na supressão da liberdade da escrita e da fala (tipicamente crítica). Ou, ao contrário, elas têm que falar ou escrever como são mandadas a falar ou escrever. (Van Dijk, 2008: 18)

Esse controle ocorre na sociedade de maneira tal, que poucas pessoas têm uma total liberdade para realizarem seus discursos. Há leis, normas que funcionam como meio de restrição social para o que se pode ou não dizer, para o que é apropriado.

A hegemonia, a partir dessa constatação, é então definida como:

- liderança tanto quanto dominação nos domínios econômico, político, cultural e ideológico;
- poder sobre a sociedade como um todo de uma das classes economicamente definidas como fundamentais em aliança com outras forças sociais;
- construção de alianças e a integração muito mais do que simplesmente a dominação de classes subalternas e
- foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças de dominação ou subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas.

Esse conceito é uma forma de análise da prática social “à qual pertence o discurso em termos de relações de poder, isto é, se estas relações de poder reproduzem, reestruturam ou desafiam as hegemonias existentes” e uma forma de análise da “própria prática discursiva como um modelo de luta hegemônica, que reproduz, reestrutura ou desafia as ordens de discurso existentes.” (Fairclough, 2001: 126). No contexto escolar, o conceito de *hegemonia* utilizado por Fairclough (op. cit.), esclarece boa parte do que antecede os resultados negativos das práticas escolares nas escolas públicas, principalmente.

As relações de poder na escola, que controlam as ações dos seus sujeitos demonstradas nas práticas sociais e discursivas nela exercidas por meio das normatizações, contribuem para a manutenção das realidades existentes. Enquanto instituição de poder, outro aspecto que contribui para a reprodução dessas mesmas realidades é a burocracia, que toma cada vez mais espaço nas práticas escolares. Este espaço poderia ser dedicado mais às discussões, estudos e reflexões sobre as práticas pedagógicas e não apenas ao preenchimento de formulários ou documentos que são apresentados com o objetivo de organizar as práticas escolares. Na verdade, o objetivo é parcialmente atingido, já que se tornam apenas registros escritos e não são feitas, a partir deles, efetivas análises sobre melhorias no desenvolvimento e nem desenvolvidas estratégias para a mudança no trabalho a ser realizado na escola.

O conceito de hegemonia é útil à análise da situação na escola, pois como afirma (Fairclough, 2001:122), ele

fornece um modo de teorização da mudança em relação à evolução das relações de poder que permite um foco particular sobre a mudança discursiva, mas ao mesmo tempo um modo de considerá-la em termos de sua contribuição aos processos mais amplos de mudança e de seu amoldamento por tais processos.

Assim, verifica-se que a conscientização do modo como a hegemonia é exercida do ambiente escolar, faz-se fundamental, para que as relações de poder, tal como são manifestas, sejam reestruturadas.

Para a noção de ideologia, Fairclough (2001: 116) adota três asserções:

- ela tem existência material nas práticas das instituições, que abre o caminho para investigar as práticas discursivas como formas materiais de ideologia;
- “interpela os sujeitos” e um de seus efeitos mais significativos é a constituição dos sujeitos e
- os “aparelhos ideológicos de estado” (instituições tais como a mídia e a escola) são ambos locais e marcos delimitadores na luta de classe, que apontam a luta no discurso e subjacente a ele como foco para uma análise de discurso orientada ideologicamente.

A partir dessas asserções, Fairclough (2001:117) define ideologia como “significações/ construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação”. A luta ideológica é, então, apontada como dimensão da prática discursiva, uma luta para remoldar as práticas discursivas e as ideologias construídas no contexto da reestruturação ou da transformação das relações de dominação.

Com base nessa afirmação, compreende-se, então, que sujeitos posicionados ideologicamente também são capazes de agir por conta própria e de estabelecer suas relações entre as diversas práticas e ideologias a que se vêem expostos, bem como reestruturar as práticas e as estruturas posicionadoras (Fairclough 2001).

Assim, o entendimento de ‘discurso’ observado na Teoria Social do Discurso é o de discurso como uma forma de prática social que pode contribuir tanto para a reprodução da realidade vigente quanto para a sua mudança.

Nesta concepção de discurso, justificam-se projetos de letramento que se apóiam no desenvolvimento do sujeito como autor dos seus próprios textos.0

1.2 Práticas Discursivas

A prática discursiva é concebida por Fairclough (2001) como uma forma particular da prática social, que em alguns casos, pode ser constituída plenamente pela prática discursiva, ou em outros, ser constituída pela integração entre as práticas discursivas e não-discursivas.

Fairclough (2001: 91) aponta três aspectos do discurso que contribuem para a construção:

- das ‘identidades sociais’ e ‘posições do sujeito’;
- das relações sociais entre as pessoas e
- de sistemas de conhecimento e crença.

Os três aspectos correspondem às três funções da linguagem propostas por Hallyday (1991, apud Resende e Ramalho, 2006) e a dimensões de sentido que interagem em todo o discurso, denominadas por Fairclough (2001) como função identitária, relacional e ideacional.

Neste ponto percebe-se uma recontextualização de alguns aspectos da Linguística Sistêmico Funcional por Fairclough. Hallyday (op. cit.) registra três macrofunções que atuam em textos ao mesmo tempo:

- a função ideacional da linguagem é sua função de representação, uma maneira de reflexão da “realidade” da língua e por isso está presente em todos as situações de uso;
- a função interpessoal trata das formas de utilização da língua para a expressão das relações sociais e pessoais e assim como a função ideacional está presente em todos os usos da linguagem e

- a função textual trata da análise dos aspectos semânticos, gramaticais, estruturais do texto visando suas funcionalidades.

A justificativa de Fairclough para a recontextualização das macrofunções estabelecidas por Halliday encontra-se pautada pela exclusão da função de identidade. Esta é marginalizada ao ser considerada “como aspecto menor da função interpessoal” (Fairclough, 2001: 209).

1.2.1 Os significados acional, representacional e identificacional

O discurso, como parte de práticas sociais, apresenta-se de três principais maneiras, na relação entre textos e eventos e cada um deles corresponde a um tipo de significado (Resende e Ramalho, 2006: 60):

- como modos de agir: corresponde ao significado acional. O texto é focalizado como modo de (inter)ação em eventos sociais, aproximando-se, assim, da função relacional;
- como modos de representar: corresponde ao significado representacional. Neste significado a representação de aspectos do mundo é enfatizada– o físico, o mental, o social- em textos. Isto o aproxima da função ideacional e
- como modos de ser: corresponde ao significado identificacional. Este significado refere-se à construção e à negociação de identidades no discurso. Aproxima-se, assim, da função identitária.

1.2.1.1 Significado acional e gênero textual

As ordens de discurso, o elemento discursivo do social no nível das práticas, são destacadas pela concepção de linguagem como um momento de práticas sociais que se relacionam, dialeticamente, aos demais momentos dessas práticas. A organização social e da linguagem são delimitadas por elas, que, ao mesmo tempo, conduzem as variações lingüísticas. Os gêneros textuais são produzidos e utilizados conforme as práticas

sociais. Eles articulam estilos e discursos num contexto sociohistórico e cultural determinado, de forma relativamente estável.

Para Fairclough (2003: 65), o aspecto discursivo de modos de ação e interação no curso de eventos sociais são constituídos pelos gêneros, que são entendidos como

um mecanismo articulatório que controla o que pode ser usado e em que ordem, incluindo configuração e ordenação de discursos, e, portanto, precisa ser compreendido como *a faceta regulatória do discurso*, e não simplesmente como estruturação apresentada por tipos fixos de discurso. (Chouliaraki e Fairclough, 1999 apud Resende e Ramalho, 2006: 64),

Desse modo, há gêneros que se associam a redes de práticas sociais locais, enquanto outros especializam-se na interação em escala global e é possível perceber neles graus diferenciados de estabilização e homogeneização, já que alguns gêneros são utilizados em formas rigorosas e outros apresentam maior flexibilidade.

Nesse contexto, os gêneros podem ser classificados em pré-gêneros e gêneros situados, de acordo com seu nível de abstração. Pré-gêneros é um conceito que foi resgatado de Swales (1990) por Fairclough (2003), que afirma serem categorias abstratas que “participam” na composição de diversos gêneros situados, ao transcenderem as redes de práticas sociais. Já os gêneros situados são categorias concretas que definem gêneros específicos de uma prática particular (Chouliaraki e Fairclough, 1999, apud Resende e Ramalho, 2006: 63). Dessa forma, um gênero situado pode se constituir de vários pré-gêneros. Para outros autores, como Marcuschi (2005), por exemplo, os pré-gêneros são considerados tipos textuais.

Em acordo com a classificação mencionada, Marcuschi (2005:19) afirma ainda, que os novos gêneros não são inovações absolutas, são formas inovadoras criadas a partir de outros gêneros. Como exemplo, ele observa:

Veja-se o caso do telefonema, que apresenta similaridade com a conversação que lhe pré-existe, mas que pelo canal telefônico, realiza-se com características próprias. Daí a diferença entre uma conversação, face a face e um telefonema, com as estratégias que lhe são peculiares. O *e-mail* (correio eletrônico) gera *mensagens*

eletrônicas que têm nas cartas (pessoais, comerciais, etc) e nos bilhetes seus antecessores.

De acordo com essa observação, vê-se a presença da tecnologia possibilitando a criação de novos gêneros. Marcuschi (op, cit.: 20) afirma que a idéia de que os gêneros são fenômenos históricos, culturalmente condicionados já é trivial, mas não se deve considerá-los instrumentos que cerceiam a capacidade criativa. Eles surgem de acordo com as práticas sócio-culturais e as necessidades advindas das atividades comunicativas que emergem a partir da evolução de tecnologias.

Marcuschi (op. cit.: 21) afirma ainda que a nova relação que instauram com os usos da linguagem como tal é o aspecto central no caso desses e outros gêneros emergentes. Em certo sentido, possibilitam a redefinição de alguns aspectos centrais na observação da linguagem em uso, como por exemplo, as relações entre a oralidade e a escrita, desfazendo ainda mais as suas fronteiras. Esses gêneros que emergiram no último século no contexto das mais diversas mídias criam formas comunicativas próprias com um certo *hibridismo* que desafia as relações ente oralidade e escrita e inviabiliza a antiga visão da dicotomia entre oralidade e escrita.

Dessa forma, os gêneros podem ser considerados mais como famílias de textos com características muito parecidas (op.cit.: 29). São eventos lingüísticos que se caracterizam enquanto atividades sóciodiscursivas e não por suas características lingüísticas. Como são fenômenos sócio-históricos e culturalmente sensíveis, é impossível fazer uma lista fechada de todos os gêneros. Sobre isso, Chouliaraki e Fairclough (1999, apud Resende e Ramalho, 2006:64) afirmam que não é importante o nome que se dá ao gênero, mas o seu reconhecimento como um tipo de linguagem que tem seu determinado pelos domínios particulares.

O significado acional também pode ser analisado em textos por meio de outras categorias, não somente pelo estudo dos gêneros. Essas categorias são detalhadas em Fairclough (2003a). Uma delas é a intertextualidade⁸, já enfatizada por Bakhtin (1986)⁹.

⁸ Intertextualidade é a combinação da voz de quem pronuncia um enunciado com outras vozes que lhe são articuladas (Resende e Ramalho, 2006:65).

⁹ Resende e Ramalho (2006: 65) relatam que Bakhtin enfatizou a dialogicidade da linguagem, postulando que textos são dialógicos em dois sentidos: primeiro, mesmo textos escritos, participam de uma cadeia

A intertextualidade se relaciona com o modo de agir discursivamente em práticas sociais e por isso torna-se uma categoria de análise muito complexa.

A visão dessa categoria adotada por Fairclough (2003 a: 39 apud Resende e Ramalho, 2006: 65) é ampla e extrapola seu sentido mais evidente: “a presença de elementos atualizados de outro texto em um texto- as citações”.

As opções para o relato de um discurso, além do discurso direto¹⁰, são várias: é possível usar a paráfrase, resumo, o discurso indireto¹¹. A autoria do discurso, a depender da opção utilizada é mantida. Quando ocorre a incorporação de elementos de outros textos, não é necessária a atribuição explícita da autoria, como ocorre na paráfrase.

Em Koch (2007), a intertextualidade é tratada como um fenômeno de duas faces e para cada uma dessas faces, um tipo de intertextualidade se realiza: a intertextualidade em sentido amplo (*lato sensu*), constitutiva de todo e qualquer discurso e a intertextualidade *strictu sensu*, atestada pela presença necessária de um intertexto, isto é, é necessário que o texto se remeta a outros textos ou fragmentos de texto que já tenham sido produzidos e com os quais tenham algum tipo de relação.

1.2.1.2 Significado representacional e discurso

No significado representacional de textos, o discurso é entendido como os modos como ocorrem as representações de mundo. Os discursos são diferentes porque diferentes são as relações que as pessoas têm com o mundo, suas posições nele, bem como suas perspectivas em relação a ele.

De diversos tipos podem ser essas relações estabelecidas entre diferentes discursos, que podem complementar-se, competir entre si, ou mesmo manifestar-se em relações de dominação.

Os discursos também podem variar, assim como os gêneros textuais, em estabilidade e escala. Certos discursos apresentam alto grau de compartilhamento e

dialógica, no sentido de que respondem a outros textos e antecipam respostas; segundo o discurso é internamente dialógico porque é polifônico, todo texto articula vozes.

¹⁰ Chama-se discurso direto a citação pretensamente fiel do que foi dito, com marcas de citação (aspas ou travessão) (Resende e Ramalho, 2006: 66).

¹¹ Discurso indireto é a paráfrase ou o resumo do que foi dito, sem uso de palavras exatas e sem marcas de citação (op. cit).

repetição, de acordo com o contexto sócio-histórico. Disso decorrem a participação do discurso em diferentes tipos de texto e a geração de várias representações.

Segundo Fairclough (2003a, apud Resende e Ramalho, 2006: 72), essa heterogeneidade textual, em termos da articulação de diferentes discursos é denominada *interdiscursividade*. A identificação dos discursos articulados e da maneira como são articulados são a base da análise interdiscursiva de um texto. Os modos particulares como o mundo pode ter seus aspectos representativos demonstrados podem ser especificadas por meio de traços lingüísticos, como se “realizassem” um discurso. Dos traços lingüísticos distintivos, o que mais se destaca é o vocabulário, pois o mundo pode ser “lexicalizado” de maneiras diferentes, pelos seus diferentes discursos.

O significado representacional em textos também pode ser identificado na análise de outra categoria: a *representação de atores sociais*. Essa categoria é amplamente discutida em Van Leeuwen (1997). Os modos como os textos trazem representados os seus atores sociais podem revelar posicionamentos ideológicos em relação a eles e suas atividades. Os atores podem, por exemplo, “ter sua agência ofuscada ou enfatizada em representações, podem ser representados por suas atividades ou enunciados ou, ainda, podem ser referidos de modos que presumem julgamentos acerca do que são ou do que fazem” (Resende e Ramalho, 2006: 72).

1.2.1.3 Significado identificacional e estilo

O significado identificacional relaciona-se ao conceito de “estilo”¹². Fairclough (2003a) sugere que a identificação seja compreendida “como um processo dialético em que discursos são inculcados em identidades, uma vez que a identificação pressupõe a representação, em termos de presunções, acerca do que se é. (Fairclough apud Resende e Ramalho, 2006: 76)

Os conceitos de identidade e diferença estão em uma relação de estreita dependência. Segundo Silva (2000:74-76), parece ser fácil definir identidade. Ela é simplesmente aquilo que se é. Definida assim, parece ser algo independente, ao contrário do já afirmado sobre sua relação com o conceito de diferença. O mesmo ocorre com o conceito de diferença: nessa mesma perspectiva, é algo que se remete a si

¹² Conforme Resende e Ramalho (2006: 76), estilos constituem o aspecto discursivo das identidades, ou seja, relacionam-se à identificação de atores sociais em textos.

própria, simplesmente existe. A relação de dependência é observada quando compreende-se que, para afirmar aquilo que é, é necessário partir, também daquilo que não é, ou seja, a diferença. A partir da afirmação “sou mãe”, por exemplo, a identidade do ser humano, do sexo feminino, que exerce todas as funções inerentes à maternidade está compreendida. Entretanto, também é possível perceber uma cadeia de negações sobre essa afirmativa: “sou mãe” porque não sou do sexo masculino, portanto não “sou pai”. As afirmações sobre diferença e identidade somente fazem sentido quando compreendidas uma em relação à outra.

A esse entendimento é necessário acrescentar, como afirma Silva (2000:76), que a identidade e a diferença “são resultados de atos de *criação*”. Elas existem porque são produzidas. Segundo o autor,

A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais.

Dessa forma, conforme Resende e Ramalho (2006: 77), é possível o entendimento de que identidades e diferenças são construções simbólicas. Por essa característica, manifestam-se “instáveis, sujeitas a relações de poder e a lutas por sua (re)definição”.

Nesse contexto, Castells (1999:23, apud Resende e Ramalho, 2006: 77-78) propõe como questões principais acerca da construção da identidade, a reflexão sobre “como, a partir de que, por quem e para que isso acontece”, já que o conteúdo simbólico é determinante da identidade. Como essa ocorre em contextos de poder, Castells aponta três formas de construção da identidade:

- *a identidade legitimadora*: é introduzida por instituições dominantes a fim de legitimar sua dominação;
- *a identidade de resistência*: é construída por atores em situação desprivilegiada na estrutura de dominação e constitui, portanto, foco de resistência e
- *a identidade de projeto*: é construída quando atores sociais buscam redefinir sua posição na sociedade e constitui recurso para mudança social.

O trabalho pedagógico por meio de projetos envolve, em maior ou menor grau, esses processos de constituição de identidade de atores sociais em vias de definir sua posição na sociedade, especialmente em situações desprivilegiadas.

Embora não seja aqui o foco, trabalhar com constituição de identidades, o modelo de letramento ideológico- tratado mais adiante- prevê essa definição

1.3 Letramentos como práticas sociais

O início do uso do termo *letramento* se deu com a intenção de separar os estudos sobre alfabetização dos estudos sobre os “impactos sociais da escrita” (Kleiman, 1991 apud Kleiman, 1995). Os estudos sobre a alfabetização destacam as competências individuais na escrita. Já os estudos sobre o letramento, examinam o desenvolvimento social que acompanhou os usos da escrita desde o século XVI.

Com o passar do tempo, os estudos se ampliaram e passaram a descrever as condições do uso da escrita, com o objetivo de determinar como eram, e quais os efeitos, das práticas de letramento em grupos minoritários, ou em sociedades não-industrializadas que começavam a integrar a escrita como uma “tecnologia” de comunicação dos grupos que se mantinham no poder. Com isso, os estudos passaram a não mais pressupor efeitos universais do letramento, mas passaram a pressupor efeitos que estariam relacionados às práticas sociais e culturais dos diversos grupos que usavam a escrita.

Kleiman (1995) refere-se ao fato de não estar dicionarizada a palavra “letramento”, à época da publicação desse livro. Para ela, o termo, em português, foi cunhado por Kato (2005: 7). Trata-se de um conceito complexo em que variados e complexos estudos são desenvolvidos em seu domínio. Dessa forma, pode-se perceber significados diferentes de acordo com a postura adotada pelo pesquisador. Se em seu trabalho sobre letramento ele considera a capacidade do sujeito alfabetizado *versus* o sujeito analfabeto de refletir sobre a própria língua, então para esse pesquisador ser letrado significa ter desenvolvido e usar uma capacidade metalingüística em relação à própria língua. Se o pesquisador investiga como adulto e criança de um grupo social, *versus* outro grupo social, fala sobre o livro, a fim de caracterizar essas práticas, e muitas vezes, correlacioná-las com o sucesso da criança na escola, então, segue-se que para esse pesquisador “o letramento significa uma prática discursiva de um determinado

grupo social, que está relacionada ao papel da escrita para tornar significativa essa interação oral, mas que não envolve, necessariamente, as atividades específicas de ler ou de escrever.”

Atualmente, a palavra “letramento” já pode ser encontrada em alguns dicionários de língua portuguesa tais como: Ferreira (2001)¹³, ou até mesmo a *wikipedia*¹⁴. Pela diversidade que assume nas práticas sociais, usa-se atualmente o termo no plural: letramentos.

Para tratar do conceito de letramento, é necessário, inicialmente, distingui-lo de outros dois conceitos que são facilmente confundidos, o que provoca implicações de diversas ordens nas práticas escolares. (Marcuschi, 2007: 21-22), apresenta os três conceitos:

- **letramento:** é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas, ou seja, “letramentos” como bem disse Street (1995). Distribui-se em graus de domínio que vão de um patamar mínimo a um máximo. O letramento, por sua vez, envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado na medida em que identifica o valor do dinheiro, identifica o ônibus que deve tomar, consegue fazer cálculos complexos, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas etc, mas não escreve cartas nem lê jornal regularmente, até uma apropriação profunda, como no caso do indivíduo que desenvolve tratados de Filosofia e Matemática ou escreve romances. Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita.

¹³ Traz como primeira acepção, “ato ou efeito de letrar (-se)”, como segunda, “estado ou condição de indivíduo ou grupo capaz de utilizar-se da leitura ou escrita, ou de exercê-las, como instrumentos de sua realização e de seu desenvolvimento social e cultural: ‘letramento é palavra recém-chegada ao vocabulário da Educação e das Ciências Lingüísticas’ (Magda Soares, *Presença pedagógica*, de jul./agosto de 1996).”

¹⁴ Enciclopédia virtual disponibilizada pelo site www.wikipedia.org. O acesso para a consulta do termo ‘letramento’ feito no endereço <http://pt.wikipedia.org/wiki/Letramento>, no dia 29 de outubro, às 05:17h.

- **alfabetização:** pode dar-se, como de fato se deu historicamente, à margem da instituição escolar, mas é sempre um aprendizado mediante ensino e, compreende o domínio ativo e sistemático das habilidades de ler e escrever. A alfabetização tem alguns aspectos contraditórios. Pode ser útil ou preocupante aos governantes. Por isso, os que detêm o poder pensam que ela deveria dar-se de preferência sob o controle e a supervisão do Estado e nas escolas formalmente instituídas. Neste caso, o controle e a supervisão do Estado orientariam o ensino para **seus** objetivos. Isto sugere que a apropriação da escrita é um fenômeno “ideologizável” (Marcuschi, 2007: 24)
- **escolarização:** é uma prática formal e institucional de ensino que visa a uma formação integral do indivíduo, sendo que a alfabetização é apenas uma das atribuições/ atividades da escola. A escola tem projetos educacionais amplos, ao passo que a alfabetização é uma habilidade restrita.

Em Kleiman (1995:180), o letramento significa “uma prática discursiva de determinado grupo social, que está relacionada ao papel da escrita para tornar significativa essa interação oral, mas que não envolve, necessariamente, as atividades específicas de ler ou escrever”.

Hoje, pode-se definir letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.” (cf. Scribner e Cole, 1981, apud Kleiman, 1995: 19)

O conceito de letramento, segundo Jung (2007: 90), surgiu para que as noções de aquisição e uso da leitura e escrita na sociedade fossem ampliadas, ou seja, o fato de que as pessoas usam a leitura e a escrita em diferentes domínios sociais, com diferentes objetivos, interagem de forma diferenciada com o texto escrito, também passou a ser considerado. Enfim, “somente um conceito em termos de eventos e práticas sociais é capaz de abarcar toda a dinamicidade que envolve um evento no qual um texto escrito constitui parte essencial para fazer sentido da situação.” (Jung, 2007: 90)

As práticas escolares, que serviram de parâmetro de prática social de acordo com a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos foram classificados ao longo do tempo pela dicotomia *alfabetizado* ou *não alfabetizado*, passam a ser, em razão do letramento redefinido como tal, apenas uma forma de prática social, que pode permitir o desenvolvimento de alguns tipos de habilidades, porém bloqueia o acesso a outros. Assim, o conhecimento da escrita, fica determinado pela sua forma de utilização.

A escola, considerada por Kleiman (1995: 20) a “mais importante agência de letramento”, não se preocupa com o letramento enquanto prática social, mas tem priorizado apenas a alfabetização, um dos tipos de prática de letramento. Em seu processo, a alfabetização encarrega-se do ensino dos códigos e salienta o desenvolvimento individual, considerado necessário para a promoção da escola. O fenômeno do letramento vai além da imersão no mundo da escrita, maneira como ele é entendido pelas instituições que tem por função iniciar formalmente os sujeitos nas práticas da leitura e escrita. E como afirma Kleiman (op. cit., idem), “em diversas outras agências de letramento, como família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, as orientações de letramento mostradas são muito diferentes”. É importante ressaltar que não é por serem diferentes das orientações valorizadas socialmente que podem ser consideradas inferiores ou de menor prestígio. Por essa concepção, assumem importâncias distintas, porém complementares, no conjunto de práticas sociais dos sujeitos que as vivenciam.

As práticas de uso da escrita amplamente difundidas na escola são práticas que revelam claramente a opção pela concepção de letramento dominante na sociedade. Acontecem de acordo com um modelo de letramento que não atende aos anseios e funções da escola justamente por ser equivocado em relação a ela. Essa concepção do letramento foi denominada por Street (1984) *modelo autônomo*. Em contraposição ao modelo autônomo, Street (op. cit.) propõe o *modelo ideológico*. Veremos os dois a seguir.

1.3.1 Modelo autônomo de letramento

O modelo autônomo de letramento é uma “concepção que pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento a ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que causalmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social”, conforme reflete Kleiman (1995:21). Esse é o modelo predominante na nossa sociedade, modelo que vem se reproduzindo, sem que sejam percebidos progressos, desde o século passado, quando dos primeiros movimentos de educação em massa (Gee, 1990, apud Kleiman, 1995: 21).

A característica de “autonomia” justifica-se pelo fato de que a escrita é considerada, nesse modelo, “um produto completo em si mesmo”, cuja interpretação é independente do contexto de sua produção. A interpretação estaria determinada “pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito”. Não são consideradas as reformulações estratégicas (característica da oralidade), as quais, em função do interlocutor, permitem a mudança de rumos, a improvisação, enfim, são utilizados outros princípios que os regidos pela lógica, a racionalidade, ou consistência interna, que acabam influenciando a forma da mensagem (op. cit.: 22).

O desenvolvimento de “‘habilidades cognitivas’ que o modelo autônomo de letramento atribui à escrita é conseqüência da escolarização [...]” (op. cit.: 25). Assim, a maior capacidade para verbalização do conhecimento e dos processos envolvidos numa tarefa é “conseqüência de uma prática discursiva privilegiada na escola que valoriza não apenas o saber, mas o ‘saber dizer’” (Kleiman, 1995: 27). De acordo com esse modelo, as habilidades desenvolvidas dependem da prática social em que o sujeito se engaja quando ele usa a escrita.

A ideologia manifesta no modelo autônomo atribui o “fracasso e a responsabilidade por esse fracasso ao indivíduo que pertence ao grupo dos pobres e marginalizados nas sociedades tecnológicas” (Gee, 1990 apud Ratto, 2006). Como é um modelo que “não nos permite questionar textos como a bula, que vêm respaldados por instituições de prestígio, como seriam a instituição médica e a própria tradição letrada, ambas instituições autoritárias” (Kleiman, 1995: 54), é possível verificar que as práticas decorrentes desse modelo apenas reproduzem as hegemonias existentes.

As conseqüências das práticas exercidas na escola com base nesse modelo são desastrosas, já que a mesma não evolui e suas práticas não promovem as mudanças

necessárias nas vidas dos seus sujeitos e, conseqüentemente, na sociedade como um todo.

1.3.1.1 Oralidade e escrita

Marcuschi (2007: 19) afirma que “a escrita é usada em contextos básicos da vida cotidiana, em paralelo direto com a oralidade”. Os contextos sociais por ele citados são, entre outros:

- o trabalho
- a escola
- o dia-a-dia
- a família
- a vida burocrática
- a atividade intelectual

De acordo com o contexto, os objetivos do uso da escrita e as ênfases que são dadas a ela variam. As maneiras como as relações entre a escrita e contexto acontecem fazem com que surjam gêneros textuais e formas comunicativas, assim como terminologias e expressões típicas. Para ele, “seria interessante que a escola soubesse algo mais sobre essa questão para enfrentar sua tarefa com maior preparo e maleabilidade, servindo até mesmo de orientação na seleção de textos e definição de níveis de linguagem a trabalhar.” (op. cit);

No contexto do ensino no Distrito Federal, depois do surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais¹⁵, o Currículo de Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal¹⁶ (2000) trouxe algumas inovações como orientação ao trabalho pedagógico. Conforme informa esse Currículo (2000: 28),

¹⁵ Documento que chegou às escolas no ano de 1997 com “intenção de ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade e dê origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro. (PCN’s 1998: 5).

¹⁶ Documento elaborado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal no ano de 2000 (em versão experimental) que lista as habilidades e competências a serem desenvolvidas de acordo com as séries (1ª a 4ª série). Em 2009, um novo documento intitulado “Orientações Curriculares- Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal- Ensino Fundamental- Séries e Anos iniciais” foi entregue às escolas. Nele, o texto continua sendo o principal objeto de estudo, que deverá ser realizado em cinco

tradicionalmente, a escola enfatizou no ensino de Língua Portuguesa dois pontos básicos: ler e escrever. Embora sejam objetos autênticos do ensino, não se pode privar o aluno das atividades de escuta e fala que fora da escola lhe seriam inacessíveis, acentuando ainda mais as diferenças sociais.

As atividades de escuta e fala são tratadas como inacessíveis fora da escola, mas, na verdade, são prioritariamente as formas de uso da língua que fazemos, e quase que exclusivamente a forma de uso dos alunos em seu cotidiano. Assim, ao contrário do que o documento afirma, essas atividades são inacessíveis na escola, não fora dela.

Ainda de acordo com o currículo do Distrito Federal,

a língua oral difere da língua escrita ao mesmo tempo que guardam entre si uma certa correspondência. Esse aprendizado só terá significado se ancorado no uso. Ninguém aprende a nadar somente assistindo a filmes, ouvindo palestras ou mesmo freqüentando campeonatos de natação. [...] Em outras palavras, só se aprende a nadar, nadando. Guardadas as características de atividades tão distintas, o aprendizado da língua também é procedimental, ou seja, aprende-se a escrever, escrevendo; a ler, lendo; a falar, falando e assim por diante.

Percebe-se nesse ponto do texto que o que Marcuschi (2007) propõe de alguma forma está previsto neste Currículo. Mas, na verdade, o que ocorre é que esse discurso permanece, na maioria das escolas, sem uma prática que o realize. A prática em sala de aula, segundo esse Currículo (op. cit), aproximaria mais o uso da língua que o aluno faz, das atividades desenvolvidas em classe e de uma efetiva reflexão sobre esse mesmo uso.

De acordo com essa proposta, o aprendizado sobre a língua seria propiciado pelo uso. O professor promoveria situações em que a reflexão sobre os usos da língua se tornasse uma prática sistemática focada na análise. As intervenções do professor instigariam a curiosidade dos alunos, a partir de suas próprias produções.

perspectivas: oralidade e expressão, leitura de textos, conhecimentos literários, conhecimentos lingüísticos, produção de textos escritos. Há indicação de outro documento que norteia as expectativas de aprendizagem, intitulado “Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Distrito Federal para os anos iniciais do ensino fundamental”.

Neste currículo, também se encontra a orientação para que os textos autênticos sejam utilizados como principal recurso, com o cuidado de manter as características gráficas, e sempre que possível, nos seus portadores de origem, o que revela a orientação para o trabalho com gêneros textuais.

Caso essas orientações fossem consideradas, ou mesmo que a partir delas o conhecimento sobre novas estratégias para o ensino da língua fosse buscado, ao menos uma atitude para a mudança de antigas práticas seria tomada. E assim, o que Kleiman (1995) afirmou sobre as práticas de letramento com base no modelo autônomo não se aplicaria à realidade atual da grande maioria das escolas públicas do Distrito Federal.¹⁷

Convém afirmar que, apesar do documento sinalizar com esses progressos, avanços no sentido de favorecer a utilização do modelo ideológico de letramento, a própria prática que é imposta à escola, com burocracias em excesso, não permite maiores reflexões acerca das ações necessárias para que o mesmo seja posto em prática. Na realidade, facilmente observamos que as práticas na escola ainda estão de acordo com o modelo autônomo.

Com relação à correspondência entre a língua oral e escrita mencionada na citação anterior, Marchuschi (2007: 17) considera que

oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas lingüísticos nem uma dicotomia. Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante. As limitações e os alcances de cada uma estão dados pelo potencial do meio básico de sua realização: som de um lado e grafia de outro, embora elas não se limitem a som e grafia [...].

A partir desse ponto de vista, a análise da oralidade e da escrita pode ocorrer do ponto de vista da semelhança, das características comuns, se o dialogismo e a polifonia no texto forem considerados. A “incorporação do outro no texto do autor”, permite-nos refletir sobre o ensino da escrita de modo que o que desvincula

¹⁷ De acordo com a autora, as práticas de letramento com base no modelo autônomo privilegiam “a produção do texto tipo ensaio (isto é, o texto expositivo e/ ou argumentativo), justamente aquele texto que mais se distancia da oralidade, particularmente se o padrão da oralidade é o diálogo” (Kleiman, 1995, 28).

completamente a oralidade da escrita não é o mais relevante, diferentemente do que usualmente é feito, quando oralidade e escrita são tratadas como dicotomias (Kleiman, 1995: 30).

Marcuschi (2007:15) afirma que hoje é impossível investigar oralidade e letramento sem considerar que os papéis exercidos por essas duas práticas em nossa civilização, do mesmo modo que as diferenças entre elas não podem ser consideradas descontextualizadas das condições de uso. Com isso, conforme o autor, um novo objeto de análise se constrói e representa uma nova concepção de língua e texto. Ambos são compreendidos, agora, como “*conjunto de práticas sociais.*”

Ainda de acordo com Marcuschi (2007:16) a “oralidade e letramento são concebidos como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais” e de acordo com (Kleiman, 1995: 29), “nesse contínuo, a oralidade partilharia de mais traços com a escrita quando o foco está no conteúdo (por exemplo, uma aula), a que Halliday chama de função ideacional da linguagem, e a escrita, por sua vez, teria mais traços em comum com a fala quando o foco muda da função ideacional para a função interpessoal, isto é, quando a identidade dos participantes, e a relação que se quer estabelecer com a audiência ou com o interlocutor são mais relevantes para a comunicação (por exemplo, uma propaganda para vender um produto, no jornal)”.

Por isso, a escrita é considerada por Marcuschi (2007:16-17) como mais que uma tecnologia em nossa sociedade. Percebendo-a como “manifestação formal dos diversos tipos de letramento”, ela é vista como essencial à própria sobrevivência no dia-a-dia moderno. Transformou-se num bem social, “não por virtudes que lhe são imanescentes, mas pela forma como se impôs e a violência com que penetrou nas sociedades modernas e impregnou as culturas de um modo geral”. O autor ressalta que ela “*se tornou indispensável, ou seja, sua prática e avaliação social a levaram a um status mais alto, chegando a simbolizar educação, desenvolvimento e poder.*” (Marcuschi, 2007: 16-17)

1.3.2 Modelo ideológico de letramento

O modelo alternativo de letramento *ideológico*¹⁸ recebeu essa denominação de Street (1984, 1993 apud Kleiman 1995:38) e ressalta que todas as práticas de letramento são aspectos culturais e das estruturas de poder numa sociedade. Segundo Street,

qualquer estudo etnográfico do letramento atestará, por implicação, sua significância para diferenciações que são feitas com base no poder, na autoridade, classe social, a partir da interpretação desses conceitos pelo pesquisado. Assim, já que todos os enfoques sobre o letramento terão um viés desse tipo, faz mais sentido, do ponto de vista da pesquisa acadêmica, admitir e revelar, de início, o sistema ideológico utilizado, pois assim ele pode ser abertamente estudado, contestado e refinado. (1993:9 apud Kleiman, 1995:39)

Street (op.cit.: 21) afirma que “as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida”. Dessa forma, o modelo não pressupõe a existência de uma relação causal entre letramento e progresso ou civilização, ou modernidade. Ao invés de conceber um grande divisor entre grupos orais e letrados, como acontece no modelo autônomo, ele pressupõe a existência de grandes áreas de interface entre práticas orais e práticas letradas e investiga suas características.

Como afirma Marcuschi (2007:19),

mesmo criada pelo engenho humano tardiamente em relação ao surgimento da oralidade, ela permeia, hoje, quase todas as práticas sociais dos povos em que penetrou. Até mesmo os analfabetos, em sociedades com escrita, estão sob a influência do que contemporaneamente se convencionou chamar de *práticas de letramento*¹⁹.

¹⁸ Grifo da autora.

¹⁹ Isto é, um tipo de processo histórico e social que não se confunde com a realidade representada pela alfabetização regular e institucional lembrada há pouco. [...]

O letramento, com base nesse entendimento, não equivale à aquisição do código escrito. Os denominados “letramentos sociais” surgem e se desenvolvem independentemente da instituição escolar, sem que, por isso, mereçam descrédito ou sejam considerados inferiores ao letramento vinculado às práticas escolares. As práticas de letramento apenas variam de acordo com contexto (Kleiman, 1995:39), de modo que uma prática não seja, necessariamente, de maior ou menor prestígio que outras.

A pesquisa, tanto etnográficas como experimentais tem revelado importantes informações que evidenciam características comuns nos processos de produção da fala e da escrita: nas instituições em que a introdução da criança no mundo da escrita ocorre com sucesso, as práticas de letramento privilegiadas são as práticas coletivas, que permitem a construção do conhecimento a partir da colaboração, ou através de atividades em grupo que promovem a melhor forma para que uma carta seja redigida, ou comentam e interpretam coletivamente uma carta oficial, um texto no jornal (cf. Heath, 1983 apud Kleiman, 1995). É essencial que o adulto intervenha nesses eventos de letramento nos momentos necessários, tanto como no processo de aquisição da oralidade, quanto no da escrita. Também é fundamental que materiais escritos estejam presentes e sejam valorizados nessas interações. Por essa razão, foi por essa perspectiva do modelo ideológico de letramento que se norteou o projeto desenvolvido na escola, objeto desta pesquisa.

Ao pensar sobre essas condições, é possível concluir que é mais significativo e, portanto eficaz, que no ensino da escrita seja considerado mais o que há em comum entre oralidade e escrita do que ressaltar suas diferenças (Kleiman, 1995), evidenciando, assim, que esses processos são mais próximos do que o ensino da escrita (ao menos da forma como acontece comumente) o fazem parecer.

1.3.3 Práticas discursivas em eventos de letramento

A expressão *prática discursiva* pode referir-se, de modo geral, a qualquer atividade discursiva, ou uma a uma prática específica. Como parte da rede de conceitos da ADC, concebem-se essas práticas associadas necessariamente às comunidades que as realizam (por exemplo, a produção de trabalhos científicos). De acordo com Furlanetto (2007: 145- 146), no que se refere à instituição *escola*, podemos observar algumas práticas bem específicas como: “dar” aulas, preparar aulas, participar de conselhos de

classe; fazer os “deveres”, bater papo no recreio, “produzir textos” ou “redação”, ler (com vários objetivos). Com base nessa perspectiva, os eventos de letramento são também práticas discursivas que privilegiam a cultura letrada.

Heath (1982,1983 apud Kleiman, 1995: 39) através de um estudo de pequenas comunidades no Sul dos Estados Unidos mostra que “o modelo universal de orientação letrada” seguido pela escola, representa uma possibilidade de continuação do desenvolvimento lingüístico para as crianças de um grupo chamado majoritário²⁰, porém, em nada se assemelha às formas de sentido construídas pelas crianças fora desse grupo.

A unidade de análise no estudo da autora é o *evento de letramento*²¹. De acordo com a autora (1982: 52-62, apud Kleiman, 1995: 40), no grupo majoritário, adultos e crianças alternam os turnos em seus diálogos durante o evento de letramento (como a leitura de um livro), situação em que a criança é estimulada a falar as informações sobre o livro, antecedendo as atividades de interação grupal que serão vivenciadas na escola.

No padrão de letramento do grupo majoritário (Kleiman, 1995: 40-42), os livros e a informação sobre eles (personagens dos clássicos infantis, por exemplo) têm maior importância e ocupam um lugar central no quarto da criança. Já aos seis meses, ela presta atenção a esses elementos decorativos. Nesse grupo, em quaisquer que sejam os eventos de letramento favorecidos, qualquer iniciativa da criança de começar um evento de letramento é motivado e faz com que “uma interrupção de uma conversação entre os adultos, uma inverdade, uma tática diversiva por parte da criança sejam aceitáveis e bem vindas”. Aos dois anos, as crianças começam a criar e contar histórias que, apesar de não serem verdadeiras, recebem encorajamento dos adultos, que estimulam esse tipo de atividade verbal. Ao completar mais ou menos três anos, o adulto espera que ela escute a estória em silêncio e espere até que o adulto lhe faça uma pergunta.

De acordo com a pesquisadora (1982,1983 apud Kleiman, 1995), no grupo de baixa escolarização, as crianças também convivem em um ambiente com livros,

²⁰ Pertencem a esse grupo as famílias com nível de escolarização alto (universitário). (Cf. Kleiman, 1995: 40)

²¹ A autora afirma que eventos de letramento são “situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos de estratégias interpretativas.”

ilustrações, semelhantes ao grupo majoritário. Mas a autora “distingue três estágios diferentes na leitura de estorinhas para dormir no processo de sociabilização primária da criança nesse grupo”. (Kleiman, 1995: 42). Conforme a autora (op. cit),

- no primeiro estágio, o adulto reconta de maneira simplificada as histórias dos livros, introduz informações discretas sobre a escrita, como nomes das letras, números, cores, e nomes de objetos familiares através de perguntas. A criança “lê” o material aos adultos, memoriza trechos;
- no segundo estágio, quando a criança quer falar durante a sessão de estorinhas, ela não é mais encorajada a participar; espera-se que sua participação se restrinja à de um observador que irá ser entretido pela leitura, ou que deverá apreender a informação do livro, para depois recontá-la respondendo a perguntas do adulto e
- no terceiro estágio, a criança conhece livros de exercícios sobre formas, cores, e seu trabalho com os livros é monitorado pelo adulto.

Duas diferenças são notadas nos eventos de letramento desses grupos: uma é que os adultos com menos escolarização “não estendem nem o conteúdo nem as práticas dos eventos de letramento a outros contextos, lembrando às crianças, na presença de objetos do mundo real, de eventos ou objetos semelhantes nos livros que conhecem.” (Kleiman, 1995: 43); e a outra é que as crianças das famílias de baixa escolarização “não recebem encorajamento quando inventam histórias, pois apenas alguns membros da comunidade têm o papel de contadores de histórias, além disso, as histórias valorizadas pela comunidade são relatos factuais que servem para enfatizar alguma lição de moral.” (op. cit)

A chegada das crianças dos dois grupos à escola revela as conseqüências das diferentes práticas. De acordo com o estudo, elas se saem bem nas três primeiras séries. Nesta fase, o trabalho com o livro se baseia na leitura de partes do texto e respostas sobre informações explícitas. No momento em que a atividade difere disso, passa para a extrapolação, ou seja, outros contextos, já há uma separação nítida: as crianças do grupo majoritário são as que se saem bem. Ao iniciarem a quarta série, as diferenças são mais

evidentes. A capacidade da criança majoritária de estender suas práticas em eventos de letramento a outros eventos é que é privilegiada. As crianças do grupo de baixa escolaridade não tiveram esse tipo de prática estimulada. Dessa forma se vê a continuidade do “processo de reprodução da classe social, que leva à desistência quando à obrigatoriedade de freqüentar a escola já foi atingida, restabelece-se em mais um lugar, justamente naquele onde estariam atando os agentes e os processos que poderiam mudar o destino” (Bourdieu & Passeron, 1980 apud Kleiman, 1995, 44), que não chegarão a fazer parte do grupo majoritário.

Jung (2007: 88) afirma que a escola é “apenas um domínio social no qual alunos e professores desempenham papéis sociais que exigem determinado letramento”. A aprendizagem não é um processo que tem somente os alunos como sujeitos, nem tampouco a escola é o único lugar em que se é possível aprender. A aprendizagem pode ser promovida em qualquer evento de letramento. Em seu ingresso na escola, é necessário que as crianças aprendam a participar dos diferentes eventos que acontecem nesse domínio. Com base nessa compreensão, a escola assumiria ainda mais esta função: promover práticas que possibilitem maior desenvolvimento desses alunos, permitindo que eles, ao contrário do que mostra a pesquisa acima descrita, possam vir a ter as mesmas oportunidades que os alunos provenientes dos grupos majoritários.

1.3.4 As práticas de letramento na escola

Como afirma Kleiman (1995: 44-45), os resultados do estudo de Heath apontam que o modelo autônomo de letramento é que determina as práticas escolares. Nesse contexto americano, as práticas escolares estariam fundamentadas por práticas de letramento ideologicamente determinadas. Essas práticas encaminham o aluno, ao contrário do que deveria, por trilhas previamente determinadas em função de sua classe social e/ ou etnia do aluno e não em função de sua inteligência ou potencialidade.

No contexto brasileiro, os estudos mostram uma situação semelhante quanto à reprodução do *status quo* pela escola. Esta situação, porém, torna-se muito mais grave devido às péssimas condições sociais em que vivem a maioria da população: na pobreza e vítimas do analfabetismo generalizado, condições que tornam muito mais desumanas as conseqüências desse processo cíclico de reprodução da desigualdade.

A prática desse modelo, que considera a aquisição da escrita como um processo neutro, independentemente de considerações contextuais e sociais, deve promover aquelas atividades necessárias para desenvolver no aluno, em última instância, como objetivo final do processo, a capacidade de interpretar e escrever textos abstratos, dos gêneros expositivo e argumentativo, dos quais o protótipo seria o texto tipo ensaio. Essa é a prática com base em uma concepção da escrita como desenvolvimento das habilidades necessárias para produzir uma linguagem cada vez mais abstrata.

Essa concepção está em confronto com modelos que consideram a aquisição da escrita como uma prática discursiva que

na medida em que possibilita uma leitura crítica da realidade, se constitui como um importante instrumento de resgate da cidadania e que reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social (Freire, 1991: 68 apud Kleiman, 1995: 48)

Esse resgate, tão urgente no caso dos grupos marginalizados, será possibilitado pela transformação das práticas sociais excludentes, tão hegemônicas nas escolas brasileiras. Essa transformação poderia ocorrer a partir da desconstrução da concepção do letramento dominante e do exercício de práticas que levassem as escolas a experimentar, de fato, os resultados de um modelo que fosse mais eficaz na promoção de ações que oportunizassem progressos nas transformações sociais e conseqüente aumento na qualidade de vida. Uma proposta para essa desconstrução e que pode possibilitar às escolas a transformação necessária das práticas vigentes é a prática pedagógica por projetos.

CAPÍTULO 2

O projeto político-pedagógico

2.1 O conceito de projeto político-pedagógico

A palavra projeto vem do latim *projetu* e significa ‘lançar para diante’ (Faria 1994, p. 443). Ao procurar em um dicionário de língua portuguesa, desses que são facilmente encontrados nas escolas, as definições encontradas são: plano, intento, desígnio. Empresa, empreendimento. Redação provisória de lei. Plano geral de edificação (Ferreira 1975, p. 1.144).

A partir da construção dos projetos escolares, planeja-se ao menos uma boa parte do que se tem intenção de realizar durante o período previsto. Planeja-se o que tem intenção de realizar. Busca-se planejar ações possíveis.

As ações que são planejadas e organizadas em um projeto político-pedagógico devem favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares, a qual objetiva a compreensão não somente das estruturas internas de um conteúdo a ser aprendido pelas crianças, mas que elas compreendam também as relações entre as mais diversas áreas do conhecimento. Além disso, a prática pedagógica por projetos permite a formação de um sujeito criativo, investigativo, capaz de buscar, por conta própria, respostas para as suas indagações sobre o mundo a sua volta.

Para possibilitar ao sujeito a formação dessas competências é imprescindível que a escola recorra aos projetos político-pedagógicos. A partir dessa perspectiva de ação é que se podem construir mentes mais ágeis, que executem com facilidade articulações entre todas as áreas do conhecimento.

O projeto é que enseja o direcionamento para as ações que se pretende realizar na escola. Por isso é necessário que seja construído coletivamente para que o compromisso com a sua realização também seja coletivo.

Ao trabalhar com projetos, é necessário ter em mente que a realização deles traz a possibilidade de melhorias. É necessário também pensar que são necessárias rupturas, mudanças de um estado de comodidade, de uma situação confortável, mas nem sempre satisfatória no presente, para tentar alcançar essas promessas no futuro. Essas promessas

dizem respeito aos compromissos sociopolíticos que a escola mantém com os interesses da população, da comunidade em que está inserida, com a formação dos sujeitos que nela atuam. Nesse sentido, o projeto pedagógico também assume um outro sentido: o político.

Conforme Veiga (2001, p. 13)

todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. [...]. Pedagógico no sentido de desenvolver ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

Político e pedagógico, portanto, são conceitos indissociáveis ao se falar sobre projetos. O projeto político-pedagógico é, na verdade, um processo que deve ser constantemente refletido, avaliado, discutido, promovendo uma vivência democrática e uma busca constante por alternativas viáveis à sua execução. É a possibilidade de permitir que as práticas exercidas na escola promovam, de fato, ao menos parte das mudanças necessárias para romper com as hegemonias que tem sido perpetuadas na escola.

Nessa perspectiva, percebemos a relação recíproca entre a dimensão política e a pedagógica da escola.

2.2 Fundamentação legal da prática pedagógica por projetos

Como especificado no capítulo 1, há normas, leis que regulamentam as práticas sociais. No âmbito da educação, são duas as principais leis que orientam as ações educacionais no Brasil, no âmbito federal: a Lei nº 9394 de 20 de novembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e disciplina a educação escolar (Cf. § 1º desta lei) e a Lei nº 10172 de 09 de janeiro de 2001 que aprova o Plano Nacional de Educação. Em seguida à Lei 9394/96, foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais, documento que tem como objetivo auxiliar o professor na execução de seu trabalho (PCN 1997, p. 4).

A partir desses documentos²², cada estado e o Distrito Federal elaboram seus currículos, projetos e programas visando a atender ao disposto nas leis.

2.2.1 A Lei nº 9394/96- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

A Lei nº 9394/96, doravante chamada LDBEN²³ em seu art. 1º declara que

“A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e manifestações culturais.”

Já neste artigo da LDBEN encontramos subsídios à prática de projetos na escola. A lei se refere à educação como abrangendo *processos formativos* que se desenvolvem nos sujeitos em sua totalidade, nas suas práticas sociais. As leis emergem a partir dessas práticas, ao mesmo tempo em que as reorientam. Se pensarmos na prática escolar predominante, a que trabalha apenas conteúdos isolados, sem a promoção do pensar criticamente, logo percebemos que há uma incoerência entre o que propõe a Lei e a prática, o que termina por fragmentar o saber e o pensar dos mesmos indivíduos.

No § 2º, a Lei determina que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.”

Neste sentido é que a prática escolar que é organizada por projetos político-pedagógicos tem mais chances de sucesso. Como vimos anteriormente, essa prática permite a formação de sujeitos capazes de compreender relações entre as mais diversas áreas do conhecimento, bem como interferir em seus processos formativos e atuar criticamente na sua realidade social.

Em seu art. 12º, a LDBEN incumbe aos estabelecimentos de ensino a responsabilidade pela elaboração e execução de suas propostas pedagógicas. Por isso os projetos devem ser elaborados mediante a consideração da realidade em que a escola

²² Pela extensão dos documentos e para atender aos propósitos da pesquisa, apenas os aspectos das leis e dos Parâmetros referentes ao projeto político-pedagógico são aqui abordados.

²³ Sigla mencionada no site do MEC refere-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (Acesso em 28/10/2008, às 10:28h)

está inserida bem como as necessidades dos alunos que nela atuam. Sobre esse aspecto, Kleiman (1999:42) afirma que

A escola deve dar espaço para os alunos desenvolverem suas habilidades e competências individuais, visando a uma atuação no mundo social de maneira crítica, buscando respostas às necessidades locais da comunidade para melhor fazer frente aos problemas globais.

A escola, então, torna-se a instância institucionalizada voltada à formação do cidadão, do sujeito competente frente às situações em que precisar atuar.

No contexto da educação brasileira, em que os modelos escolares não privilegiam os projetos escolares, a consequência, conforme Kleiman (1999:35) é que

o aluno sofre diretamente a contradição da escola, que em seu discurso, afirma educar para a cidadania, mas que, na prática, conduz à passividade e ao conformismo ao enfatizar a ordem (a “disciplina”) e o não questionamento.

Dessa forma, a escola, que deveria garantir uma formação ao sujeito para ações críticas em suas práticas sociais, é, ao mesmo tempo, a primeira instituição com a qual é necessário estabelecer uma relação de luta contra as rígidas práticas nela exercidas, práticas estas perpassadas por ideologia e relações de poder que tem como consequência não permitir as mudanças necessárias no ensino.

2.2.2 A Lei nº 10172/01- Plano Nacional de Educação

A Lei nº 10172, de 09 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação tem como objetivo a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Também objetiva assegurar a autonomia das escolas, tanto no que diz respeito ao projeto pedagógico como em termos de gerência de recursos mínimos para a manutenção do cotidiano escolar.

Ao assegurar a autonomia da escola, a Lei garante o direito à escola de elaborar e executar a proposta pedagógica que mais tenha a ver com as suas necessidades, suas características, permitindo às escolas, assim, a construção de suas identidades.

Apesar de garantido esse direito, as práticas que se observam na escola vão em direção contrária: no contexto da educação pública do Distrito Federal, há projetos²⁴ que chegam às escolas para serem aplicados. Ocorre a “formação”, o treinamento do professor para a execução da metodologia imposta junto aos projetos implementados na escola.

2.2.3 Os Parâmetros Curriculares Nacionais

Este documento foi elaborado com o propósito de “apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres” (PCN’s, 1997: 5).

Representa avanço significativo para a educação brasileira já que apontam metas e não as determinam. O documento afirma que tem o objetivo de servir como instrumento útil no apoio às discussões pedagógicas em sua escola, na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático. (PCN’s :5)

Trata-se de um documento que reorienta as práticas docentes e seu estudo é necessário para que o fazer pedagógico esteja em acordo com ele. É necessário ser compreendido para que orientações que nele estão contidas sejam analisadas e utilizadas de acordo com a realidade de cada escola.

É dividido em volumes de acordo com as áreas do conhecimento, tais como: área de língua portuguesa²⁵ (volume 2), de matemática (volume 3), de ciências naturais (volume 4), de história e geografia (volume 5), de arte (volume 6) e de educação física

²⁴ Neste ano de 2009, chegaram às escolas que tinham laboratórios de informática os projetos intitulados “Português em Foco” e “Matemática em foco”, ambos são programas de computador elaborados pela empresa Info Educacional. As atividades dos programas tem como objetivo enriquecer as atividades curriculares. Já no ano de 2008, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, implementou o “Ciência em foco”, outro projeto que foi elaborado pela empresa Sangari, que tem como proposta a prática de experimentação para aquisição dos conhecimentos curriculares da área de ciências, de acordo com o ano/série.

²⁵ Para esta pesquisa, foram utilizados o Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino de 1ª a 4ª série- Volume 2- Língua Portuguesa.

(volume 7) para o que são chamados de 1º ciclo (1º ano, 2º ano e 2ª série do ensino fundamental, antigas Período Único da Educação Infantil, 1ª e 2ª séries ²⁶) e 2º ciclo nos PCN's (que correspondem às 4ª e 5ª séries do Ensino Fundamental do sistema público de ensino do Distrito Federal). Há também os três últimos volumes que se referem aos temas transversais: Apresentação dos temas transversais e ética (volume 8), Meio ambiente e saúde (volume 9) e Pluralidade Cultural e Orientação Sexual (volume 10). São temas da atualidade que devem ser trabalhados em todas as áreas do conhecimento, em uma perspectiva interdisciplinar.

Apesar da divisão em áreas, o documento é claro ao afirmar que isso não indica que o trabalho pedagógico deve ser realizado dividindo os conteúdos, mas que isso serve de orientação para o professor, para que ele perceba as dimensões dos conteúdos que podem ser trabalhados e que possa pensar na melhor forma de propiciar aos alunos uma abordagem mais significativa e contextualizada (PCN's- Introdução, p. 44).

2.2.3.1 A área de língua portuguesa

De acordo com os PCN's de Língua Portuguesa²⁷,

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (p. 23).

Já neste ponto, podemos perceber que os PCN's de Língua Portuguesa apontam para a necessidade da prática pedagógica por projetos. A responsabilidade pela

²⁶ No sistema público de ensino do Distrito Federal, em cumprimento da Lei 11114 de 16 de maio de 2005, o ensino fundamental passou a ser de nove anos, tendo se tornado obrigatório o início da escolarização a partir dos seis anos. Desde então, o Período Único da Educação Infantil passou a integralizar o Ensino Fundamental.

²⁷ A partir deste ponto no texto, sempre que mencionar PCN's, será em referência ao Volume 2- Língua Portuguesa.

formação do sujeito, tal como menciona o documento, e que é dada à escola, sugere o direcionamento para essa prática. Mas no próprio documento existe a indicação de que ele serve como sugestões e referências para que as equipes das escolas planejem suas propostas, a fim de alcançar seus objetivos.

2.2.3.1.1 Os projetos de leitura

Os PCN's de Língua Portuguesa apresentam sugestões de atividades para o trabalho com os alunos e que podem servir de referência para a geração de outras propostas didáticas. Entre elas, menciona os *projetos de leitura*.

O trabalho com projetos enseja uma forma diferente de lidar com conteúdos. Em uma mesma atividade, como por exemplo, escrever o roteiro de uma dramatização de algum livro que tenha sido lido na turma, é possível desenvolver com os alunos, a linguagem oral, a escrita e a produção de textos, de forma contextualizada, lúdica e, portanto, prazerosa. É importante desenvolver, sempre que possível, atividades que envolvam tarefas de modo a articular diferentes conteúdos. Como podemos verificar nos PCN's, “os projetos são situações linguisticamente significativas, em que faz sentido, por exemplo, ler para escrever, escrever para ler, ler para decorar, escrever para não esquecer, ler em voz alta em tom adequado.” (PCN's: 62)

Além de oferecerem reais condições de produção de textos escritos, os projetos têm grande importância, pois, por suas próprias características, promovem o engajamento dos sujeitos envolvidos nas ações previstas para a construção de seu próprio conhecimento. Além disso:

- possibilitam reais necessidades de leitura e análise de vários textos: dos suportes onde irá encontrá-los ao modo como se organizam e se, do modo como foram escritos, são eficazes quanto suas funções;
- o exercício de o escritor pensar no leitor: permite que o aluno se preocupe em escrever um texto que interaja com o leitor, que escreva com cuidado em relação à ortografia da língua, que a distância entre o autor e o leitor dificultam uma possível comunicação e a possibilidade de dirimir dúvidas quanto a trechos não

muito claros no texto, portanto percebe a necessidade de escrever com idéias objetivas.

- ao pensar no possível leitor e buscar a qualidade do texto, o escritor vai sentir a necessidade de relê-lo, a fim de verificar se não deixou de registrar alguma informação. Neste momento, o aluno assume, junto com o professor, a responsabilidade pela revisão de seu texto.

2.2.3.2 A interdisciplinaridade dos projetos pedagógicos

A prática pedagógica por intermédio dos projetos possibilita o trabalho com conteúdo de diferentes áreas para chegar a um mesmo fim.

Além disso, projetos favorecem o necessário compromisso do aluno com sua própria aprendizagem. O fato de o objetivo ser compartilhado, desde o início, e de haver um produto final em torno do qual o trabalho de todos se organiza, contribui muito mais para que o aluno se empenhe nas tarefas como um todo, do que quando essas são definidas unicamente pelo professor. Determinadas práticas habituais que não fazem qualquer sentido quando trabalhadas de forma descontextualizada podem ganhar significado no interior dos projetos: a cópia, o ditado, a produção coletiva de textos, a correção exaustiva do produto final, a exigência de uma ortografia impecável, etc.

Como afirma Kleiman:

Consideramos que os projetos fornecem uma oportunidade sem igual para escapar da circularidade e da alienação das atividades escolares ao incorporar uma prática social relevante que impulsiona a investigação, a aprendizagem, permitindo conceber a educação como um processo de vida. (1999 :56)

Desta maneira, além de exercer uma prática que permita a formação do sujeito em sua totalidade por meio de atividades significativas para o seu aprendizado, os projetos oportunizam o desenvolvimento das habilidades de leitura. É necessário que, a partir das práticas sociais de uso da língua escrita, seja fornecido o elemento central na definição do trabalho escolar. Caso contrário, a escola não estará cumprindo sua função de promover o desenvolvimento de cidadãos críticos e participativos. Ainda conforme a

autora (op.cit.: 26), a escola deve “ensinar o indivíduo a aprender para que ele possa selecionar e organizar informações em redes pessoais de conhecimentos”. A escola, considerando o que foi dito, é transformada em um espaço mais dinâmico, atual e convidativo para os alunos, e permite aos alunos o poder sobre o seu conhecimento, na medida em que constrói suas redes de relações disciplinares e interdisciplinares.

2.2.4 Projetos no Currículo de Educação Básica do Distrito Federal

Em concordância com a LDBEN e com os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, por meio do Currículo de Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal, fundamenta a necessidade da elaboração das propostas pedagógicas. A proposta pedagógica da escola é composta pelos projetos a serem desenvolvidos no decorrer do ano letivo. Cada estabelecimento de ensino é orientado a articular a sua construção e cada escola é responsável pelo encaminhamento de sua proposta à mesma Secretaria, bem como pela sua execução.

Conforme o Currículo (2000: 10), cada escola, mesmo sendo parte de um mesmo sistema público de ensino, necessita desenvolver projetos que atendam às necessidades específicas de seus alunos, voltar-se para a comunidade e estar atenta aos avanços técnico-científicos. Precisa buscar a identidade que a particularize perante as demais.

Nesse contexto, é preciso que sua construção aconteça com o intuito de buscar a excelência na prática escolar. O pensamento e a identidade de todos os responsáveis pela sua elaboração, que conforme prevê o Currículo devem ser os membros da comunidade escolar, precisam estar refletidas.

O Currículo (2000: 11) informa que os projetos devem ser estabelecidos “com vistas a incrementar a atuação pedagógica”. Mas a prática pedagógica não pode ser apenas “incrementada” pelos projetos. A realização de projetos escolares, consciente da possibilidade de mudança social que esse tipo de prática proporciona, é a própria atuação docente em si.

CAPÍTULO 3

Uma experiência pedagógica por projetos

3.1 O contexto da pesquisa

O desenvolvimento desse projeto ocorreu em uma turma de 4ª série de uma escola pública localizada na Cidade-Satélite de Brazlândia, doravante chamada escola (B). Essa turma é composta por alunos oriundos basicamente da 3ª série de outra escola, localizada na Expansão da Vila São José. Inicialmente, apenas três alunos encontravam-se em defasagem idade/série. Com a implementação do programa Acelera- DF²⁸, esses alunos foram transferidos para as turmas de Aceleração das Séries Iniciais (ASI) e em seus lugares entraram outros dois em idade escolar adequada. Estes alunos eram de outra turma da mesma escola. A turma que era composta por 35 alunos, após o remanejamento dos alunos, ficou com 34.

Para melhor compreensão de vários aspectos que são aqui abordados é necessária a descrição do contexto da pesquisa e como foi a minha experiência nessa escola.

3.1.1 O início da experiência na escola

Na escola (B), exerci minhas atividades docentes no decorrer do período de junho de 2005 a março do ano de 2008, tendo me licenciado, a partir de então, para concluir o mestrado.

Porém, tive a experiência de trabalhar em outras escolas na mesma cidade, em períodos anteriores ao mencionado, o que me permitiu observar as diferentes práticas adotadas em cada uma delas. Para esclarecer meu critério de escolha da escola para a aplicação do projeto de leitura e escrita, bem como o porquê de ter sido essa a escola

²⁸ Programa de correção de fluxo escolar do Instituto Ayrton Senna, que foi aplicado nas escolas que apresentavam o problema, em parceria com a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

escolhida para a aplicação do projeto de leitura e escrita, é necessário fazer o relato de um período que antecedeu as experiências vividas na escola em que ocorreu a pesquisa.

Na escola, que aqui chamarei de (A), exerci minhas atividades docentes no período de junho de 2002 a junho de 2005. A experiência aconteceu de duas formas: no período de junho de 2002 a dezembro de 2004, atuei como docente em turmas de 2ª e 4ª séries; e de janeiro a junho de 2005, atuei como assistente administrativo, cargo comissionado que é assumido mediante convite da Direção Regional de Ensino, a qual pertence a escola. O assistente administrativo integra o corpo diretor da escola e suas atribuições normalmente se referem aos aspectos burocráticos que permeiam as diversas práticas na escola: redigir documentos, preparar as frequências dos funcionários, garantir o preparo da merenda escolar, certificar-se do cumprimento das funções pelos servidores, enfim não é uma atividade voltada para o trabalho pedagógico, mas em parte, garante o seu suporte.

Nessa escola, o trabalho pedagógico era organizado de forma que havia coordenação pedagógica por série e também coletiva. O coordenador pedagógico e a vice-diretora mediavam o trabalho entre os turnos e articulavam as decisões entre os professores para que os projetos pedagógicos elaborados fossem realizados. Os recursos materiais também estavam sempre disponíveis para uso do professor, o que, no meu ponto de vista, representa um dos aspectos da boa qualidade na gestão escolar. Havia muita cobrança por resultados, mas havia o sentimento de identidade de grupo entre os alunos e professores, o que motivava o engajamento de todos na realização das atividades planejadas. Inclusive os pais eram muito participativos, o que não é muito comum, ao menos nas outras escolas em que já trabalhei.

A direção da escola era presente. Deixava claros os pontos positivos no trabalho do grupo, bem como interferia nas situações em que a escola parecia não estar bem.

Por motivos pessoais, em junho de 2005, senti necessidade de me afastar das funções do cargo que ocupei naquele ano e, por não haver vaga na escola, fui transferida para outra escola.

3.1.1.1 Primeiras observações sobre a escola (B)

Nos primeiros dias em que atuei na escola (B), no ano de 2005, aguardei orientações da coordenação sobre os projetos e demais atividades que deveria

desenvolver com a turma, até por que minha chegada à escola ocorreu às vésperas do término do 2º bimestre, para assumir a regência em uma turma de 2ª série, em que eram atendidos alunos na faixa etária de 8 a 12 anos. Para tentar dar seqüência ao trabalho desenvolvido com a turma, tentei seguir pelo conteúdo que estava sendo trabalhado nas outras turmas da mesma série. Tive muitas dificuldades, pois não consegui perceber uma seqüência no trabalho desenvolvido. Comecei então, a preparar as atividades, tentando conhecer as características da turma, suas dificuldades, como eram as histórias de cada aluno.

Para uma das aulas que eu havia preparado, era necessário que um material fosse copiado, pois cada aluno deveria receber um. Como se tratava de uma atividade com muitos desenhos, pois era uma atividade de discriminação visual, solicitei ao vice-diretor a reprodução do material, que não era para minha turma apenas, as outras turmas também a usariam. Fui surpreendida com a resposta de que a copiadora da escola não servia para tirar cópias desnecessárias e com a orientação que ele me passou em relação à atividade: eu deveria passar aquela atividade, que mais parecia “passatempo”, no quadro. Tentei argumentar a importância da atividade, a dificuldade dos alunos de copiarem do quadro tal coisa, já que nem eu mesma daria conta, mas como as colegas haviam pedido para ele reproduzir um texto “da letrinha h”, não havia mais nem folha e nem cota para as cópias daquele dia.

Passei, então, a observar mais criticamente o que ocorria na escola. A partir das experiências vividas na escola anterior, tentei manter um nível ao menos razoável da minha prática docente, já que no contexto geral da atual escola, a realidade não se mostrava como algo que estivesse bem.

3.1.2 A Organização do espaço físico da escola

3.1.2.1 A estrutura física

Fisicamente, a escola é bem organizada, ampla e está assim dividida: são 13 salas de aula que atendem alunos nos dois turnos, 1 sala de leitura, 1 sala de vídeo, 1 sala de informática (desativada na época), 2 salas de reforço (1 delas também está destinada para estudo orientado, mas está repleta de estantes de livros e tem sido utilizada apenas para reforço), 1 sala de coordenação pedagógica, 1 depósito de material

pedagógico, 1 sala de recursos, sala de orientação educacional, 6 banheiros (2 para funcionários- 1 masculino e outro feminino; 2 para alunos do 1º ao 3º ano- masculino e feminino e 2 para os alunos das 3ª e 4ª séries), sala dos servidores, 1 depósito de merenda, 1 cantina, 1 depósito de materiais de expediente e outro de limpeza, sala da direção, secretaria, sala da assistência. Não há quadra coberta. Há um pátio coberto, próximo à cantina e à entrada da escola.

3.1.2.2 Organização das turmas

No ano de 2008 foram atendidos 706 alunos ao todo divididos em 26 turmas do 1º ano até a 4ª série do Ensino Fundamental e turmas do projeto de aceleração, assim divididas:

Série	Quantidade (em nº de turmas)
1º ano	3
2º ano	4
2ª série	4
3ª série	3
4ª série	8
ASI ²⁹	3
Total	26

Quadro 3: Quantitativo de turmas

A escola também atende 22 alunos portadores de necessidades especiais distribuídos em todas as séries. São 2 alunos portadores de Síndrome de Down, 1 deficiente físico e os outros 19 são deficientes mentais. Desses 19 alunos, 3 apresentam Condutas Típicas³⁰ associadas, sendo que 1 também apresenta Esquizofrenia Infantil.

²⁹ A sigla significa “Aceleração das Séries Iniciais”.

³⁰ Condutas Típicas são comportamentos típicos de portadores de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos. Esses comportamentos podem resultar em atrasos no desenvolvimento da pessoa, bem como causar prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado. (MEC-SEESP,1994).

3.1.2.3 O aspecto socioeconômico

Dos 706 alunos atendidos pela escola, 257 têm cadastro no programa Renda Minha³¹. O total representa 36,4%. Mas os alunos são muito carentes e mesmo aquelas famílias que recebem o benefício, por muitas vezes, não conseguem custear o material escolar da criança.

O programa também prevê a assiduidade do beneficiário às aulas para que seja garantida a continuidade no pagamento do benefício. Com três faltas por mês, o benefício é suspenso. Isso ajuda, em parte, a manter a criança freqüente, porém, não é certo que por causa do benefício o aluno freqüente a escola interessado, motivado.

Além disso, 246 alunos, todos das 4ª séries, moram no Assentamento da Vila São José, que fica bem distante da escola. Por isso, os alunos utilizam os ônibus disponibilizados gratuitamente pelo governo para o transporte destas crianças das paradas de ônibus mais próximas de suas casas até a escola.

Devido a quantidade de alunos, os ônibus fazem um horário diferenciado. Há alunos que necessitam sair até 20 minutos mais cedo. Mesmo que haja revezamento entre as turmas que cumprem esse horário, se considerarmos uma semana com cinco dias letivos, os alunos terão perdido 100 minutos, por causa de uma situação que facilmente poderia ser resolvida, disponibilizando mais ônibus por exemplo. Há também as situações em que o ônibus quebra, passa mais cedo que o horário marcado ou mesmo se atrasa.

3.1.2.4 Composição do quadro de funcionários

O grupo de trabalho é composto pela equipe da direção: diretora, vice-diretora, assistente administrativo, secretário escolar, de educação supervisor pedagógico, dois coordenadores pedagógicos e pelos professores, divididos da seguinte forma: 26 regentes, 3 professores da sala de leitura, 2 da sala de recursos e 1 monitora que atua em uma turma de 1º ano.

³¹ Programa do Governo do Distrito Federal que concede pagamento de benefício às famílias com renda per capita de até R\$120,00, que mantiverem suas crianças matriculadas nas escolas públicas. O primeiro critério para a continuidade na concessão do benefício é que as crianças em idade escolar (7 a 14 anos) estejam efetivamente matriculadas em escola pública e que permaneçam freqüentes.

Do total de professores regentes, apenas 13 pertencem ao quadro de servidores efetivos³² da Secretaria de Educação. Os outros são todos contratados temporariamente. Vale ressaltar que a rotatividade de professores é muito grande. Poucos são os professores que, trabalhando temporariamente, retornam à escola, se há a oportunidade. Este é um dos aspectos que prejudica o bom andamento das atividades da escola, já que é facilmente perceptível que não foi construída, ainda, a identidade do grupo, o que gera a sensação de que cada um trabalha por si, e não pelo todo principal, que é a escola.

Em artigo publicado na revista *Nova Escola* (Ed. 199: 35), Fernando José de Almeida³³ afirma que uma boa escola é feita de “alunos, professores projetos bem geridos e alma.” Segundo o autor, a alma da escola é a equipe de gestores e professores que dão continuidade às idéias e aos planos coletivos que objetivam responder aos interesses dos alunos.

Com base nisso, acredito que a escola precisa encontrar a sua, mesmo com a árdua realidade que enfrenta.

3.1.2.5 Como acontece a coordenação pedagógica

A quarta-feira é o dia reservado para a coordenação pedagógica coletiva nas escolas, por determinação da Secretaria de Educação. Mas nesta escola, este dia se transformou em dia de reunião para tratar de assuntos administrativos.

Nos demais dias, os professores coordenam com os colegas de série. As aulas são planejadas e as atividades são elaboradas, normalmente, sem muitos recursos. Quase sempre a coordenação acontece sem a presença dos coordenadores que, quando não estão em reuniões na DRE, estão em sala de aula cobrindo a ausência de professores, ou mesmo fazendo outras atividades.

Isso acaba impossibilitando o diálogo entre os coordenadores e dividindo as atividades, que muitas vezes, acabam sendo diferentes mesmo entre as mesmas séries, nos turnos diferentes. De acordo com Almeida (op. cit), manter a equipe unida é uma das principais ações ao se fazer política educacional e a primeira condição para se promover a união da equipe é a continuidade das reuniões pedagógicas, realizadas

³² São funcionários que foram admitidos ao quadro de servidores após aprovação em concurso público.

³³ De acordo com a citação da revista (Ed. 199, de janeiro e fevereiro de 2007), ele é professor do programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica, em São Paulo.

semanalmente, com pauta definida, registro, conseqüências e diálogos na forma de debate de propostas e práticas pedagógicas. Como não é essa a prática adotada na escola, e não há outra que a substitua sem prejuízo da função, a coordenação pedagógica fica impedida de cumprir o seu papel, e conseqüentemente, a própria escola também fica impedida de cumprir o seu.

3.1.2.6 Projetos desenvolvidos

É no início do ano letivo que acontece a elaboração da proposta pedagógica nas escolas, conforme relatado no capítulo 2. A escola promove, na Semana Pedagógica³⁴, um momento para que a proposta seja planejada. A diferença acontece no momento de realmente aplicar o planejado. Algumas atividades previstas na proposta até ocorrem, mas fica evidente a falta de um planejamento adequado, realizado com a antecedência necessária para que as atividades sejam realizadas com êxito.

Alguns dos projetos que o governo implementou na rede estão em fase de desenvolvimento. Parte deles fica parado, aguardando a chegada do material. Quando não é material, é o treinamento que chega tardiamente. Dentre os projetos que estão previstos para serem aplicados na escola estão:

- **Acelera DF:**
Implantação do Programa de Correção de Fluxo Escolar, em parceria com a Fundação Roberto Marinho e o Instituto Ayrton Senna.

- **Ciência em foco:**
Projeto de ciências que visa um aprendizado por meio de experiências. Em algumas turmas o projeto ainda não teve início pelo fato de o professor não ter recebido treinamento.

- **Escola Aberta:**
Oferece à comunidade em que a escola está inserida a oportunidade de participar de algumas oficinas aos fins de semana.

³⁴ Período que antecede o início das aulas e no qual as atividades iniciais para a recepção dos alunos são elaboradas.

Verifiquei na escola se havia outros projetos previstos. A proposta pedagógica do ano de 2008 foi elaborada, porém não houve a participação dos professores, que é o que prevê o Currículo (2000).

3.1.2.7 A escola (B) nas avaliações governamentais

Ao final do ano de 2005, os alunos das turmas de 4ª série fizeram a Prova Brasil.

Nesta avaliação, que teve seus resultados por escola divulgados na escola em 2007, a escola atingiu a 5ª posição entre as seis escolas que foram avaliadas da zona urbana de Brazlândia, e conseguiu atingir a pontuação 3,9. A escola que ficou na 1ª colocação atingiu uma média de 5,2. Apesar de a diferença ser de apenas 1,6, recebemos da Direção Regional de Brazlândia uma faixa que foi colocada na portaria da escola parabenizando a direção, professores, pais e alunos da outra escola pela 1ª colocação na Regional. Essa foi uma atitude que gerou mais desmotivação no grupo e que em nada ajudou a resolver os problemas evidenciados pela avaliação.

No ano de 2007, as escolas passaram novamente por essa avaliação. Nesse ano, eu assumi uma turma de 4ª série. Para o curso do 2º semestre, eu havia planejado um projeto de leitura que estava sendo realizado semanalmente. Um professor da escola descobriu, ao acessar o site do MEC, que a escola tinha uma meta a atingir em 2007, como resultado de ações adotadas a partir do resultado da Prova Brasil aplicada em 2005. A meta era aumentar a média em 0,1. A escola deveria então, se esforçar para passar de uma média de 3,9 para 4,0, pelo menos.

Então, nós, professores da 4ª série, resolvemos que daríamos prioridade para o trabalho de acordo com os descritores que foram estabelecidos para a avaliação dos alunos, conforme orientação que constava no próprio site do MEC. Foi uma prática desvinculada dos reais objetivos, tanto da avaliação, quanto da função da escola. Mas foi a maneira com que o grupo conseguiu decidir e agir. Soubemos, em reunião realizada com professores da Direção Regional de Ensino de Brazlândia, que até o tempo para a resolução das questões seria cronometrado. E incluímos também este fator na hora de “preparar” nossos alunos para a prova.

A preocupação, maior entre os professores, justificava-se pelo senso de responsabilidade que o grupo ainda tem, mesmo com as dificuldades que a escola apresenta. Além disso, da mesma forma que há grande rotatividade entre os professores

temporários, também acontece com a direção, que normalmente fica apenas um ano. Então, a direção que estava no ano de 2007 já declarava que não continuaria em 2008. Portanto, não seria responsabilizada pelos resultados quando ocorresse a divulgação.

O resultado por escola do Ideb, que é obtido pela junção dos resultados do Saeb e da Prova Brasil, foi divulgado no dia 21 de junho de 2008. A escola (A) obteve uma média do Ideb de 4,7. Um aumento não só de 0,1, como previa a meta estabelecida pelo MEC (conforme tabela abaixo), mas de 0,8. Abaixo, quadro demonstrativo da situação da escola (A).

Ensino	2005 (Observado)	Projeção do IDEB							
		2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Fundamental									
Anos Iniciais	3.9	4.0	4.3	4.7	5.0	5.3	5.5	5.8	6.1
Anos Finais	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Quadro 4- Projeções para a escola Estadual - **EC (B) DE BRAZLANDIA** IDEB 2005

(Fonte: Prova Brasil 2005 e Censo Escolar 2005 e 2006)³⁵

Como é possível observar no quadro, a nota tirada pela escola (B), atingiu, em 2007, a meta prevista apenas para o ano de 2011.

Mesmo com o resultado obtido, não é possível afirmar que a escola está bem. Ao comparar as notas obtidas nas duas provas, percebe-se que houve aumento na média de matemática, que passou de 187,24 para 205,22. Já em língua portuguesa, houve uma pequena diminuição na média, de 187,37 para 185,97.

O rendimento dos alunos nesta prova ainda foi muito baixo. É possível perceber que os alunos estão enfrentando sérias dificuldades no seu aprendizado. Isso indica que ainda há muito que fazer para melhorar o ensino da escola e, conseqüentemente, o desempenho dos alunos.

³⁵ A tabela apresentada foi consultada no site do MEC e a identificação da escola foi alterada para atender aos propósitos da pesquisa.

3.1.2.8 Os alunos e o processo de aprendizagem

Para tentar minimizar esses problemas, é primordial que ações voltadas para o resgate do interesse e participação do aluno nas aulas, bem como o estímulo à realização de atividades que o motivem a concluí-las, sejam empreendidas. Por isso, penso na prática pedagógica por projetos como uma forma de resolver ou pelo menos minimizar os problemas mencionados nesta escola.

Apesar de a defasagem idade/ série, provocada pela reprovação e/ou evasão ser uma realidade que assombra as escolas públicas do país, o maior problema percebido na turma escolhida para a pesquisa, demonstrado pelos resultados da Prova Brasil e verificados também, na rotina da prática na escola, diz respeito ao aspecto cognitivo. São alunos que em sua maioria, mal escrevem, mal lêem. Para alunos que estão encerrando a fase inicial do ensino fundamental, essa não é uma boa situação. Além de tudo, demonstram grande desinteresse pelas atividades realizadas em sala, o que compromete ainda mais o seu desenvolvimento cognitivo.

Também por esse motivo, pensei na possibilidade de desenvolver um trabalho que pudesse contribuir para a melhoria da escola, não só em relação às notas de avaliações governamentais, mas, principalmente, em termos de melhorias significativas no desenvolvimento dos alunos atendidos por esta escola.

3.2 A elaboração do projeto “Escrita para a vida”

Como especificado na introdução deste trabalho, o projeto aplicado na escola, no ano de 2008, como forma de intervenção no problema, proporcionaria a geração dos dados da minha pesquisa. Assim, com base nas dificuldades que foram verificadas, estabeleci os seguintes objetivos:

Geral:

- Desenvolver as habilidades de leitura e escrita de gêneros textuais

Específico:

- Analisar propagandas, bilhetes, receitas culinárias, classificados poéticos, instruções de uso e piadas;
- Empregar na produção de textos os diversos aspectos discursivos;

- Produzir textos conforme os gêneros estudados
- Analisar os sentidos atribuídos aos textos e suas funções;
- Ler textos diversos de gêneros diferentes;

A partir desses objetivos, elaborei e desenvolvi o projeto que intitulei “Escrita para a vida”. As aulas foram elaboradas em acordo com o que prevê o Currículo de Educação Básica do Ensino Fundamental do Distrito Federal para o estudo dos gêneros textuais. Como estava previsto que as aulas seriam ministradas em uma turma de 4ª série do Ensino Fundamental, as atividades planejadas tiveram um caráter mais lúdico, na tentativa de atrair mais a atenção dos alunos e fazer com que os momentos de atividade escrita não parecessem apenas mais uma “aula de produção de textos”, enfim, que os alunos se percebessem sujeitos nesse processo, mais comprometidos, mais motivados.

Eu já conhecia os alunos, pois fui professora deles por algumas semanas no início do ano e já sabia que as dificuldades que serviram de base para a elaboração do projeto, também eram as dificuldades deles. Por isso, conversei com os alunos desta turma de 2008 e expliquei que, mesmo depois de deixar a escola, eu voltaria por algumas vezes para fazermos umas atividades do projeto de leitura e escrita. Expliquei a proposta das aulas, perguntei se eles tinham sugestões. Conversei também com os pais e perguntei o que achavam da idéia. A maioria demonstrou-se favorável às atividades e não houve questionamentos.

Por parte da direção, que era recém-chegada, houve boa receptividade e foram bastante prestativos nos momentos em que precisei de informações.

Na elaboração das atividades para projeto, procurei incluir atividades como as que eu fazia em minha rotina de trabalho, baseando-me também no currículo e nos PCN’s.

Conhecendo a realidade dessa escola, pensei todo o tempo em elaborar um projeto que fosse o mais viável possível, considerando sempre a realidade socioeconômica dos alunos e a escassez de recursos da escola. Não adiantaria, para o propósito da pesquisa, elaborar um projeto que ficasse muito caro e difícil de ser desenvolvido. Incluí o uso de materiais de fácil aquisição para mim, bem como para qualquer outro professor que quisesse desenvolvê-lo, tais como: embalagens de

produtos de limpeza, cosméticos, alimentos, jornais, revistas, encartes, livros e revistas de culinária, manuais de instrução entre outros.

Pensei na dificuldade que os alunos têm quanto ao acesso a certos tipos de materiais impressos. Além do mais, como eu não seria mais a professora regente da turma e não estaria presente todos os dias na escola e muito menos na sala de aula (por estar em afastamento para estudos concedido pela Secretaria de Estado de Educação), eu não tinha como contar com materiais que eles trouxessem de casa, também por não ter como solicitar e insistir na solicitação antes das aulas serem dadas. Mas nem por isso a qualidade do projeto ficou prejudicada. Como prevê os PCN's

Entre os principais recursos que precisam estar disponíveis na escola para viabilizar a proposta didática da área, estão os textos autênticos. A utilização de textos autênticos pressupõe cuidado com a manutenção de suas características gráficas: formatação, paginação, diferentes elementos utilizados para atribuição de sentido — como fotografias, desenhos gráficos, ilustrações, etc. Da mesma forma, é importante que esses textos, sempre que possível, sejam trazidos para a sala de aula nos seus portadores de origem. (p. 91)

Dessa forma, os textos usados manteriam sua autenticidade e também seriam mais atrativos para os alunos em relação a uma cópia, por exemplo.

A redação do projeto entregue a escola para conhecimento das atividades que seriam realizadas ficou como se vê a seguir.

PROJETO: <i>ESCRITA PARA A VIDA.</i>
JUSTIFICATIVA:
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Observa-se que, na escola, os alunos são promovidos para as séries seguintes cada vez menos preparados para as exigências da escrita (aqui entendidas como leitura e produção de textos) no mundo moderno. Isso ocasiona muitos problemas para a escola e para o aluno, principalmente no que diz respeito ao rendimento escolar e a capacidade desse indivíduo de atuar no mundo. Pode-se apontar, como principais causas desse despreparo: a falta de estímulos por parte dos pais (ocasionada, talvez, pela falta de acesso à escolarização, bem como o baixo poder aquisitivo, que impossibilita a aquisição de livros pelos que poderiam ler), e principalmente, a falta de um projeto pedagógico que realmente seja praticado. Projeto este que deve estar de acordo com o Currículo da Educação Básica do DF e que pode ser fundamental para que essas lacunas em relação ao desenvolvimento das habilidades de escrita sejam minimizadas ou até mesmo resolvidas. Com essas falhas analisadas, pensou-se em realizar este projeto para o desenvolvimento de atividades que possibilitem a melhora no rendimento e que contribua para a formação do sujeito letrado.
OBJETIVO GERAL:
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Desenvolver as habilidades de leitura e escrita de gêneros textuais.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS:
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Analisar propagandas, bilhetes, receitas culinárias, classificados poéticos, instruções de uso e piadas; ➤ Empregar na produção de textos os diversos aspectos discursivos e notacionais; ➤ Produzir textos conforme os gêneros estudados; ➤ Analisar os sentidos atribuídos aos textos e suas funções; ➤ Ler textos diversos de gêneros diferentes.
METAS
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Promover situações de leitura e discussão sobre os textos lidos; ➤ Motivar os alunos a produzir textos de acordo com as características dos gêneros estudados; ➤ Incentivar os alunos a pesquisar textos que façam parte do mesmo gênero; Levar o aluno a ler criticamente, analisando o objetivo do texto lido.
DESCRIÇÃO DAS AÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Realizando atividades de leitura e análise dos textos; ➤ Promovendo discussões sobre as características dos textos estudados; ➤ Realizando oficinas semanais para a produção de textos aplicando as características estudadas; ➤ Realizando produção de textos utilizando as características do gênero receitas culinárias para a escrita de receitas; ➤ Confeccionando um “painel literário” com os textos do gênero classificados poéticos; ➤ Promovendo interação com alunos de outras turmas e funcionários da escola com produção de bilhetes; ➤ Promovendo estudo de rótulos e embalagens para a análise do gênero instruções de uso. Confeção de portfólio individual com atividades realizadas.

RECURSOS NECESSÁRIOS	
HUMANOS	MATERIAIS
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Alunos, professores, pais e demais funcionários e alunos da escola. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Textos selecionados de acordo com o gênero; ➤ Tecido; ➤ Embalagens variadas; ➤ Papel; ➤ Lápis; ➤ Borracha; ➤ Lápis de cor; ➤ Cola; ➤ Tesoura; ➤ Pastas; ➤ Sacos plásticos, ➤ Barbante, ➤ Linha ➤ Agulha, ➤ Plásticos ➤ Tinta guache ➤ Pincel.
PERÍODO DE EXECUÇÃO	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Durante o 1º semestre do ano letivo de 2008. 	

A partir da proposta assim elaborada, o projeto foi incluído pela direção na proposta pedagógica da escola. Não houve, porém, outra turma que tenha o tenha desenvolvido. Em outro momento, fui solicitada pela coordenadora pedagógica da escola a fazer um relato da experiência na turma, especificando as atividades que foram desenvolvidas e resultados. Isso porque foi solicitado à escola um relatório sobre as atividades de intervenção que estavam sendo realizadas na turma, na tentativa de reverter seu baixo rendimento.

Para a organização do planejamento das atividades a serem desenvolvidas durante a realização do projeto, foi elaborada sequência didática de acordo com o projeto acima descrito.

3.2.1 A sequência didática no projeto

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004:97, apud Marcuschi, 2008:213) propõem o modelo de trabalho pedagógico em sequências didáticas para o ensino de gêneros nas séries fundamentais. A proposta parte do pressuposto de que é possível e desejável o ensino de gêneros textuais, tanto orais como escritos, e que isso pode acontecer de forma ordenada. A idéia central da proposta é que situações reais de produção, distribuição e consumo de textos sejam criadas para permitir aos alunos perceberem, em situação concreta de uso, o processo de relação entre produtores e receptores.

Os autores definem a “sequência didática” como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

Tem-se por finalidade, com o trabalho organizado por sequências didáticas, proporcionar ao aluno procedimentos em que ele possa produzir textos de acordo com o gênero estudado a partir de tarefas feitas em etapas, de modo que as dificuldades na produção sejam trabalhadas progressivamente.

No volume ‘Introdução’ dos PCN’s (1998: 88), também há orientação para a organização do trabalho pedagógico com as sequências didáticas. No documento, a denominação muda para módulos didáticos, que são definidos como “sequências de atividades e exercícios, organizados de maneira gradual para permitir que os alunos possam, progressivamente, apropriar-se das características discursivas e linguísticas dos gêneros estudados, ao produzir seus próprios textos”.

Ainda de acordo com os PCN’s (op. cit, idem), o planejamento dos módulos didáticos parte do diagnóstico das capacidades iniciais dos alunos, permitindo identificar quais instrumentos de ensino podem promover a aprendizagem e a superação dos problemas apresentados. Assim, a organização de sequências didáticas propõe:

- elaborar atividades sobre aspectos discursivos e linguísticos do gênero priorizado, em função das necessidades apresentadas pelos alunos;
- programar as atividades em módulos que explorem cada um dos aspectos do conteúdo a serem trabalhados, procurando reduzir parte de sua complexidade a cada fase, considerando as possibilidades de aprendizagem dos alunos;

- deixar claro para os alunos as finalidades das atividades propostas;
- distribuir as atividades de ensino num tempo que possibilite a aprendizagem;
- planejar atividades em duplas ou em pequenos grupos, para permitir que a troca entre os alunos facilite a apropriação dos conteúdos;
- interagir com os alunos para ajudá-los a superar dificuldades;
- elaborar com os alunos instrumentos de registro e síntese dos conteúdos aprendidos, que se constituirão em referências para produções futuras;
- avaliar as transformações produzidas.

São, portanto, esses procedimentos que norteiam o desenvolvimento do projeto “Escrita para a vida”. A última das etapas, a avaliação das transformações, constitui, no próximo capítulo, a análise dos resultados obtidos com os alunos.

CAPÍTULO 4

Reflexões sobre os dados da pesquisa

4.1 A geração dos dados

Como especificado na Introdução e no capítulo 3, os dados que compõem o corpus desta pesquisa foram selecionados a partir dos textos produzidos durante a realização do projeto “Escrita para a vida”, detalhado no mesmo capítulo 3. Assim, segue relato de todo o contexto em que foram gerados os dados.

4.1.1 A implantação do projeto

Após acertar com a direção da escola e com a atual professora da turma os trâmites institucionais para a realização do projeto, dei início às atividades.

No início, alguns alunos faltaram. A professora me mostrou o diário e comentou que muitos alunos faltavam demais. Porém, durante a realização do projeto, observei que faltavam cada vez menos. Na última aula não faltou nenhum.

As atividades, ministradas por mim, foram seis aulas ao todo no período de abril a junho de 2008. Em cada aula foram realizadas atividades com o estudo de um gênero, conforme previsto no projeto.

Como foi dito anteriormente, os alunos apresentam, de início, grande falta de interesse e falta de atenção na realização das atividades. Percebi que durante as aulas, havia um comportamento inverso. Eles queriam falar, expressar opiniões. Estavam mais motivados e percebi que estavam mais engajados nas atividades. Aos poucos, eu via que cada um fazia seu trabalho com mais capricho e atenção. Foi muito interessante perceber que houve crescimento por parte desses alunos durante a realização do projeto.

Tenho consciência de que um projeto de seis aulas como esse que desenvolvi nesta turma não resolve, de imediato, os problemas dessa turma. Mas ele mostra que é uma forma, uma prática que tem mais possibilidades de resultados positivos. É uma prática que pode ser utilizada pelo professor com o sentido de tornar mais significativo

para o aluno o trabalho de sala de aula. Sempre após as atividades, eu solicitava aos alunos que avaliassem as aulas. Todas as avaliações foram positivas.

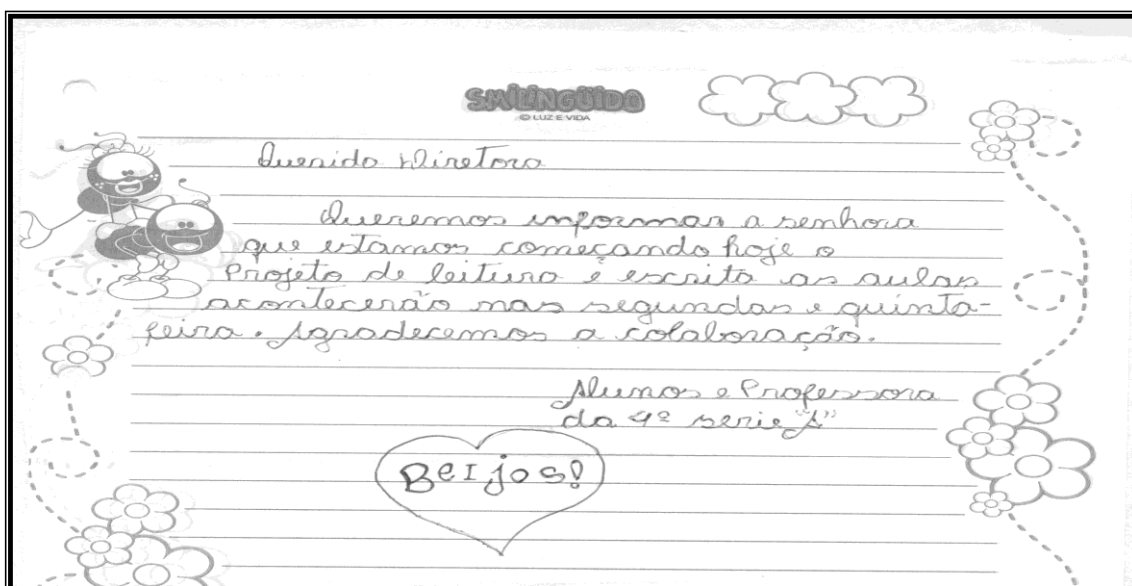
4.1.2 Descrição das atividades

Conforme as sequências didáticas planejadas para as aulas do projeto e apresentadas no capítulo 3, as aulas foram dadas em seis momentos diferentes. Em seguida, descrevo como as aulas foram dadas e especifico como ocorreram as análises dos textos produzidos e as discussões sobre elas. Sobre o contexto da produção textual, são ressaltadas as orientações sobre as partes que compõem o gênero, suas funções e importância. O foco, aqui, não é a análise do gênero como tal, mas analisar em que medida os alunos conseguiram revelar o desenvolvimento das habilidades caracterizadoras específicas de cada gênero.

4.1.2.1 Aula 1- Análise e produção de textos: bilhete

A aula dada com a proposta de trabalhar o gênero bilhete foi dada como abertura do projeto. Encaminhei aos alunos, pela professora da turma, um bilhete avisando-os que a aula começaria naquele mesmo dia. Todos receberam o bilhete. Quando cheguei à turma, logo que os cumprimentei, perguntei-lhes se haviam recebido o bilhete. Todos afirmaram tê-lo recebido. Então, perguntei-lhes sobre o bilhete. O que ele informava, quem o havia mandado, quando ele foi escrito e se todas as informações estavam claras. Percebi que realmente haviam lido o bilhete pelas respostas dadas. Analisamos, assim, a importância de cada parte que compõe o bilhete pela reflexão sobre um bilhete realmente recebido por eles. A cada observação sobre a saudação, a especificação do destinatário, a mensagem, a despedida, a data e o remetente, fiz o registro no quadro sobre a importância de cada uma dessas partes. Propus, a partir dessa análise, que fizéssemos um outro bilhete, construído coletivamente, a fim de que a turma avisasse à direção sobre o início do projeto. Cada aluno, ao término da produção, fez uma cópia do bilhete e elegemos um aluno que ficou responsável pela cópia do bilhete para ser entregue à direção da escola. Após as reflexões sobre as atividades desenvolvidas, sobre as formas adequadas de nos dirigirmos à diretora (que era a real destinatária do nosso bilhete), sobre o tipo de linguagem (que seria diferente se fosse um bilhete para o nosso

coleguinha), quem era o remetente e, por último, a revisão ortográfica, o nosso bilhete ficou assim:



A aluna copiou do quadro com algumas inadequações: colocou um acento que não devia, registrou o verbo ‘informa’ na 3ª pessoa do singular do tempo presente do modo indicativo ao invés de registrar o modo infinitivo ‘informar’. Por esse motivo, pedi à aluna que lesse o bilhete que copiou com bastante atenção, e observasse a escrita das palavras comparando-as com as do quadro. Dessa forma, ela fez as adequações em seu texto, e pudemos entregá-lo à sua destinatária.

Após essa etapa, os alunos foram motivados a pensar em uma pessoa, que não estivesse tão próxima, e para quem eles quisessem dizer algo. Após a conversa sobre quem seriam os destinatários e por que, sugeri que eles fizessem como eu fiz antes de começar a aula: que escrevessem um bilhete para essas pessoas. Expliquei-lhes, então, que o que estávamos aprendendo na aula, poderia ser usado em vários momentos de nossas vidas. Conversamos informalmente sobre essas possibilidades e cada um produziu seu bilhete. Pedi que fizessem uma cópia do seu bilhete e me entregassem, pois já tínhamos combinado que, por causa do meu projeto, eu precisaria dos textos que fossem escritos nessas aulas.

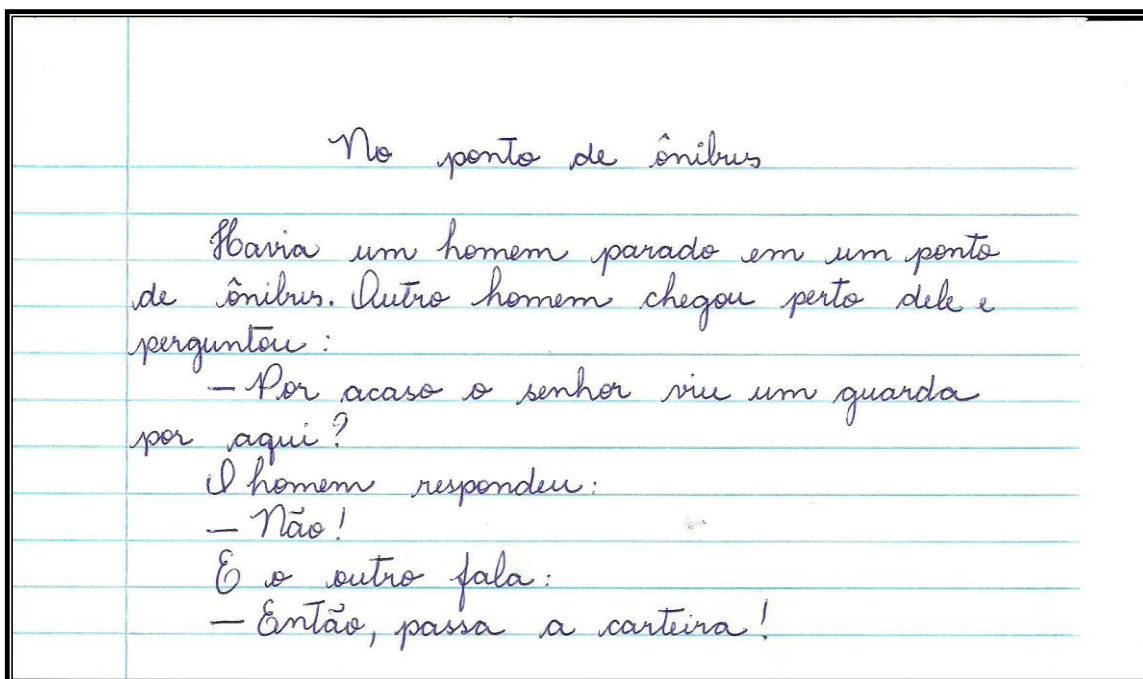
Em vários bilhetes deste *corpus*, a destinatária sou eu. Isso se explica pelo fato de que eu havia deixado de atuar na turma em que as atividades foram ministradas desde o dia 10 de março de 2008. Havia, então, um mês que não tínhamos contato.

Acredito que aproveitaram a oportunidade para expressar seus sentimentos. Além dos bilhetes que foram destinados a mim, outros tiveram como destinatários: a avó, a mãe, a atual professora da turma, a professora do ano anterior e o coleguinha da sala de aula. Dessa forma, a atividade não se realizou apenas como “mais uma aula de produção de textos”, mas como uma oportunidade de praticar a escrita em uma situação de uso real.

4.1.2.2 Aula 2- Análise e produção de textos: piada

A segunda aula do projeto tinha como proposta o trabalho com o gênero piada. Iniciei a aula perguntando se gostavam de piadas ou anedotas. Conteí uma piada sobre a formiga e a cigarra. Todos riram muito e perguntei se alguém mais conhecia alguma outra piada. Começamos a ouvir piadas e foi muito divertido. Percebi que o repertório dos alunos era vasto. Observados os temas das piadas contadas, conversamos sobre o fato de que algumas piadas podem ser engraçadas para uma pessoa e podem não ser para outras e conversamos sobre as razões para isso, já que em algumas delas, alguns alunos afirmaram não haverem entendido, ou não terem achado graça. Foram contadas piadas “de loira,” “de baiano”, “de português” entre vários outros temas. Falamos sobre o fato de que as piadas normalmente caracterizam seus personagens de maneira que façam os outros rirem e expliquei que, quase sempre, a causa do humor nas piadas com esses temas é a ridicularização desses grupos representados. Nas piadas de loiras e de portugueses, estes são caracterizados como “burros”, nas de baianos, “são preguiçosos”, enfim, são utilizados os mais diversos tipos de preconceito na construção da identidade desses grupos nas piadas.

Após as discussões sobre as piadas, propus que escrevêssemos no quadro uma delas. Depois de escolhida, fizemos a sua produção escrita coletivamente. Discutimos sobre como marcamos as falas das personagens (discurso direto), a presença do narrador, a pontuação mais adequada para cada fala e também o aspecto principal em uma piada: o humor. Após as discussões e revisão, o texto ficou assim:



Depois que a copiaram em seus cadernos, propus aos alunos que tentassem se lembrar de uma piada que tivessem ouvido seus pais contarem ou mesmo os colegas. Após esse momento, solicitei-lhes que escrevessem, cada um, uma das piadas de que se lembraram. Depois de narradas, pedi aos alunos que me entregassem os textos para a composição do portfólio de pesquisa, como estava previsto.

4.1.2.3 Aula 3- Análise e produção de textos: instrução

No início da aula sobre as instruções, expliquei aos alunos que faríamos a brincadeira chamada “morto e vivo”. Mesmo que a maioria dos alunos já a conhecesse, expliquei aos alunos que todos deveriam ficar em pé e atentos à ordem que eu desse. As ordens foram: ao falar a palavra “morto”, cada aluno deveria abaixar-se e permanecer assim até que fosse falada a palavra “vivo”, quando deveriam ficar em pé. Quem não seguisse a ordem sairia da brincadeira. Assim aconteceria, sucessivamente, até que restasse um aluno. Este seria o vencedor.

Brincamos e cada aluno se esforçou para atender às regras da brincadeira. Atentos, levamos um bom tempo para que, da brincadeira, resultasse um vencedor.

Após seu término, estimulei os alunos a refletir sobre o porquê de os alunos saírem da brincadeira. Eles disseram que foi por que não prestaram atenção, foram rápidos demais e que a orientação das regras da brincadeira não foi seguida.

Escrevemos cada passo das orientações que foram passadas oralmente no início da atividade. Analisamos cada uma das informações e compreendemos que não poderia haver inversão da ordem dos passos listados, o que dificultaria a compreensão por parte de quem lesse o texto se não soubesse como brincar de ‘morto e vivo’.

Neste momento da aula, distribuí vários rótulos de produtos de limpeza entre os alunos para que lessem cada um com bastante atenção.

Depois que todos leram, questionei-os sobre as informações constantes dos rótulos, tais como: quais são os produtos que apresentavam as informações sobre para que servem, sobre as formas de utilização de cada um dos produtos e como estão escritas as orientações sobre a sua utilização.

No momento em que essas questões foram discutidas e respondidas, perguntei sobre como seriam os produtos sem as informações contidas nos rótulos, assim como a brincadeira seria sem as informações passadas no início. Dessa maneira, ressaltamos a importância e objetividade das instruções.

Distribuí, então, alguns manuais de aparelhos eletrodomésticos, bem como embalagens de alguns produtos cosméticos e de higiene pessoal, para que os alunos lessem e identificassem as orientações neles contidas.

Após a leitura, cada aluno foi estimulado a lembrar de uma brincadeira da qual gostasse. Nesse momento, disse-lhes para passarem as instruções a um colega ou a outra pessoa a quem eles quisessem ensinar essa brincadeira. A partir dessa orientação, eles produziram seus textos. Em seguida, os textos foram entregues para a composição do portfólio.

4.1.2.4 Aula 4- Análise e produção de textos: receita culinária

No início da aula, entreguei aos alunos várias receitas para que lessem e conversássemos sobre elas.

Perguntei que textos eram aqueles e me responderam que eram receitas culinárias. Falamos sobre a importância desses textos, sobre quem os lê, sobre sua forma, as partes que os compõem além de outras observações que os alunos fizeram.

Comentamos sobre as deliciosas receitas de salgados e doces de festa. Comentei com eles que, quando eu era criança, em todas as festas a que eu ia, o docinho que eu mais gostava de comer era o docinho de leite. Para minha surpresa, só uma aluna disse que já conhecia esse doce. Expliquei que é muito fácil de fazer e são necessários apenas 3 ingredientes. Como já estava preparada para fazer o docinho na sala, tirei todos os ingredientes de uma caixa que havia levado e disse que eles teriam a oportunidade de experimentar o docinho, pois nós o faríamos lá mesmo. Coloquei os ingredientes (leite em pó, leite de coco e açúcar) em cima da mesa para que todos pudessem ver. Eles pediram para ‘ver’ (pegar). Mostrei a embalagem de leite de coco para cada um, com receio de que a quebrassem ao manusear e se machucassem. As outras, deixei que eles mesmos pegassem.

Eles acharam engraçado eu ter colocado avental e touca. Expliquei que era questão de higiene a necessidade do preparo, já que não queria sujar minha roupa e também não queria correr o risco de que caísse cabelo no doce, o que pode facilmente acontecer com qualquer um. Aproveitei para explicar que é esse o motivo pelo qual as merendeiras da escola também usam os mesmos acessórios. Depois de higienizadas as embalagens, coloquei luvas e juntei os ingredientes um a um. Misturei até ficar uma massa homogênea, sem que grudasse nas mãos. Foi interessante observar como eles ficaram atentos todo o tempo.

Depois de pronto o doce, escrevemos a receita do docinho. Enquanto escrevia, falamos sobre a primeira parte da receita, que lista todos os ingredientes necessários ao preparo do doce e sobre a segunda, que explica, passo a passo as ações para a realização da receita. Falamos, então, sobre a importância de escrever de modo que quem a leia consiga compreendê-la e executá-la.

Não demorou muito para que eles cobrassem a degustação do docinho. Só reclamaram de uma coisa: que era pouco. Sugeri que era uma boa oportunidade para que eles fizessem em casa com sua família, já que sozinhos, não deveriam comer tanto doce.

Propus, então, que os alunos pesquisassem entre seus familiares sobre as receitas que são preparadas em suas casas ou outras que conheçam. Que procurassem saber sobre a dificuldade do preparo, sobre os ingredientes. Solicitei que, escolhida uma receita, cada aluno fizesse o registro dela e me entregasse na outra aula. Cada aluno me entregou uma receita culinária que também foi organizada no portfólio.

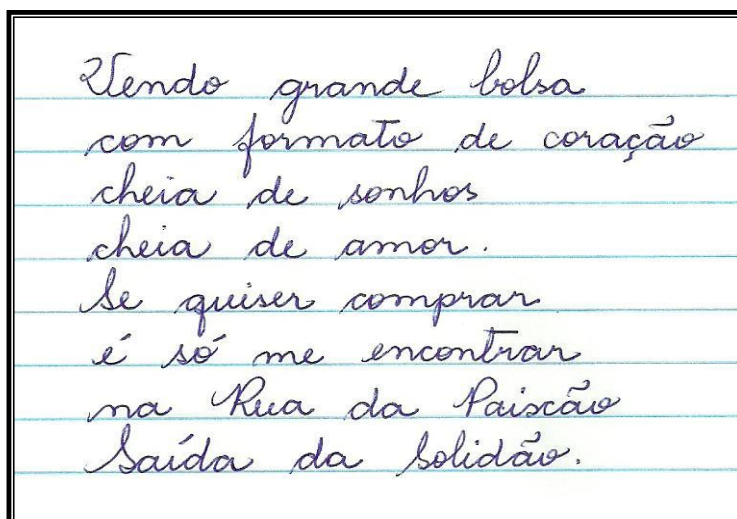
4.1.2.5 Aula 5- Análise e produção de textos: classificados poéticos

A turma foi dividida em grupos. Entreguei aos alunos vários Classificados de diferentes jornais para que lessem e fizessem suas observações.

Perguntei se eles conheciam aquela parte do jornal e para que servia, para quem ela é escrita, qual é o assunto, se é possível saber quem escreveu, como são organizados os anúncios. A partir das observações feitas, concluímos que se tratava de anúncios classificados e que as pessoas usam essa forma de escrever para oferecer serviços, para vender produtos, entre outros. Analisamos também como são organizados os classificados, suas seções e as informações apresentadas em alguns anúncios selecionados para análise.

Apresentei aos alunos um trecho do livro “Classificados poéticos” de Roseana Murray. Depois de lermos e conversarmos sobre o que a autora escreveu, falamos sobre as semelhanças e diferenças entre os classificados de jornal e os classificados poéticos. Mostrei também outros textos de outros autores para que percebessem a utilização da linguagem poética.

Produzimos um classificado poético coletivamente no quadro. O texto ficou assim:



Depois de produzirmos o texto, percebendo a construção das rimas e a sequência dos versos, compreendendo a mensagem e utilizando a linguagem poética, propus que cada aluno produzisse um classificado poético.

Com os textos produzidos, montamos um painel para que cada um apreciasse a produção dos colegas. Em seguida, os textos foram retirados do painel e organizados no portfólio

4.1.2.6 Aula 6- Análise e produção de textos: propaganda

Entreguei aos alunos diversas propagandas encontradas em revistas, jornais e folhetos que foram distribuídos pela cidade. Pedi que lessem os textos que receberam. Questionei sobre a importância desses textos e suas finalidades.

Separei a turma em grupos e pedi que eles escolhessem uma propaganda entre as que foram distribuídas. Cada grupo foi orientado a pensar sobre como seria a propaganda se, ao invés de ter sua divulgação por meio impresso, ela acontecesse na televisão ou no rádio. Compartilhamos as idéias dos grupos e analisamos as diferenças entre as propagandas que são veiculadas oralmente e as que são veiculadas impressas em papel.

Com base nas mesmas propagandas distribuídas no início da aula, os alunos foram questionados sobre quem está ofertando os produtos, serviços enfim, o conteúdo do material impresso, por que e para quem.

Perguntei-lhes se há outras formas de se transmitir as propagandas, quais eles já viram, que outras formas conhecem. Falamos também sobre o excesso de

propagandas em outdoors, muros, paradas de ônibus, o que caracteriza a poluição visual. Enfim, sobre a efetiva circulação das propagandas no meio em que vivem.

Analisamos nos textos, quais aspectos foram colocados ali para chamar a atenção do leitor.

Pedi aos alunos que pensassem em um produto a ser divulgado, poderia até mesmo ser o de alguma das propagandas que vimos em sala. Após a escolha, os alunos foram orientados a produzir uma propaganda, segundo os elementos já analisados, preocupando-se com a imagem e com a qualidade do produto que será passado ao leitor, bem como pensando nas estratégias (o que dizer do produto e como) para atrair a atenção de quem for ler o texto. Produzidas as propagandas, os textos foram recolhidos e organizados no portfólio.

4.2 A análise dos dados do projeto

Em um primeiro momento, abordo os aspectos textuais responsáveis pela configuração do gênero.

Em seguida, faço algumas considerações sobre os aspectos composicionais do gênero, especialmente quanto ao domínio do código escrito, por grupos de alunos com desenvolvimento semelhante

Para a análise do gênero, os textos foram compilados por aluno. A tabela abaixo foi elaborada para mostrar a participação dos alunos por aulas:

Alunos	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5	Aula 6	Total
1	X		X				2
2	X	X		X	X	X	5
3		X	X	X		X	4
4		X	X	X	X	X	5
5	X	X	X	X	X	X	6
6	X	X	X	X		X	5
7	X	X	X	X		X	5
8	X	X	X	X	X	X	6
9	X	X	X	X	X	X	6
10	X	X	X	X	X	X	6
11		X	X	X	X	X	5
12		X	X	X	X	X	5
13	X	X	X	X	X	X	6

14		X	X	X	X	X	5
15		X	X	X		X	4
16		X	X	X	X	X	5
17	X	X	X	X	X	X	6
18	X	X	X	X	X	X	6
19	X	X	X			X	4
20	X	X		X	X	X	5
21	X		X				2
22	X	X	X	X	X	X	6
23		X	X	X	X	X	5
24	X	X	X		X	X	5
25		X	X	X	X	X	5
26		X	X	X	X	X	5
27	X	X	X	X	X	X	6
28	X	X	X	X	X	X	6
29	X	X	X	X	X	X	6
30		X	X	X	X	X	5
31		X	X	X	X	X	5
32	X	X	X	X	X	X	6
33		X	X	X	X	X	5
34		X	X		X	X	4
35			X				1
36		X		X	X	X	4
37		X			X	X	3

Quadro 5- Demonstrativo da participação dos alunos por aula

Observados os alunos que participaram de todas as aulas, estabeleci que esses textos, produzidos pelos alunos 5, 8, 9, 10, 13,17, 18, 22, 27, 28, 29 e 32, fariam parte do corpus. Assim sendo, como cada aluno produziu 6 textos, o total de textos que compõe o corpus desta pesquisa é 72.

4.2.1 A seleção e organização dos dados da pesquisa

Os textos selecionados foram organizados e nomeados conforme o aluno e o gênero. Como não vou referir-me aos outros alunos cujos textos não foram selecionados, denominei cada aluno como ‘A’ e acresci um número de 1 a 12 para identificá-los. Seguindo a mesma ordem em que foram colocados no quadro anterior, a lista de alunos passou a ser assim organizada:

Aluno 5= A1
 Aluno 8= A2
 Aluno 9= A3
 Aluno 10= A4
 Aluno 13= A5
 Aluno 17= A6
 Aluno 18= A7
 Aluno 22= A8
 Aluno 27= A9
 Aluno 28= A10
 Aluno 29= A11
 Aluno 32= A12

Os gêneros também foram tratados, cada um, por uma sigla. Dessa forma, o quadro abaixo foi elaborado para demonstrar a organização proposta:

Gênero Aluno	Bilhete (B)	Piada (P)	Instruções (I)	Receita culinária (RC)	Classificados poéticos (CP)	Propaganda (Pr)
5	A1-B	A1-P	A1-TI	A1-RC	A1-CP	A1-Pr
8	A2-B	A2-P	A2-TI	A2-RC	A2- CP	A2- Pr
9	A3-B	A3-P	A3-TI	A3-RC	A3- CP	A3- Pr
10	A4-B	A4-P	A4-TI	A4-RC	A4- CP	A4- Pr
13	A5-B	A5-P	A5-TI	A5-RC	A5- CP	A5- Pr
17	A6-B	A6-P	A6-TI	A6-RC	A6- CP	A6- Pr
18	A7-B	A7-P	A7-TI	A7-RC	A7- CP	A7- Pr
22	A8-B	A8-P	A8-TI	A8-RC	A8- CP	A8- Pr
27	A9-B	A9-P	A9-TI	A9-RC	A9- CP	A9- Pr
28	A10-B	A10-P	A10-TI	A10-RC	A10- CP	A10- Pr
29	A11-B	A11-P	A11-TI	A11-RC	A11- CP	A11- Pr
32	A12-B	A12-P	A12-TI	A12-RC	A12- CP	A12- Pr

Quadro 6- Demonstrativo da organização dos dados

Como mostra a tabela, temos: A1-B, para o bilhete que foi produzido pelo aluno 1; A1-P para a piada que foi produzida pelo mesmo aluno e assim segue para todos os demais textos.

Nas análises seguintes, os nomes dos destinatários, remetentes ou quaisquer outros que se refiram aos sujeitos envolvidos na pesquisa não aparecem³⁶.

4.2.2 A análise de gênero: configuração

Neste momento da análise, faço breves considerações, condizentes com o nível de escolaridade dos alunos, sobre as principais características da estrutura composicional do gênero, apresentando os usos que interferem na organização do gênero. Em seguida, na seção 4.2.3, são analisados aspectos microestruturais que envolvem a aquisição do código escrito.

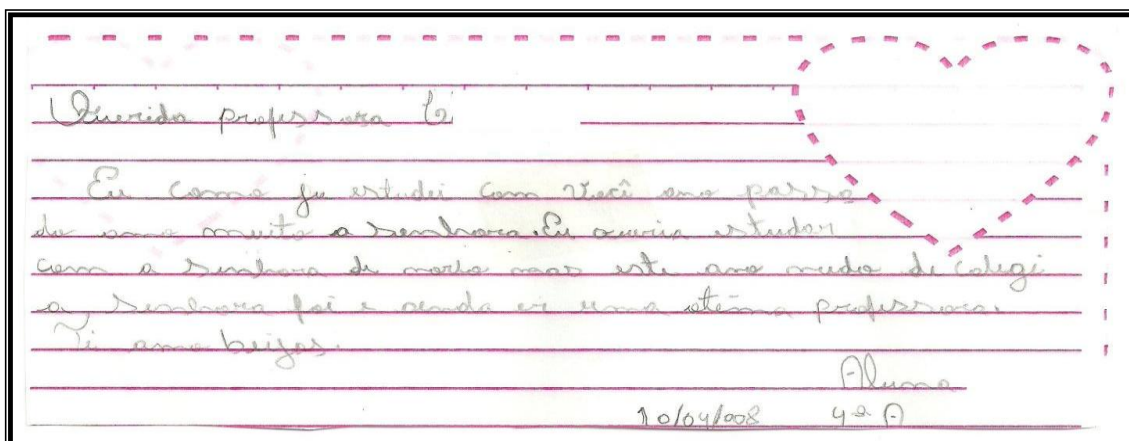
4.2.2.1 Bilhete

O gênero bilhete se realiza pela escrita e tem características muito próximas do gênero carta. A principal diferença entre os dois é a extensão de seu conteúdo, sendo que o bilhete é mais curto que a carta. No bilhete, a mensagem se apresenta com linguagem clara e objetiva, que pode variar de coloquial (mais próxima da linguagem oral, se o destinatário for um amigo, familiar, por exemplo) à mais formal (se for um bilhete para o chefe), a depender de quem será o destinatário, bem como do domínio do código escrito que o remetente possui.

Quanto à forma, inicia-se com um vocativo e/ou saudação. Em seguida, a mensagem, a despedida, assinatura e a data. De acordo com o conteúdo da mensagem e da situação interacional, algumas partes podem não aparecer, e disso não decorrer prejuízo à interlocução. Sobre isso, Marcuschi (2005:29) afirma: “Quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações particulares.”

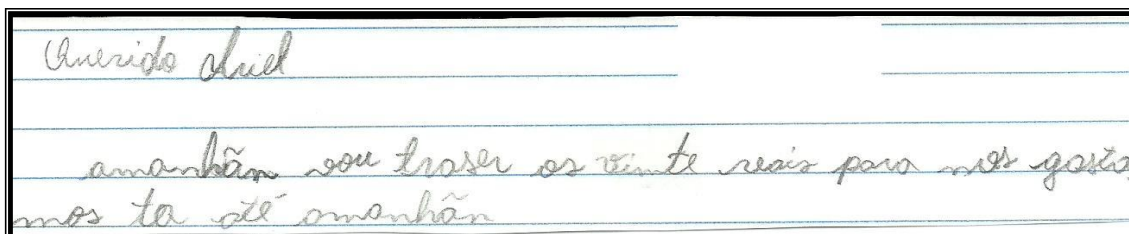
³⁶ Como a maioria dos pais não compareceu à reunião em que foram solicitadas as assinaturas dos documentos necessários para a divulgação dos dados, os nomes foram ocultados. Além disso, dois dos colaboradores, cujos textos compõem os dados desta pesquisa, mudaram de escola e residência, sem que eu conseguisse recuperar essas informações. Mas o ocultamento das identidades pelos códigos não altera os resultados tomados sob análise.

A1-B



A autora escreveu um bilhete com todas suas características. Demonstrou ter entendido quais informações são relevantes para a produção do gênero e identificou claramente quem é o destinatário L. e quem é o remetente (A1). A mensagem também ficou clara: ela foi aluna da professora L., gostaria de continuar estudando com ela e considera que a professora foi e continua sendo uma ótima professora. Conforme a noção de coerência aqui adotada³⁷, como a possibilidade de efetivar a interação verbal, o texto cumpre a sua função.

A2-B



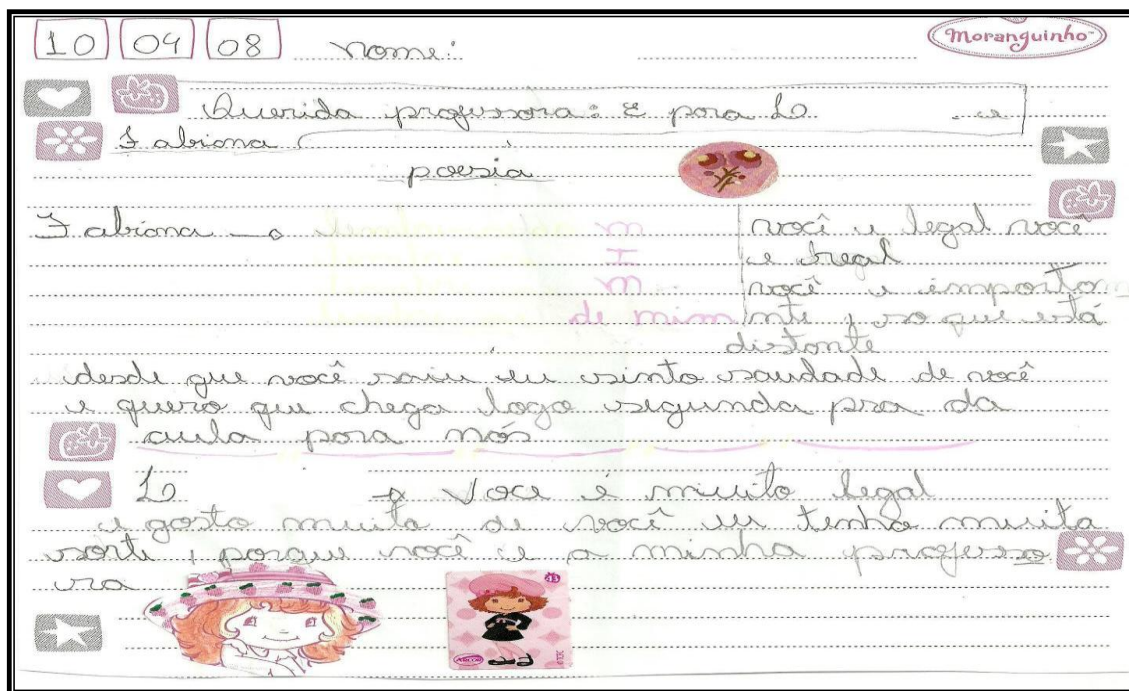
Neste bilhete, o aluno informa ao destinatário que, no dia seguinte, levará o dinheiro (no valor total de R\$20,00) para a escola, para que os dois (remetente e destinatário) o gastem. É possível compreender que ele se refere à escola quando diz “vou trazer” (linha 2), pelo contexto em que o texto foi produzido (na própria escola). Segundo Antunes (2006:186), “um texto é coerente (...) para um determinado sujeito, numa determinada situação.” Dessa forma, é certo afirmar que seu destinatário

³⁷ Em Antunes (2005: 176) temos: “a coerência é uma propriedade que tem a ver com as possibilidades de o texto funcionar como uma *peça comunicativa*, como um meio de interação verbal.”

compreende que no dia seguinte ao recebimento do bilhete, o remetente (no caso o aluno A2) e o colega A. gastariam o dinheiro.

As falhas no nível composicional, como a grafia de *traser*, merecem trabalho posterior da professora, mas não invalidam o aprendizado do gênero textual.

A3-B



Na saudação, a autora menciona ‘querida professora’ e dá a entender que seu destinatário é uma pessoa apenas. Logo em seguida, coloca o sinal de dois pontos e diz que ‘é para professora L. e Fabiana’.

Neste texto, a autora selecionou duas destinatárias ao mesmo tempo: a professora da turma e eu. Logo no início, pensei que seria um mesmo bilhete para nós duas. Mas, ao lê-lo, notei que foram escritos dois textos, um para cada uma das destinatárias. A aluna escreve duas poesias no primeiro texto e o completa com o relato da saudade que sente desde que deixou de atuar em sua turma. Revela o desejo de que chegue logo a próxima aula, que já tinha ficado marcada para a próxima segunda-feira.

No segundo texto, a destinatária é a professora Lindalva. A aluna relata ter muita sorte, já que a tem como professora.

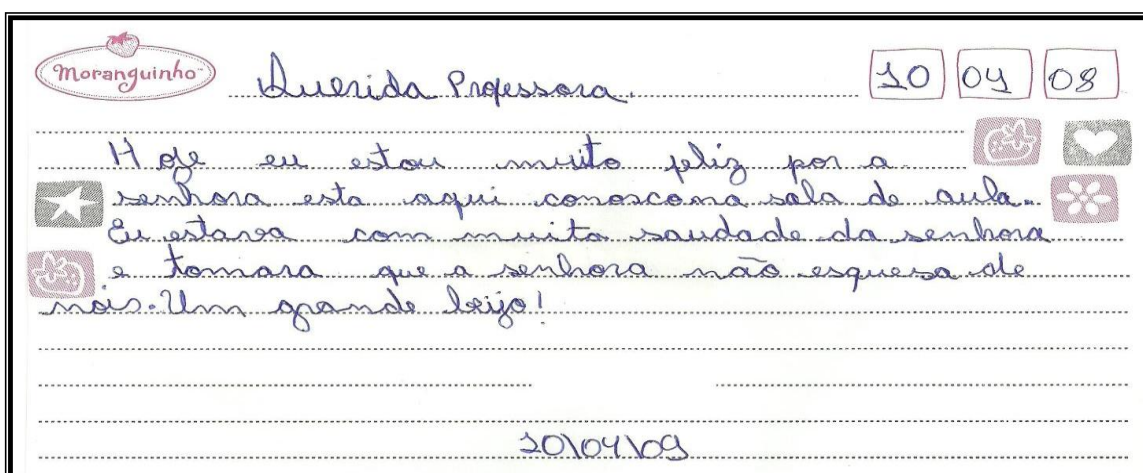
Em nenhum dos dois textos a aluna faz a despedida como autora de um bilhete. O nome foi colocado de forma que caracterize seu texto mais como uma atividade

escolar do que como um bilhete- o que leva ao reconhecimento do ambiente escolar se sobrepondo à função sócio- cultural de circulação de um bilhete.

A mensagem é transmitida para ambas as destinatárias. Porém, do ponto de vista da estrutura que o gênero apresenta, o texto ficou um pouco confuso. Pelo conteúdo dos dois textos, acredito que a aluna necessita de maior ajuda para redigir um bilhete para cada destinatária.

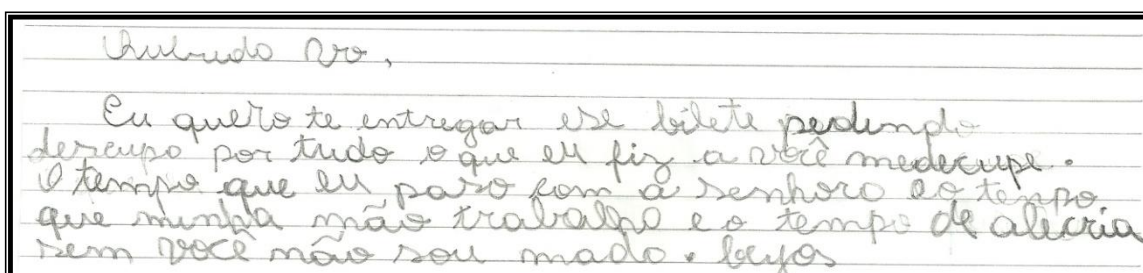
Neste caso, as características do gênero textual parece não terem ficado bem compreendidas.

A4-



Fui selecionada novamente como destinatária. A autora demonstra ter compreendido a importância das partes que compõem um bilhete e como organizá-las em um texto. A mensagem ficou clara: ela declara estar feliz por que eu estava novamente na sala de aula e que estava com saudades. Além disso, deseja que eu não me esqueça deles. Despede-se e assina como remetente.

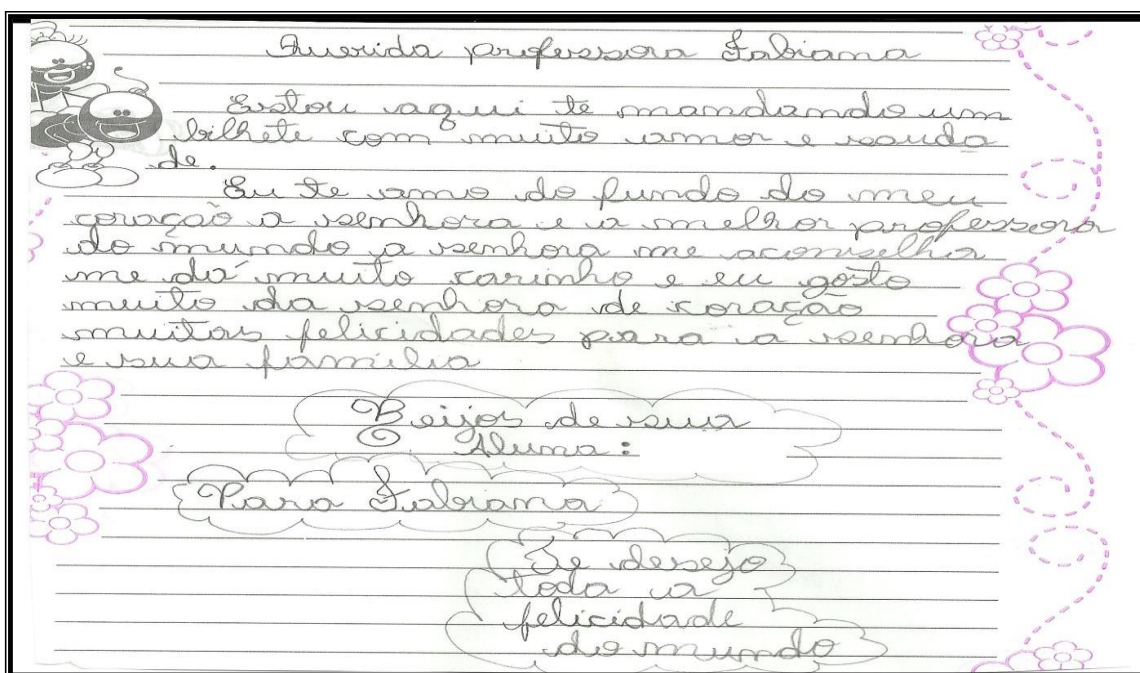
A5-B



Neste texto, o aluno declara que a função deste bilhete é desculpar-se com sua avó, que é a destinatária. Afirma que é de alegria o tempo que passa com ela enquanto sua mãe trabalha e que sem ela não é nada. Despede-se mandando beijos e assina o bilhete.

Apesar das divergências ortográficas e de pontuação, o texto apresenta um padrão de gênero que permite que as informações sejam compreendidas pelo leitor sem maiores dificuldades.

A6-B

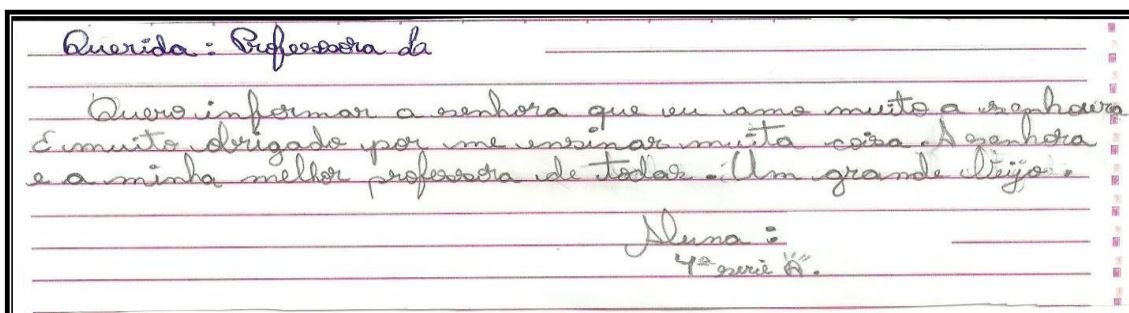


A autora respeitou as características de um bilhete. A mensagem é coerente com a situação de interação. Novamente, como destinatária deste bilhete, recebo a mensagem da aluna com muito carinho. É possível à destinatária entender claramente que a aluna tem grande afeição e que sente saudades. A aluna me considera como sua melhor professora (pelo menos à época!) e expressa a grandiosidade de seus sentimentos ao afirmar: 'eu te amo do fundo do meu coração'. Entendo que, na 5ª linha, a aluna escreve que eu a aconselho, que eu dou muito carinho para ela como motivos para que ela tenha tão forte sentimento. Reforça seus sentimentos e afirma a veracidade do que diz quando escreve que é de 'coração' (na 7ª e 8ª linhas). Despede-se identificando seu nome como remetente. Não põe data, mas, da mesma forma que na análise do bilhete anterior, o

gênero bilhete não fica prejudicado com isso, já que se trata de um gênero de circulação no nível informal de linguagem.

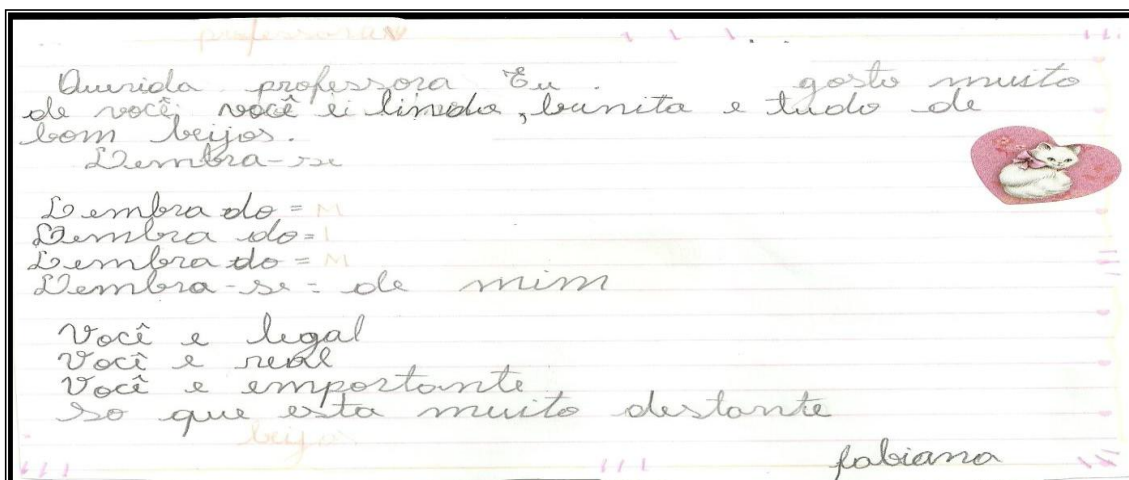
Ao ler todo o texto, percebemos que a aluna demonstra dificuldades com a pontuação. Isso não prejudica a compreensão da unidade de sentidos de seu texto, porém, é um conhecimento necessário para que seu texto fique bem adequado às características textuais.

A7-B



A autora respeitou os requisitos de um bilhete um bilhete. Evidenciou a destinatária na saudação (professora L.). A mensagem do bilhete é perfeitamente compreensível: a autora ‘informa’ que a ama e agradece por ensinar-lhe ‘muita coisa’, além de expressar que a considera a melhor professora de todas. Despede-se e identifica-se como remetente. Não põe data, mas, novamente, não entendo isso como falha, já que se trata da informalidade do gênero bilhete.

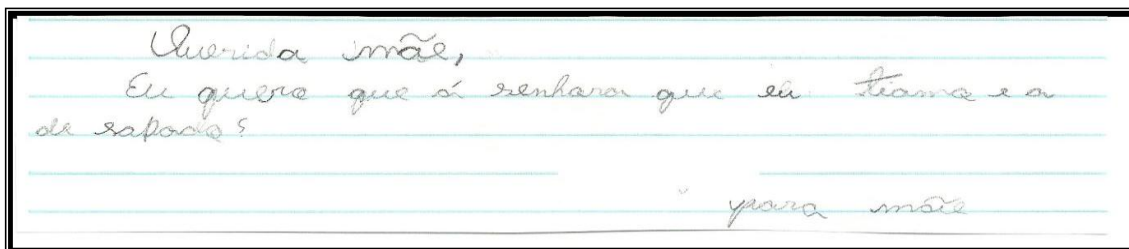
A8-B



A autora deste bilhete afirma gostar da destinatária e atribui as características “linda”, “bunita” e “tudo de bom” a ela. Escreve duas quadrinhas, que também aparecem no texto A3-B. As duas autoras sentavam-se juntas no momento da aula e isso pode ter permitido uma compartilhar a idéia da outra. Pela organização das quadrinhas em estrofes e versos, é possível pensar que a autora do texto A8-B é quem já as conhecia.

Quanto à forma do texto, o nome do destinatário ficou junto à mensagem e, ao final, faltou colocar seu nome. A aluna escreveu, inicialmente, de modo formal (“Eu, A8, gosto muito de você...”) o que divergiu da linguagem utilizada no restante do texto. Neste texto como no A3- B, a formatação do gênero bilhete parece não ter sido compreendida.

A9-B



Neste texto, há grande dificuldade de compreensão do fluxo de informação que o autor tentou construir em sua totalidade. O autor escreveu com dois objetivos: primeiro, ele quis escrever um bilhete para a mãe, pois queria que a mãe soubesse que ele a ama; o outro objetivo, que deveria ter ficado exposto logo em seguida, teve sua compreensão prejudicada porque a sequência do que está dizendo é rompida com a pergunta “e a de sábado?”, sem que haja qualquer referência para que o leitor consiga recuperar a informação necessária ao entendimento do que ele quis dizer.

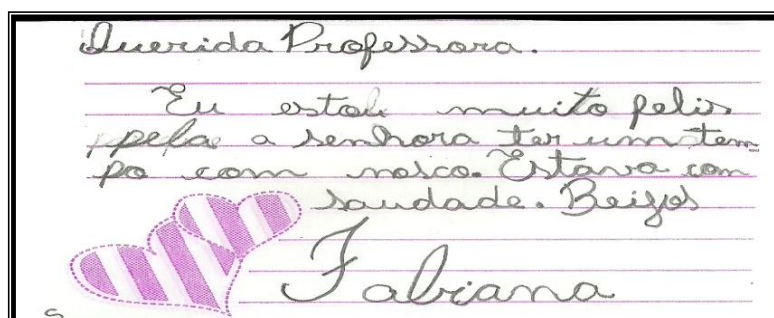
Quando recebi o bilhete, pedi ao aluno que o lesse. Perguntei se ele tinha dito tudo o que queria dizer para a mãe e ele disse que sim. Questionei se ele podia me falar sobre o que iria acontecer no sábado. Ele me respondeu que morava com a avó e só via a mãe aos finais de semana. A mãe havia prometido que eles passeariam no sábado e ele estava com muita vontade de que chegasse logo esse dia. Então, ele queria perguntar se estava certo o compromisso que eles tinham marcado.

No entanto, a continuidade de sentidos revelada no texto foi rompida e o autor não deixou claras as suas idéias.

De qualquer forma, o padrão textual merece ser retrabalhado com esse aluno.

Pelo texto, apenas, não foi possível, para mim, compreender o que o autor queria dizer com a pergunta, mas talvez a mãe, que era a destinatária do bilhete, conseguisse entendê-lo por saber ao que ele se referia quando escreveu “sábado”.

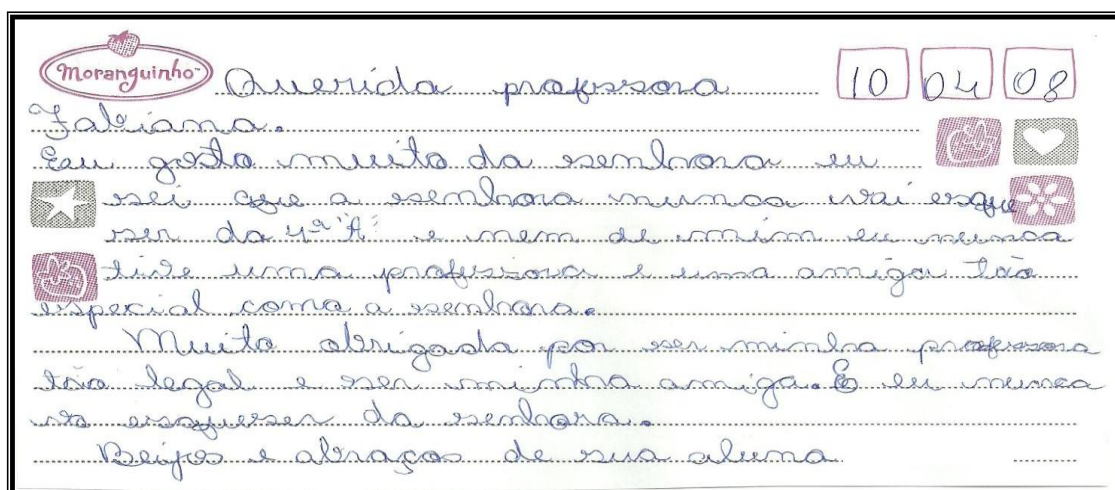
A10-B



A autora escreveu um bilhete para mim. Explica que está feliz pelo tempo que teríamos juntas e que estava com saudade. Mas não assina seu nome escrevendo o meu no lugar. Isso gera ambiguidade na compreensão de quem é na verdade o remetente do bilhete. Sei que é a aluna a autora do bilhete por conhecer o contexto da produção textual, mas qualquer pessoa que o leia, poderá entender que foi escrito por mim. Neste caso, bastaria que a aluna assinasse seu nome para que a ambiguidade em relação ao remetente se desfizesse e o texto se adequasse à situação discursiva.

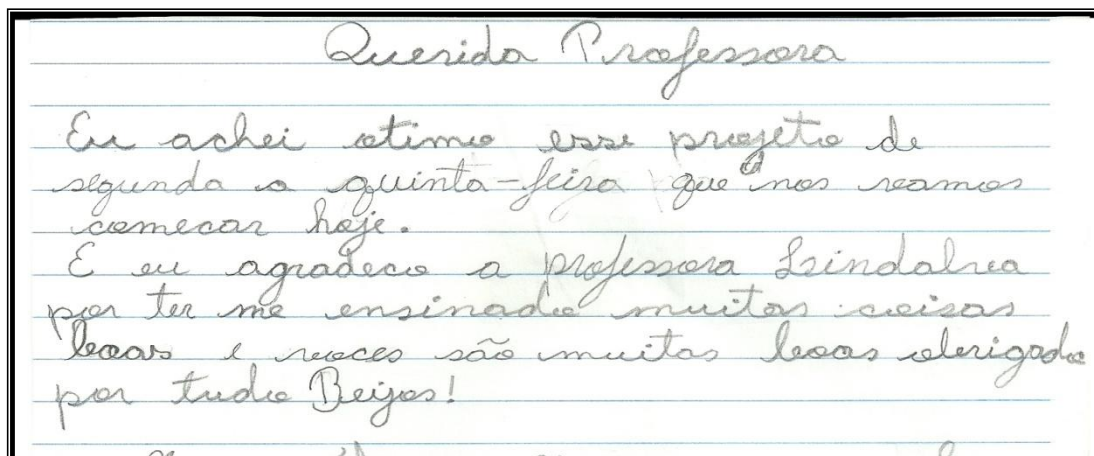
Assim, seria necessário retrabalhar com a aluna as partes que compõem o bilhete e suas funções.

A11-B



Eu, destinatária, recebi um bilhete, com certeza! A aluna especificou que a destinatária deste bilhete sou eu logo na saudação. Claramente, compreendo que a aluna tem grande afeto por mim. Ao lê-lo, senti-me bastante lisonjeada, pois essa aluna teve realmente um contato muito grande comigo, mesmo tendo sido pouco o tempo em que fui sua professora. Compartilhou comigo, detalhes de sua vida que foram importantes para que eu compreendesse algumas de suas atitudes em sala de aula. Por esse motivo, ela se refere a mim como amiga, especial, legal. A interlocução entre duas “amigas”, na troca do bilhete, ficou apropriada e dentro dos padrões linguísticos adequados.

A12-B



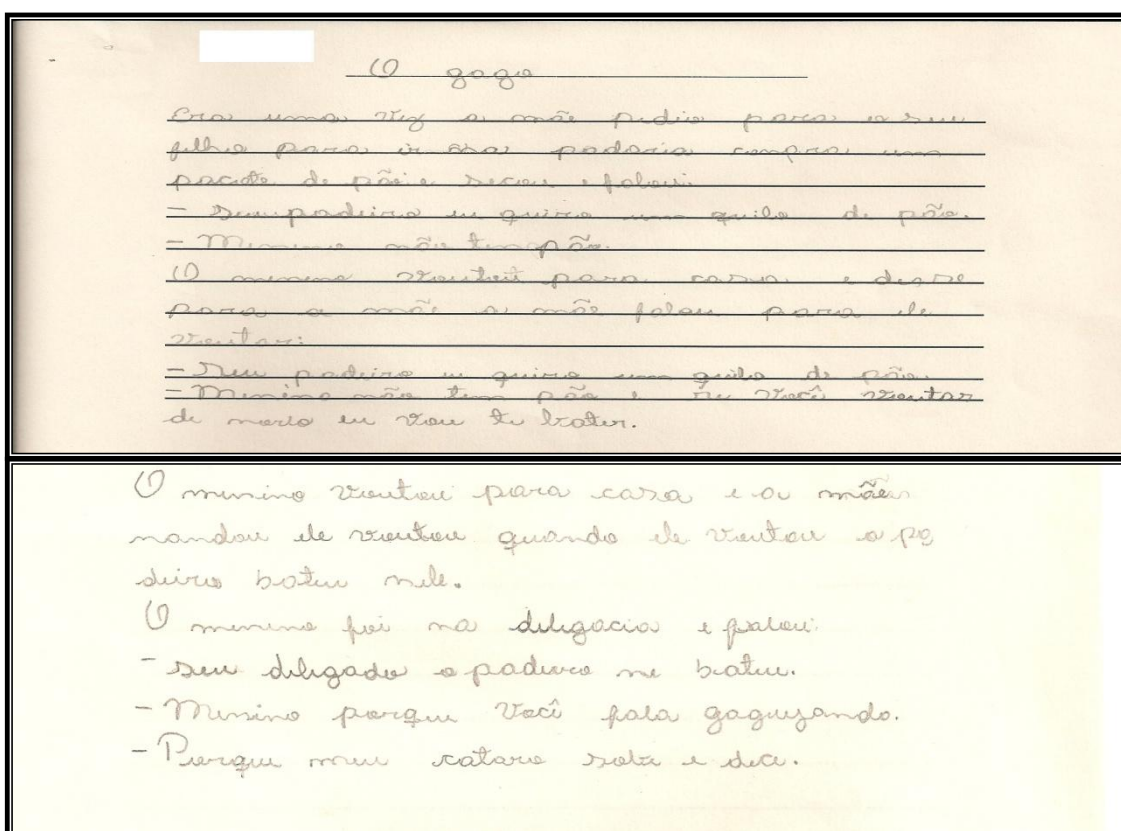
O aluno escreveu um bilhete para mim e o inicia expressando sua opinião sobre o projeto. A compreensão de que ele se refere ao projeto de leitura e escrita é possível por considerar o contexto em que ele foi produzido.

Na linha 5, ele agradece à professora regente da turma pelas “coisas boas” (l. 7 e 8) que ela ensinou-lhe. Em seguida, ele deixa ambíguo quem seria o destinatário, pois dirige o elogio “vocês são muitas boas” a duas destinatárias: a professora regente (a quem o bilhete não havia sido destinado inicialmente) e eu. Despede-se e assina o bilhete.

Alguns aspectos formais merecem ser trabalhados ainda, mas as características gerais do gênero estão aí presentes.

4.2.3 Piada

O gênero piada (ou anedota) se realiza por textos narrativos curtos que tem por principal característica, a produção de humor. De acordo com Possenti (2002: 159), piadas são uma forma bastante rica de abordagem da questão da identidade (estereotipada). Geralmente, a produção do humor decorre da utilização de personagens que se enquadram nos estereótipos construídos a partir da visão que se tem do outro, numa relação de oposições, como por exemplo, entre indivíduos burros (“a loira”, “o português”, “o Joãozinho”) x os espertos.



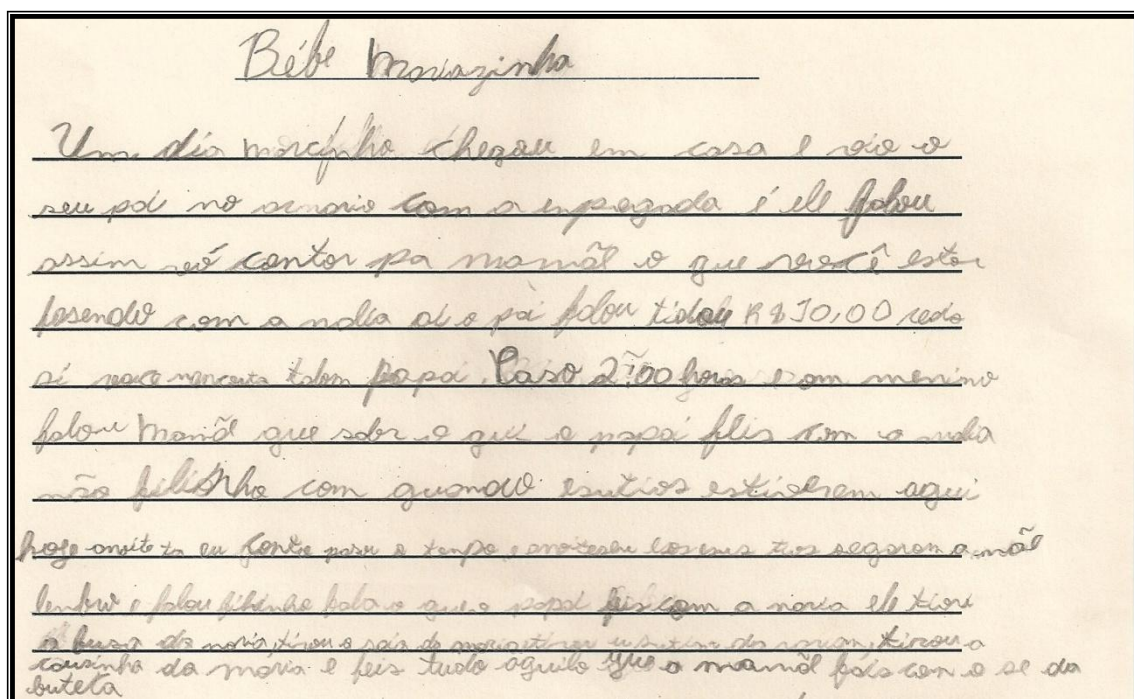
Neste texto, a autora narra uma piada sobre um gago. A forma como o texto foi organizado permite a compreensão do que foi contado até a linha oito. É possível perceber a seqüência de acontecimentos até aí. Mas, conforme a narrativa da autora, a partir do momento em que é contado que o menino foi até a delegacia, observa-se uma falha na seqüência dos fatos, o que prejudica a construção do gênero textual.

No momento em que o delegado indaga sobre sua gagueira e ele responde que gagueja porque seu “catarro sobe e desce”, não há, neste texto, o humor esperado

para o gênero a que pertence. Além disso, ao lermos outras piadas de gago, na internet ou em revistas, percebemos a segmentação das palavras em alusão à forma como fala um gago e que não foi registrado no texto. As informações esquecidas tornaram a coerência do texto inadequada à interação exigida.

Apesar das divergências ortográficas e gramaticais encontradas, a autora demonstrou, em alguns momentos, conhecer alguns mecanismos para o registro da narrativa, tais como: o uso do travessão, a estruturação do texto em parágrafos e a pontuação. Mas, neste caso, o domínio dessas estruturas lingüísticas não foi suficiente para o sucesso da construção do gênero textual.

A2-P



Bêbe Mariazinha

Um dia marçinho chegou em casa e viu o
seu pai no armário com a empregada e ele falou
assim não contar pra mamãe e que se está
lesando com a mãe ele vai falar tudo R\$ 10,00, nada
de mais nem mais falar papai. Caso 2:00 horas com menino
falou mamãe que sabe e que o papai fez com a mãe
na filhinha com quando sentiu estranheza aqui
paga o site na eu fofoca para a mãe e mostrou como a mãe
linda e falou para ela e que o papai fez com a mãe ele ficou
a fazer de novo, ficou o pai de empregar a empregada e ficou o
conselho da mãe e fez tudo aquilo que o mamãe falou com o se da
butela

O autor narra a piada de um menino que flagra a traição dos pais. No início da narrativa, a criança chega em casa e flagra o pai com a empregada no armário. Não fica explícito, neste momento, o que o pai está fazendo com a empregada. Mas quem conhece piadas com esse tema, sabe que um casal, formado pelo pai do garoto e pela empregada, escondidos dentro de um armário, estão fazendo algo que se considera ilícito, e já se espera o conteúdo humorístico por ser evidente que isso não acaba bem.

Em seguida, fica claro que é do conhecimento do menino que a mãe não deveria saber do fato, pois o filho diz que vai contar para ela. O pai tenta subornar o

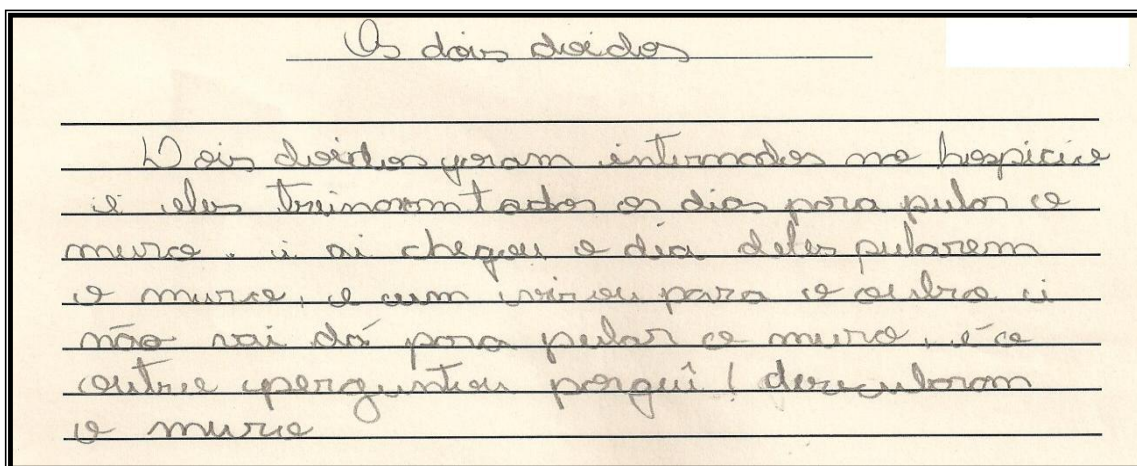
garoto oferecendo R\$ 10,00 para que ele não conte. O garoto aceita, mas o pai não cumpre sua parte no acordo e o menino tenta contar para a mãe. A mãe não deixa o menino falar e pede que ele fale quando seus tios chegarem à noite. Neste momento, o autor parece deixar de dar alguma pista que permita entender a reação da mãe. É possível pensar em duas circunstâncias para esclarecer o fato de que a mãe tenha adiado a fala do filho: primeiro, a mãe considerou que o filho falaria alguma gracinha e quis compartilhar isso com os tios do menino; segundo, talvez ela estivesse tão atarefada com os preparativos para receber as visitas que não pôde ouvi-lo.

Chegado o momento indicado pela mãe, ela solicita ao filho que conte o que viu seu pai fazer com a Maria. O filho narra, passo a passo, o que viu o pai fazer: “tirou a blusa da maria, tirou a saia da maria, tirou o sutian da maria, tirou a causinha da Maria...” (l. 10-12), mas o humor presente na piada está no fato de que ele não sabe nomear o que viu e refere-se ao fato mencionando que a mãe também fazia o mesmo com o Zé do Buteco.

O texto foi escrito narrando a sequência de fatos de modo que é possível compreendê-lo, mas como a piada é um texto essencialmente oral, muitos elementos essenciais para a narrativa que são utilizados por quem a conta, devem ser descritos. Gestos, tom de voz, sotaque, entre outros, são colocados à disposição do ouvinte sem que haja necessidade de detalhamentos. No caso dessa piada escrita, é necessário indicar esses elementos, como eles aparecem, para não correr o risco de perda de informação.

A construção do humor malicioso não condiz com a faixa etária do autor; por isso, talvez o padrão do gênero tenha sido prejudicado. Parece ser um relato de relato, mais do que a construção de um texto humorístico.

A3-P

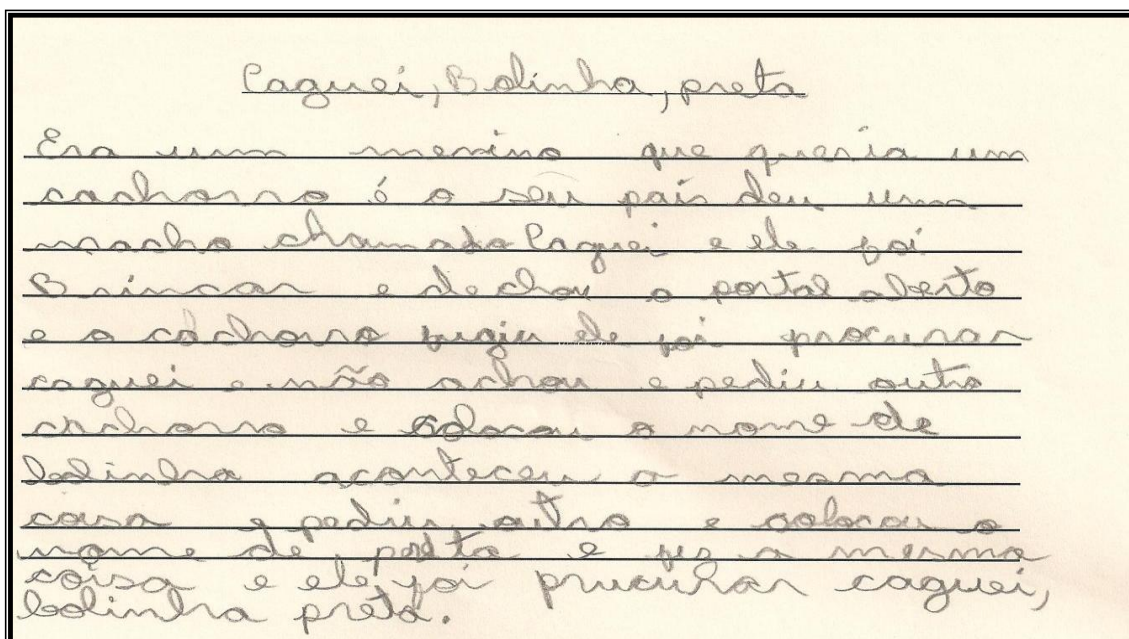


A autora narra uma piada sobre dois doidos que tentam fugir de um hospício. A linguagem usada fica mais próxima da língua falada. Mas nem por isso a mensagem fica prejudicada, já que o gênero admite a interferência da oralidade. É possível compreender a sequência dos fatos e a conclusão da narrativa, na construção do humor.

As inadequações quanto à norma padrão, dizem respeito à ortografia, a marcação dos diálogos e as formas orais utilizadas no texto escrito. Na 1ª linha, a aluna esquece-se do acento agudo da palavra 'hospício'. Na 3ª, a autora registra o conectivo 'e' como 'i' e não acentua o advérbio 'aí'. Na 4ª linha, a interjeição 'hi' foi escrita como 'i'. Na linha seguinte, o verbo 'dar' foi escrito como presente do indicativo. Não pontua a última frase do texto.

Entretanto, apesar das inadequações no nível composicional, o texto permite que o leitor estabeleça a coerência do gênero.

A4-P



A autora narrou uma piada que fala sobre um menino que queria um cachorro e o ganhou de seu pai. O nome dado ao cachorro, 'Caguei' é o mesmo verbo que nos remete ao ato de evacuar, numa linguagem mais coloquial. Na seqüência da narrativa, o menino se descuida e o cachorro foge. Pede outro cachorro ao pai. Ganha outro animal e dá-lhe o nome de Bolinha. Como a autora narra, novamente o menino perde o animal e ganha outro cachorro que recebe o nome de Preta.

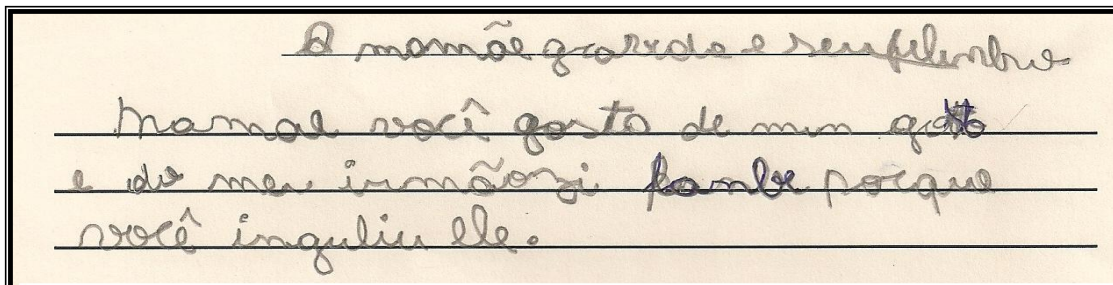
O humor, construído no uso de palavras que exploram a ambiguidade lexical, é bem próprio dessa faixa etária. O que indica a compreensão da característica que diferencia e identifica este gênero textual.

O humor está presente na narrativa no momento em que o menino sai à procura dos cachorros. Mas a autora não descreveu a fala do menino chamando os animais. Aí estaria a graça da piada. Na narrativa oral, a aluna conta que o menino saiu na rua chamando os animais. Ao chamar os três animais, na ordem em que os perdeu, o que o menino diz passa a ser interpretado como informando que, ao evacuar, suas fezes tiveram o formato de bolinha na cor preta.

Considerando os aspectos formais, o texto apresenta algumas inadequações quanto à ortografia. Mas, como piada, a narrativa se aproxima muito da oralidade. O texto inteiro está escrito em um parágrafo, apenas. Há uma vírgula, apenas um ponto final. Os nomes dos cachorros (Caguei, Bolinha e Preta) são registrados com letras

minúsculas. O nível composicional parece indicar que não é pela escrita que o gênero mais frequentemente se realiza.

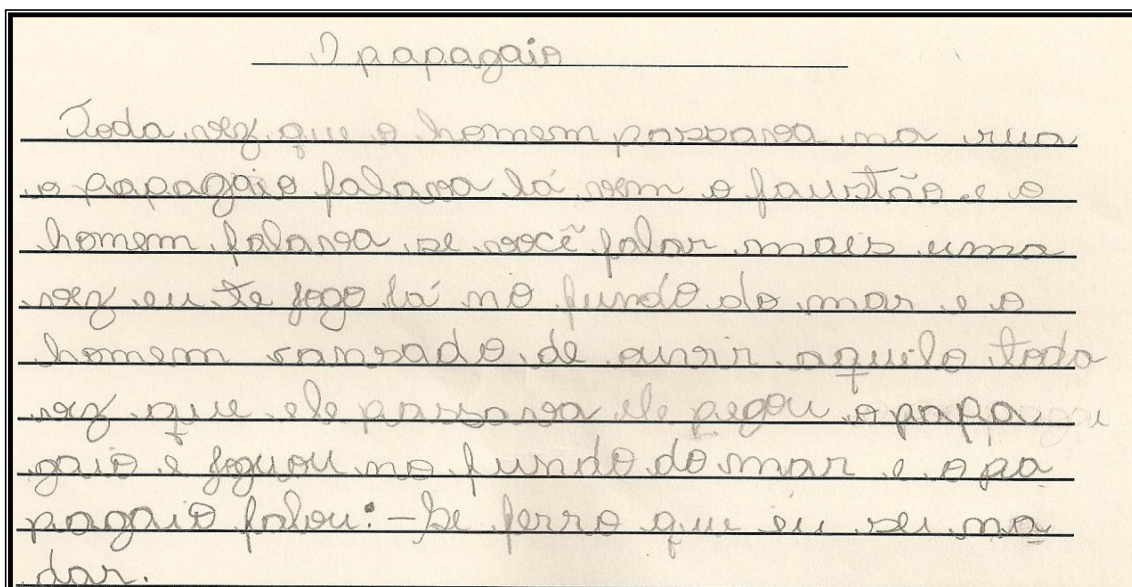
A5-P



O autor narra a piada sobre o menino que vê sua mãe grávida e questiona os sentimentos da mãe em relação a ela e ao seu futuro irmão. Diante das respostas positivas, o personagem conclui seu raciocínio indagando à mãe sobre o por que de ela tê-lo engolido. Quando ele faz a pergunta, ao usar o verbo 'engoliu', fica claro que tudo se passou porque a criança não entendia o que estava acontecendo. Ela acreditava que a mãe havia engolido não só o seu irmão, mas ele também. A ambiguidade criada pela escolha do verbo 'engolir' e pela personagem criança garante o humor, pois, pensando no ato de 'engolir', só seria possível mesmo a uma criança pensar na mãe 'engolindo' o filho. Se fosse uma personagem adulta, com certeza a narrativa não teria graça, e o gênero textual não realizaria a interação coerente.

O autor narra a piada de forma bem simples: mesmo sem a indicação das falas das personagens, é possível saber qual é a personagem que fala e o que fala. Seu registro ficou bem próximo do texto oral.

A6-P



A autora narrou uma piada sobre um papagaio que aborrece um homem por chamá-lo de Faustão todas as vezes que passava pela rua. O nome 'Faustão' não pode ser entendido como o nome do homem. Caso o fosse, não ficaria ofendido. O sentido de Faustão, neste texto parece recuperar características de um outro contexto. Mas isso não fica claro.

Há um apresentador famoso na televisão brasileira que é chamado Faustão. Ele apresenta aos domingos o 'Domingão do Faustão'³⁸. O apresentador é gordo. Pode ser que a personagem da piada tenha recebido o apelido por ter as mesmas características físicas.

O humor presente nesta piada acontece por haver um elemento da narrativa inesperado. Quando o homem, já cansado, cumpre suas ameaças de jogar o papagaio no fundo do mar, ele não espera que o papagaio saiba nadar. E o que é pior: o animal ainda faz zombaria. Observa-se que são dados atributos ao referido personagem que permitem que apareça em sua fala o fecho humorístico do texto.

No texto, não é possível recuperar a musicalidade do final da piada, quando contada oralmente. Na aula, quando a autora a narrou oralmente, o final foi cantado no ritmo da música 'Sílvia Santos vem aí'³⁹. O que cria um efeito de intertextualidade ou

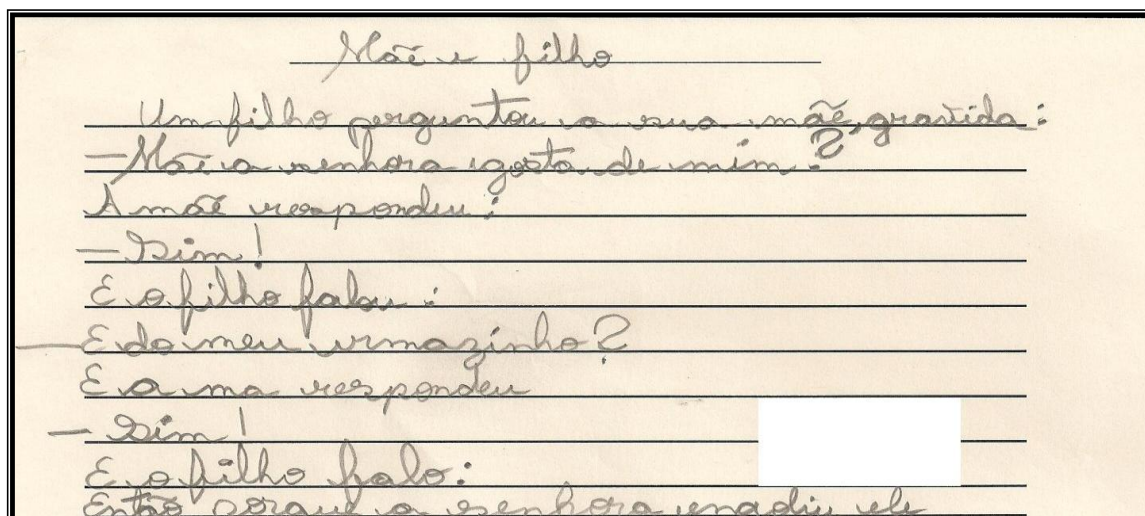
³⁸ Na emissora de televisão aberta, Globo.

³⁹ A música é tema de abertura em um programa do SBT, emissora de televisão aberta no Brasil, apresentado por Sílvia Santos.

“mistura” de sentido no texto, pois também é de conhecimento público a disputa entre Faustão e Sílvio Santos, por apresentarem programas no mesmo dia e horário da semana. Na piada contada oralmente, é feita uma alusão a essa disputa entre os apresentadores pela forma como as personagens se tratam. Pelo nome e pela música, recupera-se esse sentido, para quem tem acesso a essas informações.

A personagem do papagaio pode ser, inclusive, uma crítica ao apresentador, que tem como característica ser bastante repetitivo, criando diversos chavões. O papagaio não cria chavões, mas é bem conhecida a capacidade que um papagaio tem de gravar e repetir palavras, ou pequenas frases, que lhe sejam ensinadas. No texto escrito, essas informações podem ser parcialmente recuperadas. Mas nem por isso o humor ficou prejudicado. A musicalidade é um elemento que acrescenta mais humor na piada contada oralmente, mas a sua falta não representa a ausência do humor no texto escrito. O texto apresenta a seqüência dos fatos de modo que garante a interação desejada pelo gênero textual.

A7-P



Esta é a mesma piada narrada pelo aluno A5. Percebo que a aluna compreendeu o gênero e também a marcação do diálogo. É um texto bem estruturado, de fácil compreensão, mas a repetição de alguns elementos pode tornar a leitura cansativa e não construir o humor necessário. A narrativa do outro aluno, apesar de não ter sido redigida com o mesmo cuidado quanto à estrutura linguística, mantém a dinâmica da piada contada oralmente sem que haja perda para o leitor. A coerência, em ambos os textos, é verificada e seriam aceitos em quaisquer que fossem os seus locais de circulação.

A8-P

A piada do loro

Na casa de um casal tem um papagaio que fala de tudo o homem toda a dia ia trabalhar e a mulher trai o homem e toda vez que o marido da mulher chegava ele ficava ta de trair ai o homem ficou cheio e ficou um dia de férias e viu que ela traia trair ele e a mulher ficou sabendo e falou papagaio fofaqueiro e o papagaio falou gostosa

Na piada narrada pela autora, um papagaio delata a traição da esposa ao marido. Decidido a flagrar a situação, o marido tira um dia de folga e alcança seu objetivo. Na sequência, a mulher culpa o papagaio, chamando-lhe de fofaqueiro, ao que ele responde chamando a mulher de gostosa.

A sequência narrativa presente nesta piada permite que seja estabelecida a coerência do gênero. Apesar de ter sido escrito numa linguagem mais próxima à oral, pois não marca as falas das personagens, e usa organizadores textuais típicos da oralidade (aí, e), a aluna demonstrou ter compreendido o gênero textual.

A9-B

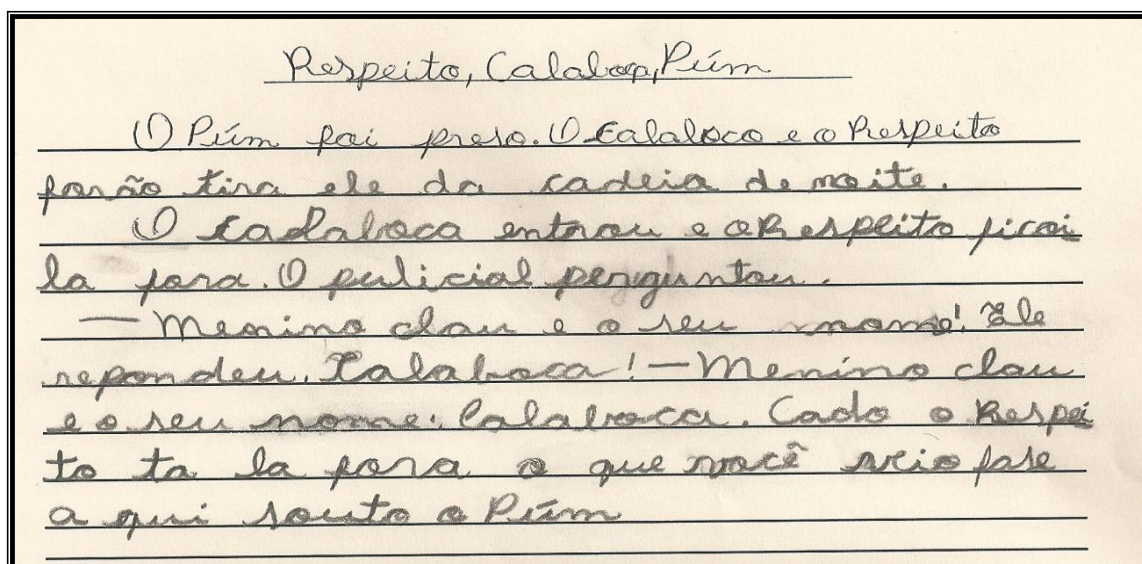
O Tuãozinho

O Tuãozinho estava na escola e a professora na fala Tuãozinho foi para a fita e ka, ke ki, ka, ki ele respondeu do bem. No dia de casa atrasado ele para pegar o caminho mais curto ele corre no nome ele cantou a calça e jogou na escola fala ka, ke, ki, ke a professora fala fute e tu esque si no nome

A piada se desenvolve sobre um fato acontecido com o “Juãosinho”, personagem estereotipado desse gênero textual. O menino é um estudante que recebe da professora a tarefa de treinar o “ka, ke, ki, ko, ku” em casa. No dia seguinte, ao ir para a escola, ele decide passar por um atalho, pois estava atrasado. Ao passar por um arame, rasga sua calça. Já na aula, o aluno mostra para a professora que fez a tarefa, mas deixa de falar a última sílaba. Quando indagado sobre a sílaba “ku”, ele responde que esqueceu no arame, fazendo uma associação com os machucados que sofreu quando rasgou sua calça.

A forma como a professora fez a pergunta provocou a ambiguidade e o humor da piada. O aluno associa a sílaba “ku” à parte do seu corpo, que na linguagem popular recebe o mesmo nome que a sílaba. Não é esperado que um aluno transforme a pronúncia da sílaba “ku” com essa função em uma lição escolar e muito menos nessa situação: um diálogo direto com a professora. E aí ocorre a produção do humor. A palavra é usada num contexto inapropriado e “chulo” para também especificar como o menino se machucou. É importante ressaltar que a piada só pode ser compreendida por quem conhece o jogo semântico entre a palavra e a sílaba.

A10-P

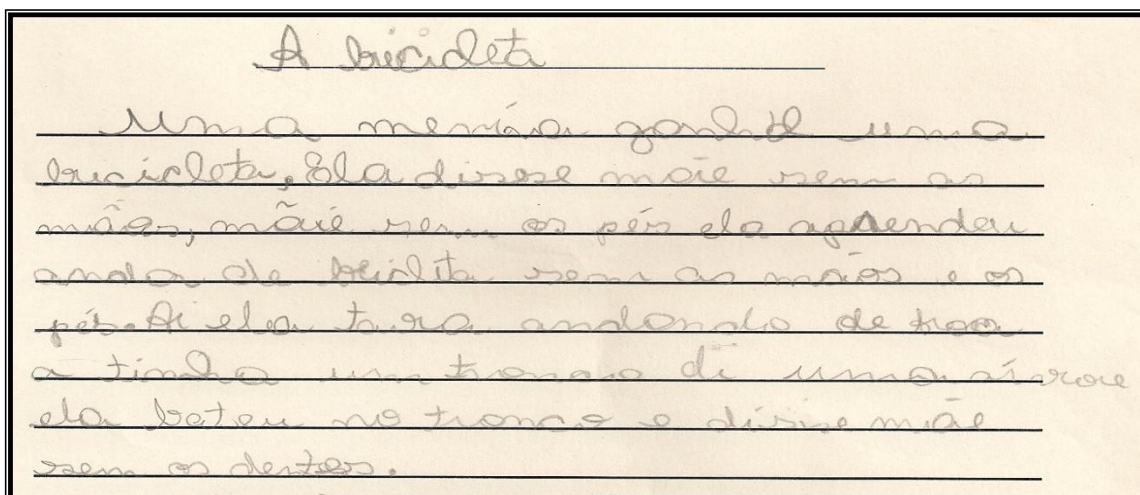


A piada se sustenta no jogo de palavras no diálogo entre um menino e um policial, que ocorre durante a tentativa do menino para libertar da cadeia um amigo que está preso.

O personagem, de nome Respeito, fica do lado de fora da cadeia enquanto o de nome Calaboca entra. Ao se apresentar para o policial, o menino diz o seu nome. O policial entende que ele o está “mandando calar a boca”. Ao perguntar novamente, recebe a mesma resposta. Sentindo-se desrespeitado, o policial pergunta “cadê o respeito”, ao que o menino responde que ficou lá fora, permitindo ao policial entender que o garoto não tem respeito por ele. O policial pergunta o que ele está fazendo na cadeia e o menino responde que foi soltar o outro garoto preso, o de nome Pum.

Os nomes dos personagens Pum e Calaboca nos remetem a atos que são entendidos como impróprios à pessoas ditas de boa educação, que usam o (R)respeito. Por isso, o personagem de nome Respeito fica do lado de fora, não faz parte da conversa. O termo *pum* está dicionarizado e seu significado, em segundo sentido (no caso, o que se aplica ao contexto dessa piada) é: “2. *Chulo popular*: Ventosidade emitida pelo ânus”, conforme Ferreira (2001: 604). Pessoas educadas na nossa sociedade não soltariam “puns” (ou pelo menos não se refeririam ao ato com esse termo) e muito menos mandariam os outros calarem a boca. Os nomes dos personagens estabelecem uma relação de exclusão: onde há respeito não há o pum e muito menos o cala a boca. Nesse jogo de sentidos, constrói-se a piada, e o humor está presente no diálogo inusitado entre o menino e o policial. A confusão é criada pelas ambiguidades provocadas em decorrência da utilização dos nomes das personagens. O policial é um personagem que traz toda a imagem de autoridade e, por isso, a idéia de que deve ser respeitado. Na narrativa, essa idéia é desconstruída, e isso também é relevante na piada. Se houvesse substituição dos nomes por quaisquer outros nomes que se referissem à pessoas, a narrativa não teria graça, da mesma forma que se o diálogo ocorresse entre o menino e um outro personagem, que não um policial, representante de autoridade

A11-P

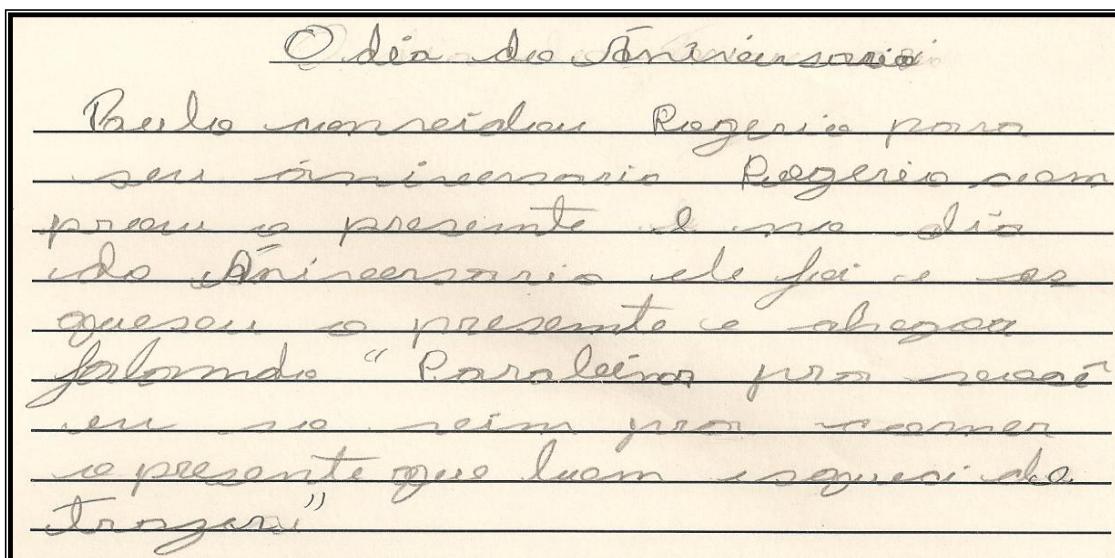


A autora narra uma piada sobre uma garota que ganhou uma bicicleta e, ao desenvolver novas habilidades ao andar com seu presente, tais como: andar sem segurar com os pés e sem as mãos. Mas acabou se machucando e ficou sem os dentes (porque quebrou). O texto tem seqüência narrativa e o humor está presente no texto devido a polissemia de “sem”. Quanto à atividade proposta, a aluna conseguiu demonstrar ter entendido o que é uma piada, ao construir um texto que permite a interação típica de uma piada.

Quanto aos outros aspectos que abordamos na aula, a aluna deixou de marcar, por escrito, o discurso direto em seu texto. Além disso, outras inadequações foram observadas: na 1ª linha, a autora esqueceu-se de marcar o início da frase com a letra maiúscula; registrou o verbo ‘ganhou’ com ‘l’ final; na 4ª linha o verbo ‘anda’ deveria estar na forma infinitiva; na 5ª linha, o registro do advérbio ‘aí’ ocorre sem o acento; na linha seguinte, ela registra apenas ‘a’ (poderia ter esquecido o ‘i’ ou mesmo ter escrito um conectivo ‘e’).

Apesar dessas divergências, o texto apresenta textualidade coerente e os elementos de sua narrativa permitem ao leitor compreendê-lo e perceber o humor.

A12-P



O texto é a narrativa de como Rogério, convidado para o aniversário de Paulo, se sai diante da situação de ter esquecido o presente. Neste texto, ao chegar, Rogério parodiou a letra da música “Parabéns pra você”.

A piada contada oralmente pelo aluno teve um com um recurso a mais para a produção do seu humor: no trecho em que narra a chegada do personagem à festa, a paródia foi cantada no ritmo da música.

Na leitura deste texto, é necessário que o leitor conheça a música “Parabéns pra você” para estabelecer a relação entre ela e a paródia para o efeito do humor se evidenciar. Porém, se ela não fizer parte do seu repertório, pode ser que a piada perca a graça em sua totalidade.

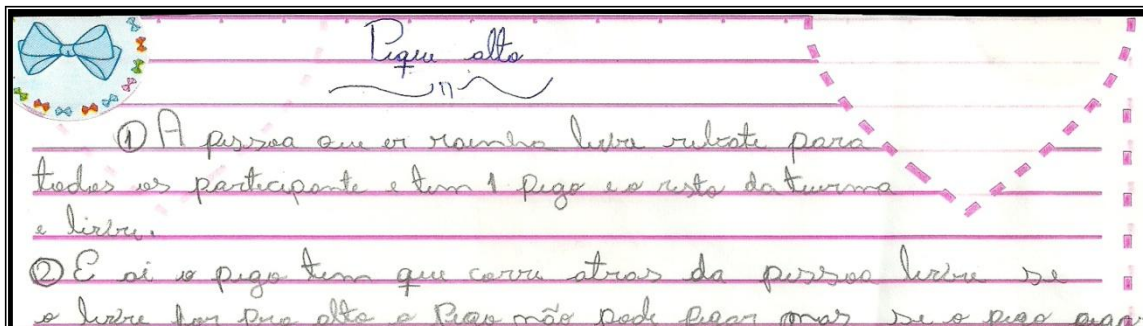
Pelas dificuldades que os alunos demonstraram na escrita de piadas, têm-se a indicação de que esse seria um bom momento para trabalhar a relação entre oralidade e escrita, especialmente a função da pontuação em sua associação com marcas de oralidade.

4.2.2.3 Instruções

O gênero instrução se caracteriza principalmente pela clareza e objetividade da linguagem utilizada. Como se trata de um texto que informará regras ou procedimentos, é necessário que seu autor esteja atento aos detalhes necessários à compreensão dos

procedimentos descritos no texto. A eficácia do gênero se concretiza quando o leitor é orientado com êxito na execução dos procedimentos

I-1



A aluna divide seu texto em duas partes: na primeira, explica como é a organização dos participantes; na segunda, como é a brincadeira em si.

De acordo com a primeira instrução, um participante designado “rainha livre” é escolhido e rebate⁴⁰ para todos os participantes. Com isso o “pego” é determinado e o resto do grupo fica livre. A aluna faz referência a uma ação que não é especificada no texto: “rebate”. Porém, outra forma de escolha da função que terão os participantes pode ser selecionada entre os participantes sem que haja prejuízo das demais informações.

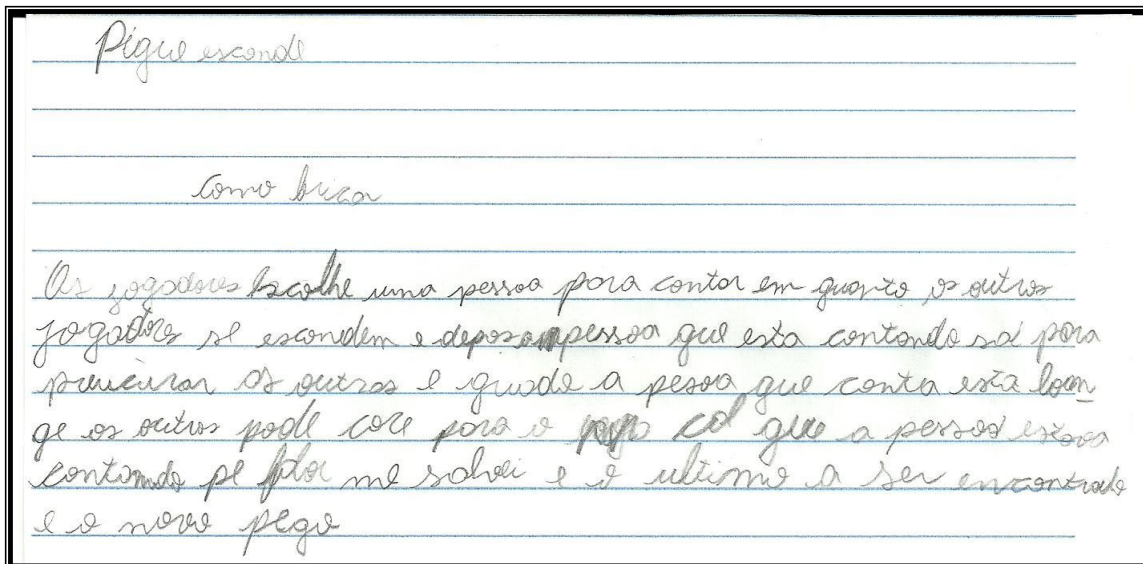
A segunda parte do texto traz instruções sobre as funções dos participantes e como se brinca, de fato. De acordo com elas, o “pego” corre atrás dos “livres”, que deverão escapar do “pego” subindo em um lugar alto. Se o “pego” conseguir pegar um “livre”, este passa a ser “pego” e aquele se torna “livre”.

Não há indicação do momento em que a brincadeira termina ou número mínimo de participantes. Porém, neste texto, o leitor é instruído de forma linguisticamente

⁴⁰ No contexto das brincadeiras infantis, em que é necessário escolher um participante para exercer a função principal, “rebater” é uma maneira muito utilizada para fazer essa seleção. Um participante pega uma pedra, folha pequena de árvore, ou pedaço de papel, enfim, algo que possa ser escondido na palma da mão e fica de frente para os outros participantes. Com as mãos para trás, esconde em uma delas o objeto e depois apresenta aos outros as mãos fechadas. Quem escolhe a mão que está vazia é “livre”. Os que escolhem a mão que esconde o objeto passam por nova etapa de escolha. Assim todos que escolhem a mão vazia são “livres” e nova etapa é feita até que apenas um escolha a mão que contenha o objeto. Este último será o “pego”.

eficiente para a execução da brincadeira, que recebe a instrução dos elementos mínimos para que a brincadeira ocorra.

I-2

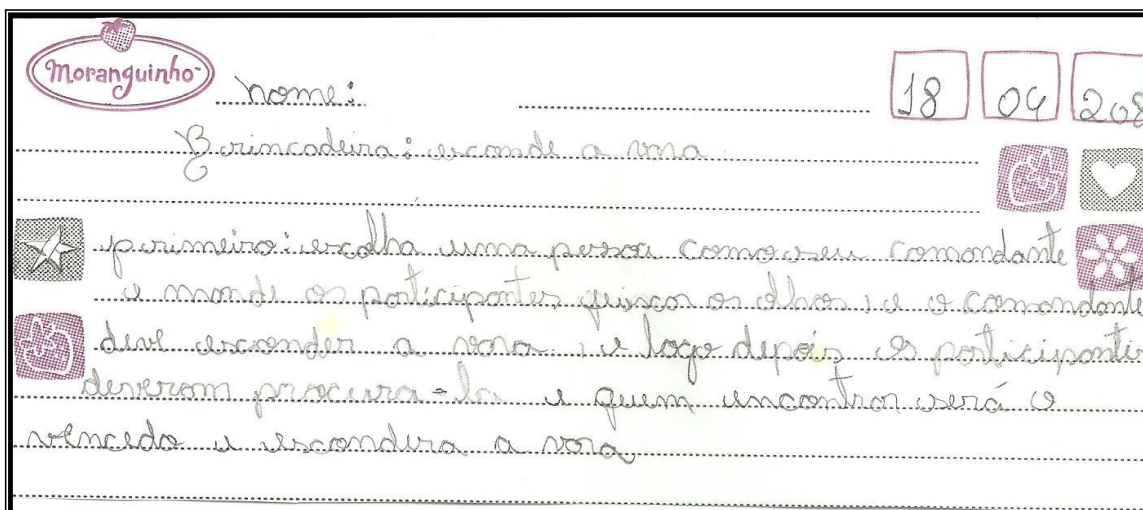


Em um único parágrafo, o aluno dá todas as instruções que julgou necessárias para que a brincadeira ocorra.

No início da brincadeira, uma pessoa é escolhida para contar e os outros participantes se escondem enquanto ele conta. Depois, ele sai em busca dos que estão escondidos. Estes se livrarão de ser o novo “pego” se conseguirem chegar ao local onde o “pego” contou e falar “me salvei”. O último a ser encontrado é o novo pego.

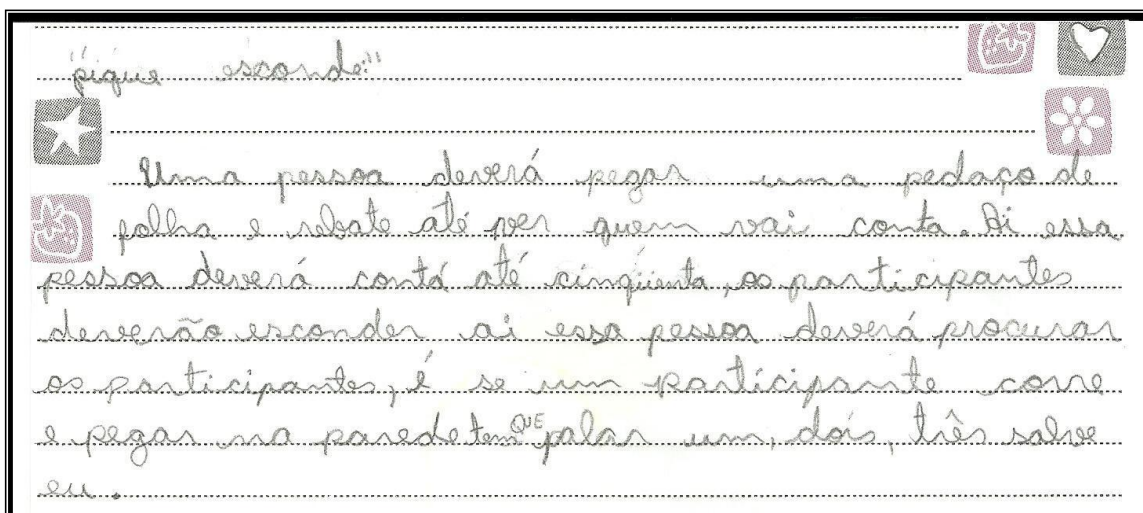
Algumas instruções necessárias para que a brincadeira ocorra não foram escritas neste texto. O aluno não informa, por exemplo, até que número o “pego” deve contar, não informa que este deve contar virado para a parede e não deve olhar para os outros participantes a fim de ver onde estão se escondendo.

I-3



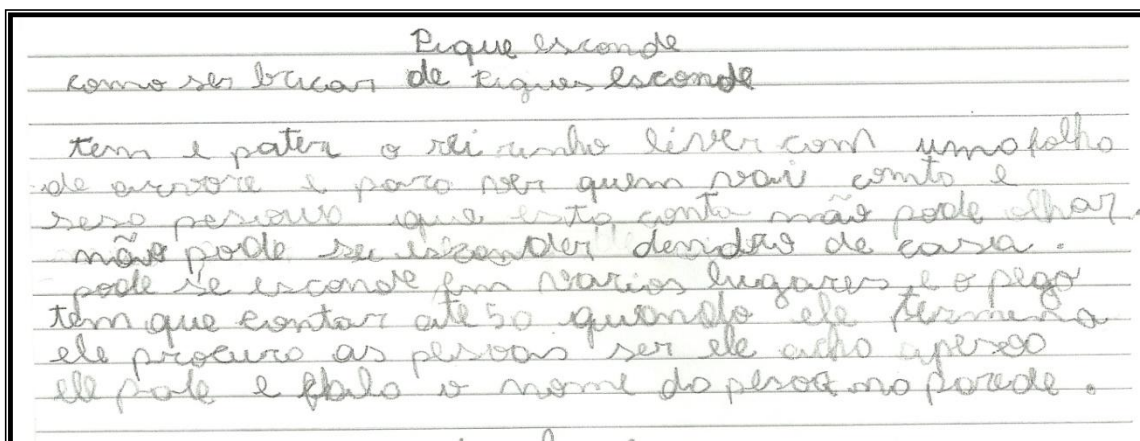
Nesse texto, de forma clara e sucinta, a aluna instrui o leitor a realizar a brincadeira. Os participantes são divididos entre um “comandante”, que será responsável por esconder a vara e os outros, que assumem a função de caçadores, que deverão procurá-la. Ao encontrá-la, imediatamente a brincadeira recomeça, sendo que quem a encontrou será o vencedor, ou seja, passa a ser o novo “comandante”.

I-4



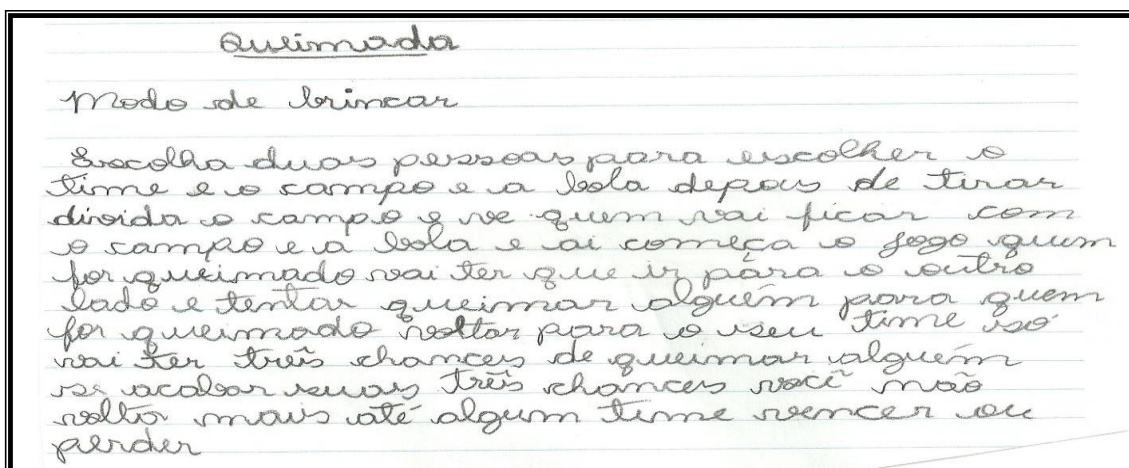
A mesma brincadeira foi selecionada pelo aluno A2, com algumas pequenas variações. Neste texto, está especificado que a contagem será até o número 50. Outra diferença é quanto a instrução do que se deve falar ao chegar no lugar onde o “pego” contou: “um, dois, três, salve eu”, além de mencionar que este lugar é a parede.

I-5



Novamente a brincadeira “Pique esconde” foi selecionada. Neste texto, a instrução referente ao “pego”, que não deve olhar enquanto os “livres” se escondem foi escrita. Ele também instrui que não pode brincar dentro de casa e, talvez, essa seja uma instrução referente a sua prática familiar. Pode ser que ele próprio a tenha recebido de sua família. Uma variação quanto à instrução refere-se à atitude do “pego” quando pega um “livre”: este deve bater (não especifica em que ou quem) e falar o nome da pessoa na parede.

I-6



Neste texto, a aluna tenta instruir o leitor sobre a “Queimada”, que é um jogo entre dois times em que se usa uma bola para “queimar” os jogadores do time adversário.

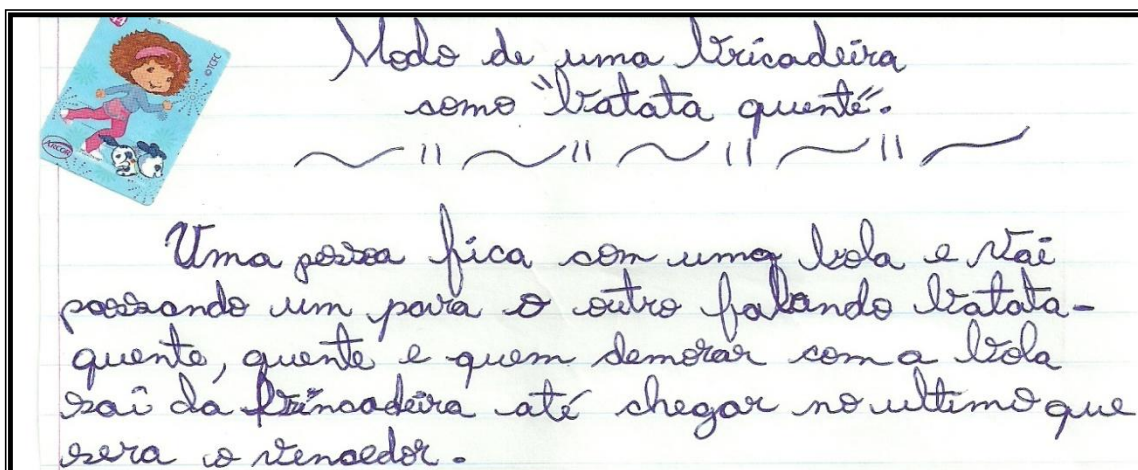
A primeira instrução refere-se à escolha dos times. Duas pessoas são responsáveis por escolher os jogadores do seu time. Não há limite de participantes, mas os times devem ter o mesmo número de pessoas, instrução que a aluna não explicita. Depois de decididos os times, um time escolhe o lado do campo em que quer ficar e o outro fica com a bola para começar o jogo. O objetivo do jogo é “queimar” todos os adversários, isto é, atingi-los com a bola sem que eles a peguem.

Várias instruções sem as quais é impossível o leitor compreender a dinâmica do jogo não foram mencionadas pela aluna. O ato de “queimar”, por exemplo, não é detalhado. Também não há a instrução de que, no ataque, a bola deve cair no chão para que o jogador seja considerado “queimado”. O campo deve ser dividido ao meio e marcado com uma linha. Não se deve ultrapassar essa linha, pois o adversário estaria invadindo o campo e facilitando que o outro time o “queime”. No campo, ainda deve haver outra marcação, que limita o campo dos times e marca a área dos “queimados”.

Quando alguém é “queimado”, continua participando do jogo, mas vai para essa área, que se inicia logo após o término da área do time adversário. Mesmo assim, ainda pode exercer a função de “queimar” os adversários ou “cruzar” a bola, o que significa jogar a bola de volta ao seu time, sendo que esta “cruza”, ou seja, passa pelo campo do adversário e chega ao outro campo. Com essa disposição dos jogadores em campo, eles podem jogar a bola entre si. A aluna se refere a “ir para o outro lado” (linhas 7 e 8), mas, no texto, não menciona como isso ocorre. Como se pode ver, há muito mais instruções que simplesmente “ir para o outro lado”, e que não podem ser inferidas somente lendo o texto.

O “queimado” pode “queimar” os adversários e, se isso acontecer em suas três primeiras chances com a bola, ele retorna ao campo. O time que consegue “queimar” todos os seus adversários, ganha.

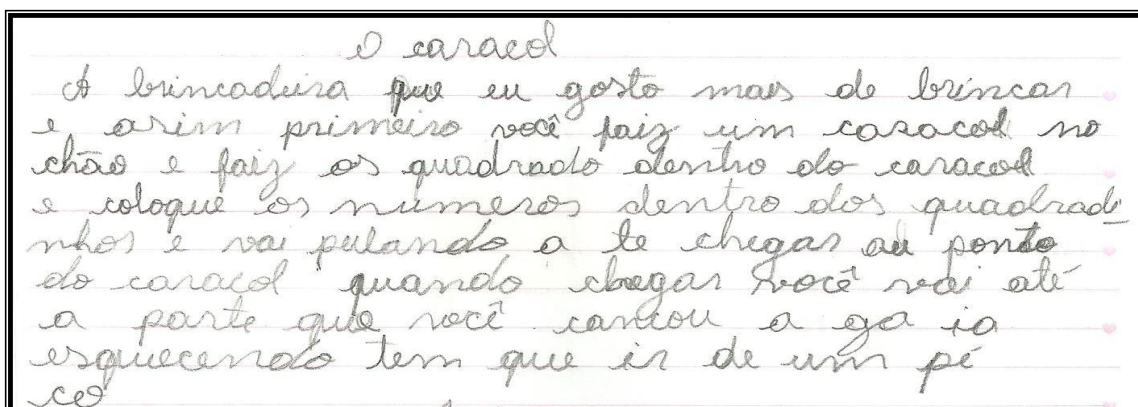
I-7



Nesse texto, a aluna tenta instruir o leitor sobre a brincadeira “Batata- quente”, mas algumas instruções importantes não são mencionadas. Um participante deve ser escolhido para comandar a brincadeira, que é realizada com todos os participantes dispostos em roda. O comandante fica de fora da roda e virado de costas para ela. Ele não deve vê-la. Um objeto, como uma bola, por exemplo, passa por todos os participantes enquanto todos falam juntos: “batata-quente, quente, quente, quente, quente, ...” até o comandante falar “queimou!”. Quem estiver com a bola na mão, neste momento, sai da brincadeira. O último que restar é o vencedor.

A maneira como a aluna escreveu as instruções prejudica a execução da brincadeira, pois, ela esqueceu-se de mencionar a figura do comandante, que é o responsável por organizar a dinâmica da brincadeira.

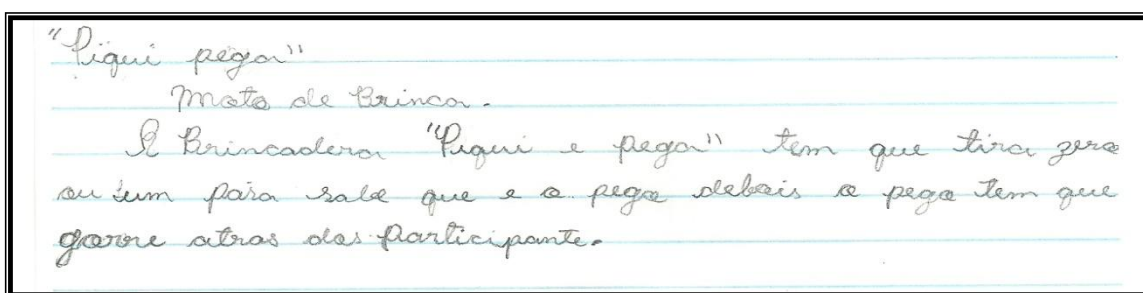
I-8



O aluno consegue instruir o leitor a brincar de “Caracol”. As observações acerca deste texto ficam por conta da linguagem que o aluno usou. Primeiro, ele expressa que é

a brincadeira de que ele mais gosta (linha 2). Apesar de ter sido sugerido que os alunos escolhessem a brincadeira de que mais gostassem, pelas características dos textos instrucionais, essa informação é desnecessária, pois acaba confundindo os gêneros textuais. Em seguida, como se estivesse falando diretamente com o leitor, ele diz que “ia esquecendo” (linha 9) que tem que pular com um pé só, complementando a informação da linha 5 (“vai pulando...”). É possível para o leitor, mesmo assim, compreender as instruções do texto e executá-las, mas o gênero textual não foi eficazmente desenvolvido.

I-9



O aluno tenta instruir sobre a brincadeira “Pique- pega”. Muitas instruções necessárias à execução da brincadeira não foram escritas, por isso o gênero textual está incompletamente efetivado. O primeiro passo descrito pelo aluno é a escolha do “pego” com a brincadeira do “Zero ou um”⁴¹. Em seguida, o “pego” deve, não só correr atrás dos outros participantes, como está mencionado no texto, mas tocá-lo e gritar: “te peguei”. Quando isso acontece, quem foi tocado é que passa a ser o “pego”. Portanto, nesse aspecto final, o texto atende ao gênero.

⁴¹ Brincadeira feita entre três participantes para definir quem é o escolhido. Nesta brincadeira, um dos participantes fala “zero ou um” e todos mostram uma das mãos, que deve estar fechada (se o participante optou pelo zero) ou com o dedo indicador levantado enquanto os outros estão abaixados (se o participante optou pelo um). É importante não deixar que os participantes percebam as escolhas um dos outros, pois ganha aquele que for o único a mostrar o “zero” ou o “um”.

I-10

Detetive

No comeco da brincadeira os partisi-
pates escolhe o ladrão e o detetive. O detetive
fica com os olhos tampado e o partisi-
pantes escolhe o ladrão e o resto dos partisi-
tes são as vitimas e eles fazem uma
roda.
O detetive entra dentro da roda e fi-
ca abicervando os partisi. O ladrão
pirca para as vitima e elas abaixa
até o detetive descubri com o ladrão.

A primeira instrução neste texto é a escolha de quem vai exercer as funções de ladrão e detetive. Mas, para que a brincadeira aconteça sem problemas, primeiramente, o detetive é escolhido e convidado a se retirar do local onde estão os outros participantes, que combinam entre si um tempo para que ele volte. Durante sua ausência, os participantes elegem quem vai ser o ladrão. Este ficará junto aos outros, que são denominados vítimas, organizados em uma roda e de pé. Quando o detetive volta, entra na roda e deve descobrir quem é o ladrão. Este ataca suas vítimas com um piscar de olhos e deve fazê-lo sutilmente, a fim de que não seja descoberto pelo detetive. Ao ser atacada, a vítima deve ficar abaixada e não participa mais da brincadeira. As instruções atendem, portanto, ao gênero textual

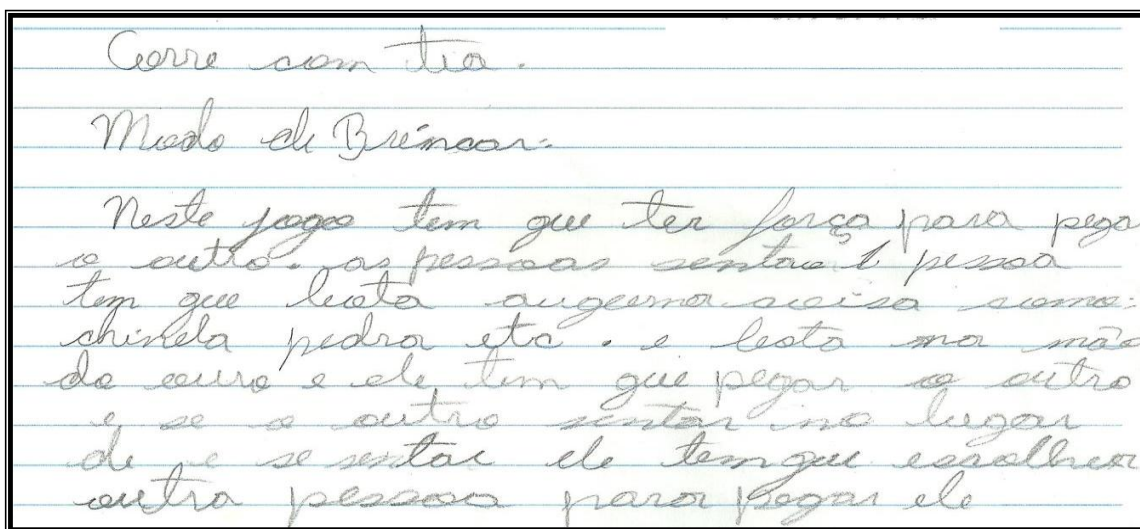
I-11

Moranginho "pique morango"

Uma pessoa escolhe a outra
para ser o pique. É a pessoa que
se o pique vai correr atrás da pessoa
que não está segurando na mão
e se o pique conseguir pega a outra
pessoa, se se o pique.

A aluna instrui o leitor a brincar de “Pique-ferro”, uma variação da brincadeira “Pique-alto” que foi selecionada pela aluna A1. Nas instruções para a execução das brincadeiras, o que difere uma da outra é que, ao invés de subir em um lugar alto para não ser pego (como em “Pique-alto”), os participantes devem pegar em objetos de ferro para escapar do “pego”. As instruções atendem, assim, ao gênero textual proposto. As instruções atendem, assim, ao gênero textual proposto.

I-12



Nessa brincadeira, um participante é escolhido para marcar. Os demais ficam sentados em roda. O escolhido pega um objeto qualquer e anda por trás dos outros participantes, que não podem olhar para trás. Quando ele escolhe alguém, deve colocar o objeto atrás dessa pessoa e sair correndo. Ao perceber que foi escolhida, esta deve pegar o objeto e sair correndo para tentar pegá-lo. Se o primeiro escolhido conseguir sentar no lugar vago sem ser tocado pelo dono do lugar, ganha o direito de ficar na roda e a brincadeira recomeça com o escolhido que está em pé. Tais instruções constituem o desenvolvimento do gênero textual.

4.2.2.4 Receita Culinária

A receita culinária é um gênero que se caracteriza pela descrição de procedimentos para o preparo de alimentos. Em sua estrutura composicional, a receita é dividida em duas partes: a dos ingredientes, que normalmente são dispostos em lista,

facilitando sua visualização; e modo de preparo, composta pela sequência detalhada de procedimentos a serem adotados na execução da receita. Algumas receitas também podem apresentar outras informações, como: tempo de preparo, grau de dificuldade e número de porções, que de acordo com a receita, são informações essenciais. Outras ainda apresentam sugestões de variação a partir da mesma receita.

A1-RC

HUM!!! Que delícia! Depois de falar sobre as receitas culinárias com sua família, que tal escrever uma que você tenha escolhido como a mais gostosa? Lembre-se que outra pessoa vai ler sua receita e não pode faltar nenhuma informação, certo?

Bolo de laranja

Ingredientes

4 ovos

1/2 xícara de açúcar

4 xícaras de farinha de trigo

2 xícaras de suco de laranja

1 colher de fermento

Modo de preparo

bata as claras em neve e adicione as gemas, o açúcar bata bem.

Misture o trigo, o fermento e a suco com a colher, assar por 30 minutos.

Na linha 12, o leitor é orientado a assar a massa por 30 minutos. A informação relativa ao tipo de utensílio em que o bolo deve ser assado não está explícita, mas essa compreensão se dá pela experiência do leitor. Por ser uma receita de bolo, já é selecionado um tipo de instrumento a ser utilizado em seu preparo, que é o tabuleiro, e não uma panela de pressão, ou uma caçarola.

A receita pesquisada pela aluna contém todas as informações necessárias para que seja executada. A forma em que foi escrito, atende às características do gênero.

HUM!!! Que delícia! Depois de falar sobre as receitas culinárias com sua família, que tal escrever uma que você tenha escolhido como a mais gostosa? Lembre-se que outra pessoa vai ler sua receita e não pode faltar nenhuma informação, certo?

Mamão de goiaba com calda de maracujá

Ingredientes

Manjar	Calda
3 colheres vermelhas médias de melancia e descascadas	2 xícaras de chá de poupa de maracujá com os breventes.
8 xícaras de chá de leite	3 xícaras de chá de açúcar
2 xícaras de chá de açúcar	4 colheres de chá de mel
36 colheres de sopa de leite	22 colheres de sopa de açúcar

Modo de preparar

1- Bata no liquidificador as goiabas com a melancia e o leite e coloque em um recipiente para a seguir a etapa	3- põe o mamão com a calda em uma fôrma de vidro 20 cm de diâmetro e cubra com papel alumínio e leve a geladeira por 4 horas ou até ficar firme.
2- Coloque em uma panela a mistura e resíduo do leite e açúcar a máxima e leve ao fogo médio por 5 minutos ou até engrossar mexendo sempre a terceira etapa	<u>Calda</u> Em uma panela misture a poupa do maracujá a água e a melancia e o açúcar leve ao fogo médio por 3 minutos ou até engrossar mexendo sempre a terceira etapa.
Tempo de preparo: 20 minutos	2- tire da fôrma e coloque em um prato e cubra com a calda de mel em seguida.
Tempo na geladeira: 4 horas	
Tempo total: 4 horas e 20 minutos	

Essa receita na verdade é composta por duas: uma de manjar de goiaba e a outra de calda de maracujá. O produto final é a junção das duas. No texto apresentado, estão bem especificados tanto os ingredientes quanto o modo de fazer. Por isso, apesar da dupla informação, a apresentação do texto ocorre de acordo com o gênero em questão.

A3- RC

HUM!!! Que delícia! Depois de falar sobre as receitas culinárias com sua família, que tal escrever uma que você tenha escolhido como a mais gostosa? Lembre-se que outra pessoa vai ler sua receita e não pode faltar nenhuma informação, certo?

emroladinho de salada

- 1 tablete de fermento biológico fresco
- 1 colher de sopa de açúcar
- 1 xícara de chá de leite morno
- 2 colheres de sopa de manteiga
- 1 ovo
- 20 mini salgados
- 1 gema para pintar

Modo de preparo

Em uma tigela, misture o fermento biológico com o açúcar até dissolver. Junte o leite e a manteiga, o ovo e a farinha de trigo aos poucos, misturando até obter uma massa homogênea com um ponto limpo e seco. Deixe descansar por 30 minutos. Em uma superfície enfarinhada, abra a massa e deixe descansar mais 15 minutos. Depois abra a massa em quadrados, coloque um salgada no centro de cada quadrado e empole a massa, começando pela ponta, coloque um ovo em uma assadeira enfarinhada e pinte com a gema. Leve ao forno pré-aquecido médio por cerca de 30 minutos ou até dourar.

A receita apresenta a lista de ingredientes completa e modo de preparo. A sequência de procedimentos listada está bem especificada, de forma que o leitor pode executá-la com êxito. Dessa forma o texto cumpre sua função e a aluna demonstra ter compreendido o gênero.

A4- RC

HUM!!! Que delícia! Depois de falar sobre as receitas culinárias com sua família, que tal escrever uma que você tenha escolhido como a mais gostosa? Lembre-se que outra pessoa vai ler sua receita e não pode faltar nenhuma informação, certo?

Sorvete de côco.

Ingredientes

1 lata de leite condensado,
3 lata de creme de leite;
3 vidro de 200 ml de leite de côco
1 saquinho de côco ralado.

Modo de fazer

Bata tudo no liquidificador depois coloque numa vasilha de vidro e coloque no congelador.

Tempo de preparo: aproximadamente 30 minutos.

Porção 20

A aluna pesquisou um receita culinária e a registrou de acordo com a estrutura composicional do gênero: há a lista de ingredientes e o modo de fazer. Ambos contém todas as informações necessárias à sua execução, o que revela a compreensão do gênero pela aluna, bem como a eficácia do texto por ela escrito.

A5- RC

HUM!!! Que delícia! Depois de falar sobre as receitas culinárias com sua família, que tal escrever uma que você tenha escolhido como a mais gostosa? Lembre-se que outra pessoa vai ler sua receita e não pode faltar nenhuma informação, certo?

_____ *muse de maracujá* _____

_____ *Ingredientes* _____

_____ *2 maracujá* _____

_____ *2 cremes de leite* _____

_____ *1 leite moço* _____

_____ *1 gelatina sem sabor* _____

_____ *preparação* _____

_____ *colocar numo* _____

_____ *vasilha de vidro* _____

_____ *e colocar ma. gelo deixo* _____

_____ *e deixo congelar.* _____

Neste texto, percebemos que, pela forma, trata-se de uma receita culinária. Mas ao lê-la, algumas informações essenciais ficam de fora. Na primeira parte da receita, somente o *maracujá* tem sua quantidade definida. O creme de leite, leite Moça (leite condensado) e a gelatina sem sabor, cujas quantidades precisam estar determinadas em adequada proporção para que haja êxito no preparo, não estão descritas. Isso pode levar a um leitor que não seja familiarizado com receitas desse tipo a pensar em medidas muito maiores ou menores que as necessárias. Desse modo, a realização eficaz do gênero não se dá completamente.

Na parte da receita denominada 'preparação' (linha 7), não estão especificadas as etapas que antecedem esse momento do preparo. Para que haja êxito no preparo desta receita, é necessário preparar a gelatina sem sabor, diluindo-a em água morna para, então, misturar todos os ingredientes no liquidificador. Após conclusão desta etapa, é que segue o descrito no texto.

A6- RC

HUM!!! Que delícia! Depois de falar sobre as receitas culinárias com sua família, que tal escrever uma que você tenha escolhido como a mais gostosa? Lembre-se que outra pessoa vai ler sua receita e não pode faltar nenhuma informação, certo?

Delícia de abacaxi

Ingredientes:

Uma abacaxi grande,

Uma lata de leite condensado

Uma lata de creme de leite

Uma caixinha de gelatina sem sabor abacaxi

Modo de fazer:

Corte o abacaxi em cubinhos cozinhe e coloque em uma escorredor de água.

Coloque no liquidificador o creme de leite

e o leite condensado, junte tudo em

uma forma e leve a geladeira por 6 horas e sirva bem gelado

A receita culinária registrada pela aluna é composta pelas duas partes essenciais à sua estrutura composicional: a primeira, que especifica os ingredientes e suas quantidades e o modo de fazer. O texto produzido está de acordo com o gênero estudado e as informações nele contidas permitem que o leitor a execute com sucesso no resultado final. Seu texto apresenta todos os elementos necessários a sua textualidade. Dessa forma, a aluna demonstra ter compreendido o gênero.

A7- RC

HUM!!! Que delícia! Depois de falar sobre as receitas culinárias com sua família, que tal escrever uma que você tenha escolhido como a mais gostosa? Lembre-se que outra pessoa vai ler sua receita e não pode faltar nenhuma informação, certo?


Doce de leite com
Leite condensado.

Ingredientes

- 1 caixa de leite condensado (395g)
- 1 colher (sopa) de manteiga (12g)
- 2 xícaras (chá) de açúcar (360g)
- 1 Kg de amendoim torrado

Modo de preparo

1. Coloque em uma panela o açúcar e 1 xícara (chá) de água. Deixe até o açúcar dissolver. Acrescente o leite condensado e, com mexer, por 25 minutos até obter uma calda sem pontos de fio quente. O leite condensado deve ser deixado cozinhando, mexendo de vez em quando por 103 minutos.



Apesar de estar de acordo com a forma do gênero receita culinária, não estão indicados, neste texto, alguns dos procedimentos, como por exemplo, o momento em que se deve acrescentar o amendoim. A falta dessa informação pode levar o leitor a não ter o resultado esperado se o ingrediente for acrescentado no momento errado, ocasionando a perda dos ingredientes e a falha na efetividade do gênero.

A8- RC

HUM!!! Que delícia! Depois de falar sobre as receitas culinárias com sua família, que tal escrever uma que você tenha escolhido como a mais gostosa? Lembre-se que outra pessoa vai ler sua receita e não pode faltar nenhuma informação, certo?

é minha mãe gosta de fazer para nós
arroz com cenoura, feijão, macarrão, feijão,
salada e verduras

Ingredientes:

arroz
3 copos de arroz, cenoura e alho,
coloque o alho
coloque o alho
o alho
feijão

coloque o alho
o alho
e depois de cozinhado o feijão
coloque dentro da panela

Macarrão

coloque a água pra ferver
e tempore o macarrão assim
o alho
o alho
o extrato de tomate
leite

o alho
o alho
o extrato de tomate
e a cebola

a salada como tem umunda sabe né
modo de preparar
coloque o arroz depois o feijão e macarrão
e o leite e carne

Tempo de preparo:

muito tempo

porção:
muitas

Neste texto, a aluna demonstra ter compreendido apenas parcialmente a atividade proposta. Ela indica que a mãe gosta de preparar o cardápio da refeição incluindo arroz com cenoura, feijão, macarrão, salada e verduras. Logo em seguida, indica que listará os ingredientes, mas não diferencia as partes das receitas, não indica quantidades, nem o

modo de prepará-las. Por isso, o texto não atende a especificidade do gênero, já que a receita culinária tem a função de permitir ao leitor seguir passos para o preparo de gêneros alimentícios de modo a preparar cardápios, o que o texto em questão não permite.

A9- RC

HUM Que delícia! Depois de falar sobre as receitas culinárias com sua família, que tal escrever uma que você tenha escolhido como a mais gostosa? Lembre-se que outra pessoa vai ler sua receita e não pode faltar nenhuma informação, certo?

doce

2 copos de farinha de trigo
3 ovos
1 copo de leite
meia copo de óleo
1 colher de fermento
200gm de recheio de carne moída

modo de preparo

Primeira 3 ovos inteiros de pás. Meia copo de óleo e 1 copo de leite, 2 copos de farinha de trigo, pise na liquidificador de pás até ficar bem batido. Depois pise mais um pouco até a metade da massa a forma e fei a recheio de carne moída depois da recheio fei a resta da massa.

(temperar a gosto)

O aluno pesquisou uma receita. Seu texto apresenta a lista de ingredientes e o modo de preparo.

No modo de preparo, o aluno tenta descrever os procedimentos para a execução da receita. Porém, o modo como escreveu não detalha as instruções o suficiente, de modo que o leitor pode não conseguir executá-la. Dessa forma, a estrutura composicional do texto fica prejudicada e, portanto, a sua eficiência.

A10- RC

HUM!!! Que delícia! Depois de falar sobre as receitas culinárias com sua família, que tal escrever uma que você tenha escolhido como a mais gostosa? Lembre-se que outra pessoa vai ler sua receita e não pode faltar nenhuma informação, certo?

Bolo de cenoura com calda de chocolate

Ingredientes

- 2 cenouras médias cortadas.
- 4 ovos.
- 2 xícaras de açúcar.
- 3 xícaras de farinha de trigo.
- 1/2 xícara de óleo.
- 1 colher de sopa de fermento em pó.
- 1 lata de leite condensado.
- 5 colheres de chocolate em pó.
- 1 colher de margarina.

Modo e preparo

Junte os ovos, as cenouras em pedaços, o óleo, açúcar e bata no liquidificador. Em seguida coloque a farinha de trigo e fermento em pó.
Em seguida coloque para assar.

A calda
Junte o leite condensado com o chocolate e a margarina e leve ao fogo por 5 minutos e em seguida coloque em cima do bolo já pronto.

A aluna pesquisou uma receita culinária e a registrou de acordo com as características do gênero. Todas as informações necessárias à execução da receita foram detalhadas. Neste sentido, considera-se como eficaz a realização do gênero.

A11- RC

HUM!!! Que delícia! Depois de falar sobre as receitas culinárias com sua família, que tal escrever uma que você tenha escolhido como a mais gostosa? Lembre-se que outra pessoa vai ler sua receita e não pode faltar nenhuma informação, certo?

Pastéis de forma

Ingredientes:

3 xícaras de chá de farinha de trigo

550 gramas de manteiga

5 ovos

5 colheres de chá de sal

5 colheres de sopa de vinagre

glúten para pincelar

Ingredientes de recheio:

300 gramas de carne moída

2 colheres de sopa de óleo

5 cebola picada

3 dentes de alho amassados

5 pimentão picado

2 tomates sem pele, sem sementes picados

1/2 xícara de chá de cheiro verde picado

Neste texto, a aluna registrou apenas a primeira parte da receita: a lista de ingredientes. Como não registrou os procedimentos necessários ao preparo, a estrutura composicional do gênero ficou prejudicada e, por isso, demonstrou ter dificuldades na compreensão do gênero estudado.

HUM!!! Que delícia! Depois de falar sobre as receitas culinárias com sua família, que tal escrever uma que você tenha escolhido como a mais gostosa? Lembre-se que outra pessoa vai ler sua receita e não pode faltar nenhuma informação, certo?

Massa:

2 xícaras (chá) de leite
 1 xícara (chá) de farinha de trigo
 3 ovos
 1 pitada de sal
 manteiga para untar.

Recheio:

300 gramas de carne moída
 tomate, cebola, alho
 cheiro-verde
 azeitona
 1 onça cozido picado

modo de fazer:

Refogue as temperas, junte a carne moída e deixe cozinhar. Quando estiver pronto, acrescente o onco cozido picado e as azeitonas.

Deixe a massa bem líquida, e leve ao fogo em pouca gordura, meia colher de cada vez, frite dois dias fritos, virando a panqueca com cuidado. Coloque uma tampa sobre o centro de cada panqueca e coloque um pouco de recheio de carne moída.

Rendimento 3 pães

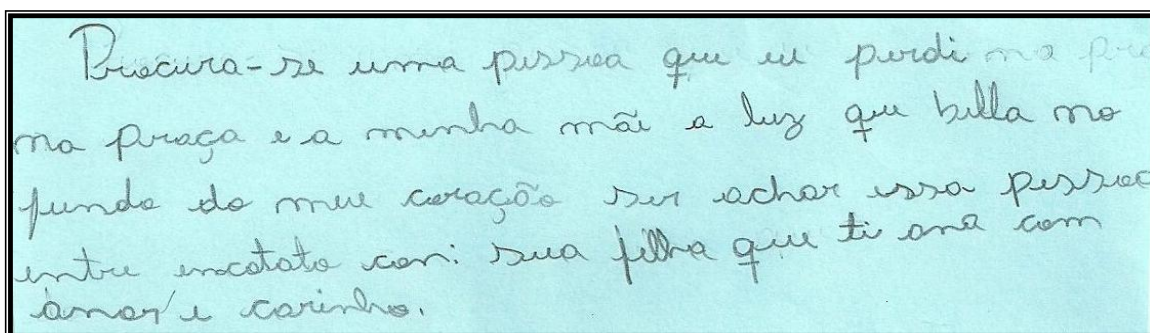
O aluno registrou a lista de ingredientes e o modo de fazer, demonstrando que compreendeu a estrutura composicional do gênero. Mas no modo de preparo desta receita, faltou detalhar o modo de preparo da massa, apenas informa que deve ficar “bem líquida” (linha 20). Isso dificulta o seu preparo, já que sem a especificação de como se prepara a panqueca, passa a ser necessário o conhecimento prévio de como proceder em seu preparo. Isso, porém, não invalida o trabalho do aluno, mas passa a ser

um texto com possibilidade de compreensão apenas para quem tenha experiência no preparo desse tipo de alimento.

4.2.2.5 Classificados poéticos

A principal característica desse gênero é a expressão pela linguagem poética, utilizada na produção de anúncios, baseado na estrutura composicional dos classificados de jornais. Além disso, a organização do texto ocorre na forma de versos.

A1-CP



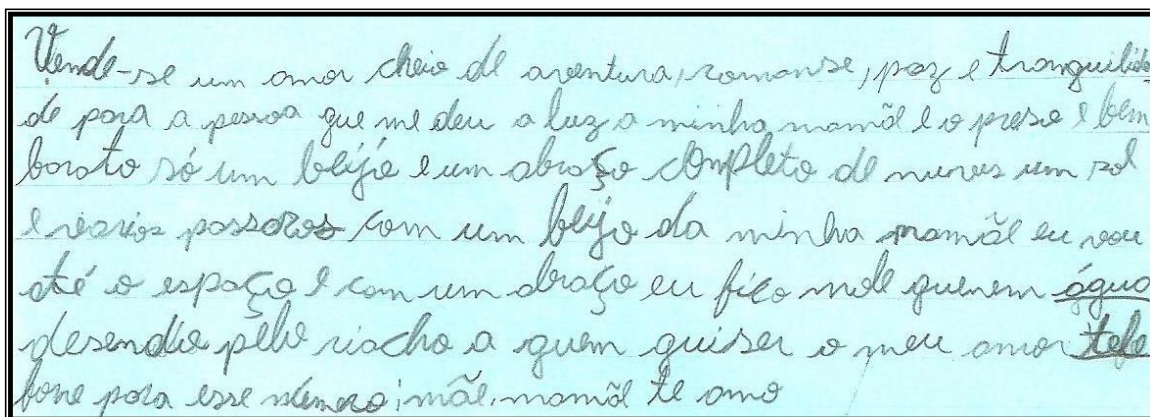
A tentativa da autora, neste texto, é relatar a busca pela mãe perdida e argumentar a importância disso. Para o gênero textual classificado poético, é perfeitamente aceitável que a mãe seja referida como a “luz que brilha no fundo do meu coração”. O uso desta expressão nos leva a crer que a aluna tenha algum entendimento sobre o uso da linguagem poética.

Nos aspectos do nível composicional, uma dificuldade na leitura deste texto aparece já na primeira linha. Podemos observar que a falta do acento no verbo *é* permite outra interpretação. A falta da colocação do acento nos remete a lê-lo mais fechado. Neste contexto, podemos perceber o conectivo *e*. Desta forma, a outra interpretação possível é: além de uma pessoa que foi perdida na praça, também a mãe o foi.

Na sequência, a aluna escreve dirigindo-se a uma 2ª pessoa. Pede para que essa pessoa, se encontrar sua mãe, entre em contato com ela. Para o gênero, espera-se que o texto seja mesmo dirigido a um leitor indeterminado. Porém, essa indeterminação do destinatário desaparece quando a aluna escreve para que, quem a encontre, entre em contato com ela, conforme o trecho: “entre em contato com: sua filha que *ti* ama com amor e carinho.” Com a utilização deste pronome *ti*, há uma mudança: neste momento

do texto, a pessoa a quem ele se destina é a mãe. Isso provoca certa confusão para quem o lê, já que, por se tratar de um classificado poético, espera-se que não haja uma restrição de quem seja o destinatário. Além disso, a sua conclusão fugiu ao esperado no momento em que ela não mais se refere à mãe como o que foi perdido, mas se dirige diretamente a ela, aproximando-se do gênero carta.

A2- CP

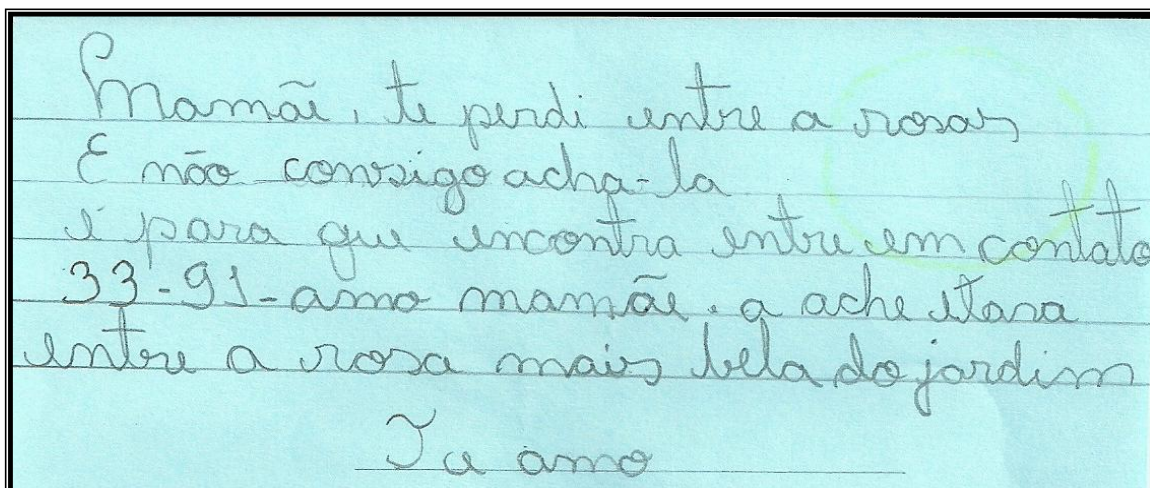


O aluno tentou produzir um classificado poético em que anuncia a venda de “um amor cheio de aventura, romance, paz e tranquilidade...” (linha 1 e 2). Em seguida, ele já determina para quem fará a venda: a mãe. Neste ponto do texto, há uma ruptura com conceitos que vinham sendo construídos na linha 1: espera-se que um amor cheio de aventura e romance esteja relacionado aos sentimentos compartilhados entre um casal. Ao afirmar que é para a mãe, rompe-se com o esperado e não se estabelece a unidade de sentido caracterizadora necessária ao gênero textual.

Na sequência, ele diz que o “preço é bem barato só um beijo e um abraço...” (linhas 2 e 3) iniciando uma combinação que segue até o final do texto entre as palavras: *barato/ abraço, espaço/abraço/riacho*. Isso poderia resultar em um ritmo bem interessante, se ele o organizasse de forma a permitir que o leitor o percebesse. Ainda na linha 3, ele complementa a idéia do “abraço” como preço para este amor: “completo de nuvens, um sol e vários pássaros”. Novamente temos elementos que não permitem ao leitor chegar aos sentidos no texto. Ou esse abraço é descrito como “completo de nuvens” (o que dá a idéia de algo confuso, obscuro) ou com “um sol e vários pássaros” (o que remete ao leitor pensar em um dia ensolarado, o que dá idéia de bem-estar, paz).

Apesar de ser possível observar, no texto, a tentativa de o aluno adequá-lo ao gênero, não é possível estabelecer sua coerência, o que demonstra a necessidade de revisá-lo e retrabalhá-lo, tanto para que o aluno compreenda melhor o gênero, quanto para adquirir mais conhecimentos acerca da linguagem poética e utilizá-los adequadamente, mesmo neste nível de escolaridade.

A3- CP

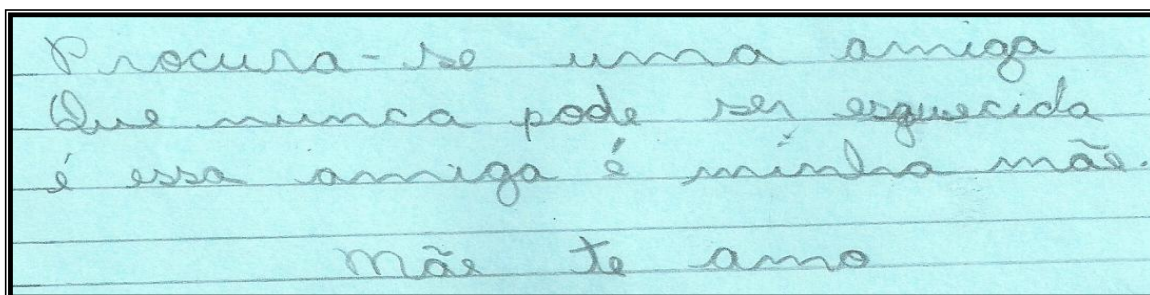


Neste texto, a aluna se dirige à própria mãe, inicialmente, afirmando que a perdeu entre as rosas. Na linha 2, ela troca de interlocutor, a quem ela se dirige pedindo que entre em contato, caso ele encontre a mãe. Logo em seguida, nas linhas 3 e 4, ela afirma que achou a mãe.

Como ora se dirige à mãe, ora se dirige a outro interlocutor, ao leitor não é permitido definir a quem realmente o texto se dirige. Além disso, seu texto tem mais características (quanto à estrutura do gênero) de um bilhete, ou carta, do que de um classificado poético: apresenta um vocativo (linha 1 'mamãe'), mensagem (linha 1 e 2 'te perdi entre as rosas e não consigo achá-la') e despedida (te amo).

O texto escrito pela aluna não se apresenta em linguagem poética (uma das características do gênero solicitado), bem como não permite reconhecer unidade de sentido. Esses elementos são essenciais para que ele seja compreendido pelo leitor. Dessa forma, a aluna demonstrou não ter compreendido as características essenciais do gênero.

A4- CP

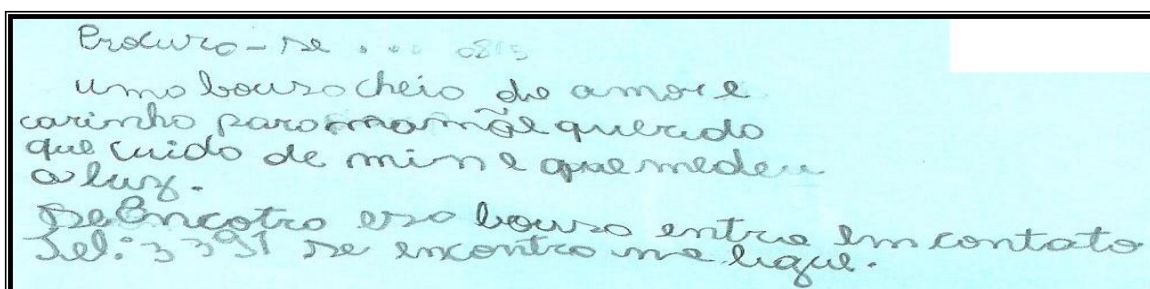


Neste caso, o texto produzido pela aluna pode ser dividido em duas partes: a primeira, que realiza um classificado poético (linhas 1,2 e 3) e a segunda, um bilhete (a partir da linha 4).

Na primeira parte, em conformidade com o gênero, ela anuncia que procura uma amiga que não deve ser esquecida. Em seguida, ela afirma que essa amiga é a mãe.

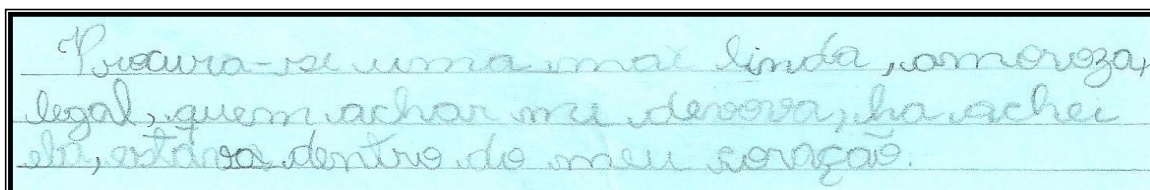
Na segunda parte, o bilhete é direcionado à mãe, afirmando que a ama. Porém não assina o bilhete. O que mostra a incompletude do entendimento do gênero.

A5- CP



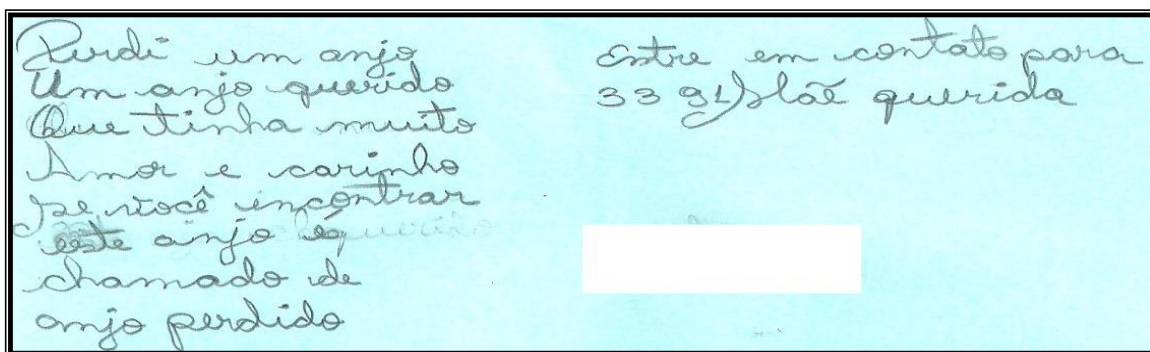
O aluno produziu texto com as características de um classificado poético. A presença da linguagem poética (linha 2) e a sequência do texto permitem ao leitor compreendê-lo e identificar o gênero a que pertence. Por isso deve ser considerado efetivado o gênero textual.

A6- CP



Neste texto a aluna anuncia que procura uma mãe linda amorosa e legal. Solicita a quem achá-la, que lhe devolva. Na mesma linha, afirma que a achou e que estava dentro de seu coração. O texto apresenta as características do gênero textual, e por isso deve ser considerado eficaz quanto a sua função.

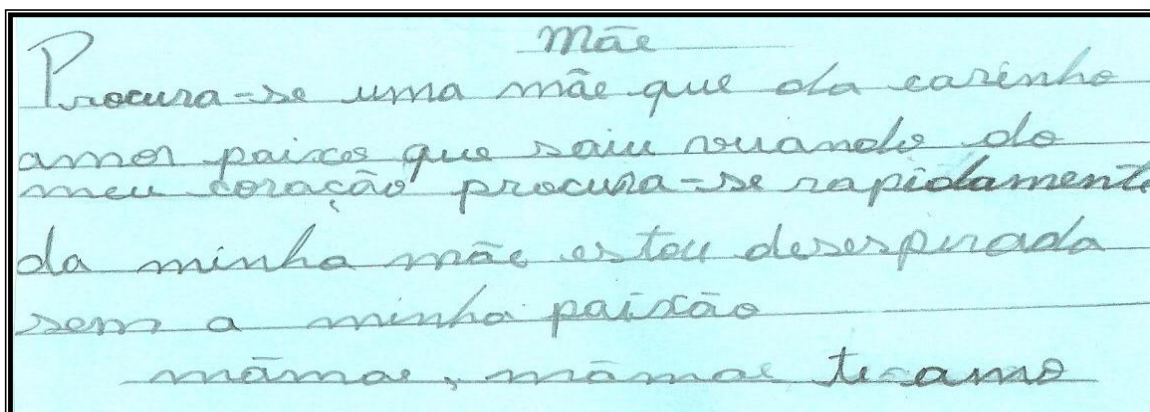
A7- CP



A aluna produziu um texto em que relata ter perdido “um anjo querido que tinha muito amor e carinho” (linhas 1 a 4). Na sequência (linha 5 e 9), ela pede a quem o encontre, entrar em contato. Nas linhas de 6 a 8, ela diz que o anjo é chamado de anjo perdido. Esses versos ficaram deslocados: se a aluna os tivesse escrito após a linha 4, estabeleceria melhor a unidade do texto. Ficou um pouco deslocada a disposição dos versos. Na linha 9, a construção não permite compreender com quem se deve entrar em contato e, pelos números, também não é possível saber se fazem parte de um número de telefone ou endereço.

Apesar de, inicialmente, o texto permitir alguma compreensão (até a linha 5), não é possível estabelecer a continuidade necessária para se considerar que ele esteja de acordo com o gênero.

A8- CP



A aluna produziu um texto em que parece misturar um bilhete com o que produziu na tentativa de redigir um classificado poético.

Na primeira linha, escreveu “Mãe”, que pode ser tanto um título para o seu classificado, quanto um vocativo para o bilhete.

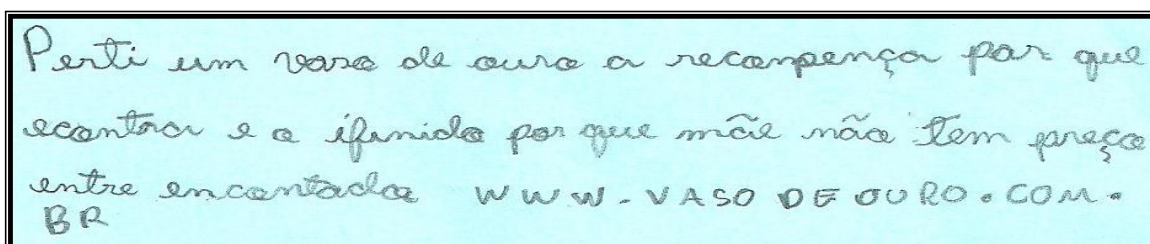
Na segunda linha, ela procura uma mãe que dá carinho, amor, paixão. O uso do artigo indefinido induz o leitor a pensar em qualquer mãe, porém, logo em seguida, a autora escreve que ela saiu voando do seu coração. A proximidade revelada permite afirmar que o uso do pronome foi inadequado, pois deveria ter colocado o pronome definido, já que se tratava de sua mãe.

Na linha 3, ela continua a procura e escreve “da minha mãe estou desesperada”, usando inadequadamente a preposição juntamente com o artigo definido “a”.

A leitura é prejudicada também pela desorganização do texto, uma vez que não há pontuação.

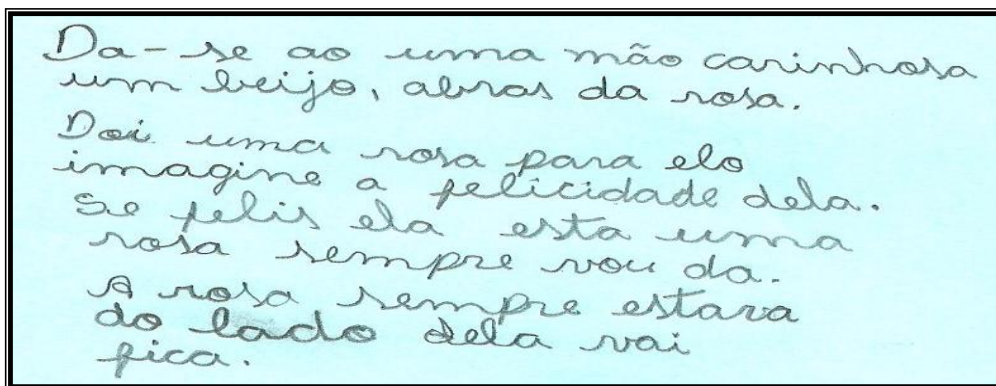
Na última linha do texto, ela torna a escrever como se fosse um bilhete e diz que ama a mãe.

A9- CP



O aluno produziu um anúncio em que oferece uma recompensa para quem encontrar sua mãe, chamada por ele de vaso de ouro. Por apresentar unidade de sentido e a utilização da linguagem poética, o texto está de acordo com o gênero trabalhado.

A10- CP



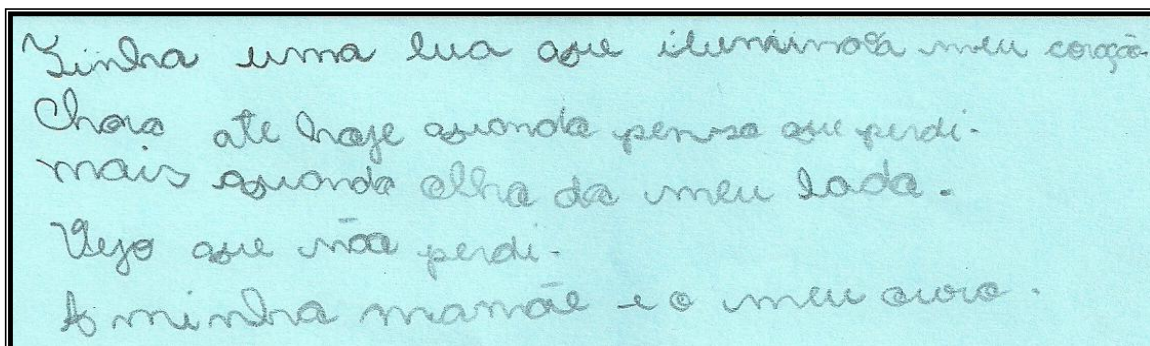
Da-se ao uma mão carinhosa
um beijo, abraço da rosa.
Dai uma rosa para ele
imagine a felicidade dela.
Se feliz ela esta uma
rosa sempre vou da.
A rosa sempre estara
do lado dela vai
fica.

A aluna tenta escrever utilizando a linguagem poética, mas escreve uma sequência de frases confusas que dificultam a compreensão do que pretende dizer.

Nas linhas 1 e 2, ela oferta um “beijo” e “um abraço da rosa” a “uma mãe carinhosa”. Até este ponto do texto há sentido e espera-se que na sequência, o texto continue essa idéia. Mas, na verdade, a aluna produziu versos que rimam e que em pouco contribuem para que o leitor estabeleça a coerência do texto no formato do gênero solicitado.

Se a aluna tivesse escrito apenas as linhas 1 e 2, mesmo com poucos elementos em seu texto, já teria conseguido demonstrar que compreendeu o gênero.

A11- CP

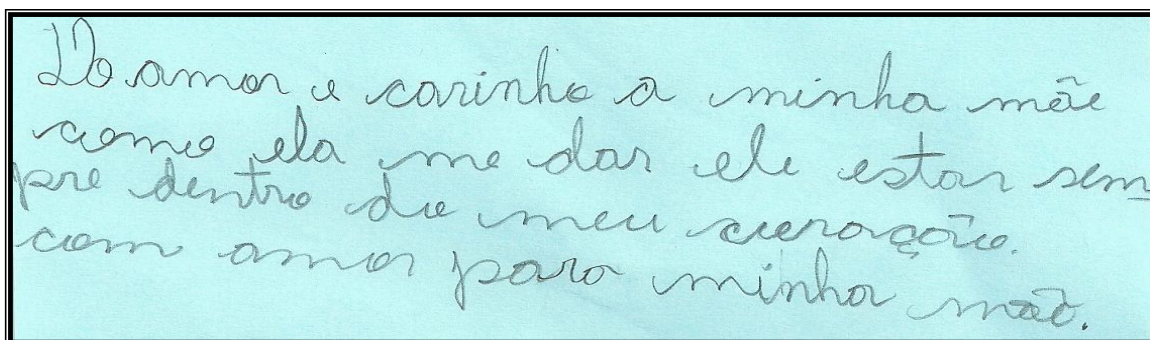


Tinha uma lua que iluminava meu coração.
Choro até hoje quando penso que perdi.
mais quando olho da meu lado.
Vejo que não perdi.
A minha mamãe e o meu amor.

No início do texto, a aluna narra que havia uma lua, ela iluminava seu coração e que chora até hoje quando pensa que perdeu algo. Em seguida, ela afirma que vê que não perdeu quando olha do seu lado.

Neste texto, a aluna não consegue organizar o texto de modo que permita ao leitor estabelecer a unidade de sentido. Como a proposta era a produção de um classificado poético, a aluna não conseguiu demonstrar que compreendeu as características do gênero, nem que consegue produzir um texto de acordo com elas.

A12- CP

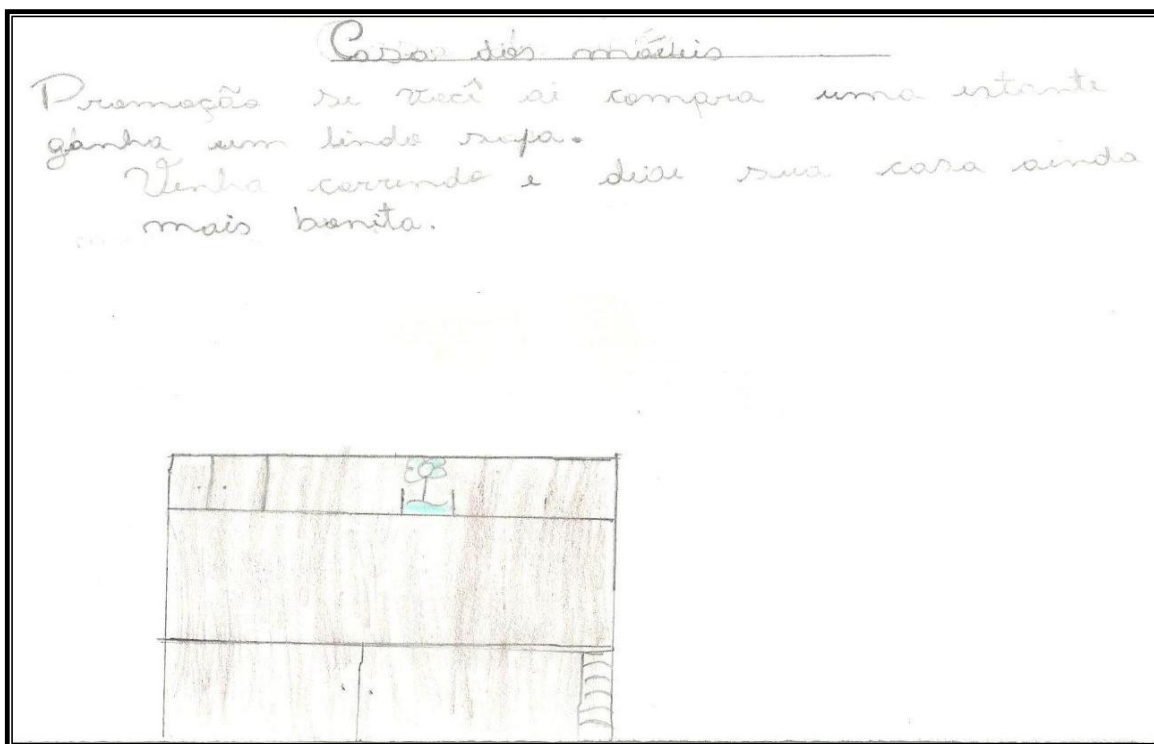


Neste texto o aluno afirma que retribui o amor que recebe de sua mãe e que ela está dentro do seu coração. Dedicou o texto escrito a ela. O texto não apresenta o recurso da linguagem poética e nem se assemelha a um classificado. Mais parece uma declaração de amor para a mãe, mas também não está se dirigindo diretamente a ela. Na linha 2, ele muda de interlocutor: ao invés de escrever “ela está...”, escreve “ele”. A coerência do texto e do gênero fica, assim, prejudicada.

4.2.2.6 Propaganda

O gênero propaganda caracteriza-se, basicamente pela persuasão contida na argumentação, ou seja, pela tentativa de convencer o leitor a aceitar o argumento exposto no texto. Amplamente utilizado, também o recurso da imagem caracteriza o gênero propaganda.

A1-Pr

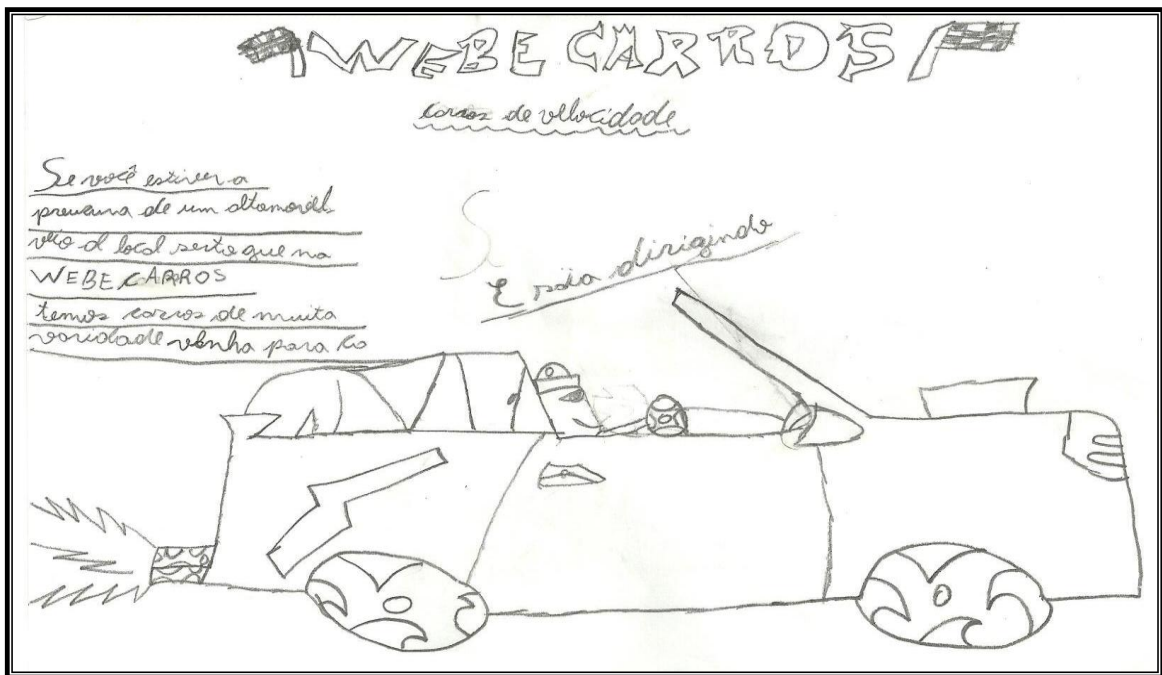


Nesta propaganda, o leitor é convidado a aproveitar a promoção da loja Casa de Móveis. Na compra de uma estante, o comprador ganha um sofá.

A forma como o texto foi elaborado permite perceber que a aluna compreendeu bem o gênero propaganda e o realizou. O apelo para atrair o leitor e torná-lo seu consumidor aparece nas linhas 4 e 5. Ele é convidado a ir “correndo” para deixar sua casa “ainda mais bonita”. Ao usar essa expressão, a autora demonstra entender a necessidade de pensar na opinião do leitor. Ao usar os intensificadores “ainda” e “mais”, ela tenta excluir a possibilidade de uma reação negativa por parte do leitor: ele poderia se sentir ofendido ao entender que sua casa não é bonita e, por isso, mesmo que fosse necessário comprar os móveis oferecidos na propaganda, ele não o faria, pelo menos nesta loja. Dessa forma, a linguagem utilizada afeta o leitor de forma positiva: se não se sentir atraído pela oferta do produto, ao menos também não ficará com uma má impressão da loja.

A aluna também utilizou como recurso, a imagem, recurso muito frequente no gênero. Desenhou uma estante com detalhes, o que demonstra também ter compreendido a importância deste recurso para chamar a atenção do leitor.

A2- Pr



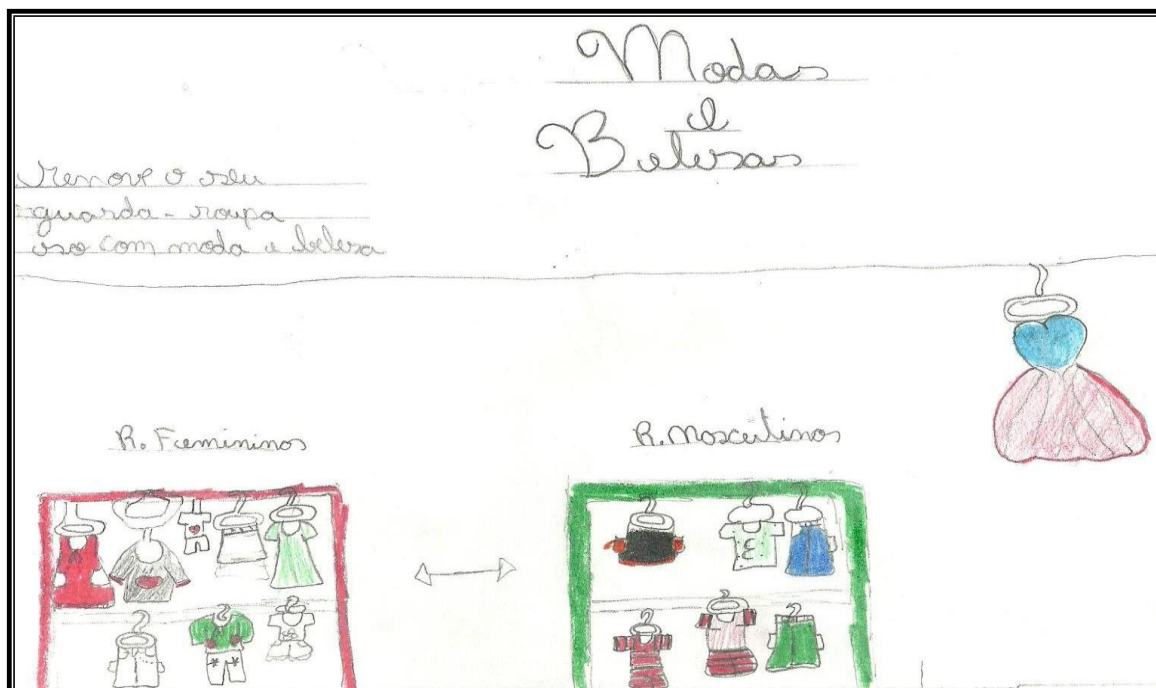
O público-alvo desta propaganda é quem está à procura de automóvel. O argumento utilizado pelo autor para atrair o leitor inicia-se com a afirmação de que a *Webe Carros* é o local certo para isso, pois seu estoque é variado e conta com carros de velocidade.

Este texto apresenta problemas na construção da sua unidade de sentido com relação ao interlocutor. Na 5ª linha, o autor se dirige a ele como se este já estivesse na loja. Logo adiante, na 8ª linha, ele já se dirige ao mesmo leitor como se estivesse em outro local, convidando-lhe para ir até a loja e sair de lá dirigindo. O aluno demonstra ter compreendido o gênero, mas seria necessário orientá-lo em sua produção textual a direcionar seu discurso mais adequadamente ao seu interlocutor. Neste caso, bastaria, ao invés de dizer “veio ao local certo...” (linha 5 e 6), afirmar, por exemplo, “a *Webe Carros* é o local certo”.

O recurso da imagem foi bem explorado. Em seu desenho, o aluno procurou demonstrar ao leitor um carro conversível (que não é tão comum), com rodas diferentes (na tentativa de representar um modelo esportivo). Há um desenho na lataria (que nos faz pensar em adesivos), o escapamento também é diferenciado e até a fumaça que sai deste escapamento demonstra um carro mais potente, representando, talvez, o carro ‘cantando pneus’. O rosto do motorista também demonstra coerência com o restante da

imagem e da finalidade do gênero, pois, com um carro destes, segundo a propaganda, é impossível não ficar sorrindo, feliz.

A3- Pr



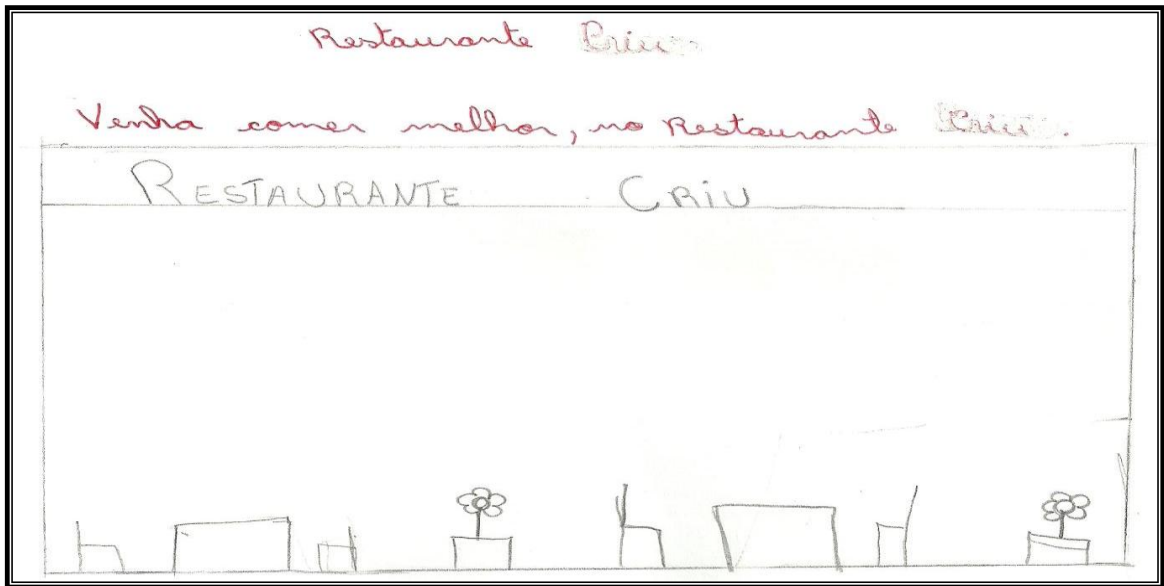
Neste texto, a propaganda é da loja Modas e Belezas. O leitor é convidado a renovar seu guarda-roupas, o que lhe permite pensar na variedade dos produtos oferecidos.

A autora demonstrou capacidade de estruturar adequadamente seu texto de acordo com o gênero. Também o nome da loja escolhido pela aluna está de acordo com a idéia de variedade implícita nas informações do texto, pois está no plural. Isso indica que os produtos oferecidos estão de acordo com várias tendências da moda, para várias belezas.

A imagem elaborada pela autora completa as informações para confirmar isso. Roupas de vários tipos foram desenhadas tanto para homens quanto para mulheres, que sejam magros ou gordos.

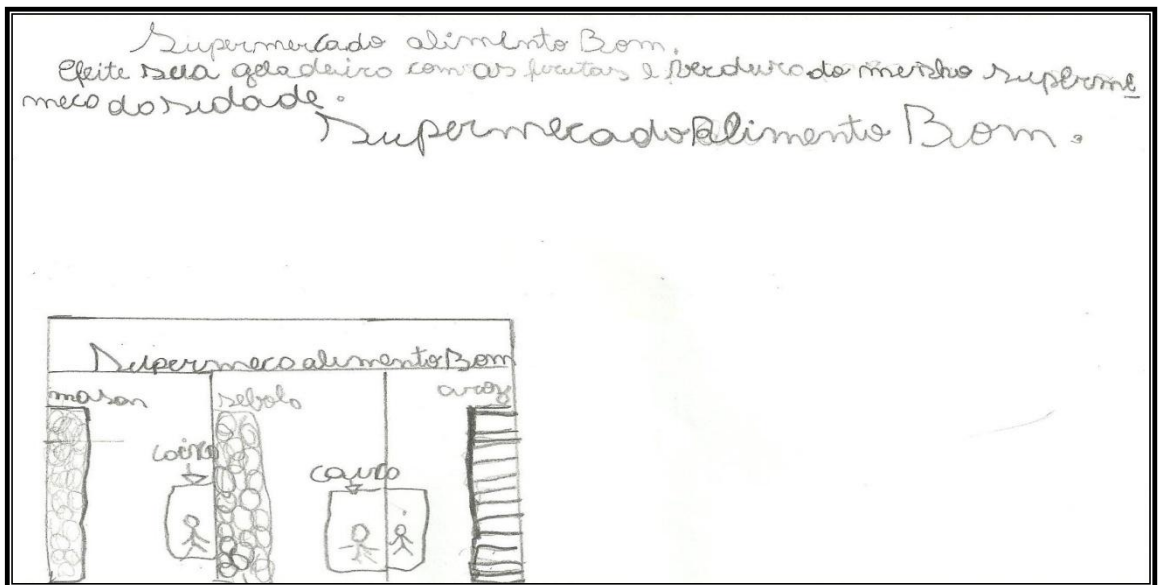
O uso da palavra “belezas” traz uma ambiguidade ao texto. Pode tanto se referir às belezas dos produtos oferecidos, quanto referir-se às belezas dos consumidores da loja, independente do tipo físico. No entanto, de maneira geral, o texto cumpre sua finalidade

A4- Pr



A aluna produziu uma propaganda para o Restaurante Criu. O argumento utilizado pela autora para atrair o leitor é afirmar que, neste restaurante, come-se melhor. Com a imagem produzida, tenta mostrar um ambiente bem organizado, decorado com flores. Apesar de não haver muitos detalhes na imagem, o que foi feito é suficiente para estabelecer a unidade de sentido ao texto como um todo. Dessa forma, o texto apresenta-se adequado ao gênero.

A5- Pr

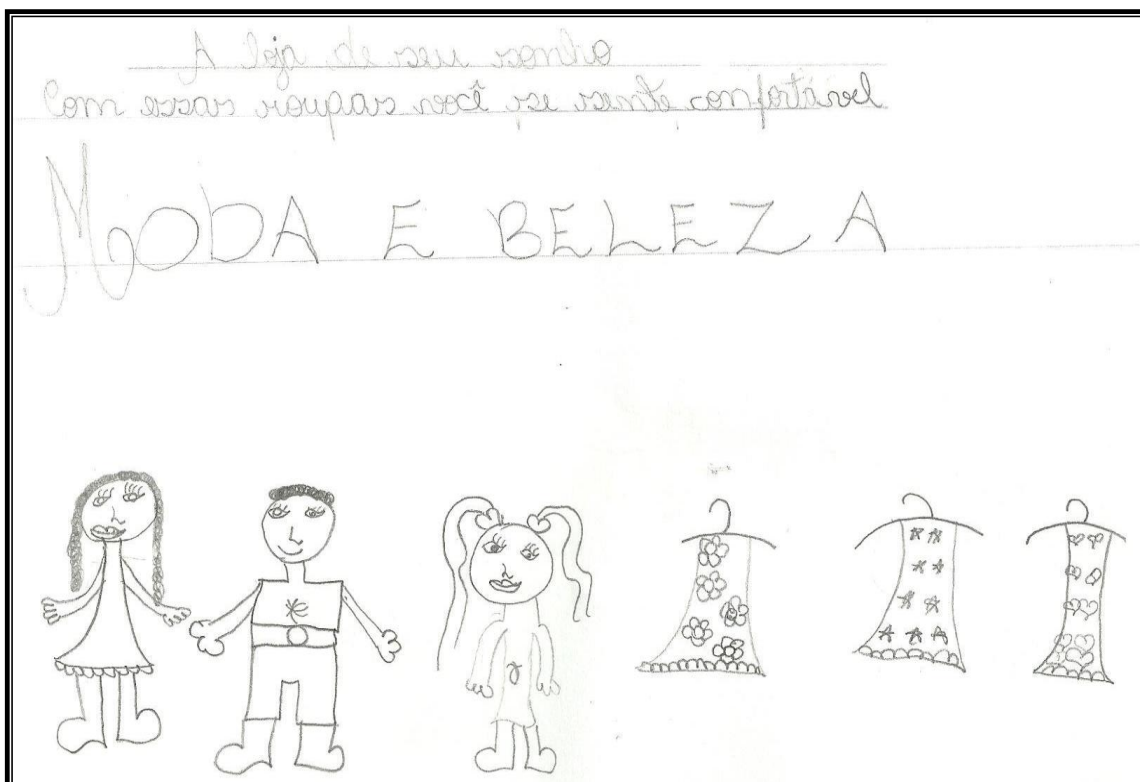


O aluno produziu a propaganda de um supermercado que denominou Alimento Bom. Como argumento para atrair o leitor, ele o incita a “enfeitar” sua geladeira com os produtos do supermercado.

O sentido do verbo (ornamentar, embelezar) não parece, em princípio, adequar-se ao contexto, já que a geladeira tem a função de armazenar gêneros alimentícios perecíveis e, por essa função, parece-me que enfeitá-la é uma ação que minimiza sua importância. Além disso, quem vai ao supermercado, dificilmente o fará com a intenção de adquirir ornamentos para sua casa, exclusivamente. Frutas e verduras, que são oferecidos na propaganda, também não são objetos decorativos. Mas, como argumento para que o leitor se sinta convidado a fazer algo mais sofisticado, as escolhas se tornam adequadas nesse contexto do gênero textual. Neste caso, o efeito provocado pelo jogo de palavras não se trataria, apenas, de convencer o leitor a ir ao supermercado e fazer compras. Mais que isso, o leitor é convidado a ir ao melhor supermercado da cidade para comprar produtos tão bons que não somente servirão para a nutrição de quem adquiri-los, mas deixarão a geladeira mais bonita.

A escolha pelo verbo “enfeitar” no modo imperativo, também minimiza a idéia de ordem expressa por esse modo verbal, provocando um efeito mais agradável e, portanto, melhor aceitação de quem o lê. Assim, mesmo que haja a tentativa de estabelecer a relação de consumo entre o supermercado e o leitor de forma imperativa, a reação esperada do interlocutor é que ele atenda à expectativa do autor, exatamente o que se pretende de uma propaganda.

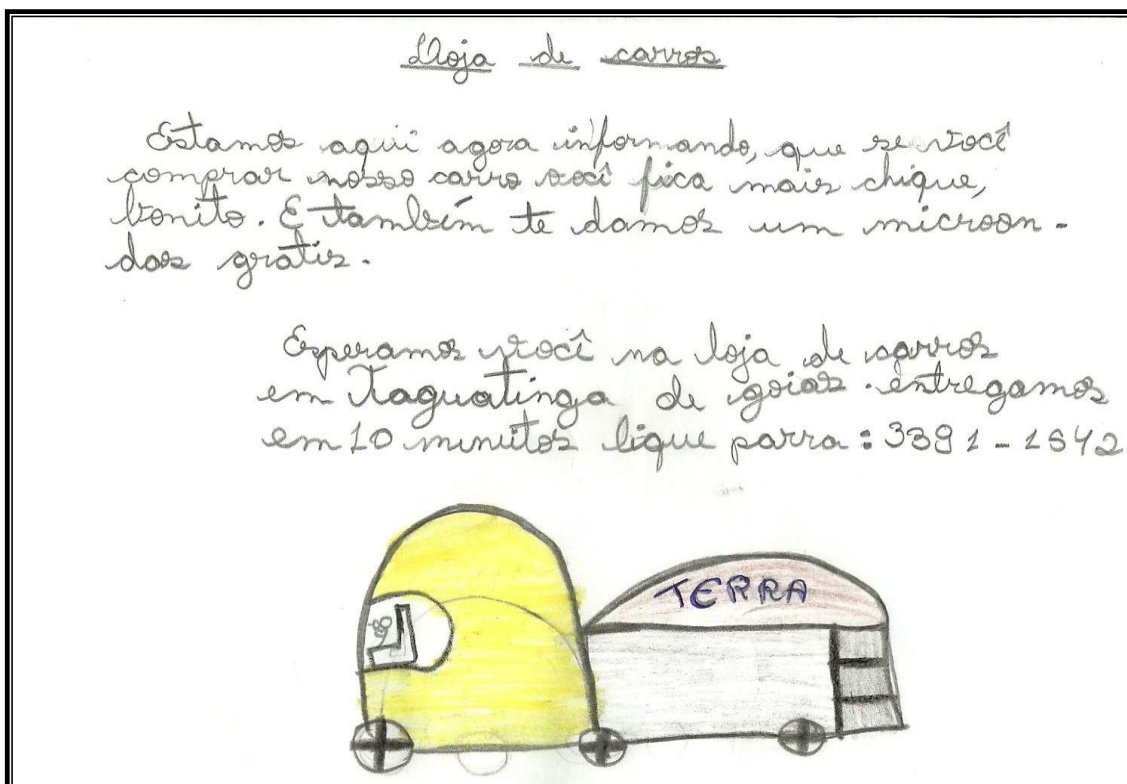
A6- Pr



O mesmo nome da loja da aluna A3. Nesta propaganda, a autora afirma que “Moda e beleza” é a loja do sonho do leitor. O argumento para que o leitor seja o consumidor dos produtos oferecidos, no caso roupas, é que, com elas, ele se sentirá confortável.

O desenho feito por ela também demonstra a intenção de confirmar que os produtos propiciam essa sensação. Os personagens tem sorrisos em seus rostos e também os braços abertos confirmam isso.

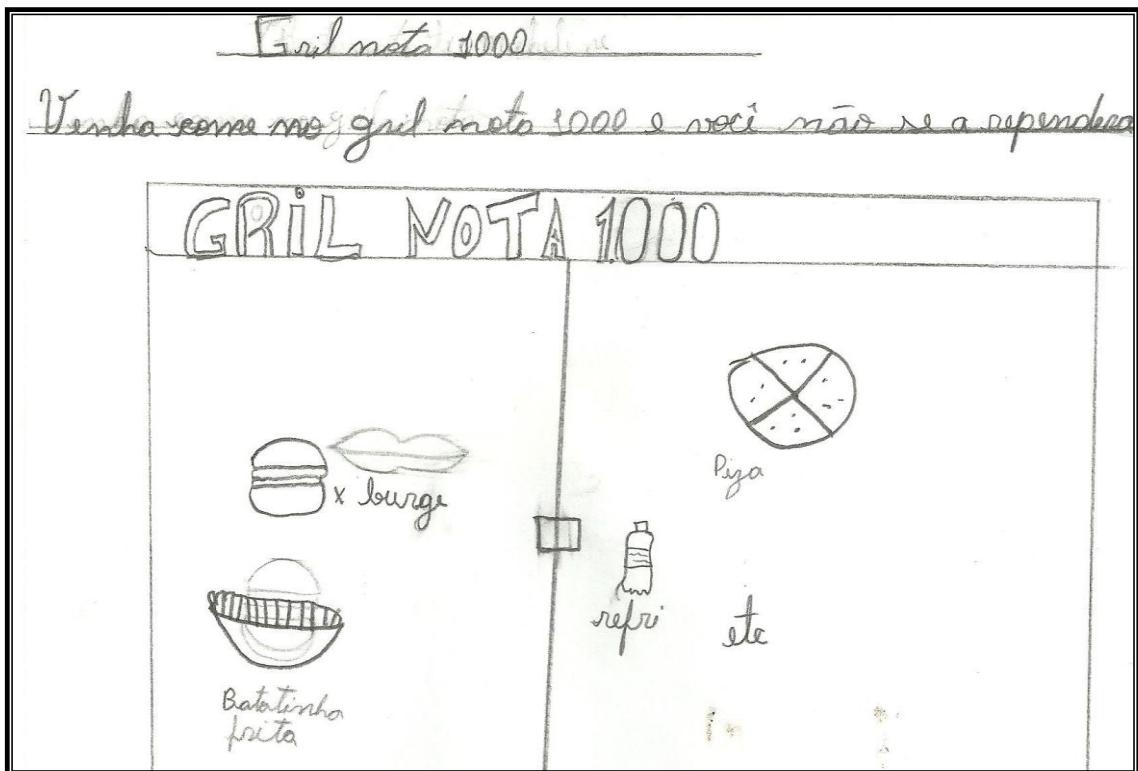
O texto elaborado e a ilustração feita em função dele demonstram que a aluna compreendeu bem o gênero.



A aluna produziu uma propaganda de uma loja de carros. No início do texto a autora se dirige ao leitor como se estivesse falando com ele e ambos estivessem no mesmo lugar. Como argumento para atrair o leitor, afirma que, com a aquisição de um carro da loja, o comprador fica mais chique, mais bonito. Além disso, a loja dá um microondas de presente.

No texto, não está especificado que tipo de carro é vendido pela loja. Na ilustração, o tipo de carro desenhado (caminhão) e o que ele carrega (terra), não são elementos que oferecem ao leitor uma confirmação do que foi dito sobre ficar “mais bonito” e “chique”, como afirma a propaganda. Dessa forma, a aluna demonstra dificuldade na compreensão do gênero, já que a forma como argumenta induz o leitor ao engano.

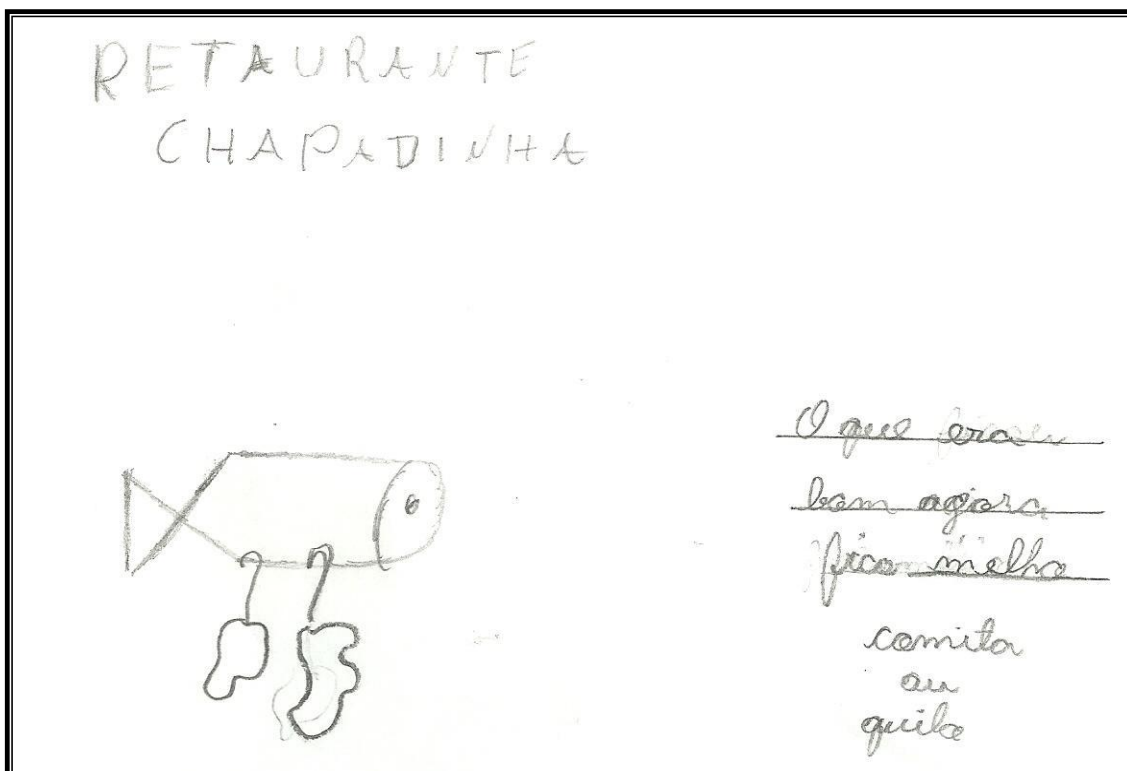
A8- Pr



A aluna fez uma propaganda da lanchonete Gril Nota 1000. Para atrair o leitor a ser seu cliente, a autora o convida a comer na lanchonete e afirma que ele não se arrependerá.

Em sua ilustração, a aluna desenha o que parece ser um cardápio com os produtos oferecidos. É a partir dos desenhos, que normalmente são preparados em estabelecimentos comerciais que se destinam a oferecer lanches, que é possível concluir que se trata de uma propaganda de lanchonete que atende ao formato do gênero.

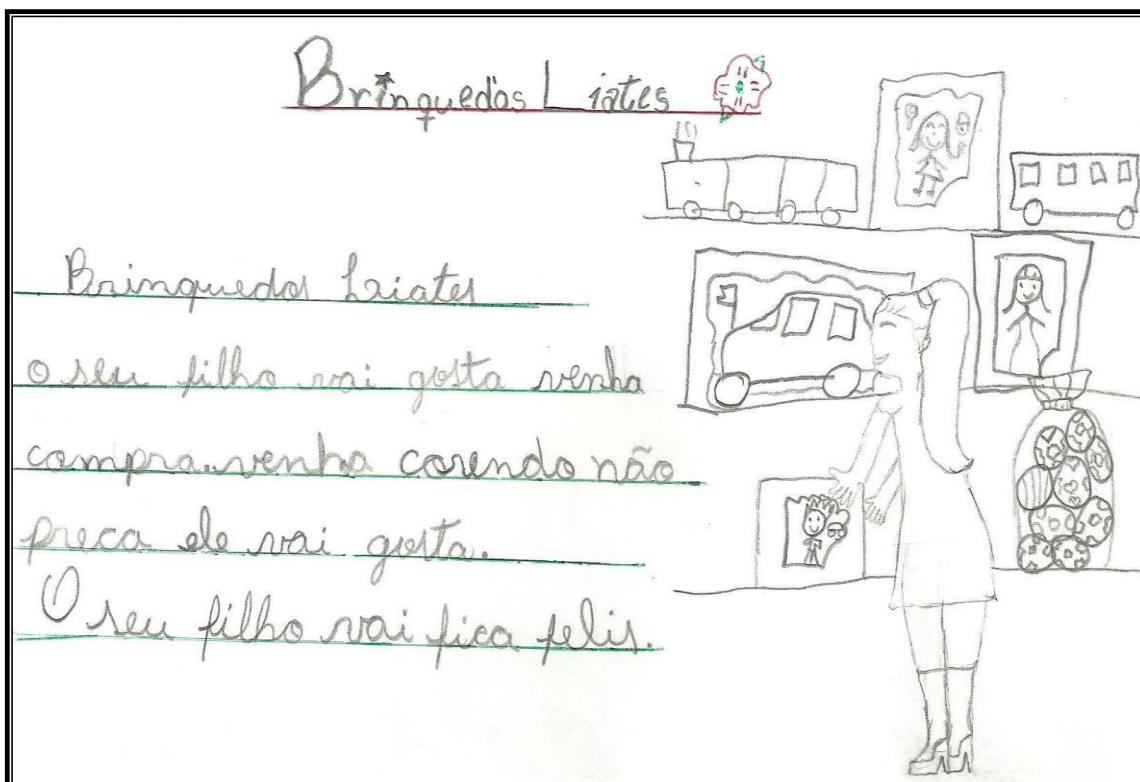
A9- Pr



O aluno produziu uma propaganda para o Restaurante Chapadinha. Como argumento para chamar a atenção do leitor, ele informou que o restaurante já era bom, mas agora está melhor, forma bastante utilizada para atrair consumidores a lugares que passaram por algum tipo de mudança. Informa que a forma de prestação do serviço no restaurante é de venda ao kilo.

Neste texto, o autor demonstra ter entendido o gênero, apesar dos poucos recursos de que dispõe.

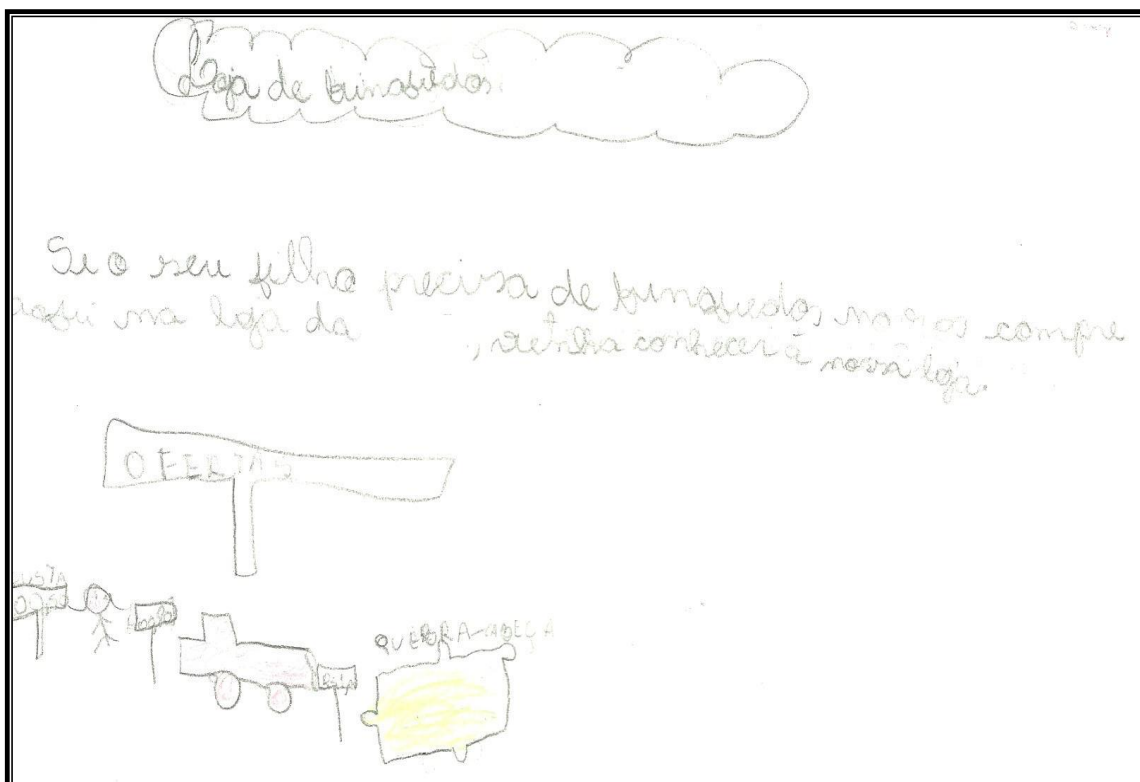
Na ilustração, não ficou muito clara a intenção do autor. Considerando que muitos alunos não desenvolveram as habilidades necessárias para fazer desenhos mais detalhados, pode ser que não o tenha feito por esse motivo, mas a constituição multimodal do gênero mostra-se adequada.



A aluna produziu uma propaganda da loja Brinquedos Liates. O texto é direcionado a um interlocutor específico: os pais. O argumento para convencê-los a adquirir os produtos da loja é que os filhos vão gostar e vão ficar felizes. O leitor, então, é chamado a ir correndo para a loja, para que não perca algo que não está explícito no texto. O apelo ao consumidor selecionado demonstra que a aluna usou como estratégia a emoção que os pais sentem ao ver seus filhos felizes.

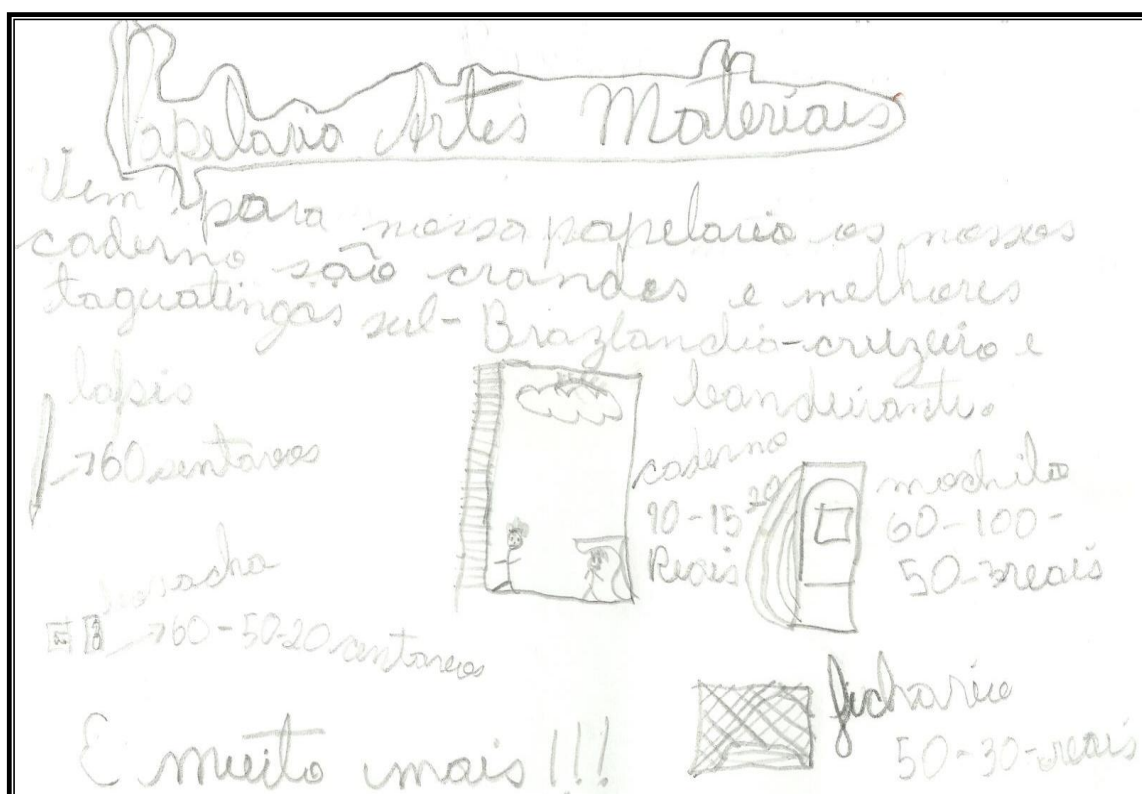
A ilustração mostra brinquedos, dispostos como numa prateleira, e uma mulher pegando um deles. A personagem está sorrindo, e isso permite associar a sensação de bem estar que os pais podem sentir ao comprar os brinquedos da loja para os filhos. A escolha pelo desenho da mulher para a ilustração, também parece ter um motivo relacionado à prática das crianças: as mães são, normalmente, mais sensíveis aos pedidos dos filhos e ao atendimento de suas vontades.

A11- Pr



A aluna produziu uma propaganda da loja de brinquedos que leva o nome da autora. O público-alvo selecionado nesta propaganda também é quem tem filhos. No início do texto, ela se dirige ao leitor criando uma condição: se o filho precisar de brinquedos novos, o pai vai comprar na loja. Ela parte da idéia de que se o filho precisa, os pais compram. Mas o uso da conjunção condicional pode provocar no leitor uma reflexividade desnecessária por parte do leitor: o texto permite ao leitor pensar se o filho precisa ou não de brinquedos novos. O gênero em questão tem como uma de suas características, a assertividade em relação a quem o lê. Dessa forma, a aluna necessitaria fazer uma revisão no texto para adequá-lo melhor ao gênero.

O desenho ilustra as ofertas da loja, outra tentativa de atrair o leitor.



O aluno produziu uma propaganda da papeleria Artes Materiais. Na tentativa de atrair o leitor, ele afirma que os cadernos da loja são grandes e melhores. Ao afirmar isso, ele se compromete com o leitor de forma que, se assim não for, a propaganda produzida pode ser caracterizada como enganosa. Neste tipo de propaganda, informações inexistentes são passadas ao leitor para que esse seja induzido a consumir produtos ou serviços que não tenham as características divulgadas. Isso constitui inadequação à realização do gênero. No caso deste texto, o aluno poderia ser motivado a pensar em outras qualidades dos produtos e da loja para que pudesse tornar o texto mais eficaz na realização do gênero.

Ele ilustra alguns dos produtos e expõe seus preços. A forma com que registra os preços (60 centavos, 50-30 reais) pode indicar que, apesar de ter noção dos preços praticados pelas papelerias para os produtos mencionados, esse aluno ainda não domina a forma de registro do sistema monetário brasileiro na escrita. Essa poderia ser uma ótima oportunidade para que o aluno compreendesse o uso real desse conhecimento e o praticasse.

4.2.3 Análise textual: domínio do código escrito

Considerando que os alunos estão em fase de aquisição do código escrito, torna-se relevante observar as características observadas nesta dimensão. Em relação ao domínio da escrita, os desvios das convenções da escrita foram classificados conforme as categorias propostas por Cagliari (1989). Cada um dos desvios encontrados foi agrupado por aluno e por categoria. Ressalta-se que os alunos ainda estão em fase de aquisição do código escrito, mas que não aprofundo aqui esse aspecto devido aos objetivos do projeto e da dissertação.

4.2.3.1 Categoria: transcrição fonética

Esta categoria caracteriza-se pelo registro feito de acordo com a fala dos colaboradores de pesquisa, ou seja, a transcrição fonética. Nesta categoria, como afirma Cagliari (op. cit: 138) em relação à sua amostra de estudo, encontra-se o maior número de casos. Em seguida, seguem os desvios cometidos por cada aluno, de acordo com a categoria em questão. Em frente à palavra, segue a indicação da ortografia esperada.

A1

ti- te

Pro- para o

voutou- voltou

voutar- voltar

A2

lenbro- lembrou

tidou- te dou

qui- que

u- o

tabom- está bom

feis- fez

causinha- calsinha

mantega- manteiga

fais- faz

preucura- procura

poupa- polpa

amanhã- amanhã

ta- está

filinho- filhinho

om menino- o menino

A3

i- e

i- hi

vencedo- vencedor

picelar- pincelar

im- em

encontra- encontrar

a- ah

A4

esta- estar

nois- nós

dechou- deixou

prucurar- procurar

conta- contar

corre- correr

A5

esconde- esconder

sabo- sabor

descupa- desculpa

filinho- filhinho

irmãozi-irmãozinho

inguliu- enguliu

sesa pessoa- se essa pessoa

dendro- dentro

brica- brinca

encotrar- encontrar

A6

ferro- ferrou

ve- ver

devova- devolva

A7

falo- falou

codensado- condensado

consinhar- cozinhar

bricadeira- brincadeira

A8

né- não é

tonumundo- todomundo

bunita- bonita

ta (tá)- está

cuzinha- cozinha

olho- óleo

vuando- voando

fofoquero- fofoqueiro

faiz- faz

au- ao

come- comer

A9

econtrar- encontrar

primero- primeiro

entero- inteiro

poco- pouco

fico- ficou

culhe- colher

olho- óleo
falo- falou
jegano- chegando

Juãosinho- Joãozinho
trena- treinar
notro- em outro

passo- passou
melho- melhor
au- ao

A10

preca- perca
gosta- gostar
fica- ficar
compra- comprar
condesado/ codensado-
condensado
cauda- calda

coler- colher
discobi- descobre
souto- soltar
abacha- abaixa
senora- cenoura
au- ao
tira- tirar

pulicial- policial
fase- fazer
olio- óleo
partisipates- participantes
obicervando- observando

A11

vo- vou
anda- andar
pega- pegar
se- ser
sementis- sementes

A12

bota- botar
auguma- alguma
sentão- sentam
do- dou

4.2.3.2 Categoria: uso indevido de letras

Nesta categoria revela-se a escolha que o aluno fez diante da possibilidade de usar outra letra para representar o mesmo som. De acordo com Cagliari (op. cit., 140), “esse uso é sempre possível dentro do sistema, ocorrendo em muitas palavras”.

A1

cataro- catarro

dece- desce

A2

lenbro- lembrou

causinha- calcinha

pasando- passando

engrosar- engrossar

rendimento- rendimento

serto- certo

traser- trazer

enpregada- empregada

fasendo- fazendo

paso- passou

tenpo- tempo

anoiteseu- anoiteceu

con- com

se da buteca- Zé do Buteco

pase- passe

senpre- sempre

A3

feixar- fechar

enroladinho- enroladinho

salsixas- salsichas

emrole- enrole

belesas- belezas

etava- estava

A4

esquesa- esqueça

dechou- deixou

A5

muse- musse

leitemosa- leite moça

deicha- deixa

bousa- bolsa

esa- essa

sidade- cidade

esse- esse

bilete- bilhete

paso- passou

tenpo- tempo

mada- nada

min- mim

comta- conta

Pesoa- pessoa

Pesoua- pessoa

A6

amoroza- amorosa

A8

asim- assim

co- só

senoura- cenoura

macarão- macarrão

estrato- extrato

a ga xa- agacha

A9

atrassado- atrasado

calsa- calça

masa- massa

reconpença- recompensa

A10

abacha- abaixa

fase- fazer

corendo- correndo

cem- quem

escole- escolhe

tanpado- tampado

senora- cenoura

comeso- começo

obicervando- observando

felis- feliz

partisipates- participantes

forão- foram

asa- assa

A11

esqueser- esquecer

corer- correr

amasado- amassados

A12

comecar- começar

presente- presente

cosinhar- cozinhar

agradeco- agradeço

falamdo- falando

acrecente- acrescente

esqueseu- esqueceu

tenperos- temperos

4.2.3.3 Categoria: hipercorreção

Esta característica se observa quando o aluno já reconhece que a escrita é diferente da pronúncia em certas palavras; assim, passa a generalizar a forma de escrever.

A1

er- é

pedio- pediu

A2

vio- viu

estar- está

al- ao

altomóvel- automóvel

A3

emporta- importa

feixar- fechar

A4

portal- portão

A7

igredientes- ingredientes

A8

emportante- importante

destante- distante

A9

saio- saiu

rascol- rasgou

entero- inteiro

A11

ganhol- ganhol

A12

dar- dá

estar- está

4.2.3.4 Categoria: Modificação da estrutura segmental das palavras

São os desvios que se caracterizam pela troca, supressão, acréscimo ou inversão de letras. Conforme Cagliari (op. cit., 142), essas formas não tem apoio nas possibilidades de uso das letras no sistema de escrita, como ocorre no uso indevido de letras. Elas representam maneiras de escrever que podem representar um modo de escrever do aluno que indica que ele ainda não domina bem o uso de certas letras.

A1

<i>corre-</i> correr	<i>colegi-</i> colégio	<i>nandou-</i> mandou
<i>pegar-</i> pega	<i>compra-</i> comprar	<i>ne-</i> me
<i>ser-</i> se	<i>conpra-</i> comprar	<i>ana-</i> ama
<i>brilla-</i> brilha	<i>secou-</i> chegou	<i>fermento-</i> fermento
<i>nudo-</i> mudou	<i>quiro-</i> quero	<i>con-</i> com

A2

<i>nédio-</i> médio	<i>busa-</i> blusa	<i>sabr-</i> saber
<i>segaram-</i> chegaram	<i>nanjar-</i> manjar	<i>nalia-</i> Maria
<i>nisture-</i> misture	<i>nisture-</i> misture	<i>pa-</i> pai
<i>esus-</i> seus	<i>forna-</i> forma	<i>com-</i> conta
<i>lite-</i> leite	<i>maacuja-</i> maracujá	

A3

<i>da-</i> dar
<i>dá-</i> dar
<i>deveram-</i> deverão
<i>ache-</i> achei

A4

aproxidamente- aproximadamente

A5

<i>mão-</i> mãe	<i>menho-</i> melhor	<i>conta-</i> contando
-----------------	----------------------	------------------------

piques- pique
mão- não
pate- bate
vazilli- vasilha

alecrista- alegria
tanbe- também
supermeca- supermercado
ser- se

e pater- rebater
liver- livre

A6

jogou- jogou

A7

senhoura- senhora
irmazinho- irmãozinho
ma- mãe

A8

paixo- paixão
mama- mamãe

A9

par- para
pate- bate
cate- cadê
dorta- torta
muita- moída
perti- perdi

sapado- sábado
fai- vai
rascol- rasgou
comita- comida
fei- vem
ifinido- infinito

Restaurante- Restaurante
patidor- batido
jegano- chegando
costo- gosto
tele- dele
professo- professora

A10

pedases- pedaços
liquidizador-
liquidificador
mão- mãe

ficoi- ficou
clau- qual
vitinas- vitimas
latrão/ ladão- ladrão

abras- abraço
açuca- açúcar

A11

bucicleta- bicicleta

a- aí

va- vai

A12

curaçao- coração

crandes- grandes

4.2.3.5 Categoria: juntura intervocabular e segmentação

Nos casos de juntura intervocabular, os desvios se apresentam predominantemente com as palavras juntas umas das outras, ou seja emendadas, refletindo assim, critérios da criança para a análise da fala. Ocorre separação de palavras na fala quando é marcada pela entonação do falante.

Já nos casos de segmentação, ocorre o registro das palavras segmentando-as, normalmente, de acordo com os grupos tonais do falante. (op. cit. 142- 1430).

A1

tenpão- tem pão

encotato- em contato

A2

anoite- a noite

tidou- te dou

esutios- seus tios

nanconta- não conta

tabom- está bom

A3

super fisie- superfície

A5

medecupe- me desculpe

rei rinho- reizinho

sesa- se essa

apesoo- a pessoa

leitemosa- leite moça

A8

tonumundo- todo mundo

a te- até

a rependera- arrependerá

a ga xa- agacha

A9

porrial- pó Royal

tiamo- te amo

dabom- está bom

de pois- depois

esque si- esqueci

encontado- em contato

A10

com nosco- conosco

a qui- aqui

emsima- em cima

4.2.3.6 Categoria: forma estranha de traçar letras

De acordo com esta categoria, as dificuldades com a escrita cursiva podem ser interpretadas como troca de letras. Como a escrita de determinada letra de forma diferente pode induzir o leitor a entender outra letra, tal desvio pode afetar a composição do texto.

Nos textos analisados, os desvios encontrados de acordo com esta categoria se referem à grafia das vogais *a*, *e*, *i* e *o*, bem como das consoantes *q* e *t*.

A2

chó- chá

contor- contar

contondo- contando

quando- quando

gelodeira- geladeira

agui- aqui

maracujo- maracujá

A3

ouvro- outro

junto- junta

A5

apesoo- a pessoa

querido- querida

folho- folha

maracujo- maracujá

senhor- senhora

procuro- procura

falo- fala

trabalho- trabalha

A8

passoro- pássaro

A10

prato- pronto

souto- soltar

doi- dei

cado- cadê

munuta- minuto

elo- ela

A12

Pangueca- panqueca

4.2.3.7 Categoria: uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas

Nesta categoria, as letras minúsculas são utilizadas inadequadamente iniciando nomes próprios e inícios de frases. No caso das maiúsculas, muitas vezes são utilizadas no início ou no meio de palavras em que não se justifica o seu uso. Nos textos analisados, foram encontradas: letras minúsculas em nomes próprios e em palavras que iniciam frases, maiúsculas em início de outras palavras no meio da frase.

A1

Queria- queria

Pro- para o

Pegar- pega

Pego- pego

Pessoa- pessoa

A2

marcinho- Marcinho

maria- Maria

A3

E-é

desde- Desde

renove- Renove

moda e belesa- Moda e Beleza

A4

preta- Preta

Brincar- brincar

bolinha- Bolinha

caguei- Caguei

A5

faustão- Faustão

Jogou- jogou

A7

goias- Goiás

entregamos- Entregamos

A8

Eu- eu

A10

venha- Venha

A11

uma- Uma

pique- Pique

A12

bandeirante- (Núcleo) Bandeirante

cruzeiro- Cruzeiro

taguatingas- Taguatinga

as- As

frite- Frite

4.2.3.8 Categoria: acentos gráficos

Como afirma Cagliari (op. cit, 144), a acentuação das palavras não é ensinada no início da aprendizagem da escrita. Alguns alunos percebem o uso do acento nas palavras mais comuns, mas é fácil observar, como na maioria dos casos encontrados, que é na ausência dos acentos das palavras que consiste o maior número de desvios nesta categoria.

A1

ja- já

sofa- sofá

açucar- açúcar

otima- ótima

e- é

atras- atrás

ai- aí

xicara- xícara

A2

Bébe- Bebe

ultimo- último

xicaras- xícaras

e- é

é- e

açucar- açúcar

arnario- armário

vó- vou

A3

escondera- esconderá

hospicio- hospício

procura-la- procurá-la

e- é

ai- aí

ate- até

so- só

é- e

A4

é- e

ai- aí

e- é

A5

vo- vó

E- é

grávida- grávida

mamae- mamãe

é- e

arvore- árvore

varios- vários

A6

e- é

ai- aí

delicia- delícia

confortavel- confortável

A7

e- é

grávida- grávida

açucar- açúcar

xicara- xícara

ultimo- último

sera- será

gratis- grátis

goias- Goiás

A8

nos- nós

e- é

so- só

esta- está

mãmae- mamãe

ferias- férias

passoro- pássaro

Ia- ia

traia- traía

numeros- números

A9

á- a

A10

púm- pum

la- lá

e- é

xicara- xícara

açuca- açúcar

vitinas- vítimas

media- média

da- dá

A11

ai- aí

ate- até

xicara- xícara

moida- moída

e- é

A12

otimo- ótimo

nos- nós

voces- vocês

liquido- líquido

moida- moída

xicaras- xícaras

ániversário- aniversário

Rogério- Rogério

Brazlandia- Brazlândia

lapis- lápis

fichario- fichário

4.2.3.9 Categoria: Forma morfológica diferente

Nesta categoria, são observados os desvios ortográficos que ocorrem devido ao registro de palavras como pronunciadas na variedade dialetal. A partir da fala de quem as escreve, as palavras são escritas com a mesma formação morfológica, o que dificulta o seu reconhecimento na forma ortográfica.

A2

preucura- procura

ta (tá)- está

pa- para a

A4

prucurar- procurar

A5

irmãози

A8

né- não é

ta (tá)- está

tava- estava

A9

notro- no outro

jegano- chegando

A10

tá- está

preca- perca

A11

tava- estava

Apesar de os aspectos ortográficos não constituírem a preocupação principal desta análise, o fato de interferirem no nível composicional dos gêneros estudados torna-os objeto de registro. Em geral, considero que o nível de escrita apresentado pelos alunos desta turma encontra-se adequado em relação à série em que se encontram e revelam as características dessa faixa de escolarização. Na medida em que compreenderem as diferenças entre o texto oral e o texto escrito, que avancem nas habilidades de leitura e com as devidas intervenções do professor, as dificuldades analisadas minimizarão.

4.2.4 Os resultados do projeto

A partir das análises realizadas, pode-se afirmar que os textos produzidos, em sua maioria, atingiram as expectativas iniciais, já que os dados refletem o primeiro momento da produção dos alunos e não era objetivo desta pesquisa, que, na composição dos dados constassem as etapas seguintes do processo da produção textual. Em continuação a essa atividade, aos alunos cujos textos demonstraram dificuldades no nível composicional bem como no domínio da escrita, deverão ser proporcionadas atividades que lhes permitam o aprendizado e a superação das dificuldades que ainda apresentem.

Considerações Finais

Todo o trabalho realizado para que esta pesquisa acontecesse foi motivado pelo meu interesse em aprender modos para transformar minhas práticas docentes, torná-las mais eficazes. Compreendi que não *há* modos já prontos a serem aprendidos, mas que, além de ser necessário *construí-los*, é essencial pesquisar sobre as práticas possíveis e aplicá-las. É necessário também refletir sobre procedimentos e avaliar os seus resultados, para que seja possível perceber o que realmente é mais eficiente.

Em decorrência dessa busca, já há alguns anos, tenho experimentado desenvolver projetos nas escolas em que trabalhei e reconheço a importância de desenvolvê-los, bem como a eficácia de seus resultados. Os relatos apresentados no capítulo 3 revelam que, apesar de todo o respaldo legal (apresentado no capítulo 2) da organização da prática pedagógica por projetos, ainda é ignorada, por muitos, a sua relevância.

Cabe observar que, como comentado no capítulo 3, as escolas devem, obrigatoriamente, preparar seus planos de ação e incluir todos os projetos que pretendem realizar no ano letivo. A reflexão que faço sobre essa prática é que, apesar das orientações sobre os projetos, a falta de organização e de iniciativa da escola para colocá-los em prática reduz a sua importância, o que permite que o trabalho com projetos limite-se a sua elaboração, cumprindo, por muitas vezes, apenas com aspectos burocráticos. E, dessa forma, ocorre prejuízo no processo ensino/aprendizagem e, conseqüentemente, nos progressos necessários à formação dos alunos.

A partir da experiência com o projeto “Escrita para a vida” é possível afirmar que não há mais espaço para esse entendimento. Na realidade da escola em que a pesquisa foi realizada, com a entrega do Plano de Ação, cumpriu-se a obrigação da escola e nada mais foi feito até que ocorressem as avaliações governamentais. E, mesmo com resultados ruins, não há atitudes no sentido de melhorar a situação.

A partir do estudo dos conceitos de letramentos (apresentados no capítulo 1) e dessas reflexões, que serviram como base para o trabalho com os gêneros textuais e para a análise dos dados, foram feitas as observações que seguem. São reflexões feitas com o intuito de responder às questões de pesquisa propostas na Introdução deste trabalho.

A primeira questão permitiu pensar sobre a situação da escola, como principal instância de letramento. Compreendendo-a como o local que permite às comunidades de nível social mais desfavorecido o desenvolvimento das habilidades concernentes ao letramento, vê-se que a escola não cumpre adequadamente essa função, segue servindo às práticas hegemônicas, reproduzindo as condições sociais em que a comunidade escolar está inserida. E por esse motivo, culpam-se os alunos, unicamente, por sua desmotivação e desinteresse na realização das atividades, condição inicial em que se encontravam os sujeitos dessa pesquisa. Dessa forma, a necessidade de mudança dessas estruturas hegemônicas encontradas na escola, e que desde sempre são reproduzidas, não encontra resposta nas ações da escola, que deixa clara sua opção pelo modelo autônomo de letramento.

A partir dessa reflexão, a prática pedagógica por projetos é uma opção que pode permitir melhores resultados. O entendimento do letramento como alfabetização, aquisição do código escrito e da leitura, somente, não é a única opção da escola. É desejável que essa aquisição ocorra em contextos reais, que permitam ao aluno perceber o quão importante (e por que não, prazeroso também!) é perceber e fazer parte, conscientemente, da dinamicidade dos processos que envolvem os usos da língua falada e escrita por nós.

A segunda questão me permitiu duas observações. A primeira é sobre minha prática e acredito ser também a de tantos outros colegas: nós não estudamos adequadamente os documentos que servem como orientação ao nosso trabalho, ou, pelo menos, não o fazemos na sua totalidade. O acesso a esses documentos, principalmente ao Currículo de Educação Básica do Distrito Federal, restringe-se, basicamente, à consulta dos conteúdos que devem ser trabalhados, o que reflete a falta de compreensão, na sua totalidade, da proposta para o trabalho pedagógico por competências e habilidades, exposta no documento. A segunda conclusão é que, se fosse de

conhecimento de todos o que o Currículo propõe, o trabalho pedagógico não aconteceria de outra forma que não fosse organizado por projetos.

Como resposta à terceira questão, tenho a dizer que os resultados obtidos foram de acordo com a expectativa inicial da realização do projeto. A princípio, os sujeitos da pesquisa mostravam-se desinteressados e desmotivados. Realmente, não por que assim o fossem, mas por que o que era proposto como atividade era desmotivador, não provocava o interesse. Na realização das atividades do projeto, percebi que eles responderam cada vez mais positivamente ao que foi proposto. Alunos que sequer terminavam as atividades, passaram a produzir com interesse os textos que compõem o *corpus* desta pesquisa. Além disso, o número de alunos que participou das últimas aulas aumentou, o que pode ser entendido como aumento do interesse pelo conteúdo das aulas.

Os resultados dessa pesquisa revelam aspectos da prática pedagógica por projetos que são muito significantes, considerando a situação dos alunos e da escola (B). Foram seis aulas que permitiram aos alunos sentir que a escola pode ser e fazer muito mais pelos alunos do que se observa na prática. Com isso, falta à escola, implantar os projetos elaborados. Ter iniciativa para tentar realizá-los, ao menos. Isso possibilitaria, no mínimo, a possibilidade de reflexão sobre novas práticas. Além disso, pode ser mais motivador para o professor, ver resultados diferentes mostrados pelos trabalhos dos alunos.

Ressalto, aqui, a relevância desta pesquisa para as minhas práticas profissionais, acadêmicas e até familiares. Sinto, mais uma vez, que ainda preciso aprender mais. Com os resultados do trabalho desempenhado, percebo a importância de não me acomodar e estar atenta às possibilidades de conseguir resultados sempre melhores, em quaisquer situações em que minhas práticas sejam necessárias.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola, 2005.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986.

_____. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos*. Brasília, MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais - Introdução*. Brasília, MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

_____. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. Ministério da Educação. *Lei Nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

CARVALHO, C.M.S. *CD-Letras: Gênero discursivo, práticas de letramento e identidades*. 2006. Tese (Doutorado). Universidade de Brasília.

FAIRCLOUGH, N. *Language and Power*. New York: Longman, 1989.

_____. *Discurso e mudança social*. Brasília: UnB, 2001.

_____. *Analysing Discourse*. London: Routledge- Taylor & Francis Group, 2003.

FARIA, E. *Dicionário escolar latino-português*. Rio de Janeiro: MEC/FAE, 1994.

FERREIRA, A. B. H. *Miniaurélio Século XX: O minidicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

_____. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FURLANETTO, M. M. Práticas discursivas: desafio no ensino de língua portuguesa. IN: BAGNO, M. (et al.) *Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

JUNG, N. M. Letramento: uma concepção de leitura e escrita como prática social. IN: BAGNO, M. (et al.) *Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

KATO, M. A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 2005.

KLEIMAN, A. (org) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. São Paulo: Mercado das Letras, 1995.

_____. “Apresentação.” In: Dionísio, A. P. et alii(org.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

KLEIMAN, Ângela, MORAES, Sílvia E. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. São Paulo: Mercado das Letras, 1999.

KOCH, Ingedore G. V.; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Intertextualidade: diálogos possíveis*. São Paulo: Cortez, 2007.

MAGALHÃES, I. *Introdução: a Análise de Discurso Crítica*. DELTA, São Paulo, v. 21, 2005.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, P. A., BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005

_____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008

MARCUSCHI, Luís Antônio. “Gêneros textuais: definição e funcionalidade.” In: Dionísio, A. P. et alii(org.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MEURER, J. L. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. IN: MEURER, J. L., BONINI, A. & MOTTA-ROTH. *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

RATTO, I. Ação política: fator de constituição do letramento do analfabeto adulto. IN:

KLEIMAN, A. B. (org). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

RESENDE, V. M. & RAMALHO, V. *Análise do discurso crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.

POSSENTI, S. *Os limites do discurso*. Curitiba: Criar Edições, 2002.

REVISTA NOVA ESCOLA. São Paulo: Editora Abril/ AS, nº 199 de janeiro e fevereiro de 2007.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. *Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal. Ensino Fundamental- 1ª a 4ª série*. Versão experimental, 2000.

SILVA, T. T. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000

VAN DIJK, T. *Discurso e poder*. HOFFNAGEL, J.; FALCONE, K. (Orgs.) São Paulo: Contexto, 2008.

VEIGA, I. P. A. (Org.) *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 23ª ed. Campinas: Papirus, 1995

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha10.pdf>. <Acesso em 20 de abril de 2010>.

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Letramento>