

Universidade de São Paulo

Faculdade de Educação

Márcia Silva Custódio

Da prática à ação pedagógica:

o movimento dos sujeitos em contexto escolar

São Paulo
2010

Márcia Silva Custódio

**Da prática à ação pedagógica:
o movimento dos sujeitos em contexto escolar**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação
da Universidade de São Paulo para obtenção do
título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Linguagem e Educação
Orientador: Émerson de Pietri

Este texto corresponde à versão corrigida

São Paulo
2010

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTES TRABALHOS, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.30

C987d

Custódio, Márcia Silva

Da prática à ação pedagógica: o movimento dos sujeitos em contexto escolar / Márcia Silva Custódio; orientação Émerson de Pietri. São Paulo: s.n., 2010.

135 p.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Linguagem e Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Análise do Discurso 2. Ensino 3. Escrita I. Pietri, Émerson de, orient.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Márcia Silva Custódio

Da prática à ação pedagógica: o movimento dos sujeitos em contexto escolar.

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação
da Universidade de São Paulo para obtenção do
título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Linguagem e Educação
Orientador: Émerson de Pietri

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Dedicatória
Aos meus pais

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, ao meu orientador Émerson de Pietri, pela paciência, escuta atenta e liberdade; mas, sobretudo, por sempre ter feito com que enxergasse os meus erros ao longo da pesquisa.

À Comissão de Pós-Graduação da FEUSP.

Aos professores da banca, pelas contribuições.

Aos suplentes, por aceitarem o convite.

Aos funcionários da biblioteca da FEUSP e da FFLCH.

À minha amiga de cursinho, graduação e profissão Valéria Pereira Velosa, pela leitura atenta e pelos comentários feitos ao texto.

À minha amiga de pós Cristiane Maia, pela companhia, pelo incentivo e pelas discussões acadêmicas na trajetória da pesquisa.

Aos meus amigos da FFLCH, em especial Maria Amélia Tecchio, Rafaela Miyoko, Marcela Cintra e Gerson dos Santos.

Ao professor Hewerton Santos Chaves, por permitir que minha pesquisa fosse aplicada na Escola Estadual Ministro Dílson Funaro.

Aos professores João Jazinski e Margali Maria Marques Flório, coordenadores pedagógicos, que acompanharam e criaram as condições necessárias para o desenvolvimento da pesquisa em contexto escolar.

Aos professores da EE Ministro Dílson Funaro.

Aos meus queridos alunos, pelo carinho e cuidado que sempre tiveram por mim.

Aos meus irmãos Marcelo e Marcos, por estarem sempre ao meu lado.

E, especialmente, a Manolo Morales Melo, companheiro de longa jornada, pelo incentivo e auxílio.

RESUMO

CUSTÓDIO, Márcia Silva. **Da prática à ação pedagógica: o movimento dos sujeitos em contexto escolar.** 2010. 135fls. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2010.

A presente pesquisa associa a ação em sala de aula à pesquisa acadêmica e seu percurso registra um deslocamento da *prática pedagógica* em direção à *ação pedagógica*. Entende-se que a *prática pedagógica* encerra as atividades que o profissional da educação habituou-se a aplicar quotidianamente, recorrendo às concepções de linguagem e ensino que circulam socialmente. A *ação pedagógica*, por outro lado, assume o espaço da sala de aula como um ambiente de formação permanente do professor, pois este dialoga com perspectivas diversas em sua atuação, dentre elas as acadêmicas, para desenvolver uma ação mais orientada do ponto de vista pedagógico e ideológico – uma vez que o discurso pedagógico não é neutro, nem imparcial – em função das necessidades de cada grupo, do contexto social e de suas convicções políticas. A transição entre *prática pedagógica* e *ação pedagógica* é observada no fazer pedagógico de uma professora – que também assume o papel de pesquisadora nesta dissertação – efetiva do Ensino Oficial do Estado de São Paulo. Dessa forma, o objetivo de pesquisa consiste em observar como o diálogo com teorias acadêmicas relaciona-se com a ação pedagógica, ou melhor, como a pesquisadora-professora apropria-se da teoria – atuando sobre esta, adequando-a às condições de produção do contexto de ensino – e como a professora-pesquisadora dialoga com perspectivas diversas que produzem efeitos sobre a prática, portanto essa ação não se constitui pelo consumo de produções acadêmicas, mas pela fabricação, na qual a pesquisadora-professora age sobre a teoria, que desencadeia uma movimentação da professora-pesquisadora. Como se procura mostrar, esse deslocamento repercute na ação pedagógica e provoca uma movimentação no trabalho do aluno. Para fundamentar teoricamente o ponto de vista defendido, esta pesquisa foi inserida em uma perspectiva discursiva e apropria-se de algumas noções advindas da Análise do Discurso de orientação francesa, sobretudo com base na noção de sujeito proposta por Possenti (2003), pois – como a pesquisa procura mostrar – o sujeito não é completamente assujeitado ao *Outro* (este representado pela voz do pai, da religião, da escola, das leis etc.). Assim, ainda que o sujeito seja atravessado e constituído pelo *Outro*, não se submete completamente a ele, de modo que é capaz de promover pequenas rupturas nas brechas em que o controle é exercido

com menor severidade e, portanto, é capaz de *fabricar* (De Certeau, 1994). Tais posicionamentos complementam-se com a noção de enunciado tal como formulada por Bakhtin (2003). Como a pesquisa volta-se para a ação em sala de aula, a fundamentação metodológica é subsidiada pela noção de pesquisa-ação (Zozzoli, 2006) e pelo estudo de caso (Lüdke e André, 1986). Uma vez que a noção de *projeto* (Camps, 2006) fundamentou o trabalho de escrita e leitura desenvolvido em sala de aula, recorreu-se às noções de escrita como trabalho (Possenti, 1996), de gênero de discurso (Bakhtin, 2003) e de leitura segundo um viés cognitivo (Kleiman, 1989 e 1995) para a preparação, o desenvolvimento e a aplicação do referido projeto.

Palavras-chave: Análise do Discurso, Ensino, Produção escrita.

ABSTRACT

CUSTÓDIO, Márcia Silva. **Of the *practice* towards *pedagogical action*: the movement of the *subjects* in the school context.** 2010. 135fls. Dissertation (Master's Degree) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2010.

The current research links the action in the classroom with the academic research. The research course marks a movement of the *pedagogical practice* towards *pedagogical action*. It's understood that *pedagogical practice* closes the activities that the education professional is accustomed to apply daily, having recourse to language and teaching conceptions, which circulate socially among the education professional environment. The pedagogical action, on the other hand, takes over the classroom space as an environment of permanent formation of the teacher, who dialogues with several perspectives in his performance: among these perspectives, there is the academic one, to develop a better oriented action from the pedagogical and ideological point of view – since the pedagogical speech is neither neutral or impartial –, considering the needs of each group, social context and its political convictions. The transition between *pedagogical practice* and *pedagogical action* is observed in the pedagogical work of an effective teacher of the Official Teaching of the State of São Paulo. This teacher also assumes the role of a researcher in this dissertation. Thus, the research goal consists in observing how the dialogue with academic theories relates to the pedagogical action, or rather, how the teacher-researcher gets hold of the theory – acting on the theory, adjusting it to the production conditions of the teaching context – and how the teacher-researcher dialogues with several perspectives that produce effects on the practice. Thus, this action does not consist of the use of academic productions, but by the making where the researcher-teacher acts on the theory which unchains a movement of the teacher-researcher. As it is tried to show, this movement has influence upon the pedagogical action and provokes a movement in student's work. To justify theoretically this point of view, this research was inserted in a discursive perspective and gets hold of some notions resulting from analysis of discourse of French orientation, specially based on the notion of *subject* proposed by Possenti (2003), because – as the research tries to show – the subject is not completely controlled by the *Other* (which is represented by the voice of the father, religion, school, laws, etc.). So, even if the subject is crossed and constituted by the *Other*, *the subject* doesn't submit himself

completely to the Other, and so he is capable of promoting little breach where the control is practiced with lesser severity and, thus, the subject is capable of *producing* (De Certeau, 1994). Such positioning statements are complemented with the notion of enunciation such as stated by Bakhtin (2003). Since the research recurs to the action in the classroom, the methodological foundation is aided by the notion of research-action (Zozzoli, 2006) and by case study (Ludke and André, 1986). Since the writing and reading tasks that have been developed in the classroom were based on the notion of *project* (Camps, 2006), we turned to the notions of writing as work (Possenti, 1996), of gender of speech (Bakhtin, 2003) and of reading in its cognitive aspects (Kleiman, 1989 and 1995) for the preparation, development and application of the project.

Keywords: Analysis of Discourse, Teaching, Writing Production.

LISTA DE TABELAS

**Tabela 1 – Número total de textos escritos e quantidade de textos selecionados
para a constituição do *corpus* p. 80**

LISTA DE SIGLAS

AD	Análise do Discurso
DE	Diretoria de Ensino
FD	Formação Discursiva
LCTs	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MS	Mauricio de Souza
TM	Turma da Mônica

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
1.1	As condições de ensino que fomentaram a pesquisa.....	17
1.2	O percurso da pesquisa	21
2	O DESLOCAMENTO DO SUJEITO SOB O PONTO DE VISTA DA NOÇÃO DE FABRICAÇÃO.....	25
2.1	A noção de sujeito sob o ponto de vista discursivo	30
2.2	Um tipo de sujeito para cada fase da AD.....	32
2.3	A noção de enunciado	35
3	O TRABALHO COM PROJETOS DE ESCRITA E LEITURA	38
3.1	O trabalho com projeto de escrita	39
3.2	A noção de escrita adotada no projeto.....	42
3.3	A noção de leitura adotada no projeto de escrita.....	46
3.4	A elaboração do projeto de escrita e leitura.....	48
4	O TRABALHO DE PESQUISA-AÇÃO APLICADO EM UM ESTUDO DE CASO E A CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i> PARA ANÁLISE	51
4.1	Ponto de partida: a pesquisa-ação em um estudo de caso.....	53
4.1.1	<i>O contexto onde se desenvolveram a pesquisa-ação e o estudo de caso.....</i>	<i>56</i>
4.1.2	<i>Pesquisa-ação x condições do contexto em sala de aula.....</i>	<i>58</i>
4.2	A fase de realização do projeto de escrita e leitura	60
4.2.1	<i>A primeira reunião.....</i>	<i>63</i>
4.2.2	<i>Sondagem: atividades de redação.....</i>	<i>65</i>
4.3	As oficinas de leitura.....	67

4.4	As oficinas de produção escrita	71
4.5	Avaliação do projeto	73
4.6	CrITÉrios para a constituição do <i>corpus</i>	79
4.7	As redações das 5ª A e 5ª B.....	83
4.7.1	<i>As redações da 5ª A.....</i>	85
4.7.2	<i>As redações da 5ª B.....</i>	88
4.8	A produção da notícia.....	91
5	ANÁLISE DOS DADOS	97
5.1	As redações e produções da 5ª A	98
5.2	As redações e produções da 5ª B.....	109
5.3	O que mostra a análise de dados	122
5.3.1	<i>Sobre as redações.....</i>	122
5.3.2	<i>Sobre a produção dos textos jornalísticos</i>	123
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
7	BIBLIOGRAFIA	132

1 INTRODUÇÃO

Ideologicamente, os sentidos são construídos na relação entre espaço e tempo; dessa forma, os intercâmbios sociais evidenciam – em maior ou menor grau – os posicionamentos políticos e os interesses de determinados grupos sociais. Assim, como prática social determinada historicamente, o trabalho pedagógico jamais é imparcial ou neutro.

Tendo em vista o tema de interesse desta pesquisa, pode-se observar, nas concepções de linguagem (Geraldi, 1984) predominantes na tradição do ensino de língua portuguesa no país, quais valores de classe ou posicionamentos políticos essas representam:

- a) Linguagem como expressão do pensamento – esta concepção entende que a arte do bem falar e do bem escrever associa-se diretamente à capacidade do indivíduo raciocinar, logo, nessa perspectiva, quem não sabe se expressar não pensa;
- b) Linguagem como instrumento de comunicação – esta concepção é centrada nos usos da língua e compreende a linguagem como um instrumento de trocas comunicativas entre um emissor e um receptor que partilham de um código comum;
- c) Linguagem como meio de interação – concebe a língua como mecanismo comunicativo real e concreto que permite a interação entre locutores e interlocutores por meio de enunciados.

A primeira concepção, que exerceu (e exerce) forte influência na tradição do ensino de língua portuguesa, prioriza o estudo da gramática normativa (Geraldi, 1984), isto é, baseia-se na prescrição de regras a serem seguidas por aqueles que almejam falar e escrever corretamente. A variante padrão da língua é aquela dominada pelos falantes de classes economicamente e/ou culturalmente privilegiadas e, por isso, conquistou o posto de variedade linguística de prestígio.

Analisando os princípios que regem a norma padrão, torna-se evidente que esta carrega, em sua essência, uma visão de mundo estereotipada, pois propaga a existência de

uma forma certa e única para o uso da língua, e todas as situações que divergem dessa idealização de língua são consideradas incorretas, feias e incultas.

A validade deste modelo passou a ser fortemente contestada a partir da ascensão das ciências da linguagem e da democratização do acesso à educação básica para as classes trabalhadoras por volta das décadas de 70 e 80 do século XX.

A democratização do ensino¹ estendeu aos demais segmentos da sociedade a aproximação da educação formal, mas não trouxe consigo as mudanças necessárias para a recepção desses grupos que dominavam uma cultura diferente daquela difundida pelo ensino oficial do país.

Nesse aspecto, a Linguística contribuiu para contestar o modelo educacional vigente e com posicionamentos teóricos que abrangeram as demais variedades linguísticas faladas em segmentos sociais menos abastados.

Essa época também é marcada historicamente pelo regime militar que instituiu a LDB 5692/71² e impôs uma concepção de linguagem voltada para as finalidades comunicativas, sem supervisão de especialistas no assunto ou a promoção de um programa de formação continuada para professores.

A política militarista colocou-se a serviço do desenvolvimento e o ensino foi utilizado como instrumento para alcançar tal fim; dessa forma, os estudos de linguagem priorizaram a comunicação, isto é, o *uso* da língua (Soares, 2002).

Tal modelo, imposto nesse período, espelha-se no esquema de comunicação (Jakobson, 1991) no qual um emissor e um receptor partilham do mesmo código; este lhes permite transmitir mensagens que se fundamentam numa suposta transparência linguística, isto é, se os usuários dominam um determinado código, logo, são capazes de passar e receber informações, de modo a compreendê-las claramente, sem risco de equívocos ou ruídos comunicativos nesse processo.

¹ Soares (1986) considera que a extensão do acesso ao ensino formal às camadas populares não atendeu à demanda em relação aos aspectos quantitativos e qualitativos – porque não houve uma adequação curricular ou preparo dos profissionais do ensino para esse novo perfil escolar. Diante dessa realidade, para a autora, a escola se coloca contra o aluno. Não se pretende contra-argumentar o posicionamento de Soares, mas complementá-lo, pois é preciso considerar que existem fatores sistêmicos externos à escola, de ordem política e ideológica, para a manutenção do *status quo*.

² Faz-se referência à Lei de Diretrizes e Bases 5692, instituída no ano de 1971.

Nas décadas posteriores, os pressupostos bakhtinianos (2003) influenciariam as concepções de linguagem e seu tratamento em contexto escolar. As noções teóricas desse autor evidenciam que a compreensão dos fenômenos linguísticos não se faz isoladamente de outros fatores – como ocorre na concepção de linguagem associada à expressão do pensamento – e abrange a relação entre locutor e interlocutor, o contexto de produção e os aspectos históricos – estes influenciados diretamente por posicionamentos políticos e ideológicos.

Bakhtin (2003) compreende a comunicação como a realização efetiva e concreta da linguagem que se efetua por meio de enunciados relativamente estáveis ou gêneros de discurso, os quais se constituem por formas pré-determinadas, de acordo com as finalidades do enunciado e da intenção comunicativa entre locutor e interlocutor.

Essa noção é mais abrangente também do que aquela baseada no canal de comunicação e centrada na transmissão de mensagens entre emissor e receptor, pois os intercâmbios linguísticos inserem-se em um contexto amplo, consideram os interesses e os propósitos que motivam as trocas comunicativas, bem como as condições de produção, as esferas de circulação e os meios para a circulação e recepção dos gêneros.

Todas essas concepções de linguagem circulam livremente pela sociedade e cada uma veicula determinados posicionamentos ideológicos, se não conflitantes, um tanto divergentes entre si, em se tratando dos fenômenos linguísticos com fins comunicativos.

Dessa forma, uma prática de ensino apartada de um subsídio teórico e de uma orientação política, inevitavelmente, incorpora ingenuamente os discursos pedagógicos que circulam socialmente e acaba valendo-se de métodos de ensino que transformam o fazer pedagógico em um exercício de estratégias divergentes entre si e deslocadas das necessidades específicas de cada grupo.

Logo, uma *ação pedagógica* necessita estabelecer objetivos que ultrapassem os questionamentos relacionados ao “quê?”, “para quem?”, “quando?” e “como?” ensinar, pois estes só adquirem densidade quando associados aos motivos e às finalidades daquilo que se pretende ensinar.

Compreender “por quê” e “para quê” ensinar pode se tornar um divisor entre a *prática* de sala de aula e a *ação* em sala de aula: a primeira corresponderia à recorrência às

concepções disponíveis a quem queira utilizá-las; a segunda possibilitaria ao profissional discernir as vozes que mobiliza em seu fazer pedagógico e, conforme suas convicções ideológicas, poderia estabelecer objetivos para a sua intervenção pedagógica. Desse modo, do ponto de vista político, a *ação pedagógica* é menos ingênua e mais orientada.

A *ação pedagógica* direciona o objetivo desse estudo, que compreende o espaço de sala de aula como um ambiente de formação permanente do professor, que, ao se apropriar de teorias referentes ao ensino por meio da pesquisa, não as reproduz tal qual as recebeu, pelo contrário, age sobre a teoria e fabrica³ (De Certeau, 1994) uma prática que incide diretamente em seu fazer pedagógico.

Em decorrência desse vínculo estreito com a ideologia, esta pesquisa acabou por se aproximar de um enfoque discursivo⁴, e o percurso-pesquisa procura situar-se nessa distinção entre *prática pedagógica* e *ação pedagógica*, pois discursivamente, a primeira refere-se aos procedimentos que tornam o sujeito mais assujeitado e suscetível aos discursos pedagógicos que circulam socialmente; e, por outro lado, a *ação pedagógica* toma por referência a noção de sujeito não completamente assujeitado ao *Outro* (Possenti 2003, 2004 e 2009), já que, ainda que seja atravessado por ele, isso não o torna incapaz de promover pequenas rupturas nas brechas onde o discurso dominante não exerce tanto poder de vigilância e controle.

Logo, por meio da *ação pedagógica*, procura-se justificar a necessidade de aproximação entre teoria/produção acadêmica e o trabalho pedagógico, pois se acredita que essa associação provoque uma produção que desencadeie um deslocamento tanto do sujeito na posição de professor – que assume a posição de pesquisador também – como do sujeito na posição de aluno.

1.1 As condições de ensino que fomentaram a pesquisa

Desde o ingresso no magistério, em 2002, a escrita sempre foi o foco de meu interesse em relação ao ensino de língua materna; acredito que ensinar a escrever envolve um trabalho árduo, pois, na interlocução pela escrita, o sujeito mobiliza os conhecimentos que adquiriu em

³ As noções de *fabricação*, *produção* e *deslocamento* (as duas últimas referidas logo a seguir) são detalhadas no capítulo 2.

⁴ Refere-se à fundamentação teórica – pormenorizada no capítulo 2 – que recorre à Análise do Discurso de orientação francesa e sustenta os posicionamentos assumidos nesta dissertação.

suas vivências e, especificamente no tocante ao ensino de língua materna, os gramaticais, de leitura e os relativos à própria escrita.

Apesar de minha formação no curso de Letras ser fortemente influenciada pelas Ciências da Linguagem, ao longo dos meus primeiros anos de profissão, julgava que, para o aluno redigir um bom texto, era imprescindível o domínio da gramática normativa; assim, o meu equívoco foi o de reduzir o ensino da escrita à aprendizagem de categorias gramaticais.

O amadurecimento profissional e o contato com propostas de ensino fundamentadas em teorias linguísticas fizeram-me enxergar que priorizara o ensino de gramática, embora quotidianamente não notasse a assimilação desses conteúdos nas redações solicitadas aos meus alunos.

A partir do contato com as noções advindas da Linguística, concluí que minhas práticas pedagógicas eram reducionistas, pois não conseguia criar as condições necessárias para o uso efetivo da norma padrão sem recair na cobrança exaustiva de terminologias confusas e contraditórias que, segundo Ilari (1985), acabam por bloquear a capacidade inata do aluno em relação ao manejo da língua.

Enfim, nessas condições, considerei o aprendiz de língua materna como um estudante de língua estrangeira (Luft, 1985) ao subestimar seus conhecimentos prévios altamente elaborados.

Diante dessa constatação, busquei me apropriar de outras noções de gramática e, no decorrer do tempo, cheguei à conclusão de que essas seriam um dos componentes necessários para a elaboração de um texto, porém não os únicos. Além disso, é preciso respeitar a variante do aluno, mas, para tratar da questão da leitura e da escrita, restringir-se ao código ou aspecto linguístico não é suficiente.

Por isso, influenciada por Luft (1985), Ilari (1985) e Perini (1997), dei-me conta de que os problemas de escrita não se resumem à assimilação da gramática e de que os rumos para a superação de tais problemas estariam no contato permanente com a leitura.

Escrever não se restringiria à aprendizagem da nomenclatura gramatical, mas exigiria uma convivência íntima, prolongada e permanente com a boa linguagem por meio da leitura de excelentes textos, pois essa convivência propiciaria ao escritor a capacidade de reciclar materiais que absorveu por meio dessa prática (Luft, 1985). Ilari (1985) associa a essa

proposta algumas contribuições da Linguística Textual, como as noções de coesão, coerência, grau da variabilidade, informatividade e redundância.

No ano de 2006, de posse dessas referências, procurei empregá-las em minha prática pedagógica, associando a leitura ao ensino de escrita e, por esse motivo, aceitei o desafio de ministrar algumas aulas nas séries iniciais do Ensino Fundamental de ciclo II, em um projeto governamental de incentivo à leitura denominado *Hora da Leitura*.

Era meu segundo ano na rede pública⁵ do Estado de São Paulo e, até esse período, sempre trabalhara com a Educação de Jovens e Adultos – nas séries finais do Ensino Médio, no período noturno –; portanto, essa experiência seria também a primeira com Ensino Fundamental regular.

A *Hora da Leitura* destinava-se ao Ensino Fundamental II e reservava cinquenta minutos semanais na grade curricular das escolas estaduais de São Paulo para promover o contato do estudante com leituras de gêneros textuais diversificados. Um dos ideais desse programa, que teve duração de aproximadamente três anos, era o de estimular, nos leitores em formação, o “interesse”, o “gosto”, o “prazer” e o “hábito” da leitura.

A princípio, os objetivos do programa pareceram-me excelentes, pois, conforme as orientações técnicas na Diretoria de Ensino, o intuito era o de garantir ao aluno o acesso à leitura, mas associar essa atividade à produção de texto. Além disso, pelos propósitos do programa, esperava que minhas expectativas fossem atendidas, pois desejava ansiosamente descobrir um método que proporcionasse o desenvolvimento de projetos de leitura e escrita inovadores, práticos, simples, dinâmicos, capazes de despertar a motivação e o interesse de meus alunos, facilitando a aprendizagem.

Incentivada pelas propostas da *Hora da Leitura*, li grande parte do acervo fornecido pelo programa, selecionei os autores notadamente reconhecidos pela crítica literária e, ao longo do ano, recorri a estratégias diversificadas para promover o contato do aluno com textos de qualidade.

Em relação à leitura, apliquei continuamente diversas abordagens, como ler e explicar determinadas passagens textuais; propor questões (orais ou escritas) para a turma ou

⁵ Ingressei na rede estadual por meio do concurso público de 2004. No final de 2005, participei do concurso de remoção e fui transferida para a Escola Estadual Ministro Dílson Funaro, situada no bairro do Jardim Antártica, na região norte do município de São Paulo, instituição na qual foi desenvolvido o referido projeto.

responder às que me eram feitas; fazer leituras dramáticas, compartilhadas ou pedir que os alunos lessem em pequenos grupos ou individualmente; ler uma obra inteira coletivamente; disponibilizar o acervo do programa para que o aluno lesse em casa; organizar rodas de leitura e apresentação de saraus.

Seguindo as orientações pedagógicas propostas pelas oficinas na Diretoria de Ensino em relação à escrita, alternava momentos em que os alunos recontavam as narrativas lidas oralmente ou por escrito; finalizavam uma narração lida em voz alta ou redigida em lousa; e “criavam” um texto, baseando-se em tipos textuais narrativos ou poéticos, conforme a leitura da aula ou das semanas anteriores.

Por outro lado, ao comparar diversas redações de um mesmo aluno recolhidas ao longo do semestre, notei que a frequente exposição à leitura e o contato com situações de escrita não surtiram, entre uma produção e outra, os efeitos esperados.

Minha primeira hipótese foi a de que talvez uma aula por semana não rendesse muitos frutos. Além disso, não havia um planejamento integrado com a disciplina de Língua Portuguesa. Por esse motivo, procurei as professoras de língua materna – e outros professores que possuíam uma quantidade maior de aulas semanalmente nessas séries, como os de História e Ciências – para solicitar as redações elaboradas nessas aulas e compará-las com as desenvolvidas em minha disciplina.

Novamente, observei que os textos produzidos na aula de leitura ou em outras disciplinas eram muito similares. Após um semestre letivo, notava que tudo considerado por mim, naquela época, como problemas referentes à escrita, permanecia: desvios em relação à norma padrão; problemas na construção de orações, coesão, coerência e redundância; e repetição de tipos textuais escolares desvinculados da proposta sugerida.

Tive a sensação de que utilizara todas as ferramentas e os recursos de que dispunha: havia revisado as minhas noções de gramática, associei a leitura a esse trabalho, busquei uma série de estratégias metodológicas, pesquisei diversas noções linguísticas para aplicá-las em meus planos de aula e participei de programas de formação continuada, porém, sem lograr êxito.

Entretanto, mantinha a minha convicção de que a escrita dependia da leitura, ainda que as estratégias empregadas por mim não tivessem provocado os efeitos almejados.

Evidentemente, faltava algo à prática pedagógica que as condições de que dispunha – materiais, profissionais e pessoais – não foram capazes de suprir.

Por isso, uma série de questionamentos surgiu após essa experiência: o contato assíduo com textos literários de qualidade seria suficiente para a formação de um leitor proficiente? Propor recorrentemente atividades escritas levaria o aluno a escrever bem? O contato com um determinado gênero textual implicaria em sua apropriação? A leitura de produções escritas em norma culta facilitaria a assimilação da norma pelo aluno? Seria suficiente o professor ser leitor para estimular o “gosto”, o “prazer”, o “hábito” pela leitura em seus alunos?

Os textos produzidos pelos estudantes demonstravam que não, pois, especificamente no programa de leitura, os alunos tiveram contato com bons escritores, foram incentivados a escrever ao longo de meses, mas não apresentaram diferenças significativas em comparação ao início do ano letivo.

1.2 O percurso da pesquisa

Em 2007, permaneci no programa *Hora da Leitura* com três quintas séries do Ensino Fundamental. O diferencial em relação aos anos anteriores deveu-se ao planejamento prévio de um projeto de escrita (Camps, 2006) – noção a ser definida ainda neste tópico – que associou a ação pedagógica à pesquisa acadêmica que ora apresento.

O enfoque assumido pela pesquisa aproximou-a das noções das abordagens qualitativas de pesquisa-ação (Zozzoli, 2006) e de estudo de caso (Lüdke e André, 1986), pois o material de análise foi produzido a partir da minha observação e intervenção em sala de aula; toda a produção de texto elaborada pelos alunos participantes da pesquisa, as transcrições, os registros em áudio e por escrito resultaram no material utilizado para a constituição do *corpus*.

O objetivo do projeto era a produção de uma notícia escrita, alternando momentos de leitura e reescrita, com base na noção de gênero do discurso (Bakhtin, 2003). Dessa forma, o intuito foi o de inserir a escrita em um contexto comunicativo real e concreto em que o locutor produz um texto para um interlocutor, com uma motivação e uma finalidade comunicativa.

Segundo Bakhtin (2003), a comunicação real e concreta é produzida por meio de enunciados relativamente estáveis denominados de gêneros do discurso. Conforme as necessidades, as motivações e as intenções do locutor, existe um determinado gênero mais adequado às finalidades comunicativas – estas sempre relacionadas ao contexto de produção.

O gênero do discurso é determinado por algumas características, como o tema – isto é, o conteúdo enunciativo –, a estrutura formal, influenciada pelo primeiro, e o estilo, que envolve as escolhas estabelecidas pelos sujeitos no momento da enunciação.

A presença de um interlocutor para a proposta de reescrita textual traria elementos novos para a minha prática pedagógica, pois o fato de haver um leitor para o texto inseria a escrita em uma prática discursiva concreta; a refacção, por sua vez, estimularia um movimento de distanciamento e retorno ao texto; logo, a noção de escrita como produto seria substituída por outra que a concebia como processo.

Dessa forma, além da leitura, com o intuito de internalização de uma gramática textual, incorpora-se ao projeto de escrita a proposta de construção de uma imagem de interlocutor com o propósito de garantir que o aluno precisasse se fazer entender, promovendo o processo de reescrita e motivando-o a pensar sobre sua própria produção.

Em relação ao estilo, uma das características do gênero do discurso bakhtiniano, criei a expectativa – antecipadamente ao manuseio dos dados da pesquisa – de que, no *corpus*, talvez pudesse encontrar indícios de autoria, pois idealizava que – por meio da proposta de intervenção com o projeto de escrita – levaria o sujeito a se colocar de modo peculiar a partir de suas escolhas linguísticas e das condições do contexto de produção.

Baseando-me em Possenti (2002), estava certo, para mim, que encontraria, nas produções escritas do material de análise, um trabalho escrito subjetivo mesclado a um mínimo de densidade, isto é, a partir de um conhecimento enciclopédico, o sujeito seria capaz de estabelecer escolhas e recortes, e de organizá-los a partir de um gesto singular – isto implicaria em uma inserção na cultura, de modo a se apropriar da memória discursiva para estabelecer um recorte próprio e colocar-se de maneira peculiar no texto.

Conforme me apropriava de concepções de linguagem e de ensino – considerando as condições da instituição escolar e as necessidades dos alunos –, elaborava propostas de

intervenções. Entretanto, no decorrer da pesquisa, deduzi que previamente idealizara como meta algo baseado em hipóteses não fundamentadas no *corpus*.

Por outro lado, no manuseio dos dados obtidos, um aspecto merecia atenção: o modo como os alunos respondiam às minhas demandas em função dos posicionamentos teóricos assumidos por mim.

Do ponto de vista discursivo, os intercâmbios sociais processam-se por meio da linguagem, ou seja, o sujeito recebe algo construído e propagado historicamente por outros que o antecederam. Entretanto, ao apropriar-se ou reapropriar-se de enunciados por meio das trocas sociais, o sujeito não se reduz a um mero receptor, ao contrário, assume uma posição ativa e responsiva (Bakhtin, 2003). Ao apropriar-se dos enunciados recebidos, instaura-se um processo de fabricação (De Certeau, 1994), e o usuário produz sobre aquilo que recebe, reformulando-o.

Portanto, a reflexão sobre a formação prática da professora leva a um modo de relação produtiva sobre a teoria, provocando um deslocamento que transforma a ação pedagógica e desencadeia um movimento de fabricação pela professora, movimento que incide sobre o aluno.

Essa perspectiva fez-me verificar que, conforme mudava a minha *ação pedagógica* a partir dos modos como me apropriava de determinada perspectiva teórica, os sujeitos respondiam de outra maneira; assim, os objetivos da pesquisa foram modificados sensivelmente: o intuito seria o de observar os modos como a apropriação de teorias sobre o ensino orienta o trabalho pedagógico, tendo como foco os mecanismos empregados pelos alunos em sua produção escrita frente às minhas propostas na situação de professora-pesquisadora.

Portanto, o objetivo da pesquisa foi reorientado ao longo do percurso; o interesse pelo ensino de escrita permanecia, mas o objeto do estudo constituía-se em outro: o de observar como a teorização sobre o ensino se relaciona com a ação pedagógica, isto é, como a professora dialoga com a teoria e como esse diálogo influencia no trabalho pedagógico da professora-pesquisadora; e de que modo os alunos reagem em função desse deslocamento da professora. Portanto, o diálogo com produções acadêmicas pela pesquisadora-professora desencadeia um processo de fabricação em que, se a teoria incide sobre a professora-

pesquisadora, esta age sobre a teoria. E essa movimentação da professora-pesquisadora provoca a movimentação do aluno também.

Feitas estas considerações, cabe ressaltar que o texto desta pesquisa possui ao todo seis partes. No próximo capítulo – o de número dois – exponho a fundamentação teórica que orienta as análises do *corpus*, trato da noção de fabricação a partir de De Certeau (1994) e a complemento com discussões a respeito da noção de sujeito, orientada pela Análise do Discurso Francesa (Possenti, 2003), e de enunciado (Bakhtin, 2003).

Como este estudo desenvolveu-se em contexto escolar, reservo o capítulo três para expor a ideia de projeto de escrita (Camps, 2006) que apliquei enquanto professora e que se tornou meu objeto de análise na posição de pesquisadora.

No capítulo quatro, apresento as estratégias metodológicas com base em propostas de pesquisa-ação, realizada segundo o estudo de caso (Zozzoli, 2006; Lüdke e André, 1986).

No quinto capítulo, exponho e analiso algumas das redações e produções que constituem o *corpus*.

Por fim, registro as considerações finais.

2 O DESLOCAMENTO DO SUJEITO SOB O PONTO DE VISTA DA NOÇÃO DE FABRICAÇÃO

No tópico anterior, mencionou-se que o intuito desta pesquisa é o de observar como a ação pedagógica constitui-se a partir da apropriação de teorias sobre o ensino, com o objetivo de demonstrar que esse processo não se caracteriza pela passividade, mas desencadeia um movimento de fabricação. Assim, a professora-pesquisadora – a partir das condições do contexto escolar – interage com o conhecimento, inclusive o acadêmico, e produz sobre a teoria. Procura-se mostrar que esse processo provoca um deslocamento da professora e que esse repercute no trabalho do aluno, que também se movimenta.

Neste capítulo, pretende-se fundamentar o que se entende por *fabricação*, recorrendo aos estudos de De Certeau (1994), bem como aproximar as noções desse autor a uma perspectiva discursiva de sujeito (Possenti, 2003) e à noção de enunciado numa perspectiva bakhtiniana (Bakhtin, 2003).

De Certeau (1994) volta-se para a análise das práticas exercidas quotidianamente, como ler ou escrever, para questionar alguns pontos de vista, advindos de estudos da área de Ciências Humanas, que consideram que as representações, compreendidas como os discursos que atravessam os sujeitos, supostamente massificam seus comportamentos, conduzindo-os à passividade e à disciplina.

Sob esse enfoque, entendem-se como representações os sistemas que retratam, refletem e/ou reproduzem os discursos tendenciosamente dominadores, de força, poder e controle, como os veiculados pelos meios de comunicação de massa, pelas instituições governamentais, pelos discursos religiosos ou pela publicação de artigos de lei.

O comportamento, no outro extremo, é determinado por uma atitude responsiva do sujeito frente às interações – estas intercambiadas pela linguagem e pelas condições do contexto – entre os sistemas de dominação, e estes influenciam, até certo ponto, as atitudes daquele.

De Certeau identifica uma propensão das pesquisas para a análise das representações ou dos comportamentos; porém, segundo o autor, entre as representações e os

comportamentos, existe um espaço que necessita ser investigado, pois não se sabe o que os consumidores culturais fazem com os produtos que recebem nas interações sociocomunicativas.

Para melhor entendimento do posicionamento e do significado desses dois elementos em De Certeau, tomar-se-á como exemplo o objeto de estudo desta dissertação: o oferecimento de um semestre da disciplina de leitura a alunos da rede pública estadual; neste caso, a quantidade de tempo dispensada pelo aluno, ao longo desse período, está para o comportamento, assim como as informações ou conteúdos veiculados no curso estão para a representação.

Nesse processo interativo, essa relação não é puramente receptiva, pois o sujeito age sobre o que é recebido e transforma-o em outra coisa. A esse processo, o autor denomina fabricação e considera que esta é um objeto passível de investigação.

Conforme De Certeau (1994), a mediação entre as representações e os comportamentos se realiza por meio da linguagem em uso, e, por esta razão, sua pesquisa insere-se na perspectiva da enunciação⁶, pois valoriza o ato da comunicação em que se estabelece um contrato entre locutor e interlocutor; por meio desse intercâmbio linguístico, o usuário apropria-se – ou reapropria-se – daquilo que é produzido historicamente por outros:

“Colocando-se na perspectiva da enunciação, objeto deste estudo, privilegia-se o ato de falar: este *opera* no campo de um sistema linguístico; coloca em jogo uma *apropriação*, ou uma reapropriação, da língua por locutores; instaura um *presente* relativo a um momento e a um lugar; e estabelece um *contrato com o outro* (o interlocutor) numa rede de lugares e de relações. Estas quatro características do ato enunciativo poderão encontrar-se em muitas outras práticas” (De CERTEAU, 1994, p. 40).

Todavia, o autor destaca que essa apropriação ou reapropriação não se dá por assimilação, ou seja, o comportamento do usuário frente às representações não se restringe à recepção. Retomando o exemplo anterior, que trata da interação professor-aluno, a relação de consumo instaurada durante as horas despendidas, nesse período, por parte do aluno – pelo contato com textos escritos, escutando a fala do professor, analisando projeções de imagens,

⁶ De Certeau faz referência ao momento da enunciação; porém, no presente trabalho, toma-se por objeto de estudos enunciados prontos. Por esse motivo, a noção de enunciado que fundamenta as discussões aqui realizadas advém de Bakhtin (2003).

envolvendo-se em debates no grupo – desencadeia um movimento de produção, o que não permite qualificar a postura do sujeito como passiva.

Nesse contexto, o binômio representação-comportamento “poderia ser substituído por seu equivalente geral: escritura-leitura” (De CERTEAU, 1994, p. 40). E, desse modo, escrita/leitura são concebidas como práticas ativas, pois, nesse jogo, o usuário apropria-se de algo e, no contato com aquilo que possui – convicções, crenças, conhecimentos –, produz algo diferente do que havia recebido. Tal fenômeno, para o autor, estende-se às mais diversas práticas quotidianas, como falar, cozinhar, caminhar, habitar e entre outras.

Nesse rumo, a pesquisa de De Certeau provoca uma ruptura com os discursos gerados anteriormente, ao pôr em xeque a suposta inércia e disciplina do consumidor cultural, sugerindo que, nas brechas existentes entre as representações e os comportamentos, haja um hiato, e este permite ao sujeito transformar a recepção em produção ou fabricação.

Todavia, representação e fabricação não se assentam sobre um mesmo plano; se, por um lado, o usuário insere-se no fio do discurso – portanto não é a origem, a fonte e o proprietário do seu dizer (Orlandi, 2007) –, por outro, não tem poderes absolutos para produzir o que deseja do modo como bem lhe aprouver, pois constitutivamente as relações são hierárquicas e, conforme as posições ocupadas pelos sujeitos, essas adquirem determinado valor social.

Do ponto de vista enunciativo, as condições agem coercivamente sobre a produção, ou seja, o modo como a memória discursiva é marcada ideologicamente e transmitida pelo *Outro* – representado pelo discurso institucional, paterno, religioso, escolar – cerceia a materialidade linguística.

Retomando uma vez mais o exemplo mencionado acima, no contato com propostas curriculares governamentais subordinadas aos interesses políticos e ideológicos imbricados nessas orientações, o sujeito, impotente de medir forças com o discurso institucional, joga com esses mecanismos disciplinadores e age nas lacunas onde o controle incide com menor severidade; nesse espaço, emanam as concepções do sujeito, ou seja, o “cotidiano se inventa com mil maneiras de *caça não autorizada*” (De CERTEAU, 1994, p. 38).

Essa fabricação é uma produção engenhosa, pois os sistemas de alcance totalitários não autorizam aos consumidores um espaço que lhes permita expressar e mostrar o que “fazem” com aquilo que é recebido:

“A uma produção racionalizada, expansionista além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde *outra* produção, qualificada de ‘consumo’: esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas *maneiras de* empregar os produtos por uma ordem econômica dominante” (De CERTEAU, *idem*, p. 39).

Nesta pesquisa, recorre-se ao aporte teórico de De Certeau (1994), pois se acredita que, em contexto escolar, nos espaços que separam as representações dos comportamentos, os sujeitos podem apresentar uma tendência ao alinhamento com os discursos institucionais ou, em outro extremo, podem buscar sutilmente mecanismos para fazerem valer suas convicções de modo a não se dobrarem às imposições dominantes.

Logo, se os dominantes enganam e manipulam pela palavra, os dominados lançam mão de uma arte de jogar, de desfazer o jogo imposto por esse sistema, de modo a não se submeterem completamente à ordem imposta.

Jogando com os discursos dominantes, o sujeito recorre a mecanismos elaborados de projeções, tornando-se capaz de prever os efeitos de sentido que pode produzir no/sobre o *Outro*. Essas pequenas manobras são influenciadas pelas condições do contexto de produção, ou seja, o que se diz, para quem, por que, com quais finalidades e objetivos etc.; e isso permite ao sujeito posicionar-se de modo a estabelecer determinadas inserções e não outras (Bakhtin, 2003).

Desse modo, por meio de um jogo de imagens (Orlandi, 2007), o sujeito, na posição de locutor, pode antever os efeitos de sentido sobre o interlocutor e vice-versa (Quem sou eu para falar assim?/ Quem é ele para me falar assim?) e os efeitos do objeto do discurso (Sobre o que estou falando?/ Do que ele está falando?).

Assim, a ação pedagógica da professora-pesquisadora – que constitui o objeto de análise desta dissertação – procura resistir ao discurso institucional escolar, lutando por fazer valer suas convicções; por isso, em uma postura responsiva a *uma produção racionalista, expansionista e centralizada*, a professora fabrica.

Logo, segundo De Certeau (1994), a recepção não se condiciona à assimilação passiva; porém, diante da impotência de rivalizar com o sistema opressor em condições de igualdade, o sujeito subverte-o pelo engenho, pela sutileza e pela astúcia. O “*consumidor cultural*” autoriza-se, por meio de suas manifestações, a resistir, a contestar, a protestar, empregando uma “*arte de dizer*” que, de algum modo, recria as regras dadas hierarquicamente, ou seja, apropria-se do que lhe é oferecido e, recorrendo a estratégias elaboradas, reintroduz, no espaço cotidiano, aquilo que é recebido, de uma maneira modificada.

Nesse sentido, esta pesquisa propõe um pequeno reparo na noção de *consumo* elaborada por De Certeau, pois considerar que o sujeito fabrica, ainda que esteja submetido às relações de força, poder e controle, significa assumir que ele produz; nesse sentido, parece que a relação do sujeito com os bens culturais não se trata exatamente de consumo.

Outro aspecto que necessita de uma observação mais detida refere-se às práticas comuns que se organizam às margens da produção cultural dominante (e aqui a noção de marginal não se equipara à ideia de junção dos grupos minoritários, porque estes se massificaram – sem, contudo, se homogeneizarem). Neste ponto, situa-se o maior interesse de De Certeau: o de perscrutar as brechas e localizar a lógica dessas práticas que, possivelmente, obedecem a determinadas regras, pois

“Dispositivos semelhantes, jogando com relações de forças desiguais, não geram efeitos idênticos. Daí a necessidade de diferenciar as ‘ações’ (no sentido militar do termo) que se efetuam no interior da rede dos consumidores pelo sistema dos produtos, e estabelecer distinções entre as margens de manobra permitidas aos usuários pelas conjunturas nas quais exercem a sua ‘arte’” (De CERTEAU, *idem*, p. 44).

É preciso destacar que a noção de sujeito, nesta dissertação, não converge para

“sujeitos físicos nem os seus lugares empíricos como tal, isto, é como estão inscritos na sociedade, e que poderiam ser sociologicamente descritos, que funcionam no discurso, mas suas imagens que resultam de projeções. São essas projeções que permitem passar das situações empíricas – os lugares dos sujeitos – para as posições dos sujeitos no discurso” (ORLANDI, 2007, p. 40).

Por isso, em toda língua, existem regras de projeção que permitem ao sujeito passar da situação empírica para uma posição discursiva em relação a dado contexto sócio-histórico. Ou seja, a “voz desse sujeito revela o lugar social; logo, expressa um conjunto de outras vozes integrantes de dada realidade social; de sua voz ecoam constitutivas e/ou integrantes desse lugar sócio-histórico” (FERNANDES, 2007, p.34).

Com isso, é necessário frisar que as denominações de “usuário”, “consumidor”, “sujeito ordinário” e “dominado”, empregadas por De Certeau, não direcionam o interesse da pesquisa para a ideia de indivíduo, mas se aproximam da noção citada de Orlandi (2007) por três motivos: porque a pesquisa volta-se para as relações sociais entre os instrumentos de dominação e os sujeitos; porque as relações sociais determinam o indivíduo (e não o oposto), e esse é invadido por uma pluralidade incoerente e, muitas vezes, contraditória; e, por fim, porque o objeto da pesquisa não recai no ser que fabrica, mas sobre os “*modos de operação*”, “*esquemas de ação*”, as “*maneiras de agir*” e a “*fabricação*” criativa e inventiva.

Por essa razão, julga-se conveniente pormenorizar a noção de sujeito associada às discussões realizadas no presente trabalho.

2.1 A noção de sujeito sob o ponto de vista discursivo

A noção de sujeito com que se trabalha nesta investigação toma por referência as teorias da análise do discurso, mas é necessário especificar qual Análise do Discurso, tendo em vista as duas grandes vertentes dessa disciplina: a Análise do Conteúdo, também conhecida por Análise do Discurso Americana, e a Análise do Discurso Francesa.

A primeira descende da Linguística, pois dialoga com os pressupostos teóricos dessa ciência; é sabido que, originalmente, seu objeto de interesse centra-se no estudo do texto – em si mesmo e por si mesmo.

A segunda retoma as bases teóricas da Linguística, mas se constitui como uma ramificação dissidente por se articular ao Marxismo e à Psicanálise. Logo, a Análise do Discurso Francesa [*doravante AD*] firma-se fundamentada no imbricamento entre *discurso* ⇔ *sujeito* e *sujeito* ⇔ *ideologia* – diretrizes que orientam a noção de sujeito no presente trabalho.

Para situar o leitor e precisar a concepção de sujeito adotada, retomar-se-á sucintamente a noção de *discurso* (Orlandi, 2007). Esta se assenta na incompletude, na contradição, no equívoco oriundo da dispersão das ideias em constante movimento, em que circulam os diferentes sentidos e as infinitas possibilidades *de apreensão da linguagem* (Zamboni, 2001, p. 02).

Os discursos constituem-se pelo retorno incessante à memória discursiva, ao já dito, ao pré-construído ao longo do espaço e do tempo, e este processo assegura sua continuidade e/ou ruptura com outros discursos.

O discurso manifesta a ideologia por meio da materialidade linguística, ou seja, pela língua em funcionamento enquanto sistema simbólico construído histórico-socialmente; por isso, essa realização jamais é neutra, transparente, imparcial, pois é carregada de sentido – este marcado pela ideologia e pelas condições do contexto de produção.

Logo, os sentidos não estão na materialidade linguística das palavras, mas nas relações estabelecidas entre estas e o contexto, isto é, os sentidos dependem da exterioridade, das condições de produção, da memória discursiva e do contato com o *Outro* – no qual intervém a ideologia, o inconsciente, o esquecimento, o equívoco, a falha.

Por isso, afirma-se que, se o sujeito não é o dono dos sentidos, também não é plenamente livre, mas enuncia a partir do lugar que ocupa, sofre as coerções a partir do espaço (história) e do tempo (sociedade) – estes lhe permitem determinadas inserções e não outras – portanto, sua referência primeira é o *Outro*.

O sujeito crê serem suas as palavras que são de *Outro*, porque julga ter poderes plenos para dominar o sentido do que diz e a capacidade de produzir discursos com significados inteiramente controlados.

Por outro lado, essa sensação é ilusória, pois o sujeito não é a fonte e a origem do seu dizer, as palavras são de todos e, contraditoriamente, de ninguém, isto é, o que é dito pelo sujeito também significa nas palavras de outros, porque “quando nascemos os discursos já estão em processo, não se originam em nós. Não somos o início. Elas se realizam em nós em sua materialidade” (ORLANDI, 2007, p. 35).

2.2 Um tipo de sujeito para cada fase da AD

Na primeira fase da AD, por volta de 1960, há o interesse pelos discursos originados no interior de uma *maquinaria discursiva*, isto é, em condições de produção menos heterogêneas e mais estabilizadas, de modo a reduzir a polêmica em decorrência da variação de sentido causada pela polissemia; trata-se de uma produção sob a coerção de posicionamentos ideológicos e sociais menos divergentes, “fechados em si mesmos”. De certa forma, em termos práticos, isso quer dizer: uma restrição ao *Outro* pelo seu silenciamento. Um exemplo seriam os discursos político-doutrinários como o comunista.

A noção de sujeito correspondente a esse primeiro momento incide na ideia de sujeito como não sendo fonte e origem do próprio dizer. Ele não tem controle e domínio sobre o que diz, portanto se distancia da concepção de indivíduo no instante de interlocução: é a ideologia de uma instituição ou teoria que se materializa em seu discurso. Logo, trata-se de um sujeito completamente *assujeitado* e obrigado a submeter-se às regras coercivas que delimitam o discurso que enuncia: um discurso *fala* nele e por ele.

Por outro lado, na segunda fase, predomina a noção foucaultiana de *formação discursiva* [*doravante FD*]. Delineando-se a partir da dispersão discursiva, uma FD insere-se no fio do discurso e constitui-se a partir do *Outro*; portanto, não é construída no interior de um sistema fechado.

Atravessada pelo discurso do *Outro* (memória discursiva), nesse movimento de retomada, surgem a reformulação, o confronto e a ruptura, visando à criação de sua própria identidade, por meio do contraste entre interno e externo; assim, uma FD delimita seus marcos e algumas de suas “regularidades”.

Desse modo, a FD constitui-se em oposição à outra FD, e o que pode e deve ser dito a partir da posição enunciativa histórico-social ocupada pelo sujeito, ou seja, no interior de uma FD, “se define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito” (ORLANDI, 2007, p. 43).

Os sentidos são sempre determinados ideologicamente; a materialidade da enunciação não tem sentido quando encerrada em si mesma, ela relaciona-se com a exterioridade e, nesse

contraste, circunscreve a FD a que pertence. O que o sujeito diz está inscrito em uma formação discursiva e não em outra, para ter um sentido e não outro.

A noção de sujeito subjacente a uma FD rompe com aquela centrada na unidade da AD1: assim como uma FD é concebida na dispersão, o sujeito define-se como aquele que desempenha diferentes papéis de acordo com as várias posições que ocupa no espaço interdiscursivo.

Dessa forma, na AD2, prevalece a ideia de sujeito como função e mais de uma FD pode atravessá-lo. Em todo caso, apesar da possibilidade de desempenhar diferentes papéis, ele não é totalmente livre; sofre as coerções da formação discursiva no interior da qual enuncia, já que essa é regulada por uma formação ideológica.

Os tipos de esquecimentos complementam a noção de sujeito ao agregar um traço significativo à teorização, pois, segundo Orlandi (2007), o esquecimento é uma ilusão necessária ao sujeito para que haja identificação com o discurso que materializa, ou seja, é constitutivo na produção dos sentidos e dos sujeitos.

O esquecimento faz o sujeito supor que é a origem de seu dizer e que é capaz de controlá-lo; por isso, leva-o a identificar-se com determinado grupo ou classe social. Existem dois tipos de esquecimentos segundo Pechêux⁷: o primeiro tipo de esquecimento produz a ilusão de que o sujeito é a fonte e a origem do seu dizer, de que não é influenciado pelo *Outro* – assim, pode apropriar-se dos sentidos já produzidos; o segundo tipo de esquecimento é aquele em que o sujeito acredita ter plena consciência do que diz e o controle absoluto sobre os sentidos de seu discurso.

Nessa direção, se o sujeito constitui-se a partir do Discurso do *outro*, o *outro* presentifica-se no momento da enunciação e a esse fenômeno denomina-se de heterogeneidade – esta pode ser de dois tipos: *mostrada* ou *constitutiva* (Auhier-Revuz, 2004). Portanto, na AD2, a noção de heterogeneidade (constitutiva e mostrada) é a condição de existência dos discursos e dos sujeitos; abaixo se apresentam quatro possibilidades de caracterização da heterogeneidade mostrada:

⁷ Essa referência baseou-se em Orlandi (2007).

- a) Discurso direto – é uma forma de heterogeneidade mostrada, pois o locutor reproduz, em seu discurso, a fala do outro; esta é enfatizada por recursos gráficos (aspas, itálico, sublinhado, negrito);
- b) Discurso relatado – outra maneira de marcar a heterogeneidade; ocorre quando o locutor parafraseia, com suas palavras, a fala do outro;
- c) Discurso indireto – o locutor cita a fala que não lhe pertence, mas mesclada a sua, porém evidencia tratar-se da fala de outro;
- d) Discurso indireto-livre – a presença do outro não é declarada explicitamente, mas é evidenciada, está implícita, é notável a sugestão.

Se a segunda fase da AD francesa caracteriza-se pelas noções de formação discursiva, de tipos de esquecimento e pela heterogeneidade mostrada e constitutiva, a terceira fase da AD é marcada pela desconstrução dessas noções. Na AD3, sustenta-se a tese de que os discursos não se constituem de forma independente para, posteriormente, serem colocados em contato, mas se formam no interior da dispersão, do *continuum*, do interdiscurso.

Para a AD3, a noção de sujeito é aquela que o constitui como clivado, cindido, descentrado, dividido entre exterioridade e interioridade – atravessado pelo inconsciente, distanciado do sujeito consciente que se imagina dono de si, de sua vontade e da origem do seu dizer. O inconsciente é o lugar desconhecido e estranho; paragem de onde emana a representação, o discurso do pai, da família, da lei – o *Outro*, que imprime identidade ao sujeito, esta definida por um critério relacional e diferencial. Logo, sua identidade, por essência, é heterogênea.

Nessas três fases da AD, apesar das transformações internas à disciplina, em relação à noção de sujeito, prevaleceu a condição de *assujeitamento*, ou seja, frente ao *Outro*, o sujeito é impotente e está a sua mercê. Nesse enfoque, essa noção seria divergente em relação àquela apreendida em De Certeau (1994) caso não fosse revista por Possenti (2003) e passasse por alguns reparos teóricos pelo fato de o autor não aceitar a tese de um sujeito completamente assujeitado.

Possenti (2003), retomando textos fundadores da AD, considera que existe um único consenso em relação à noção de sujeito: a negação do sujeito cartesiano consciente e que tenha plenos domínios sobre as circunstâncias.

Assim, a função-sujeito foi interpretada de diversas formas em diferentes períodos – como se tentou mostrar; portanto, essa noção permanece aberta, segundo Possenti. Isso significa que, como mencionado anteriormente, o sujeito é um efeito do contexto social, cultural, ideológico, linguageiro e, até mesmo, biológico, ou seja, não está nele a origem do sentido: “há regras; portanto, os sujeitos não são livres. Mas, se os sujeitos não inventam o jogo, não significa que não joguem. Além disso, não o fazem todos ou sempre da mesma maneira; há craques e pernas-de-pau” (POSSENTI, 2003, p. 29).

2.3 A noção de enunciado

Em decorrência do trabalho de De Certeau (1994) situar-se na perspectiva da enunciação, e, na análise de dados, serem manuseados os enunciados produzidos pelos sujeitos da pesquisa, considera-se necessário dar consistência a essa noção.

Segundo Bakhtin (2003), as inter-relações sociais, nos mais distintos campos de atividade humana, são intercambiadas pelo uso da linguagem. Em situações comunicativas concretas – não se quer afirmar serem apenas as face a face –, o funcionamento da língua dá-se por meio de enunciados, sejam orais ou escritos, e esses atendem às necessidades e finalidades específicas de cada situação comunicativa.

O enunciado, *unidade real da comunicação discursiva* (Bakhtin, 2003, p. 269), é sempre singular, individual e único; um enunciado pode ser citado novamente, mas não se repetir, pois se constrói em função das condições de produção e dos objetivos comunicativos peculiares a um determinado campo.

O enunciado é determinado por três elementos: o conteúdo temático, a estrutura composicional e o estilo.

O conteúdo temático trata do tema ou assunto abordado no momento da enunciação conforme as necessidades e finalidades que motivam o ato comunicativo, ou seja, trata-se de um princípio de restrição sobre aquilo que o falante ou escritor deseja verbalizar, determinado

pela intenção discursiva do enunciador em função dos objetivos, das condições e dos problemas colocados. Conforme o conteúdo temático, o enunciado requer uma construção composicional específica e esta se relaciona à forma propriamente dita do enunciado.

A questão do estilo subordina-se à subjetividade do locutor no que se refere às escolhas lexicais realizadas, às preferências gramaticais e à maneira peculiar como organiza as frases ou períodos do enunciado.

Bakhtin (2003) observa que não há como separar o conteúdo temático do estilo, porque ambos submetem-se às condições de produção, circulação e recepção, que influenciam diretamente nas seleções do locutor e na elaboração do enunciado.

Em contraste com essa noção de enunciado, Bakhtin retoma o esquema da teoria da comunicação na Linguística e a considera uma abstração deformadora do quadro real da comunicação, pois retira dela o essencial: a atitude responsiva do interlocutor.

Esse esquema separa por uma linha (o canal de comunicação) o emissor (falante) e o receptor (ouvinte), colocando-os em extremidades opostas: o primeiro ocupa uma função ativa, enquanto o segundo, uma função passiva; para completá-los, pelo canal, transmite-se o código. Assim, a comunicação é estabelecida pelo uso do código, partindo de um indivíduo que fala para o outro indivíduo que ouve.

Para Bakhtin, essa representação não seria falsa, mas uma “*ficção científica*”, pois, ao cristalizar o ato da comunicação nas posições de um que fala e outro que escuta, acaba por retirá-lo da discursividade concreta, real, plena, complexa e amplamente ativa, porque

“o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. (...) O que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte” (BAKHTIN, 2003, p.272).

Ao compreender o enunciado como um ato comunicativo concreto, Bakhtin insere-o em um processo dinâmico, pois todo e qualquer enunciado gira em torno de uma atitude responsiva do enunciatador. Essa característica do enunciado agrega a ele um princípio fundamental: a conclusibilidade – esta estabelece limites ao enunciado e permite que o falante ou o escritor verbalize tudo o que tem intenção de expressar.

Os enunciados relativamente estáveis são denominados gêneros do discurso. Estes são assimilados intuitivamente por meio da enunciação concreta, ou seja, aprende-se a falar pela construção de gêneros, portanto se apropriando do discurso alheio, reproduzindo-o e modificando-o; os gêneros “são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2003, p. 268).

“A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na *escolha de um certo gênero de discurso*” (idem, *ibidem*, p. 282). O gênero do discurso é determinado pela especificidade de certo campo discursivo inserido em um contexto discursivo concreto (situação), em função do interlocutor (posição social, tipo de relações pessoais que determinam a entonação expressiva), do tema (semântico-objetal), da intenção do falante, da esfera de circulação e do suporte.

Os gêneros do discurso subdividem-se em duas categorias: os *gêneros primários*, que apresentam estrutura composicional mais simples e servem à *comunicação discursiva imediata*, como o diálogo cotidiano, as cartas ou os bilhetes; e os *gêneros secundários*, que possuem estrutura composicional complexa, como os artigos de divulgação científica, romances ou textos dramáticos.

Os gêneros, por natureza, são heterogêneos e apresentam um repertório vasto e diversificado que favorece o surgimento de novas possibilidades enunciativas, decorrentes das inesgotáveis possibilidades humanas. Porém, apesar da possibilidade de renovação e, conseqüentemente, de mudança, os gêneros do discurso seguem uma padronização; logo, havendo qualquer alteração em um dos elementos que compõem o enunciado – seja o tema, a estrutura composicional, a esfera de circulação ou o suporte – o gênero sofre modificações e pode transformar-se em um novo enunciado.

3 O TRABALHO COM PROJETOS DE ESCRITA E LEITURA

Nos capítulos anteriores, tentou-se mostrar que o simbólico constitui-se na relação entre espaço e tempo, de modo que a materialidade linguística é determinada por fatores externos a ela, como a ideologia e as condições de produção. Nesse rumo, em maior ou menor grau, as manifestações linguísticas não são neutras, mas, ao contrário, são marcadas por posicionamentos políticos ou interesses de determinados grupos sociais.

Por esse motivo, procurou-se aproximar este trabalho das noções elaboradas no interior da Análise do Discurso francesa, pois, se os enunciados relacionam-se diretamente à memória discursiva e materializam-se carregados de sentido, logo, o fazer pedagógico não se encontra à margem desse processo.

Supõe-se que a prática pedagógica desvinculada da teoria, inevitavelmente, levará o professor a recorrer ingenuamente a concepções de linguagem que circulam mais amplamente.

Nesse sentido, ter claramente o entendimento de que a língua não é isenta de sentidos e que, para ensiná-la, é necessário posicionar-se politicamente, estabelecendo finalidades e objetivos para o ensino de língua materna, conduz o profissional à pesquisa – mesmo porque cada grupo social com que o professor trabalha terá suas especificidades.

Por isso, esta pesquisa – desenvolvida em contexto escolar – tomou por objeto a minha ação pedagógica em sala, pois compreendo o espaço de sala de aula como um ambiente que requer a formação permanente do professor, na qual este também assume o papel de pesquisador.

Por essa razão, este estudo possui uma fundamentação teórica para a análise dos dados que constituem seu *corpus*, mas também outra fundamentação que orientou a elaboração de um projeto de escrita e leitura aplicado na fase de desenvolvimento da pesquisa-ação e do estudo de caso.

Assim, o propósito desse capítulo é apresentar a fundamentação teórica que norteou a noção de projeto – baseado em Camps (2006) – e orientou o planejamento da ação pedagógica, em sala de aula, voltada para a leitura e a escrita.

Procura-se mostrar que a apropriação de teorias a serem aplicadas ao contexto de ensino provoca um deslocamento no sujeito (neste caso, o professor), pois este não é um mero receptor que apenas reproduz os discursos que o atravessam. Acredita-se que o sujeito não seja completamente assujeitado aos discursos, mas seja capaz de promover pequenas rupturas nos espaços em que as forças coercivas exerçam menor controle, isto é, aposta-se que o sujeito seja capaz de fabricar nas brechas onde o poder de dominação é menos intenso, o que possibilita materializar, no momento da enunciação, algo diferente daquilo que recebera.

A noção de escrita toma por referência Possenti (1996), que sugere um trabalho de escrita voltado para o processo da produção e para a recepção. Para complementar essa referência, recorreu-se à noção de gêneros do discurso de Bakhtin (2003).

A proposta foi a de inserir a escrita em uma situação comunicativa concreta a partir da ideia de gênero do discurso; nesse sentido, o trabalho escrito deve submeter-se a determinados procedimentos coercivos e normativos para a produção, a circulação e a recepção de um texto.

Além das referências citadas, recorreu-se à noção de leitura de Kleiman (1989 e 1995), pois, quando orientada adequadamente pelo professor, esta acaba por complementar o trabalho com a escrita, pois, em âmbito escolar, funciona como um instrumento para a inserção do aluno na cultura enciclopédica e de mundo; além disso, fornece ao leitor elementos essenciais sobre a língua e para a produção textual.

3.1 O trabalho com projeto de escrita

Nas últimas décadas, ampliaram-se os campos das ciências da linguagem, da Psicologia e da Pedagogia que se dedicam à pesquisa sobre o ensino de língua; na análise de Camps (2006), muitos desses estudos, denominados *aplicacionistas*, propõem mudanças em relação aos conteúdos de ensino da língua e/ou nos modos de ensiná-los, porém, algumas vezes, “com pouca ou nenhuma reflexão centrada nas situações e nos processos de ensino e aprendizagem” (Idem, *ibidem*, 33).

Interessada justamente “*nas situações e nos processos de ensino e aprendizagem*”, Camps (2006, p. 33) retoma alguns referenciais que priorizam o trabalho com projetos, sobretudo os que tratam de escrita, como, por exemplo, os desenvolvidos no interior das ciências da linguagem, da psicologia cognitiva e sociocultural, da teoria da atividade e das pesquisas voltadas para a didática aplicadas ao contexto escolar.

Para a autora, algumas áreas das ciências da linguagem – como as que tratam da teoria do enunciado, da pragmática e da análise do discurso, entre outras – apresentam uma tendência para o aspecto comunicativo, ou seja, para os intercâmbios linguísticos e a intenção motivadora da interação entre os participantes, além dos aspectos que sejam adequados a diferentes usos e registros, intenções e situações.

Inserida no mesmo campo, mas com um enfoque diferenciado, a psicologia cognitiva preocupa-se com a aprendizagem que se faz ao longo do processo de escrita e requer a mobilização de determinados conhecimentos que o escritor possui – e outros que aprenderá no decorrer de um projeto, como, por exemplo, o emprego de gêneros diferenciados conforme os contextos de utilização da escrita.

Sob a ótica da psicologia sociocultural, esta contribui por observar como funcionam as relações entre ensino e aprendizagem que compreendem

“um processo interativo no qual o uso da língua tem um papel fundamental como instrumento de mediação semiótica capaz de fazer com que o aprendiz construa progressivamente seu pensamento e conhecimentos – situa em primeiro plano a importância das funções comunicativa e representativa da linguagem verbal” (CAMPS, 2006, p. 35).

Nesta situação em que se faz referência ao ensino e à aprendizagem do texto escrito, a língua assume, simultaneamente, o papel de objeto e instrumento de aprendizagem.

A teoria da atividade volta-se para a análise das ações humanas e a intencionalidade entre os participantes e sua relação entre processo e produto da aprendizagem. O principal objetivo é compreender de que maneira as atividades de ensino e aprendizagem possibilitam que os aprendizes elaborem conhecimentos *linguísticos comunicativos significativos* (Idem, *ibidem*, p. 37).

E há também o direcionamento para a pesquisa em didática da língua aplicada ao contexto escolar, que se caracteriza por envolver situações complexas que compreendem as concepções do(s) professor(es), os componentes que serão ministrados e as necessidades, as motivações, os interesses e as expectativas dos alunos. Os três aspectos compartilham do mesmo contexto, mas é importante considerar que cada um possui suas peculiaridades. Uma questão central é que a complexidade dessa situação não admite que a observação e a análise considerem separadamente cada um deles.

Respeitando-se as especificidades e diferentes abordagens dessas áreas de estudos, em relação à escrita, percebe-se a existência de algumas tendências comuns aos referenciais teóricos descritos por Camps, como a língua utilizada com fins didáticos e tomada como objeto e instrumento de aprendizagem; nessas propostas, existem alguns elementos a serem considerados: componentes de ensino, como concepções do professor, interesses e necessidades do aluno; o interesse pela análise da língua em funcionamento e pelos intercâmbios linguísticos entre os usuários a partir da intenção motivadora de interação e suas relações com o contexto de produção; o enfoque para com os processos que levam os aprendizes a mobilizarem os conhecimentos que já possuem sobre a língua e, a partir dos desafios que o trabalho escrito impõe, produzirem conhecimentos linguísticos significativos.

Fundamentando-se nesses referenciais, para a autora, os projetos de escrita devem apresentar propostas com objetivos explícitos, que evidenciem claramente quais serão os critérios de produção e avaliação, tendo em vista o caráter discursivo da língua.

Essa metodologia de ensino tem por intuito levar o aprendiz a usar a língua em diversas situações comunicativas, de modo a utilizar diferentes instrumentos de acordo com a intenção, a motivação, as finalidades e o objetivo do texto a ser produzido.

A aprendizagem é decorrente de um processo; por esse motivo, o trabalho com projetos de escrita baseia-se em atividades sequenciais que englobam a complexidade da língua posta em funcionamento a partir de determinadas questões como: “Sobre o quê irá se escrever?”, “Com quais intenções?” e “Para quem?”.

Na presente pesquisa, a proposta de Camps é complementada com elementos elaborados segundo a perspectiva bakhtiniana (2003) de gênero do discurso, e, nesse sentido, importam aos objetivos do projeto e, particularmente, ao escritor a situação de comunicação, a

relação entre os interlocutores e a variedade linguística a ser empregada em relação ao contexto e às condições de produção.

Portanto, o trabalho metalinguístico é objeto de reflexão tanto como instrumento colocado em uso, quanto pelas dificuldades que surgem e pelos problemas a serem resolvidos que, além de mobilizar os conhecimentos do aprendiz, os ampliam. Trata-se de um trabalho que leva o aprendiz a refletir e compreender sobre os usos e o funcionamento da língua, tornando-os menos automáticos e mais conscientes.

Basicamente, essa proposta compreende três etapas:

A) Preparação – fase que segue alguns passos. Inicialmente, formula-se o projeto a partir das necessidades dos alunos, daquilo que se pretende fazer, das expectativas e dos objetivos da aprendizagem; na etapa seguinte, procura-se estabelecer parâmetros quanto às questões práticas de um projeto de escrita (para quem escrever e sobre qual tema), o porquê (ou seja, com quais motivações, intenções e finalidades), qual suporte utilizar e para qual esfera de circulação.

B) Realização – compreende todo o processo de escrita; o trabalho sob enfoque discursivo; as características formais do texto; as consultas necessárias para a compreensão do gênero e do tema a ser abordado – pois o desenvolvimento do tema e da estrutura do texto requer o contato com outros textos; as revisões, que são enriquecidas pelas colaborações com os destinatários intermediários como professores e colegas – logo, o ato de escrever não se dá em isolamento; e reescritas que possibilitam aproximação e distanciamento da própria escrita.

C) Avaliação – processo coletivo de verificação do que se aprendeu ao longo do processo e verificação do cumprimento dos objetivos e das etapas pré-estabelecidas no início.

3.2 A noção de escrita adotada no projeto

Segundo Koch (2009), ao longo da história, houve diversas culturas ágrafas, porém, na cultura ocidental contemporânea, a escrita faz parte da vida de todos – mesmo daqueles que não leem –, pois é inevitável a convivência com diversas situações de escrita, como em letreiros, propagandas, anúncios, embalagens, bilhetes, mensagens eletrônicas e listas de compras.

Portanto, a constatação de que a escrita ocupa um espaço central na sociedade é um fato, mas, para a autora, uma questão se impõe: “O que é a escrita?”, uma vez que “o modo pelo qual concebemos a escrita não se encontra dissociados do modo pelo qual entendemos a linguagem, o texto e o sujeito que escreve” (KOCH, 2009, p. 32).

Nesse sentido, no dia a dia, é comum deparar-se com algumas opiniões acerca desse assunto, como: “a escrita é produto da inspiração”, “a escrita é um dom”, “a escrita é a expressão do pensamento”, “a escrita requer domínio das regras do idioma”, “a escrita é trabalho” etc. Sobre esse aspecto, é importante ressaltar que esses posicionamentos são resultantes de uma memória discursiva e materializam pontos de vista carregados de sentido; portanto, não são neutros nem imparciais.

Assim, subjazem a essas definições de escrita determinadas noções de linguagem, de texto e de escritor. Para precisar com qual dessas perspectivas essa pesquisa dialoga, serão expostas e discutidas três diferentes concepções: escrita com foco na língua; escrita com foco no escritor e escrita com foco na interação.

A concepção de escrita que tem como objeto a língua considera que a redação de um bom texto depende do conhecimento que o escritor possui acerca da língua no tocante ao emprego das regras gramaticais e do vocabulário que aprendeu.

“Subjacente a essa visão de escrita, encontra-se uma concepção de linguagem como um sistema pronto, acabado, devendo o escritor se apropriar desse sistema e de suas regras (...).

Nessa concepção de **sujeito como (pré) determinado pelo sistema**, o **texto** é visto como simples produto de uma codificação realizada pelo escritor a ser decodificado pelo leitor, bastando a ambos, para tanto, o conhecimento do código utilizado. Nessa concepção não há espaços para implicitudes, uma vez que o uso do código é determinado pelo princípio da transparência: tudo está dito no dito ou, em outras palavras, o que está escrito é o que deve ser entendido em uma visão situada não além nem aquém da linearidade, mas centrada na linearidade” (KOCH, 2009, p. 33).

Se a escrita com foco na língua centra-se na noção de transparência da linguagem, a noção de escrita com foco no escritor, em contrapartida, compreendea como expressão do pensamento de um **“sujeito psicológico, individual, dono e controlador de sua vontade e**

de suas ações” (Koch, 2009, p. 33), que registra, com exatidão, aquilo que pensou sobre o assunto abordado, imprimindo no papel as suas intenções e os seus conhecimentos de mundo. Esse escritor almeja que o leitor capte todas essas informações com precisão. Nessa concepção, não se considera o interlocutor para quem se destina a mensagem.

Por esse viés, nem a escrita com foco na língua, nem a com foco no escritor são adequadas em relação aos posicionamentos assumidos nessa pesquisa, pois se reitera que a linguagem não é transparente nem neutra, logo, o domínio do código não é suficiente para que haja a comunicação entre locutor e interlocutor, porque existem fatores extralinguísticos – como os implícitos linguísticos, os silenciamentos e os posicionamentos ideológicos – que incidem nos sentidos produzidos.

A noção de escrita centrada no escritor como um indivíduo dono dos sentidos, como propõe a segunda concepção, contraria a noção de sujeito com que se trabalha nesta pesquisa, que, se não o considera como completamente assujeitado aos discursos que o atravessam, no entanto, parte do princípio de que também não é senhor pleno e absoluto dos sentidos que produz.

A terceira noção exposta por Koch (2009) diz respeito à escrita com foco na interação, isto é, como uma produção que requer a mobilização de diversos conhecimentos de mundo e enciclopédicos, linguísticos e textuais, pois, para planejá-la, o escritor terá de considerar o seu interlocutor; logo, é responsiva.

A escrita como interação compreende um processo de aproximação com o escrito por meio de leituras, revisões, refacções; mas também o afastamento para pesquisas, para consultas a outras fontes – se necessário, pois tais ações dependem do texto a ser produzido.

A noção de escrita baseada no dialogismo complementa a noção de projeto adotada nesta pesquisa. Além disso, essa concepção aproxima-se da noção de escrita como trabalho, proposta por Possenti (1996) para o contexto escolar. Para o autor,

“Ler e escrever são trabalhos. A escola é um lugar de trabalho. Ler e escrever são trabalhos essenciais no processo de aprendizagem. Mas não são exercícios. Se não passarem de exercícios eventuais, apenas para a avaliação, certamente sua contribuição para o domínio da escrita está praticamente nula. Para se ter uma ideia do que significaria escrever como trabalho, ou significativamente, ou como se escreve de fato ‘na vida’, basta que

verifiquemos como escrevem os que escrevem: escritores, jornalistas. Eles não fazem redações. Eles pesquisam, vão à rua, ouvem os outros, leem arquivos, leem outros livros. Só depois escrevem, e leem e releem, e depois reescrevem, e mostram para colegas ou chefes, ouvem suas opiniões, e depois reescrevem de novo” (POSSENTI, 1996, p. 49).

A noção do autor põe em xeque a visão de exercício avaliativo e escrita como produto, substituindo-a pela concepção de escrita como trabalho, ou seja, a produção escrita é tomada como uma atividade árdua, dificultosa e complexa da linguagem inserida em um contexto discursivo com finalidades comunicativas, portanto rompe com a concepção de escrita como produto – que a princípio assumia em minha prática pedagógica.

Essa proposta requer que o sujeito-escritor tenha domínio acerca do assunto que trata; por isso, está associada diretamente à pesquisa, pois, para escrever, é importante o aprofundamento temático e estrutural, e possuir um mínimo de conhecimento de mundo; há a necessidade de consulta em diferentes fontes, do confronto entre os diversos pontos de vista e da análise de várias versões sobre um mesmo fato.

Essa noção traz consigo a ideia de processo e, desta forma, são necessárias constantes idas e vindas ao longo do período de desenvolvimento do texto escrito, ou seja, uma postura de aproximação e distanciamento por parte daquele que escreve em relação ao escrito. Portanto, nesse percurso, é imprescindível a leitura por colegas ou professores – que contribuem como representações dos leitores para quem se destina o texto.

Ao propor uma abordagem de escrita que tenha por referência aqueles que a utilizam em situações reais de produção – como os profissionais que necessitam da escrita como ferramenta de trabalho –, esta se insere em um contexto real de comunicação (*como se escreve de fato “na vida”*), pois, para um jornalista ou escritor produzir um texto, há que se ter em mente uma imagem de para quem se escreve, da esfera de circulação, do suporte específico etc.

Por outro lado, é preciso compreender o que significa escrever “*de fato ‘na vida’*” e pontuar as diferenças entre um aluno e, por exemplo, um jornalista. Este manuseia a língua com proficiência, é um profissional que possui vínculos com uma empresa jornalística, televisiva ou impressa, que lhe oferece (ou deveria oferecer) as condições mínimas para exercer

a sua função, diferentemente do aluno que está em processo de aprendizagem e não assimilou todas as ferramentas de que dispõe um escritor proficiente.

No mais, em contexto escolar, ainda que se simulasse um projeto de produção em que se criassem as condições para produzir um jornal, sob hipótese alguma seria possível transformar o cotidiano escolar em uma redação de um jornal ou estúdio televisivo/radiofônico.

Portanto, é preciso considerar a escola como um espaço social que tem suas características e condições próprias; ali há um profissional real que lê textos reais produzidos por alunos reais, ou seja, sujeitos ocupando determinadas posições sociais no interior daquele contexto, que tem suas próprias características.

A escola é um espaço social com suas peculiaridades e especificidades; é em função dessa realidade que um projeto para o ensino da escrita deve ser elaborado.

Nesse contexto, a avaliação é fundamental para o processo; o problema é quando ela torna-se mal orientada e funciona apenas como um critério classificatório e, em alguns casos, repressor e punitivo.

3.3 A noção de leitura adotada no projeto de escrita

Kleiman (1989) considera a leitura como um processo interativo em que o leitor mobiliza seus *níveis de conhecimentos* para a compreensão do texto; trata-se de uma busca pela coerência, pelo leitor, para a construção do sentido ao longo da leitura.

Os níveis de conhecimentos organizam-se por meio de *esquemas*, e estes encerram todo *conhecimento estruturado parcial*, isto é, ordenam-se a partir de situações vivenciadas e estruturadas por critérios de recorrência, generalidade e previsibilidade.

Esses níveis congregam os seguintes conhecimentos: de mundo (saber acumulado pela experiência vivida); enciclopédicos (saber intelectual e/ou escolarizado); linguísticos (pronúncia, regras de uso, vocabulário etc.); e textuais (referentes à forma propriamente dita). Todavia, essa divisão é apenas didática, pois, no cotidiano, esses elementos – além de estabelecerem relações de dependência – interagem simultaneamente.

No ato da leitura, há a ativação do *conhecimento prévio*, que abrange os conhecimentos de mundo, enciclopédicos, linguísticos e textuais. Essa bagagem possibilita ao leitor fazer *inferências*, relacionando as partes do texto e procurando sua coerência interna, na tentativa de compreendê-lo. Segundo Kleiman (1989, p. 25), “há evidências experimentais que mostram com clareza que o que lembramos mais tarde, após a leitura, são as inferências que fizemos durante a leitura; não lembramos o que o texto dizia literalmente”.

Para Kleiman, a leitura torna-se fecunda quando há objetivos, pois, a partir desses, o leitor recorre às *estratégias metacognitivas e cognitivas*.

As *estratégias* de natureza *metacognitiva* são operações comumente realizadas a partir de uma meta proposta para a leitura. Essas estratégias geram, no nível da consciência, a capacidade de o leitor controlar, decidir, regular e refletir sobre o próprio conhecimento e avaliar sua própria leitura (se produtiva ou não).

Esse tipo de estratégia permite que o leitor formule hipóteses de leitura, isto é, trata-se do levantamento de hipóteses – embasadas pelos conhecimentos prévios –, testagem e refutagem à medida que o texto é reconstruído pelo progresso de leitura. Paralelamente, o leitor refina, reelabora e acrescenta novos elementos aos seus conhecimentos prévios.

Por isso, nota-se que as estratégias metacognitivas opõem-se à leitura mecanicista de correr os olhos em um movimento da esquerda para a direita, percorrendo linha a linha, de termo a termo, um texto. Para Kleiman:

“Cabe notar aqui que o contexto escolar não favorece a delimitação de objetivos específicos em relação a essa atividade. Nele a atividade de leitura é difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em um pretexto para cópias, resumos, análise, e outras tarefas do ensino de língua. Assim, encontramos o paradoxo que, enquanto fora da escola o estudante é perfeitamente capaz de planejar as ações que o levarão a um objetivo pré-determinado (...), quando se trata de leitura, de interação a distância mediante o texto, a maioria das vezes esse estudante começa a ler sem ter ideia de onde quer chegar, e, portanto, a questão de como irá chegar lá (isto é, das estratégias de leitura) nem sequer se põe” (KLEIMAN, 1989, p. 30).

A outra estratégia que assegura objetividade à leitura é a *cognitiva*; esta tende à espontaneidade, não segue regras, baseia-se no conhecimento implícito do leitor para

estabelecer as inferências coesivas, durante a leitura, de modo a garantir a compreensão do texto.

Os níveis de conhecimento e as estratégias de leitura relacionam-se diretamente às noções de representação/comportamento de De Certeau (1994), pois, se um aluno investe uma hora na leitura de um livro de seu interesse, o contato com um livro estaria para a representação assim como o tempo dedicado à leitura estaria para o comportamento. Retomando a consideração do autor de que o contato entre representação e consumo desencadeia uma produção, o aluno – na posição de sujeito – consome um bem cultural e age sobre o que lê, fabricando algo diferente do recebido.

Nessa perspectiva, a leitura não consiste em simplesmente decodificar termo a termo os elementos gráficos de um texto, logo não é um exercício; também não se trata de uma atividade de cópia ou de ensino – para busca de dígrafos, encontros vocálicos ou consonantais –, nem para verificação de leitura pela elaboração de relatórios, resumos e fichas. Essas práticas redundam de concepções equivocadas de leitura e, sobretudo, do que seja o trabalho com a linguagem.

3.4 A elaboração do projeto de escrita e leitura

As teorias abordadas nos tópicos anteriores, ao longo deste capítulo, orientaram o planejamento de um projeto, em que se alternaram momentos de escrita e de leitura, aplicado em duas quintas séries do Ensino Fundamental, em uma escola pública no município de São Paulo, no ano de 2007.

O trabalho em sala de aula pautou-se pela noção de projeto de Camps (2006), compreendida como um processo – pois abrange uma série de etapas a serem cumpridas até a elaboração de um produto – que demanda trabalho (Possenti, 1966) e desencadeia produção (De Certeau, 1994) por parte dos sujeitos.

A noção de trabalho, aplicada tanto para a escrita quanto para a leitura, refere-se ao processo que requer idas e vindas sobre a escrita, em decorrência da pesquisa, das revisões e das refacções. Assim, a dinâmica de planejamento de aula foi distribuída da seguinte maneira: para cada aula de produção textual haveria, na sequência, duas dedicadas à aula de leitura; essa dinâmica se repetiria por mais uma vez.

A associação entre escrita e leitura deve-se ao fato de que um texto se constrói pela leitura de outros textos, mas se compreendem ambas com base na associação proposta por De Certeau (1994) para o binômio representação/comportamento \Leftrightarrow escrita/leitura; portanto, neste contexto, as práticas de leitura e escrita adquirem um sentido mais abrangente, num processo em que o sujeito se vale permanentemente do diálogo com a cultura.

Assim, a leitura geraria um processo responsivo em que as estratégias levam os sujeitos a mobilizarem seus conhecimentos prévios por meio de inferências e – no processo de construção do sentido ao longo da leitura – a utilizarem mecanismos de testagem e refutagem das hipóteses levantadas. Nesse percurso, esperava-se que o sujeito acionasse seus conhecimentos enciclopédicos, linguísticos, textuais e de mundo, já apreendidos discursivamente, e acabasse por expandi-los.

Por isso, nessa situação, a leitura não se restringiria ao **contato**, isto é, como uma atividade mecânica entendida como o acompanhamento linha a linha para decodificar um texto, como um meio para o estudo de categorias gramaticais, ou para a redação de atividades de verificação de leitura.

Em relação à escrita propriamente dita, o intuito era de aplicá-la em uma situação comunicativa concreta tendo em vista as condições de produção, circulação e recepção – por isso a recorrência à noção de gênero do discurso elaborada por Bakhtin (2003). Logo, o trabalho pautou-se pela noção de gênero do discurso pelo fato de os intercâmbios comunicativos reais e concretos serem estabelecidos por enunciados relativamente estáveis.

A produção de um enunciado depende da finalidade e dos objetivos que subjazem a toda e qualquer ação comunicativa; a relação com o interlocutor também influencia o locutor, e são essas características que determinam a forma (oral ou escrita) do enunciado, o suporte e a esfera de circulação do texto. E, da mesma forma que a leitura, aqui o sujeito mobiliza sua memória discursiva e a amplia.

A proposta era a de que os alunos escrevessem uma notícia e, nesse contexto, seria necessário ter uma projeção dos interlocutores, pois – se estes fossem os próprios colegas da escola ou os pais, por exemplo – o recorte temático e as motivações, os interesses e as necessidades de escrita poderiam ser completamente diferentes.

O objetivo era que os alunos adequassem o seu trabalho de escrita às condições de produção e a suas especificidades comunicativas, focando o suporte – que poderia ser virtual, impresso ou mesmo radiofônico –, os meios de circulação, os empregos linguísticos e as características próprias da forma textual.

Desse modo, desejava-se romper com a ideia de redação em que o escritor é obrigado a se isolar do mundo, motivado apenas por sua inspiração ou pela concepção de escrita como pensamento, segundo a qual, se o indivíduo pensa, é capaz de escrever.

Logo, nesse contexto, a expectativa era de que sujeito assumisse uma atitude responsiva diante das representações, apropriasse e reelaborasse aquilo que havia assimilado, por meio da fabricação (De Certeau, 1994), e produzisse algo.

4 O TRABALHO DE PESQUISA-AÇÃO APLICADO EM UM ESTUDO DE CASO E A CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS* PARA ANÁLISE

Como referido anteriormente, em 2006, decidi participar de um programa governamental do Estado de São Paulo denominado *Hora da Leitura*, que destinava, semanalmente, a todas as séries de Ensino Fundamental II, cinquenta minutos para que o professor de Língua Portuguesa – capacitado por orientações técnicas na Diretoria de Ensino – despertasse no aluno o “interesse”, o “gosto”, o “prazer” e o “hábito” pela leitura, bem como associasse essa prática a atividades de redação⁸.

Baseando-me em propostas de ensino fundamentadas na Linguística, elaborei um planejamento envolvendo a leitura associada à escrita; entretanto, a vivência no cotidiano de sala de aula provou-me que não é necessariamente verdadeira a relação silogística entre leitura de textos de excelentes autores, contato com modelos de boa escrita e formação do aluno leitor-escritor.

Posteriormente, viria a constatar que a minha prática de ensino, desvinculada da pesquisa, levava-me a utilizar as distintas concepções de linguagem que circulam socialmente e, no anseio de encontrar um método de ensino dinâmico e motivador – que facilitasse a aprendizagem –, convertera meu trabalho em sala em uma atividade improvisada e experimental.

No ano seguinte, em 2007, permaneci no programa *Hora da Leitura* com três quintas séries; paralelamente às aulas semanais do projeto, decidi aplicar uma proposta de intervenção, em duas dessas turmas, associando a ação pedagógica a esta pesquisa acadêmica.

Por meio da pesquisa e da apropriação teórica, muitos dos meus pontos de vistas foram repensados; se antes entendia a escrita como a solicitação – após um momento de leitura – de um produto baseado em tipos textuais narrativos, no desenvolvimento deste estudo, essa concepção foi gradualmente substituída por outra que concebe a escrita e a leitura

⁸ Neste trabalho, emprega-se “redação” e “produção” com significados distintos; a primeira como uma atividade solicitada como produto, sem que haja uma preparação prévia; e a segunda para a produção escrita elaborada ao longo de um projeto sequencial (Camps, 2006) que possui várias etapas até a finalização com um produto.

como práticas discursivas que, no contexto educativo, tornam-se mais significativas quando abordadas por meio de projetos que envolvam a complexidade e a problematização próprias ao funcionamento dessas práticas sociais.

Esse deslocamento norteou a noção de projeto – adotada nesta pesquisa – concebida como uma abordagem didática sequencial e global que deve ter seus objetivos e critérios claramente especificados. O trabalho com projetos, seja ele de elaboração de textos orais ou escritos, insere-se em um contexto discursivo e de produção – com finalidades comunicativas entre locutor e interlocutor(es).

A princípio, influenciada por noções de autoria aplicadas ao contexto escolar, tinha o propósito de observar se encontraria um trabalho de escrita singular nas produções entregues pelos alunos; entretanto, esse objetivo minimizava a razão motivadora de associar teoria e prática para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula, reduzindo esse processo aos modos como a professora-pesquisadora apreende a teoria e adéqua-a a sua ação pedagógica.

Num outro sentido, mais interessante, a apropriação de produções acadêmicas pela professora-pesquisadora desencadeia um processo de fabricação no qual a teoria influencia na ação pedagógica da professora, mas esta age sobre a teoria em função das condições do contexto escolar, e todo esse processo provoca um deslocamento em sua ação, e essa movimentação também repercute no trabalho do aluno.

Em função desses deslocamentos, o objetivo da pesquisa deslocou-se no sentido de observar a forma como os alunos responderiam⁹ às minhas demandas e quais mecanismos empregariam no momento da produção textual.

Logo, esta pesquisa surge dos desafios do cotidiano escolar que se colocaram a partir da prática pedagógica e de uma situação-problema que me implicou duplamente em uma produção: tanto como pesquisadora, almejando intervir em determinado contexto, visando a transformá-lo e gerar conhecimentos em relação à ação pedagógica e à pesquisa; quanto como professora, que passa por um processo de mudança ao rever sua formação; nesta situação, não se trata somente de consumo de teorias, mas de apropriação e fabricação que acarretaram o deslocamento em relação ao fazer pedagógico.

⁹ Entende-se “responderiam”, nesse contexto, como atitude responsiva do interlocutor concomitantemente – no processo comunicativo – ao processo de enunciação pelo locutor (Bakhtin, 2003).

Essas peculiaridades acabaram por aproximar este estudo das abordagens qualitativas de pesquisa-ação (Zozzoli, 2006), porque, como pesquisadora, tornei-me o principal instrumento para manter o contato direto na observação, descrição e análise dos dados obtidos em uma pesquisa cujo objeto era, justamente, a minha ação enquanto professora, na qual pretendia intervir para analisar os efeitos produzidos por essa interação (Fazenda, 1999).

A pesquisa aproxima-se ainda do estudo de caso, pois, apesar da similaridade com outras situações, torna-se singular quando consideradas as condições do contexto onde ela desenvolveu-se e dos sujeitos envolvidos; trata-se, portanto, de *um* caso específico com contornos definidos e delimitados ao longo do estudo (Lüdke e André, 1986).

Nesse rumo, o intuito deste capítulo é o de relatar detalhadamente o contexto escolar onde se desenvolveu a pesquisa-ação desse estudo de caso; explicar o aporte teórico que norteou o projeto de escrita que subsidiou a prática pedagógica; relatar as ações pedagógicas realizadas; e apresentar o *corpus* para a análise.

4.1 Ponto de partida: a pesquisa-ação em um estudo de caso

Inicialmente, dediquei-me a uma fase exploratória no espaço escolar com o propósito de adquirir conhecimentos, levantar informações necessárias para estabelecer um recorte e delimitar uma “situação-problema”. Nesse primeiro momento, participei ativamente das reuniões pedagógicas na escola e propus-me a ouvir os professores das quintas séries – que motivaram este estudo de caso – para captar o ponto de vista desses participantes no contexto da pesquisa.

Esse momento tornou-se necessário, pois, se o objetivo da pesquisa consiste em observar de que modo os deslocamentos da professora em função da apropriação de teorias influenciaria em uma mudança dos alunos frente às suas demandas, explorar diretamente o ambiente natural – fosse ouvindo os demais professores na tentativa de saber o que consideravam como os maiores desafios das séries iniciais do Fundamental II, ou mantendo um contato próximo aos alunos para tentar apontar suas dificuldades – seria essencial para a elaboração do projeto de escrita (de que se tratou no capítulo anterior) que eu vinha esboçado.

Nesse período de investigação, surgiram questões e hipóteses que foram remodeladas, delimitadas e especificaram-se à medida que este estudo amadurecia, permitindo estabelecer

as suas prioridades, promovendo os recortes e as propostas de ação, consolidando, definitivamente, as finalidades e o objetivo da pesquisa.

A princípio, por exemplo, cogitei a possibilidade de observar se, nas produções elaboradas pelos alunos a partir do projeto de escrita, poder-se-ia encontrar um trabalho de escrita subjetivo que permitisse identificar indícios de autoria.

Influenciada por uma proposta de noção de autoria própria para o contexto escolar (Possenti, 2002), esperava encontrar, nos textos produzidos pelos alunos, uma mescla de subjetividade (tomada de posição) associada ao conhecimento enciclopédico (diálogo com a cultura), em que o escritor assumisse responsabilidade pelo que diz e o modo como diz, a partir de um gesto singular, ou seja, uma maneira particular do escritor em se colocar em seu texto, sob um ponto de vista histórico-social.

A ideia era interessante, mas levá-la adiante provocaria um desvio nos reais motivos que originaram esta pesquisa, que consistem em observar como a professora apropria-se da teoria, como a professora-pesquisadora aplica-a em sua ação pedagógica e, em consequência, como os alunos movimentam-se em função desses deslocamentos. Logo, a associação entre ação pedagógica e produção acadêmica desencadeia um processo de fabricação no qual a teoria incide sobre a professora-pesquisadora, esta age sobre a teoria, e essa ação desencadeia um deslocamento da posição ocupada pela professora-pesquisadora, de modo a influenciar a sua ação em sala, num processo que repercute no trabalho do aluno.

Todavia, essa possibilidade não alterou o tipo de abordagem deste trabalho em campo, pois, segundo Lüdke e André (1986), nas intervenções qualitativas, não é condição *sine qua non* ater-se a perguntas fechadas ou definidas previamente às investigações; é possível partir de questões abrangentes – ou, neste caso, mais restritas e específicas – que vão se redescobrimo, se especificando conforme a pesquisa avança.

Por outro lado, isso não significa que não existam objetivos propostos *aprioristicamente*; ou seja, existe uma flexibilização por parte do pesquisador, pois este não se dirige para o trabalho de campo com questões rigidamente delimitadas, mas é na interação com a realidade estudada e de posse dos dados obtidos que encaminha os rumos da pesquisa.

Assim, se, na fase exploratória (Zozzoli, 2006), o plano de pesquisa é incipiente; este é delimitado por contornos claros à medida que avança e pela contribuição das informações

coletadas com os demais atores envolvidos. Desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem descritos e analisados para a elaboração de eventuais propostas de intervenção.

Logo, o intuito é o de conhecer melhor as questões em jogo e refletir sobre os encaminhamentos de ações, visando intervir na realidade e almejando transformações na atitude dos atores envolvidos. No contexto desta pesquisa, esperava-se que as transformações ocorressem no processo em que se aplicaria um projeto de escrita e leitura que vincula a ação pedagógica a teorias sobre linguagem e ensino, tendo em vista a mudança tanto da professora quanto dos alunos.

Outro fator relevante é a preocupação do pesquisador com o processo, ou seja, verificar como um determinado fenômeno manifesta-se durante o período de observação, de aplicação de atividades e de interações cotidianas. É importante ater-se aos detalhes e coletar a maior quantidade possível de anotações escritas, registros de falas, depoimentos, gravações, fotos, desenhos, documentos, produções textuais etc., visto que, eventualmente, estes materiais podem se converter em dados.

Por isso, é essencial o registro de informações tentando relacioná-las ao contexto em que essas se inserem, ou se valer de citações para esclarecer, comprovar ou refutar determinado ponto de vista; trata-se de uma tarefa predominantemente descritiva, seja pelas anotações sobre as pessoas, o ambiente, as circunstâncias e os acontecimentos, ou pelos comentários referentes a transcrições, entrevistas ou depoimentos. As anotações são imprescindíveis, mas não se pode esquecer de considerar os dados sob a ótica dos demais participantes, suas ações, decisões e atividades intencionais; o sentido que estes atribuem às coisas, à vida e às indagações que norteiam a pesquisa.

Essa é uma maneira de retratar a realidade de forma completa e profunda; por isso, recorreu-se ao registro em diário de campo ao longo de todo o processo de observação no contexto em que se desenvolveu este trabalho, além de gravações em áudio de todas as intervenções feitas junto aos alunos e do arquivamento das produções escritas entregues por eles.

Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo. Todavia, o cuidado no manuseio dessas informações é crucial e o pesquisador deve

optar pela checagem, pela discussão, pelo confronto de informações, de modo a evitar conclusões precipitadas.

4.1.1 O contexto onde se desenvolveram a pesquisa-ação e o estudo de caso

A fase inicial da pesquisa-ação coincidiu com o começo do ano letivo de 2007. Nesse momento, em decorrência das minhas avaliações e limitações em relação à prática pedagógica nos anos anteriores, tinha por objetivo desenvolver um projeto de ensino de escrita associado à leitura e vinculado à pesquisa acadêmica.

Nesse período, dediquei-me à exploração do espaço, ao levantamento de informações e ao registro por meio de anotações em diário de campo, procurando apreender o ponto de vista dos demais envolvidos e conhecer os valores por eles atribuídos àquela situação na qual estava diretamente implicada.

Após algumas semanas, posteriormente ao início das aulas, no primeiro planejamento coletivo, surgiu um fato importante para este relato: os professores de Ciências, de Língua Portuguesa e de História das referidas quintas séries chamaram a atenção para um aspecto, segundo eles, preocupante: o número de alunos analfabetos nas turmas daquele ano era quantitativamente superior quando comparado aos anos anteriores.

O problema apontado pelo grupo certamente apresenta semelhanças com outros casos; porém, em função das condições oferecidas por aquela escola, pelos recursos que o corpo docente possuía e pelos interesses que motivaram a pesquisa, a situação encerrava um valor em si mesma, tornando-a distinta, única e particular (Lüdke e André, 1986).

Das três turmas, o grupo avaliava a 5ª A como a melhor turma em relação à disciplina e alfabetização; os alunos da 5ª B eram apontados como os piores alunos, os mais indisciplinados e como o grupo que possuía o maior número de alunos não alfabetizados; os alunos da 5ª C eram considerados como *razoáveis*.

O que os professores classificavam como não alfabetizado estava calcado nos posicionamentos construtivistas das professoras de Língua Portuguesa e Ciências – a primeira tinha formação em Pedagogia e a segunda fizera o antigo magistério: os pareceres de ambas tiveram papel decisivo nas atitudes do corpo docente em relação ao problema detectado.

Essa observação motivou diretores e coordenadores a se reunirem com os professores que trabalhavam com essas turmas a fim de discutirem sobre as intervenções necessárias para que essa falha fosse reparada, ou, ao menos, não se estendesse ao longo de todo o Ensino Fundamental.

Decidiu-se que todos os professores dessas turmas envolver-se-iam na superação dessa dificuldade; surgiu, então, a proposta de elaborarmos um projeto que se aplicasse a qualquer disciplina. A sugestão acatada pelo grupo foi a de abordar a leitura de jornal em sala de aula, pelo conteúdo atual e pela possibilidade deste material poder ser utilizado em todas as matérias.

Na realidade, nomeou-se de “projeto” a eleição de um suporte – escolhido de comum acordo pelos docentes – que possibilitasse a todos os professores selecionarem textos diversos que atendessem às especificidades de cada disciplina – por exemplo, a leitura de um gráfico na aula de matemática.

Além disso, para aplicação dessa proposta, decidiu-se que, algumas vezes na semana, os alunos em processo de alfabetização seriam agrupados em uma mesma turma para resolverem atividades preparadas especialmente para eles. A ideia de separar alguns alunos de suas turmas – mesmo que duas ou três vezes na semana – resvala em um princípio de homogeneização, que redundaria em classificação e discriminação, pois separa os grupos para amenizar os contrastes e aproximar aqueles que teriam as mesmas capacidades e saberes.

Essa visão de “projeto” diverge substancialmente da noção de projeto a que se recorreu nesta pesquisa, que se baseou em uma sequência didática com metas e critérios específicos para uma proposta de produção que engloba a complexidade do processo de escrita. Essa noção é compreendida como trabalho, pois se insere em um contexto discursivo cujo processo tem finalidade comunicativa entre locutor/interlocutor(es) e fundamenta-se na ideia de produção, ou seja, o texto é escrito e reescrito com a cooperação de outros que o leem (professor ou colegas) e tecem comentários antes da finalização.

Especificamente em relação ao grupo de professores da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias [*Doravante LCTs*], optou-se por propostas voltadas para a realização de ditados, cópias e aplicação de questionários; quanto ao projeto de leitura, do qual eu participava, deveriam ser seguidas as Orientações Técnicas da Diretoria de Ensino.

A prática pedagógica assumida pelo grupo de *LTCs* evidencia a concepção de linguagem centrada na assimilação do código ortográfico e espelha-se na imagem de escrita como reprodução de um modelo idealizado da língua e pautado pela gramática normativa – além disso, é possível afirmar que o interesse pelo jornal deveu-se ao fato de que a esfera jornalística impressa, contemporaneamente, tornou-se a referência em relação ao padrão de “boa” escrita.

4.1.2 Pesquisa-ação x condições do contexto em sala de aula

Até este ponto, foram relatadas as condições do contexto em que a pesquisa se desenvolveu, as adversidades sob a ótica dos professores – sobretudo de Língua Portuguesa, Ciências e História –, bem como as limitações e as expectativas da professora-pesquisadora em relação às justificativas desta dissertação.

Entretanto, a essa fase exploratória inicial, faltava acompanhar os alunos e conhecer os pontos de vista deles, sobretudo porque se configurou como uma etapa decisiva para a elaboração de um projeto de escrita e leitura e porque havia uma questão delicada, apontada pelas professoras de Ciências e Língua Portuguesa de que muitos não eram plenamente alfabetizados e, por isso, participariam de projetos diferenciados.

A princípio, dediquei-me, semanalmente, à observação de minhas aulas e à interação com os alunos no programa *Hora da Leitura*. Esses alunos encontravam-se na faixa etária entre 11 e 13 anos – havia algumas exceções, porém não ultrapassavam a idade de 15 anos. Os alunos costumavam ser bastante assíduos e a quantidade de alunos matriculados por turma era elevada: a 5ª A tinha 38 alunos e a 5ª B, 37 alunos. De maneira geral, as turmas eram agitadas, falantes e – em muitos momentos – os estudantes eram agressivos entre si.

Os cinquenta minutos destinados às aulas de leitura passavam rapidamente em razão da quantidade de atividades para serem aplicadas em cada aula e, se não houvesse dinamismo, o grupo dispersava com muita facilidade.

Nesse breve espaço de tempo, tinha de fazer a chamada, anotar um roteiro das atividades para aquele dia em lousa e explicá-lo; realizar uma atividade que envolvesse a leitura e – em grande parte das aulas – solicitar uma redação. Enquanto os alunos escreviam,

aproveitava o tempo para passar de carteira em carteira emprestando ou recebendo os livros levados semanalmente para serem lidos em casa.

Esses cinquenta minutos eram tensos e desgastantes, porque era necessário repetir várias vezes a mesma orientação, e, muitas vezes, interrompia-se a aula por inúmeros motivos, principalmente os conflitos entre os alunos.

Apesar de alguns professores considerarem que, em relação ao nível de aprendizagem, havia uma turma melhor do que as outras, sempre mantive algumas divergências quanto aos critérios de orientação construtivista, pois, pela leitura de algumas redações recolhidas à época, a minha impressão era a de que as três turmas apresentavam muitas dificuldades.

Mas, em sala de aula, eram essas as informações que poderia coletar, pois o programa *Hora da Leitura* tinha suas especificidades e um planejamento a ser seguido – ainda que pudesse adequá-lo às finalidades da minha pesquisa, não dispunha de tempo suficiente para aplicar um projeto nos moldes que estava esboçando e esse fator também interferiria na oportunidade de acompanhar os alunos e interagir proximamente a eles.

Por essa série de fatores limitadores, levei à coordenação a proposta de meu projeto de escrita e leitura, por meio de um pedido de permissão para desenvolvê-lo no horário de aula, mas paralelamente ao programa *Hora da Leitura*. O projeto foi aceito com a condição de que os professores que estivessem ministrando aula em sala autorizassem a saída dos alunos e de que não houvesse muitos alunos circulando pelo prédio no período de aula.

A princípio, minha intenção era a de trabalhar com uma turma apenas, tendo selecionado a 5^a B; mas, influenciada pelos comentários de outros professores, que consideravam que os alunos dessa turma estavam fadados ao fracasso, tive receio de que, se não soubessem ler e escrever, isso poderia prejudicar a constituição do *corpus*.

Por essa razão, acrescentei a 5^a A, porque essa era avaliada como a melhor entre as três turmas – suponho que fosse pelo fato dos alunos serem os mais “obedientes”, “bonzinhos” e razoavelmente “disciplinados”.

4.2 A fase de realização do projeto de escrita e leitura

Esse tópico – que se baseia nos registros em áudio e anotações de campo realizados no período de pesquisa-ação – foi reservado para apresentar o planejamento do projeto de escrita e leitura, aplicado entre os meses de março a outubro¹⁰ de 2007. Essa proposta de intervenção foi elaborada para ter duração de sete aulas, distribuídas da seguinte maneira:

- Reunião – contato inicial: para explicar aos alunos os motivos e os objetivos do projeto, conhecer os assuntos de maior interesse e afinidade de todos e solicitar uma redação de tema livre;
- Primeira e segunda oficinas: leitura de duas notícias relacionadas aos temas dos quadrinhos dos personagens da *Turma da Mônica*;
- Terceira oficina: sugestão de uma nova produção textual em que o aluno deveria redigir uma notícia sobre um fato jornalístico ocorrido no bairro em que morava;
- Quarta e quinta oficinas: leitura de mais duas notícias com temática relacionada à *Turma da Mônica*;
- Sexta oficina: refação textual – foi entregue a produção textual da terceira oficina, comentando-a individualmente, cabendo ao aluno decidir reescrevê-la, caso desejasse.

Na fase de preparação, o planejamento dessas intervenções – como já se mencionou – foi pensado para ocorrer paralelamente às aulas do programa *Hora da Leitura*. Assim, a primeira reunião seria destinada a captar a perspectiva dos alunos, saber de suas preferências de leitura, conhecer suas concepções em relação à escrita e solicitar uma redação para comparar com as produções escritas que eles elaborariam posteriormente.

Esse momento me parecia muito importante, pois imaginava que a redação – solicitada antes da aplicação do projeto – poderia fornecer um parâmetro para observar a fabricação dos

¹⁰ A pesquisa em campo teve duração de sete meses, pois os 66 alunos das 5^{as} A e B que participaram do projeto foram divididos em diversos grupos de no máximo 8 alunos cada.

sujeitos ao longo da proposta de intervenção; seria um momento necessário também para decidir sobre o assunto das notícias que abordaríamos nas oficinas de leitura.

Em relação à produção escrita, a proposta era de que eles elaborassem uma notícia sobre um acontecimento ocorrido no bairro por duas razões: pois o jornal era um suporte a que eles teriam acesso – devido às abordagens pedagógicas na própria escola – e também pelo fato de a notícia não ser um gênero com que os alunos tivessem tanta familiaridade.

Por isso, pretendia trabalhar quatro notícias nas oficinas de leitura – a partir dos pressupostos de Kleiman (1989 e 1995) – para que os alunos se apropriassem da forma do gênero e ampliassem seus conhecimentos linguísticos, textuais e de mundo.

Além do mais, nutria a expectativa de que as oficinas de leitura influenciassem nas pesquisas individuais, pois, para produzirem a notícia, os alunos teriam de recorrer a outras fontes; logo, esperava que se apropriassem das estratégias de leitura e empregassem-nas intuitivamente. Almejava, ainda, que as propostas de intervenção contribuíssem também para a percepção dos recursos linguísticos e textuais necessários para a construção do texto em si.

Pretendia utilizar a sala de informática por ter decidido trabalhar com a notícia impressa; portanto, me parecia necessário digitar as produções finais em um espaço próprio e imprimir as notícias no suporte mais adequado para que fosse possível, também, ampliar a esfera de circulação. Se a proposta fosse bem sucedida, a princípio, cogitei a possibilidade de dar sequência às oficinas de escrita e trabalhar a produção de um jornal.

Entretanto, quando o plano de aula do projeto foi apresentado à coordenação, surgiu uma restrição: a sala de informática estava desativada e não havia recursos para imprimir os textos. Assim, as condições materiais em âmbito escolar influenciaram sobremaneira na concretização do projeto. Por conta desses fatores, a escrita dos textos teve de ser manuscrita e as leituras mimeografadas e/ou projetadas com o uso de retroprojektor. Além disso, a sequência do projeto teria de ser abandonada ou repensada, pois não haveria recursos para produzir um jornal.

Esse acontecimento foi decisivo, pois, em decorrência dele, o planejamento do projeto sofria alterações consideráveis; mas, por outro lado, evidenciou o quão é importante pensar

em propostas de intervenções em conformidade com a realidade de cada escola¹¹ e de suas condições materiais, profissionais e até mesmo pessoais.

Nas relações hierárquicas de poder e controle, o sujeito pode transitar entre um posicionamento mais assujeitado – que o torna refém das condições e o conduz ao alinhamento com a instituição, de modo a consumir o que é produzido em outro lugar – para um posicionamento menos assujeitado, porque, ainda que ocupe uma posição menos privilegiada, o sujeito fabrica, jogando com as condições do contexto e as ferramentas que possui, e esforça-se para fazer valer seus desejos.

O que se pretende afirmar é que, diante da impossibilidade de aplicar um projeto de escrita e leitura conforme se idealizou a princípio, esse poderia, simplesmente, ter sido abandonado, mantendo-se as atividades rotineiras de sala de aula do modo como sempre foram desenvolvidas. Por outro lado, o projeto foi mantido, mas foi necessário repensá-lo.

Nesse sentido, existe outra questão relevante no que diz respeito às condições de produção do contexto escolar, pois há posicionamentos teóricos que prescrevem que a escola esteja adequada a determinados padrões ou que assuma certas posturas consideradas ideais; todavia, a situação descrita anteriormente – ou seja, a falta de recursos para cumprir todas as metas do projeto – mostra que, na realidade, as produções acadêmicas devem ser apropriadas e aplicadas em função das condições e peculiaridades do contexto escolar, e não o contrário.

Um exemplo que pode reforçar esse ponto de vista refere-se à apropriação da noção de gênero do discurso (Bakhtin, 2003), nesta dissertação, em relação ao que se discute sobre a recepção dos textos a serem produzidos em sala de aula. Certamente, é importante haver outros leitores, além dos professores e dos colegas de classe, para os textos elaborados em contexto escolar, inclusive para que se estabeleçam finalidades, motivos comunicativos concretos e adequação a determinada forma.

No entanto, em contexto escolar, o aluno está inserido em um processo de assimilação das características próprias à escrita e à leitura, e o professor, obrigatoriamente, torna-se um dos leitores mais importantes para essa produção, pois este assume a função de

¹¹ É necessário salientar que a menção à adequação do projeto às condições da escola não significa afirmar a posição do profissional como refém do contexto: é preciso considerar que as reivindicações por melhores condições de trabalhos – que estão aquém das ideais – são de outra ordem e não anulam o trabalho pedagógico a ser feito em sala.

avaliar, acompanhar e orientar o aluno na aquisição dessas práticas sociais. Essa é uma característica própria da instituição escolar.

Por outro lado, por se tratar de um leitor e um escritor em formação e pelas condições de produção próprias ao contexto escolar, é inviável supor que toda e qualquer produção escolar possa ser planejada tendo em vista uma ampla circulação.

Por isso, reitera-se que, pelas próprias condições do contexto escolar e pelas características peculiares que o constituem e o definem, o professor é um dos leitores-chave para a produção do aluno em formação, para avaliar e orientar seu processo de aprendizagem, promover sua inserção e instrução no manuseio das ferramentas necessárias, do ponto de vista discursivo, às práticas comunicativas concretas.

Logo, insiste-se e justifica-se que o professor, por essa perspectiva, deve assumir também o papel de pesquisador, para que saiba lidar com as necessidades próprias do contexto em que se insere e do grupo que está orientando.

4.2.1 A primeira reunião

Nesse tópico – baseando-me nas anotações de diário de campo –, apresentarei uma descrição detalhada da dinâmica dos encontros realizados, priorizando as etapas mais representativas: a oficina de sondagem e da escrita da redação; as oficinas de leitura; e as outras duas oficinas de produção escrita.

Na primeira reunião, convidei entre sete e oito alunos para tratarmos do projeto de produção de texto e leitura no espaço da biblioteca. É necessário esclarecer que a participação no projeto foi voluntária, porque ocorreria concomitante ao horário letivo e desde que não coincidissem com as aulas do programa *Hora da Leitura*.

Nesse primeiro encontro – no desejo de começar logo a pesquisa, cometi um grave erro, pois sequer cogitei a possibilidade de gravá-lo, apenas anotei no diário de campo –, perguntei se eles gostavam ou não de escrever e se tinham dificuldades; para os que responderam afirmativamente a esses questionamentos, tive curiosidade em saber com quais gêneros textuais tinham familiaridade e quis saber, ainda, se liam, o que liam, por que liam, o que tinham interesse em ler etc.

Essas questões ocorreram-me porque, nas reuniões pedagógicas com o corpo docente, alguns colegas mencionaram que a dificuldade de leitura dos alunos era decorrente do fato de eles não terem contato com a escrita e a leitura fora do ambiente escolar; portanto, este seria o único espaço em que esses alunos teriam acesso à “cultura letrada”. A princípio, cheguei a concordar com essa afirmação; todavia, posteriormente, me parecia uma visão equivocada, pois, ainda que não tivessem livros em casa ou escrevessem, esses sujeitos vivem em uma sociedade letrada.

Recorrendo à metáfora de De Certeau (1994), que associa o binômio representação/comportamento à escrita/leitura, esse paralelo permite pensar em uma noção expandida de escrita e de leitura que precedem o contato com o texto escrito, de modo a perceber práticas letradas diversas a que todos os sujeitos são expostos quotidianamente nos intercâmbios sociais. De toda forma, mesmo a partir de uma noção de leitura e escrita mais ampla, ou em relação ao contato com a cultura letrada, esses sujeitos não estavam apartados das formas de leitura e escrita presentes na sociedade.

Ao perguntar diretamente a eles sobre essa questão, pude constatar que muitos, além de frequentar o centro cultural do bairro, liam gibis, cartas familiares, enciclopédias, fábulas, contos de fadas, poesias, letras de música e jornais distribuídos gratuitamente no bairro, entre outros materiais.

Quanto a escrever, alguns responderam produzir cartas, diários, bilhetes, letras de música e poesias. Logo, ouvi-los era essencial não apenas para o planejamento do projeto de leitura e escrita, mas também para evitar conclusões precipitadas, estereotipadas e equivocadas.

Essa interação com o grupo auxiliou-me a decidir por quais temas eles se interessavam e qual assunto despertaria a atenção do grupo, afinal a minha intenção era de que os textos lidos nas oficinas tivessem uma temática de interesse de todos. Sugeri alguns, como: aquecimento global, folclore, histórias em quadrinhos, super-heróis e história sobre animais ou dinossauros. Essa também foi a maneira que encontrei para exemplificar que o projeto de escrita teria um tema, a fim de que compreendessem o que isso significava e pudessem opinar. No contato com os grupos, os alunos propuseram mais três: seriados televisivos, história de países e meio ambiente.

Nesse momento, além do contato direto, esperava conhecer seus interesses, a fim de obter informações relevantes para o projeto de escrita. De maneira geral, os alunos foram bastante participativos, comentaram suas dificuldades escolares, suas expectativas em relação ao projeto e os seus temas de interesse; mas, comparado aos encontros posteriores, esse primeiro momento foi bastante diplomático e tímido.

Apesar das minhas sugestões, no contato com os grupos para a escolha do tema, o de maior interesse convergiu para as histórias em quadrinhos da *Turma da Mônica*. Assim, ficava definido que o assunto das notícias a serem lidas nos momentos das oficinas estaria relacionado às produções de Mauricio de Souza [*Doravante MS*], autor dos gibis da *Turma da Mônica* [*Doravante TM*].

Os quadrinhos da TM surgiram em tiras de jornal na década de 60, produzidos pelo então desenhista MS, e tiveram sua primeira publicação em revista apenas uma década mais tarde. O nome TM costuma ser empregado tanto como referência a todas as criações do autor MS, bem como para seus cinco personagens centrais: Mônica, Cebolinha, Magali, Cascão e Chico Bento.

A popularidade da TM ganhou o prestígio do público infantil, sobretudo pelos cinco personagens núcleo de MS e por retratar o período da infância, compreendida entre seis e sete anos. As histórias em quadrinhos da TM são ambientadas tanto na cidade quanto no campo.

4.2.2 *Sondagem: atividades de redação*

Nessa primeira reunião, solicitei, ainda, o primeiro texto escrito: uma redação. Como referido, no presente trabalho, estabeleço uma oposição entre *redação* e *produção escrita* (ou produção textual). Os alunos fizeram, ao longo do projeto, três textos que foram recolhidos por mim: uma redação e duas produções escritas.

A distinção entre redação e produção decorre de a primeira restringir-se ao exercício não planejado da escrita, e a segunda considerar todo um processo que envolve leituras e estudos de linguagem que culmina com a elaboração de um produto final.

Compreendo a redação como uma atividade sem preparação, ao passo que a produção escrita fundamenta-se na noção de projeto (Camps, 2006) e orienta-se pela noção de trabalho

de Possenti (1996) e pela noção de gênero do discurso (Bakhtin, 2003). A produção escrita alterna-se com momentos de revisões, refações e outros dedicados à leitura, para enriquecimento dos conhecimentos de mundo, enciclopédicos, linguísticos e textuais (Kleiman, 1989 e 1995). No mais, a noção de produção mantém uma relação estreita com a noção de fabricação presente em De Certeau (1994), pois o sujeito, em contato com as representações, produz.

Assim, na primeira reunião com os alunos, solicitei uma redação, pois pedi que escrevessem uma “história” – procurei utilizar uma forma recorrente na fala deles para referirem-se aos textos narrativos. Nessa atividade, não delimito um tema; não estipulei um número mínimo ou máximo de linhas a serem escritas; ficou também a critério deles reescreverem o texto antes da entrega.

Minha proposta era a de abordar a escrita pela concepção convencionalmente assumida na escola, já que pretendia comparar essa redação com as produções que solicitaria posteriormente. Esse dado seria relevante, porque me permitiria observar como e o que fabricariam nesse processo. Além disso, no desenvolvimento da pesquisa, tornou-se evidente que o trabalho de escrita, obrigatoriamente, deve adequar-se a um gênero do discurso, ou seja: a forma é essencial para as finalidades, as motivações e as necessidades comunicativas, bem como as condições de produção, circulação e recepção.

Entretanto, nessas orientações para redação, havia uma observação referente ao uso da borracha: caso ocorresse alguma inadequação, incentivei que riscassem a palavra com um traço, mas que não a apagassem. Na primeira experiência, eles rabiscaram completamente as palavras descartadas; por isso, posteriormente, sugeri que colocassem parênteses para indicar a inadequação, a supressão, o descarte de palavras, os deslocamentos e as alterações nos períodos ou nas frases. Esse procedimento foi uma alternativa encontrada para preservar as marcas de escrita no texto desses alunos, pois essas poderiam ser revertidas em dados para a pesquisa.

Essas primeiras produções funcionariam como um levantamento, ou seja, como um material que me permitiria verificar quais conhecimentos em relação à língua os alunos já tinham adquirido, bem como para ter um material que me possibilitasse comparar o trabalho de escrita antes e depois das minhas intervenções, pois analisar esse processo seria essencial

para que refletisse sobre a minha ação pedagógica e observasse se haveria transformações no trabalho de escrita dos alunos.

Para a realização dessa atividade, entreguei a eles uma folha de sulfite, com o nome da escola, da professora e da disciplina mimeografados e com campos em branco para que eles redigissem o nome, o número, a série e o título da produção.

No momento de orientação sobre a atividade – e mesmo nas oficinas posteriores –, não houve uma única vez que conseguisse transmitir todas as informações e depois responder às dúvidas. Os alunos me bombardeavam com perguntas; em sala de aula convencional, isso dificilmente ocorreria, em função de nosso tempo e dos mecanismos a que recorria para que a dispersão não comprometesse o andamento da aula.

4.3 As oficinas de leitura

As oficinas de leitura foram destinadas à leitura de quatro notícias retiradas de um jornal virtual dedicado exclusivamente às Histórias em Quadrinhos: o **Universo HQ**¹².

As atividades de leitura orientaram a dinâmica da primeira, segunda, quarta e quinta oficinas, e tiveram como subsídio teórico as noções relativas às estratégias de leitura apresentadas por Kleiman (1989 e 1995). O objetivo, a cada leitura, consistia em estabelecer checagens de pré-leitura e – a partir do levantamento do conhecimento prévio do aluno – verificar, confirmar ou refutar as hipóteses de leitura elaboradas.

A alternância entre leituras e o trabalho com a escrita pautou-se pela convicção de que a produção escrita estabelece uma relação de interdependência com a leitura. Minha expectativa era a de que o aluno assimilasse, intuitivamente, a leitura como um processo que não é linear e estabelecesse relações intertextuais com outros conhecimentos; esperava que esse procedimento acabasse por influenciar as pesquisas particulares, tanto na leitura individual do jornal, quanto para a própria escrita da notícia; além disso, acreditava que estas leituras forneceria excelentes padrões de referências para a escrita, sobretudo em relação aos parâmetros da norma culta da língua, nas futuras produções.

¹² **Universo HQ**: Disponível em <<http://www.universohq.com>>. Acesso em: 05 de maio de 2007.

Os textos foram projetados na parede, com o auxílio de um retroprojetor, e lidos em etapas, em conjunto com os alunos. Mostrava, ao longo dessas leituras, como a notícia era apresentada visualmente, e, apesar de não ter ocorrido um momento de parada para sistematização, com registro de um texto em lousa ou mimeografado, das características do gênero notícia, chamei a atenção dos alunos – a cada encontro de leitura – para os traços elementares desse gênero.

Apesar do tema, tive o cuidado de procurar notícias que estabelecessem referências com algum assunto veiculado pela mídia na época para que houvesse uma aproximação com a proposta de escrita estabelecida no projeto, que visava à produção de um texto que informasse sobre um fato de destaque ocorrido no bairro em que os alunos residiam.

As quatro notícias selecionadas possuíam, respectivamente, os seguintes títulos e temas:

- *Chico Bento ajuda a combater a febre aftosa em Alagoas*¹³: o texto relata uma parceria entre a Secretaria Estadual de Agricultura de Alagoas e os estúdios *Mauricio de Souza* para a produção de uma cartilha em que a personagem Chico Bento informava sobre as formas de contágio e prevenção da febre aftosa¹⁴;
- *Mauricio de Souza na luta contra a obesidade*¹⁵: nessa matéria, destacava-se que a personagem Magali protagonizaria uma campanha contra o excesso de peso e pela valorização de uma alimentação saudável¹⁶;
- *Mauricio de Souza de volta às tiras*¹⁷: essa notícia enfatizava a queda representativa nas vendas de revistas em quadrinho e que o produtor MS voltaria a publicar tiras em jornais;

¹³ **Universo HQ**. Disponível em <http://www.universohq.com/quadrinhos/2007/n30032007_08.cfm>. Acesso em: 05 de maio de 2007.

¹⁴ Na época em que se desenvolveu esta pesquisa, houve um surto da doença no país e tal fato foi bastante veiculado pela mídia.

¹⁵ **Universo HQ**. Disponível em <http://www.universohq.com/quadrinho/2007/n20102001_03.cfm>. Acesso em: 07 de maio de 2007.

¹⁶ No período da pesquisa, a obesidade infantil foi amplamente destacada na imprensa em virtude de um projeto de lei, da então Deputada Paula Lima, estar em trâmite na Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo; tal projeto propunha a proibição do comércio de frituras, refrigerantes, sucos artificiais, balas de goma e pipocas industrializadas, entre outros alimentos, em cantinas escolares.

¹⁷ **Universo HQ**. Disponível em <http://www.universohq.com/quadrinhos/n18072001_01.cfm>. Acesso em: 07 de maio de 2007.

- *Imprensa destaca Mauricio – Quadrinho a Quadrinho*¹⁸: texto que fazia referência ao lançamento de um livro autobiográfico de MS, publicado na Bienal Internacional do Livro em SP¹⁹, pela Editora Globo, em que o autor narrava sua trajetória profissional e sua paixão pelos quadrinhos.

Os textos selecionados para a leitura pareceram-me, *a priori*, extremamente fáceis; supunha que, pelo fato de os alunos conhecerem as personagens da Turma da Mônica e terem sugerido como temática das notícias, não existiriam dificuldades ou problemas nos momentos de interatividade.

Pela extensão das notícias e o assunto abordado, tive, inicialmente, a impressão de que estava subestimando a capacidade de meus alunos. Desse modo, cogitei trabalhar com o texto inicialmente escolhido, *Mauricio na luta contra a obesidade*, e levar um texto um pouco mais extenso e mais elaborado posteriormente.

Todavia, ao longo da aplicação do projeto, para a minha surpresa, ocorreu exatamente o oposto. Os registros em áudio mostram que levamos em média cinquenta minutos para a leitura de cada um desses textos, em grupos pequenos, com cinco ou seis alunos. A atividade foi extremamente cansativa e desgastante, porque líamos por etapas e eu registrava em lousa as hipóteses de leitura, ou um aluno anotava-as em uma folha de papel. Assim, ao término de cada trecho ou da leitura de um parágrafo, parávamos para rever nossas anotações.

Conseguíamos produzir bastante, apesar do pouco tempo, e, diversas vezes, surgiram situações que me deixaram perplexa porque, primeiramente, com exceção das personagens Mônica e Magali, que conheciam bem, sobretudo porque as características da primeira personagem eram bem conhecidas por todos (ainda que houvesse algum equívoco quando eles as identificavam pelo contraste), os demais personagens eram confundidos, como, por exemplo, dizerem que o Cebolinha era o “sujinho”, ou que o Cascão era o que trocava as letras.

¹⁸ **Universo HQ**. Disponível em <http://www.universohq.com/quadrinhos/2006/n13032006_08.cfm>. Acesso em: 08 de maio de 2007.

¹⁹ Referência à 19ª Bienal Internacional do Livro, que ocorreu em São Paulo, entre os dias 9 e 19 de março de 2006.

Outra situação, inesperada ao menos para mim, em caráter elucidativo, é que os alunos, quando lemos o texto *Maurício de Sousa de volta às tiras*, relacionaram “charge” ao nome de um chocolate. Também não sabiam a localização dos Estados brasileiros – confundiam com os nomes de rios – quando da abordagem da notícia *Chico Bento na luta contra a obesidade*. Por essas e outras situações, muitas registradas no diário de campo, percebi que os textos não eram tão simples como a princípio imaginara.

Além disso, apesar de as notícias serem curtas, apresentaram elementos complicadores, que incluíam a referência a fatos noticiados na mídia, nomes de lugares, palavras desconhecidas dos alunos e ambiguidades, como, por exemplo, a presente no título *Maurício de Souza na luta contra a obesidade*, a leitura causou dúvidas e discussões, porque alguns afirmavam que o autor se submeteria a um tratamento para controle da obesidade, e outros entendiam que o autor usaria uma de suas personagens para orientar sobre a importância de uma alimentação saudável.

Esses fatores não permitiam, assim, que a leitura se limitasse apenas à decodificação, exigindo esforço interpretativo e mobilização de conhecimentos de mundo, ou seja, que se estabelecessem relações com as demais informações de que eles se apropriaram ao longo da vida.

Lamentavelmente, eles não tiveram contato com esses textos nos suportes de onde foram copiados. Ainda que o propósito fosse o de que a leitura se realizasse com o uso de retroprojeter, mediada pela professora, em algum momento, pretendia levá-los à sala de informática para que tivessem o contato com o suporte virtual. Todavia, pelos motivos já expostos, isso não foi possível.

As hipóteses elaboradas pelos alunos foram elencadas ao longo da leitura e registradas em caderno ou em lousa. Ao término da leitura, as anotações que não haviam sido descartadas eram retomadas novamente, uma a uma, para confirmação ou refutação. A dinâmica era concluída com a entrega de uma cópia da notícia a cada aluno, para leitura individual. O encontro era finalizado com respostas a eventuais dúvidas.

Outro fator que nunca antes havia percebido era o barulho no prédio da escola no horário de aula. É preciso ressaltar que a escola só possui espaço para dez turmas e o prédio é dividido em três pavimentos: subsolo, primeiro e segundo andares. Estávamos no subsolo, e o barulho era perturbador, incomodava e irritava a nós todos – há vários momentos de gravação

inaudíveis. Além disso, o trabalho exigia muito de todos, e, nos dias em que fazíamos essas leituras, ficávamos completamente exauridos.

Apesar dos imprevistos, considero que foram muito bem sucedidas as abordagens referentes à leitura, mas creio que, se fossem aplicadas no espaço de sala de aula – talvez não fosse uma proposta impraticável –, seria extremamente difícil realizá-las da maneira como se fez nos pequenos grupos de estudo.

4.4 As oficinas de produção escrita

Tratou-se, até o momento, da reunião inicial e do modo como se sucederam as oficinas de leitura; portanto, o objetivo deste tópico é o de relatar o desenvolvimento das oficinas de escrita.

Conforme referido anteriormente, o projeto de produção escrita e leitura foi planejado para ter duração de sete encontros: no primeiro, os alunos foram reunidos para tomarem contato com a proposta das oficinas, para falarem de suas preferências de leitura e de escrita e para escreverem uma redação; na sequência, ocorreram duas oficinas de leitura; o encontro seguinte, por sua vez, foi destinado à primeira produção escrita; houve mais duas oficinas de leitura; e finalizou-se com a última oficina de produção escrita, na qual os alunos refizeram a notícia produzida na oficina de escrita anterior.

O segundo texto solicitado aos alunos apresentou tema e gênero textual determinados: eles produziram uma notícia registrando um fato, ocorrido no bairro em que eles residiam, que fosse relevante para a comunidade escolar ou da região.

Para a produção dessa notícia, eles deveriam pautar-se pelas leituras prévias tanto nas oficinas em grupo, quanto pelas realizadas em outras disciplinas – pois havia uma proposta pedagógica da escola de incentivo à leitura de jornal – e pelas pesquisas que eles tivessem feito sozinhos.

O material de que eles dispunham para produzir seus textos, fornecido na oficina, contava apenas de lápis preto e uma folha mimeografada; esta possuía o nome da instituição

escolar, o nome da professora e campos para que eles preenchessem nome, número, série e título da notícia.

Nessa produção, como para a redação anterior, não haveria possibilidade de apagar, por meio do uso da borracha, o que fosse escrito, pois o objetivo era o de que eles deixassem, em seus textos, as marcas de alteração, supressão, inserção e deslocamento.

Após essa oficina, as duas posteriores foram destinadas apenas à leitura, para, então, finalizarmos o projeto com a terceira e última produção escrita, que consistia na refacção da anterior.

Nesse último encontro, entreguei a produção do encontro anterior, li individualmente os textos e perguntei a cada aluno se tinha interesse em reescrever aquele texto; para os que aceitaram, foi entregue lápis e uma folha semelhante à das produções anteriores; vale ressaltar que, novamente, o uso de borracha não foi permitido.

Nessa etapa, os alunos demoravam muito para escrever, e, para que pudesse auxiliá-los, os grupos foram reduzidos para apenas três alunos por aula. Além disso, como o projeto acontecia no horário regular das aulas, e a participação era voluntária, havia uma parcela que, ao saber que era o dia da oficina de escrita, preferia não participar, sobretudo aqueles que tinham mais dificuldades para ler e escrever²⁰.

A finalização do projeto foi bastante prejudicada pela própria rotina escolar, porque, em diversas ocasiões, alguns alunos – ainda que quisessem ir à biblioteca para participar da oficina – ficavam impedidos pelo professor que estava em sala, que não autorizava a saída, porque haveria trabalho ou avaliação para nota. Houve ainda imprevistos causados pelo ensaio para a festa junina, por campeonatos esportivos internos, pela comemoração do dia das crianças e por um projeto desenvolvido pelo professor de História.

²⁰ Houve uma situação na turma da 5ª A em que o aluno, quando soube pelos colegas – que já haviam participado da oficina naquele dia – que se tratava do trabalho com a escrita, preferiu ficar em sua sala de aula; quando questionado sobre a desistência de descer para a biblioteca, ele me respondeu: “Ah, porque a gente tem que pensar” – e grande parte da turma concordou com esse posicionamento do aluno.

4.5 Avaliação do projeto

Conforme mencionado anteriormente, esta pesquisa foi desenvolvida paralelamente às minhas aulas em um programa denominado *Hora da Leitura*, no horário letivo, ao longo dos meses de março a outubro, com duas turmas de quinta série.

A proposta deste trabalho envolveu-me em uma situação-problema que me implicou duplamente em uma produção: tanto como a pesquisadora-professora que interveio no contexto da sala de aula, almejando transformá-lo, de modo a gerar conhecimentos relevantes sobre a ação pedagógica e sua relação com a pesquisa; quanto como a professora-pesquisadora que passa por um processo de mudança ao rever sua formação e, nesta situação, apropria-se de teorias, que são aplicadas em função das necessidades específicas do contexto escolar; ou seja, trata-se de um processo de fabricação que desencadeia um deslocamento em relação ao fazer pedagógico.

De acordo com os propósitos da pesquisa, elaborei um projeto de escrita e leitura que foi aplicado em duas quintas séries – a considerada a melhor e a considerada a pior pelos professores dessas turmas. Por essa razão, esse estudo aproximou-se da linha da pesquisa-ação, desenvolvida em um estudo de caso.

Com base nas anotações em diário de campo e gravações de áudio, registrou-se, detalhadamente, como se sucederam as intervenções, em contexto escolar, durante o desenvolvimento do projeto de escrita e leitura.

A aplicação do referido projeto foi orientada pelas noções de Camps (2006) e envolveu uma sequência com objetivos didáticos previamente definidos, que abordaram a escrita de modo amplo, desde a preparação, a realização e a avaliação final.

A essa noção de projeto, acrescentou-se a noção de escrita como trabalho (Possenti, 1996), que requer que o escritor pesquise, consulte diversas fontes, escreva, reescreva, revise e aproprie-se de conhecimentos enciclopédicos e linguísticos que contribuam para a construção do texto, de acordo com um gênero do discurso específico (Bakhtin, 2003); por isso, a leitura e o contato com outros interlocutores são essenciais a esse processo.

Nesse sentido, apesar de algumas falhas iniciais quanto à apropriação de alguns pressupostos teóricos – sobretudo da noção de gênero do discurso – e de uma série de fatores coercivos, como ter de dialogar com uma proposta pedagógica da escola destinada a todas as

quintas séries e não existirem recursos para digitação das notícias e para a produção de um jornal, a realização do projeto de escrita e leitura foi bem sucedida.

Os alunos trabalharam com uma concepção de leitura voltada para o levantamento dos conhecimentos prévios, a formulação de hipóteses de leitura, a testagem e a refutagem dessas hipóteses – ainda que, pela escuta das gravações em áudio, talvez fosse interessante ter incentivado que defendessem e justificassem seus pontos de vista e não que apenas apresentassem suas hipóteses de leitura.

Diversas hipóteses de leitura surgiram, por exemplo, a partir do título da notícia *Imprensa destaca Mauricio – quadrinho a quadrinho*; alguns alunos sugeriram que se tratava de uma entrevista concedida pelo autor da TM; outros, que poderia ser um livro sobre MS; e outros, ainda, acreditavam que poderia ser um gibi sobre o autor. Como mencionado, teria sido interessante estimular e orientar a discussão para que eles não apenas externassem suas hipóteses, mas as justificassem com argumentos que sustentassem o ponto de vista assumido.

Em relação à escrita, um aspecto ficou muito evidente após a aplicação do projeto: os alunos compreenderam que o interesse da professora era pelo processo de escrita e não pelo produto. Um fato que desencadeou esse deslocamento foi a orientação para que não usassem a borracha.

Esse detalhe causou desestabilização, porque, até então, a concepção de escrita que eles haviam apreendido postulava que um texto não deve apresentar nenhum desvio ortográfico ou rasura; portanto, o uso da borracha era fundamental para que não aparecesse aquilo que não seria aceito pela instituição escolar.

Mas esse acontecimento provocou um deslocamento do aluno, na posição de sujeito, que o fez compreender que o interesse da professora não era por um produto, mas pelo processo de construção da escrita, e, por isso, algumas marcas precisariam ser preservadas no texto.

Por outro lado, a leitura das anotações no diário de campo e a escuta das gravações de áudio evidenciam uma oscilação da professora, entre a prática de sala de aula e a ação em sala de aula, que incide no aluno e repercute no trabalho deste.

Conforme se definiu *a priori*, a prática tende a ser mais assujeitada aos discursos pedagógicos que circulam socialmente e mobilizam posicionamentos político-ideológicos, às vezes conflitantes entre si; a ação pedagógica, por sua vez, recorre à pesquisa e, conforme as condições de produção, possibilita que se instaure, entre a teoria apreendida – adequada às peculiaridades do contexto pedagógico – e a ação em sala de aula, um processo de fabricação.

Portanto, a apropriação de produções acadêmicas pela professora-pesquisadora desencadeia um processo de fabricação no qual a teoria influencia a ação pedagógica da professora, mas esta age sobre a teoria em função das condições do contexto escolar; todo esse processo provoca um deslocamento em sua ação.

Ou seja, na ação pedagógica, o sujeito é atravessado pelo *outro*, representado, neste caso, por uma teoria acadêmica e pela instituição escolar, mas não se assujeita completamente a ele, pois é capaz de fabricar algo diferente do que recebera, conforme as condições do contexto de produção escolar. Trata-se de pequenas rupturas em que o controle é menos incisivo. Esse processo desencadeia um deslocamento do sujeito na posição de professor e esse movimento repercute na ação pedagógica e no sujeito na posição de aluno.

Afirma-se que o projeto foi elaborado em um período de transição, pois, na fase da pesquisa-ação, voltada para o estudo de caso, o desejo de se alinhar a uma nova área de pesquisa é bastante intenso, bem como a ânsia de mudar e romper com uma prática que a professora julga inadequada, improvisada e experimental, que não atendia as suas expectativas. Por isso, o projeto de escrita foi aplicado concomitantemente ao contato com as noções de *projeto*, de *gênero do discurso*, de *escrita como trabalho*, de leitura segundo uma perspectiva cognitiva e, mesmo, de *pesquisa-ação*.

No entanto, os registros da pesquisa-ação revelam que o desejo *de* mudança não implica, efetivamente, *em* mudança, pois alguns enunciados da professora são ainda fortemente marcados pelas concepções de linguagem que ela supostamente julgava ter rompido no início da pesquisa – dito de outra maneira: do contato com outro discurso não significa, necessariamente, que haja a sua apropriação.

Sobre esse apontamento, Possenti (2009), em um artigo sobre o interesse da Análise do Discurso pela leitura, afirma que a AD eximiu-se da discussão sobre o que seria uma leitura mais ou menos correta para abordar como os sujeitos leem e o modo como leem. Mas

o autor revela que a questão da leitura interessa a essa área na medida em que os conhecimentos linguísticos não são suficientes para a compreensão de um texto.

O autor mostra como a leitura pode interessar ao analista, pois um leitor, ao ler um determinado discurso, pode associá-lo a outro, ou compreender um termo que possui sentidos diferentes em determinados discursos, e, num dado contexto, que pertença à memória discursiva *x*, o sujeito, por equívoco ou desconhecimento, atribuiu à memória discursiva *y*. Possenti mostra ainda outra possibilidade que ele denomina de leitura segundo uma *chave fechada*:

“o leitor lê o texto segundo uma chave ‘fechada’, que ele já domina (ideológica ou disciplinar), e acaba lendo o que ele já ‘sabia’, mesmo que o texto diga outra coisa – por exemplo, lê certos textos sobre o ensino de gramática na escola e ‘pensa’ que estão dizendo o que ele sempre pensou sobre a língua e ensino, quando os autores dizem outra coisa, aderem a outro discurso, formulado em novas bases, que o leitor não compreende – que ele *não pode compreender*”[grifo meu] (POSSENTI, 2009, p. 15).

Essa fase de transição, de um posicionamento discursivo para outro, é perceptível nos registros em áudio, pois nota-se, por exemplo, – nos momentos em que a professora orienta os alunos para a elaboração da redação e da produção escrita quanto ao uso da borracha – que ora ela fala em “palavras erradas”, ora em “palavras inadequadas” quando pede que as alterações sejam indicadas com um traço; portanto, materializa, em sua fala, termos cujas memórias discursivas representam posicionamentos distintos quanto às concepções de linguagem e ensino – principalmente assumindo a concepção de linguagem como expressão do pensamento –, posicionamentos dos quais a professora supunha ter se desvinculado e rejeitava com veemência.

Em relação à redação e às duas produções escritas, os registros em diário de campo salientam, reiteradas vezes, tanto o “excesso de oralidade” nos textos dos alunos, quanto o número de “erros” ortográficos, a falta de organização dos parágrafos e o emprego inadequado da pontuação; ou seja, há um predomínio da concepção de língua fundamentada na norma gramatical.

Os registros do diário de campo mostram, ainda, uma série de anotações que não eram essenciais para a análise dos textos escritos desenvolvidos pelos alunos ao longo das oficinas, por exemplo: descrições pormenorizadas do espaço físico da escola (salas de aula, biblioteca,

sala de vídeo); relatos detalhados sobre os atritos entre os alunos; e textos que mencionam a falta de recursos materiais para viabilizar um projeto.

No entanto, não há dados que informem sobre os conteúdos estudados pelos alunos na época, como: xérox de cadernos e livros didáticos; registro das leituras realizadas no período; entrevistas com os professores etc. Portanto, apesar da pesquisadora-professora conhecer os pressupostos metodológicos da pesquisa-ação e do estudo de caso, seu olhar era fortemente marcado pelas concepções com a qual desejava contrapor-se.

Outro aspecto relevante quanto a esse período de transição ocorre na aplicação do projeto de escrita, em que a professora encontra-se muito influenciada pela noção de gênero textual e não pela de gênero do discurso, pois, diante da impossibilidade de utilizar a sala de informática para produzir os textos da notícia em um formato mais apropriado, ela não chegou a cogitar a possibilidade de adaptar o projeto às condições de produção do contexto em que estava inserida e produzir um jornal mimeografado; ou de os alunos trabalharem com outro tipo de produção – como tirinhas, charges ou histórias em quadrinhos – de modo a adequá-la, da melhor maneira possível, às noções de gênero do discurso a que ela desejava alinhar-se.

O manejo de outros gêneros, como histórias em quadrinhos, tirinhas ou charges, poderia ter se tornado uma alternativa para lidar com as condições do contexto escolar e de produção, de modo a utilizar os recursos mais acessíveis disponibilizados pelo contexto pedagógico que atenderiam tanto às especificidades do gênero do discurso, concebido segundo perspectiva bakhtiniana, quanto ao tema sugerido pelos alunos – além do que os textos produzidos poderiam ser divulgados por meio de exposição ou de trocas entre os alunos, tendo uma esfera de circulação e recepção mais abrangente.

No entanto, apesar de se alinhar à noção de gênero do discurso, no momento de produção da notícia, a professora oferece ao aluno uma folha mimeografada em que aparece o nome da instituição escolar, campos para o aluno preencher seu nome, número, série, data etc. Na tradição escolar, essa postura, além de emblemática para a elaboração de redações como exercício avaliativo, recai no que, segundo De Certeau (1994), representa a folha de papel em branco.

A folha em branco, para De Certeau (Idem, p. 225), configura um espaço social concreto e próprio reservado à escritura do sujeito; ou seja, a folha em branco apresenta um espaço delimitado e, portanto, controlável; porém, configuraria um dos espaços sociais não

destinados à recepção, mas que autoriza a produção do sujeito, pois, nesse espaço, é possível jogar com as representações e promover pequenas rupturas, de modo a transformar a realidade por meio da fabricação.

Essa condição leva o sujeito a se distanciar em relação a uma área de atividade ou conhecimento e, além disso, *“diante de sua página em branco cada criança já se acha posta na posição do industrial ou do urbanista, ou do filósofo cartesiano – aquela de ter de gerir o espaço, próprio e distinto, onde executar um querer próprio”* (De CERTEAU, 1994, 255).

A escritura é entendida como *“uma prática itinerante, progressiva e regulamentada”*, cujo texto construído de *“fragmentos de materiais linguísticos”* desfaz-se das ambiguidades do mundo, ou seja, da dispersão discursiva e *“tem poder sobre a exterioridade da qual foi previamente isolado”*.

Se, por um lado, a instituição delimita um espaço e cerceia a produção do sujeito, por outro, retrata um aspecto próprio da escrita em um contexto social mais amplo, pois o escritor, obrigatoriamente, lida com determinada forma; portanto, o problema não é a restrição do espaço, mas o fato de desvincular do contexto a produção de um gênero discursivo que tenha uma finalidade comunicativa concreta.

Outro fato que merece destaque, na relação prática-ação pedagógica da professora, é que, nos registros em áudio, a professora-pesquisadora faz referência às pesquisas que devem ser realizadas paralelamente às oficinas, mas não acompanha mais de perto esse trabalho individual do aluno.

Em relação à produção escrita, a professora incentivou que os alunos reescrevessem o texto caso julgassem necessário, mas não apontou detalhadamente os aspectos, na produção da notícia, que necessitavam de maiores cuidados, aprofundamento ou esclarecimentos.

Sobre as observações registradas nos dois últimos parágrafos, esse procedimento ocorreu porque a professora acreditava que um professor mediador poderia tornar-se, muitas vezes, uma barreira entre o aluno e o conhecimento; por isso, ela tenta interferir o mínimo possível no trabalho individual do aluno.

O percurso da pesquisa revela que, com essa postura, a professora supôs que um aluno em formação pudesse gerir autonomamente sua produção de conhecimentos; entretanto, no desenvolvimento da pesquisa, percebeu-se que a questão da relação entre professor e aluno só

se justifica se o primeiro orienta o processo de aquisição da escrita do segundo, mas não se colocando como um instrumento de transmissão do conhecimento, e sim estabelecendo uma relação entre sujeito que age responsivamente ao *outro* – e esta é uma característica que legitima a função da própria instituição escolar.

Apesar das falhas, o desenvolvimento do projeto a partir das concepções de Camps (2006) foi produtivo, porque as oficinas de escrita foram bem sucedidas e o trabalho de leitura foi fecundo. Pois, sob esse aspecto, esses acontecimentos reiteram que a ação pedagógica deve vincular-se à pesquisa, porque as “boas intenções” podem não levar os alunos a produzirem textos razoáveis; por isso, há a necessidade de uma produção pedagógica orientada por objetivos bem definidos.

Por outro lado, apesar de existirem detalhes, na aplicação do projeto, que poderiam ter sido realizados de outra forma, esses não o invalidaram. Muito pelo contrário, as falhas apenas reforçam o quanto a prática pedagógica também está em um processo constante de fabricação entre representações e comportamentos e, por isso, sua construção é continuada e permanente, de modo que a avaliação é imprescindível para reparar os equívocos.

O desenvolvimento da pesquisa-ação, apesar de certas restrições, foi produtora, como demonstrará a análise do *corpus*, pois, apesar de algumas oscilações da professora, sua movimentação em relação ao diálogo com teorias acadêmicas incidiu e influenciou no trabalho de escrita dos alunos e nas leituras do gênero *notícia* realizadas nas oficinas.

4.6 Critérios para a constituição do *corpus*

As oficinas de leitura e de escrita tiveram sete aulas, foram gravadas em áudio e contabilizaram, aproximadamente, 35 horas de gravação de aulas de leitura somadas a algumas gravações reservadas para a elaboração dos textos escritos; como complemento ao registro em áudio, outras informações relevantes foram anotadas em um diário de campo – por exemplo, as hipóteses de leitura nas aulas quando as notícias foram lidas.

O processo de intervenção do projeto de escrita e leitura é completado pelo restante do *corpus*, isto é, mais cem textos elaborados pelos alunos nas três oficinas de escrita. De acordo com o mencionado anteriormente, na primeira atividade de escrita, foi solicitada ao aluno uma

redação livre; na segunda produção escrita, os alunos escreveram uma notícia; e, na terceira produção escrita, finalizou-se o projeto com a proposta de refacção da segunda produção.

É preciso ressaltar que, a princípio, influenciada pela opinião dos demais professores das quintas séries, comecei a pesquisa-ação bastante desacreditada da 5ª B, imaginando que a turma participaria e produziria menos.

Quando comecei a manusear os dados, contabilizava, em um montante, todos os textos das duas turmas e trabalhava com a totalidade desse *corpus*. Porém, um detalhe chamou-me a atenção: o número de redações, na primeira atividade escrita, que recontavam as narrativas de contos de fadas.

Esse fato causou-me estranheza e, por curiosidade, decidi separar as produções de ambas as turmas para verificar o que cada uma produzira e, assim, analisar se poderia extrair alguma informação pertinente desse acontecimento que fosse útil para a pesquisa.

A separação dos textos provocou-me um impacto, pois, como se observa na **tabela 1**, no geral, os alunos da 5ª B foram mais atuantes que os da 5ª A, ou seja, a turma dos alunos “condenados ao fracasso” foi aquela que participou ativamente de um projeto de escrita e de leitura que não valia nota e cuja participação era voluntária.

Tabela 1 – Número total de textos escritos e quantidade de textos selecionados para a constituição do *corpus*

SÉRIE	PARTICIPANTES & CORPUS	REDAÇÕES	PRODUÇÕES NOTÍCIA	REFACÇÕES NOTÍCIA
5ª A	Alunos participantes	33	10	-
	Textos considerados na constituição do <i>Corpus</i>	20	5	-
5ª B	Alunos participantes	33	15	9
	Textos considerados na constituição do <i>Corpus</i>	22	4	4

No geral, ao todo, participaram 66 alunos do total de 75 alunos matriculados – 38 da 5ª A e 37 da 5ª B – 5 alunos da 5ª A e 4 da 5ª B eram considerados evadidos, isto é, alunos que

deixaram de frequentar as aulas sem comunicar as causas do afastamento para os coordenadores e estes não conseguiram contatar os responsáveis.

Quanto às cem folhas recolhidas, 43 pertenciam aos alunos da 5ª A e 57, aos da 5ª B – na **tabela 1**, há o número total de textos desenvolvidos em cada uma das oficinas de escrita. Nesse quadro, observa-se que, na primeira produção, o número de participantes é bastante elevado, mas, ao longo do projeto, há uma queda expressiva deste número e, na finalização deste, apenas a 5ª B produziu a refacção da notícia.

Esse declínio foi motivado por três razões: muitos alunos, quando sabiam que haveria oficina de escrita, preferiam não participar ou porque não sabiam escrever ou não era uma atividade escrita à maneira como eles estavam habituados; a segunda e a terceira produções escritas – apesar de numericamente terem menor número de linhas escritas pelos alunos – tomaram muito mais tempo das aulas, porque eles demoravam mais para escrevê-las e, por esse motivo, reduzi o número de alunos por grupo para três a cada oficina; e, para finalizar, havia os projetos extracurriculares desenvolvidos no horário letivo, como campeonatos, festa junina, festa do dia dos pais e festa do dia das crianças, que – por conta de ensaios ou treinos – ocupavam uma quantidade de tempo considerável da carga horária semanal da grade curricular.

No entanto, nem todas as redações e produções foram consideradas para a constituição do *corpus* e tornou-se necessário estabelecer alguns parâmetros para definir quais textos seriam deixados de lado.

Assim, um dos primeiros critérios empregados para delimitação do *corpus* considerou os alunos que não sabiam escrever, isto é, aqueles alunos que – apesar do contato com a leitura e a escrita – ainda não haviam apreendido os mecanismos de funcionamento intrínsecos a essas práticas nem na escola nem fora dela.

Este critério excluiu as folhas entregues em branco – três casos da 5ª A – e também as folhas dos alunos que empregaram as letras do alfabeto, porém, pela maneira como essas letras foram dispostas na folha, não estabeleciam nenhuma referência com os modos de formação de palavras em língua portuguesa, nem em uma fase inicial de aprendizagem – havia cinco casos desse tipo: um para a 5ª A e quatro para a 5ª B e, desta turma, dois alunos participaram de mais uma oficina de escrita, portanto contabilizaram-se sete folhas no total.

O outro critério para seleção dos textos que não seriam incluídos na constituição do *corpus* condiz àqueles produzidos pelos alunos que estavam em processo de aquisição da linguagem escrita, ou seja, aqueles que, apesar de apresentarem muitas dificuldades para redigir, compreendiam o funcionamento do código escrito e construía pequenos textos, porém, esses alunos preocupavam-se demasiadamente com a maneira adequada da escrita ortográfica das palavras e não com o gênero. A 5ª A apresentava seis casos, mas totalizou nove textos excluídos, porque alguns alunos participaram da etapa seguinte de produção escrita. Na 5ª B, havia sete casos de alunos que se encontravam em processo de aquisição da escrita, porém o número de textos excluídos do *corpus* totalizou catorze, pois alguns alunos frequentaram as demais oficinas.

Um terceiro critério para delimitação do *corpus* relaciona-se aos textos dos alunos que entregaram suas produções, no entanto essas não atendiam a nenhum dos critérios do gênero notícia explicitados pela professora e, apesar da professora informá-los sobre isso, não houve predisposição para a revisão e reescrita do texto – oito trabalhos ao todo.

Havia ainda dois alunos cujos pais eram donos de micro-empresas, porém não sabiam ler e escrever. Por essa razão, ambos cuidavam da recepção e emissão de documentos, preenchiam formulários, escreviam cartas, liam e respondiam a e-mails, e emitiam ordem de pedidos para a compras de produtos, ou seja, eram crianças que, fora do espaço escolar, produziam cotidianamente uma infinidade de gêneros. Por isso, esses textos – quatro ao todo – não constituíram o *corpus* pelo fato de que o excelente trabalho de escrita desses alunos não era decorrente apenas do projeto de escrita e leitura.

Portanto, o *corpus* para análise é composto por um total de 55 textos; destes, 42 são de redações (20 da 5ª A e 22 da 5ª B), 9 são notícias (5 da 5ª A e 4 da 5ª B) e 4 são refacções (todos da 5ª B).

4.7 As redações das 5ª A e 5ª B

A redação foi a primeira atividade solicitada aos alunos na oficina de escrita e leitura. Para escrever o texto, eles receberam as seguintes orientações:

“A atividade que vocês vão fazer agora (...) eu trouxe os lápis, eu trouxe tudo para vocês, mas já vou orientando que sempre vamos fazer de um jeito diferente, tá? Como vai ser (...) Quando você errar ou quiser mudar a palavra, você passa um risquinho em cima dela ou põe um parênteses. Sabe o que é um parênteses? Sabe? Pode ser assim também (...) e você escreve do lado. Vou colocar um exemplo para vocês (...) Por exemplo (...) Por favor, não risque toda a palavra, faça de uma maneira que me permita ler. (...) E agora cada um vai inventar uma história e escrever na folha. Cada um inventa a sua história. (...) Cada um vai inventar a sua história, escreva sobre o que você quiser. Não se preocupe em preencher todas as linhas se você não quiser”²¹.

É preciso mencionar que as oficinas possuíam um plano de aula com um roteiro bastante detalhado para não haver o esquecimento das informações mais importantes que deveriam ser transmitidas aos alunos antes da escrita da redação.

Mas, como ilustra o excerto acima, era impossível passar as explicações de uma só vez, pois, apesar das oficinas contarem com número reduzidíssimo de alunos, eles “bombardeavam” a professora com questões e perguntavam se poderiam escrever sobre determinado assunto ou fazer uma cópia de algum livro da biblioteca; indagavam sobre o preenchimento do cabeçalho; se podiam utilizar todo o espaço da folha destinado à escrita; por que não usariam a borracha; como se escrevia determinada palavra etc. Enfim, questionavam sobre tudo, até detalhes sobre o funcionamento dos equipamentos utilizados ao longo das oficinas, como o retroprojeter e o gravador.

Após essa euforia inicial – que se repetiu nas outras duas oficinas de produção escrita –, eles prontamente se punham a escrever, no entanto, as mesmas perguntas eram feitas individualmente.

Nessa primeira atividade, o objetivo era que eles escrevessem um texto da maneira como estavam habituados, a fim de que houvesse um parâmetro de análise após as oficinas de

²¹ Registro em áudio de uma das oficinas de redação com a 5ª A – referente ao projeto de escrita e de leitura mencionado nesta pesquisa – gravada em 08 mai. 2007.

produção do gênero notícia. É por esta razão que não houve informações pormenorizadas sobre o que eles deveriam fazer – nem mesmo a indicação do tipo textual ou do tema.

O grande diferencial, nessa e nas produções posteriores, dizia respeito ao emprego da borracha, pois – acostumados a entregarem um texto “higienizado”, que não deixava as marcas de escrita – o interesse, naquele momento, consistia exatamente no oposto, isto é, encontrar um mecanismo que os levasse a preservar as marcas do trabalho de escrita; acreditava-se que, conforme as marcas deixadas pelo escritor, essas poderiam se tornar dados de pesquisa.

No manuseio desses textos, observou-se que grande parte dos alunos teve a preocupação de preencher todo o espaço da folha destinado a essa atividade. Nesse conjunto de redações, predominam as narrações e estas apresentam a estrutura convencional com narrador, personagens, enredo e demarcação do tempo e espaço. Todas são encabeçadas por um título.

Em relação aos aspectos linguísticos, a escrita da maioria dos textos possui padrões muito semelhantes e apresentam bastantes problemas²²: na organização de frases, períodos e parágrafos; no emprego da pontuação; e no uso de marcadores coesivos e do código ortográfico.

Outra característica bastante visível nessas redações diz respeito a marcas de oralidade, sobre essas, Koch (2009) afirma ser recorrente, nos anos iniciais de escolarização – ao longo do processo de aquisição da linguagem escrita –, aparecerem marcas características de uma situação de conversação em produções em que deveria prevalecer o uso formal da linguagem, pois, conforme a autora:

“Na fase inicial de aquisição da escrita, a criança transpõe para o texto escrito os procedimentos que está habituada a usar em sua fala. Isto é, continua a empregar em suas produções os recursos próprios da língua falada. Somente com o tempo e com a intervenção contínua e paciente do professor é que vai construir seu modelo de texto escrito” (KOCH, idem, p. 18).

²² Quanto ao uso da palavra “problemas”, significa que não seria a forma adequada para o tipo textual produzido, ou mesmo que o escritor tenha empregado esse registro intencionalmente, em função do estilo e do recorte temático.

Assim, nota-se, nesses textos, a presença: de repetições; do emprego de marcadores conversacionais comumente empregados na fala (como “aí” e “então”); de poucos referentes textuais (pronomes anafóricos e dêiticos); do discurso citado normalmente não acompanhado por um verbo *dicendi* e da fala não antecedida pelo sinal gráfico do travessão; de muitos casos de justaposição de frases e orações; e de casos de segmentação gráfica, demonstrando que o aluno está em um processo de levantamento de hipóteses quanto à ortografia de algumas palavras.

Essa descrição geral das redações tem por finalidade expor as características mais comuns observadas no conjunto dos textos de ambas as turmas, portanto não tem por intuito classificá-las como certas ou erradas e melhores ou piores sob o ponto de vista do manejo da língua, mesmo porque a ausência de parâmetros de escrita para a composição da redação – como a indicação de um gênero textual, por exemplo – não forneceu referências para que o escritor tivesse acesso às informações essenciais na escolha do registro linguístico mais conveniente a ser empregado naquela situação.

Por outro lado, entre uma turma e a outra, notam-se muitas diferenças em relação às escolhas dos temas e na maneira como essas redações e produções foram elaboradas. Esses aspectos serão apresentados nos próximos tópicos.

4.7.1 *As redações da 5ª A*

Nesse tópico, serão apresentadas as redações da 5ª A; esta turma redigiu 20 textos que foram divididos em quatro temas gerais: cotidiano, leitura, assombração e temas diversos.

A) Redações com temática sobre o cotidiano – contabilizam, ao todo, dez narrações.

Neste tópico, foram reunidas as redações cujos enredos exploram acontecimentos vivenciados no dia a dia, na convivência familiar, no espaço escolar, ou entre os amigos.

Em cinco redações, aparece o tema da festa de aniversário (*O aniversário de Paulinha, Um dia uma menina muito (legal) linda, O aniversário de Jaqueline, O homem legal*

chamado João e A menina legal), em que crianças, amigos e familiares reúnem-se para festejar mais um ano de vida dos protagonistas destas narrativas.

Uma peculiaridade desses textos é que não existem imprevistos, pois, no dia do aniversário, tudo sucede como planejado: o dia está ensolarado, a personagem tem todos seus desejos atendidos, todos os convidados estão felizes, comem bastante e divertem-se muito.

A variação do tema, em uma dessas redações, é que as demais personagens da história agem com indiferença em relação à protagonista, a qual fica profundamente entristecida, mas o desfecho mostra que o comportamento dos amigos foi motivado por se tratar de um segredo a respeito de uma festa surpresa.

Esse conjunto de textos que aborda temas do cotidiano é composto por mais quatro redações que tratam: de um passeio em um parque em um dia ensolarado (*Um belo dia de sol*); de alunos que decidem embelezar a escola para agradar a professora (*A escola que era pálida*); de uma narrativa exemplar sobre a generosidade de uma criança rica com uma pobre (*A criança (boa) pobre*); de uma narrativa sobre pais que proíbem a filha de sair, mas voltam atrás após um acontecimento trágico (*A vida crue*); e da amizade (*Os amigas (o)*).

Na sequência, será exposto um dos textos pertencentes à primeira temática:

O aniversário da Jaqueline

1 Certo dia Jaqueline estava muito
 2 contente estava chegando seu aniversár-
 3 io, ela estava fazendo os convites
 4 do seu aniversário, entregou as
 5 amigos e aos parentes.
 6 o dia do seu aniversário chegou
 7 ela estava ansiosa para saber se
 8 suas amigas iam ao seu aniversário.
 9 Todos os seus colegas foram ao seu
 10 aniversário, eles dansaram, comeram
 11 beberam refrigerante, e chegou a hora
 12 do parabéns todos cantaram e o
 13 primeiro pedaço de bolo foi
 14 para seu irmão Lucas, ele ficou
 15 muito feliz.
 16 Depois eles dançaram mais um
 17 pouquinho e foram embora. E
 18 Jaqueline e (sua) seus pais ficaram
 19 limpando a casa. Fim.

B) Redações sobre a leitura – esse grupo é composto por quatro narrativas: *A menina que adorava ler*, *A Gabriele e seu livro*, *A professora de leitura* e *Eu gosto de ler*.

Duas redações – *A professora de leitura* e *Eu gosto de ler* – são relatos dos gostos e preferências de leitura dos escritores, os quais são bastante enfáticos em ressaltarem que a leitura é importante para a vida e que essa prática é boa e “legal”.

As outras duas redações – *A menina que adorava ler* e *A Gabriele e seu livro* – apresentam enredos muito semelhantes, pois, em ambas, as protagonistas adoram ler, mas um acidente faz com que elas percam seus livros. No entanto, um adulto – sabendo que se trata de livros – prontamente os substitui.

A menina que adorava ler

- 1 *Certo dia a menina chamada Renata*
- 2 *Adorava ler e ela tinha 7 livros*
- 3 *Quando seus irmãos pegaram Todos seus*
- 4 *Livros e rasgaram Quando ela foi perceber*
- 5 *Já era tarde de mais e Renata foi na casa da sua vó e ela falou*
- (...)
- 10 *não se preocupe minha neta Eu vou comprar mais livros para você (...)*

(TAM, 5ª A, 23.04.07)

C) Narrativas de assombração – nesse grupo, reuniram-se os textos em que o tema escolhido pelo escritor retrata um ambiente fantasmagórico onde há a presença de assombrações que amedrontam os protagonistas. Ao todo, foram contabilizadas três redações com esse tema, como o exemplo a seguir:

A casa mal assombrada

- 1 *Era uma vez tinha uma casa mal assombrada*
- 2 *Muita pessoas tinha medo de entrar lá*
- 3 *(certo) dia apareceu um fantasma no quarto*
- 4 *da laurinha a laurinha começou a gritar*
- 5 *o fantasma começou a correr atrás dela*
- 6 *certo dia tinha um cassador de fantasma*
- 7 *o cassador ouviu as vozes da laurinha mas*
- 8 *não era um fantasma (era) um homem era*

9 *o Pai da laurinha o filha sou eu o papai*
 11 *a mãe da menina falou assim não*
 12 *tenha medo é o papai a filha (hoje) é*
 13 *lua cheia papai não me faça medo eu*
 14 *fico assustada a filha você é muito*
 15 *medrosa.*

(TSL, 5ª A, 20.04.07)

D) Narrativas com temas diversos – nesse conjunto, agruparam-se as redações que não se enquadravam nos grupos anteriores. São textos relativamente curtos: em dois deles, os escritores escolheram como tema histórias envolvendo animais; um alerta para a importância da preservação da fauna e da flora; e o outro (copiado na sequência) narra um pequeno conflito causado na floresta, decorrente de um incêndio. Há mais um texto nesse grupo, *Chapeuzinho Vermelho*, o único conto de fadas dessa turma. Segue um exemplo:

Era um dia

1 *Era um dia tão bonito onde tinha passaro*
 2 *Voando (Quando) Quando derepente um dia*
 3 *Tão bonito se fechou comecou a chove trovois*
 4 *caíram queimou árvore os brichos se espantaram*
 5 *(os) e saíram corremdo a mata queimou toda*
 6 *quando (voltou) todos (Fo) votaram a mata toda*
 7 *queimada os animais começaram a ficar*
 8 *triste (eles a) eles procuraram um lugar para*
 9 *ficar quando eles acharam um lugar bonito*
 10 *passaros, borboletas e outros animais.*

FIM

(BMES, 5ª A, 23.04.07)

4.7.2 As redações da 5ª B

As redações da 5ª B totalizam 22 textos escritos e os eixos temáticos foram distribuídos em quatro: contos de fadas; narrações baseadas em filmes, desenhos ou seriados; história de animais; e narrativas diversas.

A) Narrativas que se espelham nos contos de fadas – essas redações destacam-se porque, do total de 22 textos, 10 são contos de fadas. Há cinco textos sobre *Chapeuzinho*

Vermelho; dois sobre *Patinho feio*; um relativo aos *Três porquinhos* e um sobre *João e o pé de feijão*.

Chapeuzinho vermelho

1 Era uma vez uma mulher solitária que queria uma
 2 filha, e ela falou com o marido dela e o marido falou,
 3 que aceitava e nasceu aquela linda menina, e ela colocou o
 4 nome de chapéuzinho vermelho ela cresceu, e a mãe dela falou
 5 chapéuzinho vai até a casa de sua avô e de essas frutas
 6 para ela, por que ela está muito doente e ela foi e no meio
 7 do caminho ela encontrou o lobo mau, e ele falou, oi
 8 menina qual é o seu nome e ela falou, chapeuzinho, e ela
 9 chegou até a casa da avô dela, e o lobo chegou antes
 10 e comeu a vovô e a chapéuzinho e os caçadores
 11 chegaram e cortou a barriga do lobo e encheu de
 12 pedra e a chapéuzinho e a vovô saíram
 13 vivas e elas comeram fruta e os caçadores
 14 também e eles viveram felizes para sempre.

“Fim”

(MOS, 5ª B, 21.03.07)

B) Narrativas baseadas em filmes, desenhos, seriados e textos bíblicos, como *A bruxa de Blair*²³, *Apocalipse*²⁴, *Kiriku e a feiticeira*²⁵, *Chapolin Colorado*²⁶ e *Sítio do Pica-pau Amarelo*²⁷, e em sagas de super-heróis²⁸.

²³ Refere-se ao filme de título original *The Blair Witch Project* (1999): “Três estudantes de cinema embrenham-se nas matas do estado de Maryland para fazerem um documentário sobre a lenda da bruxa de Blair, porém desaparecem misteriosamente. Um ano depois, uma sacola cheia de rolos de filmes e fitas de vídeo é encontrada na mata. As imagens registradas pelo trio dão algumas pistas sobre seu macabro destino.” Disponível em: <<http://www.adorocinema.com/filmes/bruxa-de-blair>>. Acesso em: 22.01.2010.

²⁴ Refere-se ao filme de título original *Apocalypse* (2004): “Desde que foi capturada pela Corporação Umbrella, Alice (Milla Jovovich) passou por várias experiências biogênicas. Ela teve seus genes modificados, o que fez com que adquirisse poderes, sentidos e agilidade sobre-humanos. Agora ela precisa retornar à cidade de Racoon, onde recebe o apoio de Jill Valentine (Sienna Guillory) e Carlos Olivera (Oded Fehr) para eliminar um vírus mortal que ameaça fazer com que todo ser humano retorne como morto-vivo.” Disponível em: <<http://www.adorocinema.com/filmes/resident-evil-2/>>. Acesso em: 22.01.2010.

²⁵ Refere-se ao filme de título original *Kirikou et la Sorcière* (1998): “Kiriku é um garoto pequeno, mas muito inteligente e com dons especiais, que nasceu em uma pequena aldeia sobre a maldição da cruel feiticeira Karaba que secou as fontes de água e sequestrou todos os homens da região. Encontrando amigos e seres fantásticos pelo caminho, Kiriku resolve combater a malvada feiticeira para salvar sua aldeia.” <http://www.2001video.com.br/detalhes_produto_extra_dvd.asp?produto=16048>. Acesso em: 22.01.2010.

²⁶ Refere-se ao seriado latino-americano *El Chapulín Colorado* (1973-1993): abrange as aventuras de um super-herói latino criado ao oposto da imagem dos super-heróis americanos: fraco, feio, medroso, pobre, desajeitado, covarde, tonto, mulhengo, mas que no final sempre superava seus medos para assim vencer seus inimigos. <<http://www.turmadochaves.com/chapolin/>>. Acesso em: 22.01.2010.

²⁷ Refere-se às personagens de *O Sítio do Pica-pau Amarelo*, uma criação do escritor brasileiro [Monteiro Lobato](#). Essa obra é considerada uma das mais originais da [literatura infanto-juvenil](#) no Brasil e o primeiro livro da série foi publicado em dezembro de 1920. Os personagens principais moram ou passam boa parte do tempo no sítio pertencente à avó dos garotos, batizado com o nome de *Pica-pau Amarelo*, de onde vem o título da série. <http://pt.wikipedia.org/wiki/Sítio_do_Picapau_Amarelo>. Acesso em: 22.01.2010.

²⁸ Um **super-herói** é um personagem fictício, sem precedentes das proezas físicas dedicadas aos atos em prol do interesse público.

Nesse tópico, foram reunidas as redações em que os escritores optaram por narrativas relacionadas ao contato com o sobrenatural, com ficção científica ou com objetos mágicos; personagens com dons especiais, heróis com capacidade física sobre-humana e o modelo latino de herói – *Chapolin Colorado*.

Apocalipse 3

1 *Apocalipse, 3, é um filme muito interessa-*
 2 *nte. Por causa que é de um homem que preci-*
 3 *sou de se operar mas antes que ele se operar,*
 4 *ele precisou levar uma vacina mas nessa agulha*
 5 *tinha um veneno que dava viros e essa pessoa*
 6 *pegou viros ai desse cara que pegou viros*
 7 *passou para outras pessoas Ai foi passando*
 8 *para outras, só precisa morder a*
 9 *pessoa que o viros entra nela Ai a cidade*
 10 *se manifestou de viros e as policcias come-*
 11 *cou a atacar elas. Mas as policcias não daram*
 12 *conta deles. Mas apareceu uma mulher*
 13 *que era muito corajosa e ela também pegou*
 14 *viros mas o pai dela tinha uma farmacia*
 15 *de remédios e descobriu um remédio que dava*
 16 *cura a essa doença, e quando ela sentia*
 17 *dor, ela tomava o remédio e passava e*
 18 *assim foi passando depois de 2, dias*
 19 *ela teve que enfrentar o monstro, mas,*
 20 *o monstro era o marido dela, mas*
 21 *mesmo assim ela tava sendo obrigada*
 22 *a matar ele. e ela conseguiu matar.*
 23 *Ai a cidade ficou em paz. O nome*
 24 *da cidade é Nova York. fim.*

(CJEL, 5ª B, 21.03.07)

C) Narrativas com temáticas diversas: duas pequenas narrativas que não se aproximam da fábula, mas se revestem de um tom de incentivo à preservação do meio ambiente; *O homem chato*, pequena narrativa que retrata um homem que não permitia que as crianças lessem; *O menino aprendiz*, que narra a trajetória de um garoto que sonhava ser jogador de futebol; uma narrativa baseada em contos de tradição oral – *O lobisomem muito legal*; e, por fim, *A minha casa* – narrativa de cunho autobiográfico em que a protagonista relata um dia da sua rotina.

animais

1 *Eles são uns animais muito querido pelos*
 2 *humanos que tem pessoas que o maltrata os*
 3 *animais matam, judiam e não tem um pingo*
 4 *de dó deles se essas pessoas estivesse na*
 5 *pele desse animais talvez eles saberiam na*
 6 *pele.*

(TMS, 5ª B, 02. 04.07)

4.8 A produção da notícia

Os alunos foram orientados a produzirem uma notícia na qual abordassem um fato jornalístico do bairro ou do entorno escolar que tivesse interesse para a comunidade da região.

Previamente, os alunos tiveram contato com o gênero notícia em duas oficinas de leitura, a fim de, ao se familiarizarem com a forma do gênero, acionassem e ampliassem seus conhecimentos de mundo, enciclopédicos, linguísticos e textuais.

Para a produção desses textos, eles receberam as seguintes informações:

“Hoje, hoje você vai produzir a primeira versão da notícia (...) não, não pode usar a borracha, nós fizemos um acordo, lembra? (...) mas não é necessário usar a borracha, eu trouxe tudo o que vocês vão precisar (...). Então, para produzir a notícia (...) isso, isso, os modelos são as notícias que a gente leu nas oficinas anteriores (...). A primeira coisa importante para a produção da notícia é que tem que ser um fato importante que ocorreu no (...)bairro, na escola (...) não... quer dizer, com você pode ser desde que seja um acontecimento que seja importante para todos, por exemplo, (...) é, se você, se alguém se machucou na saída da escola porque não tem calçadas no entorno da escola (...) isso, estão precárias, isso sim (...), isso dá uma notícia, é... dá uma notícia. (...). Você não pode esquecer que tem de ser algo importante para a comunidade, para o seu leitor (...) e não pode esquecer das principais características do textos que nós lemos, porque, se não, não é notícia”²⁹.

²⁹ Registro em áudio de uma das oficinas de redação com a 5ª B – referente ao projeto de escrita e de leitura mencionado nesta pesquisa –gravada em 25 mai. 2007.

Conforme citado anteriormente, os alunos leram notícias de um suporte eletrônico denominado **Universo HQ**³⁰. Na sequência, expõe-se uma notícia lida nas oficinas:



Ao longo das oficinas de leitura, chamou-se atenção dos alunos sobre os principais aspectos formais da notícia.

Como se pode observar, a diagramação das notícias **Universo HQ** apresenta uma logomarca no topo da página do lado esquerdo e, no mesmo lado, porém um pouco mais abaixo, há uma informação que especifica a seção do jornal; segue-se com uma caixa com os links das principais seções do jornal.

Após esses dados, alinhado à esquerda, há o título da notícia seguido do nome do jornalista e da data – como se pode notar, neste jornal não aparece o *lide*. Então, há o corpo da notícia e uma imagem – que, nesta matéria, aparece centralizada abaixo do texto.

Feitas essas considerações, serão mostradas algumas das notícias que constituem o *corpus* de análise.

A) Produção da notícia pela 5ª A – Cinco notícias produzidas por essa turma foram anexadas ao *corpus*, as quais abordam problemas relacionados ao excesso de lixo e poluição, aos animais abandonados e à violência urbana. Nenhum aluno desta turma participou da oficina de refacção da notícia. Abaixo, expõem-se as notícias produzidas:

³⁰ **Universo HQ**: Disponível em <<http://www.universohq.com>>. Acesso em: 05 de maio de 2007.

Noticias do dia
Noticia do dia

Os donos de cães irresponsáveis

1 Na frente da minha casa tem uma
 2 garagem de ônibus que deixa seus cachorros
 3 soltos e rasgam o saco de lixo e faz uma
 4 bagunça suja toda rua atraindo muitos
 5 ratos que transmite a doença leptospirose
 6 que mata muitas pessoas por dia.
 7 E também entope os esgotos e faz enchentes
 8 nos bairros

(CRS, 5ª A, 25.05.07)

noticiário do dia

1 no * Bairro tem uma vizinha. solta os cachorro
 2 e eles rasga o lixo e o esgoto fica entupido e os
 3 rato vai para Alá e traz doenças e a gente
 4 fica doente e Pode até morrer quando chove
 5 fica a umas poucas possas de água e Pode vir
 6 a muquitada da dengue e lixo jogado na rua
 7 e os gatos mijam e caga na frente das casas
 8 e os vizinhos tem que lavar todos os dias
 9 o quintal e regar para quem tem gato
 10 cachorro e essa é a situação do meu
 11 bairro!
 fim!!!

* meu

(ERN, 5ª A, 25.05.07)

A poluição do

1 Nosso bairro está muito poluído, tem
 2 lixo nas ruas, no rio e etc, então
 3 que tal começarmos a fazer uma
 4 limpeza no nosso bairro? podemos começar?
 5 Então não vamos jogar lixo nas
 6 ruas, nos rios e etc, vamos jogar o
 7 lixo no dia que o lixeiro passa
 8 se você não sabe o dia que o
 9 lixeiro passa na sua rua, pergunte
 10 para ele.
 11 Se o arroz, o feijão ou outra
 12 comida estragada, coloque em um
 13 saquinho de supermercado e
 14 coloque no congelador, não jogue
 15 na rua, quando for o dia do
 16 lixeiro passar coloque o lixo na
 17 lixeira.

- 18 Assim nosso bairro não vai
19 ficar tão poluído como ele
20 está.

(RGS, 5ª A, 25.05.07)

O Bairro Violento

- 1 Nosso bairro está Muito Violento Bantido ~~Matado~~ Mantado
2 as pessoas – pessoas dentro das casa etc.
3 que tal começar uma ~~es~~ hestórinha.
4 A Minha Vida e Muito Violento e com a minhas família
5 também.
6 As pessoas joga lixo na rua, as pessoas bringa
7 Muito, etc.
8 A minha vida e a sim as minhas família e os meus
9 colegas nós vivem Muito feliz.
10 Eu gosto muito de animais Eu gosto de muito de limpa a rua
11 etc.
12 Eu não tenho mais nada pra go couta do Meu bairro

(RMM, 5ª A, 25.05.07)

São Paulo

(n) NO Bairro do Jardim Peri

- 1 Muita flores e avores muito só que o homens está de
2 truindo Os rios as pessos joga lixo tem um terra
3 joga as pessoas lixo tem cachorro abandonado muito
4 meninos pixanos Escola e casa e etc.
5 muita pessoas visiada na Droga muita pessoas que
6 não que Estuda muito tiroteio e gente morrenos
7 genti com Duenças e (quital) o quintal muito cheio
8 quando (chove) está chuvendo a ruas e rios alangas
9 muita gente morre afogandas pedes os casa objentes

(ASDP, 5ª A, 25.05.07)

B) Produção da notícia pela 5ª B – quatro notícias produzidas por essa turma constituem o *corpus*, abordando problemas relacionados ao tráfico de drogas, à violência urbana, entre outros. Seguem as notícias que constituem o *corpus*:

Notícias sobre o meu bairro	Notícias sobre o meu bairro
1 No meu bairro tem corredores, muitas casa.	1 No meu bairro tem corredores, muitas casas
2 também tem muitos Caras, significa homens num	2 também tem muitos Caras fumando maconha.
3 Mal caminho. Fumando Drogas etc.	3 As crianças não Podem Brincar a partir
4 As crianças não Podem Brincar Apartir de	4 Das 8 horas da noite. Porque Os policias

<p>5 Oito horas da noite. Porque As policias passa 6 lá e se ve alguma. Criança na rua, nas 7 vilas etc. Brincando Eles chama os pais 8 e Fala o Porque que o Filho está nas ruas. 9 O meu bairro também é muito divertido, 10 As escolas são Bem perto, Mercados, Bibliotecas, 11 Igrejas etc. 12 As pessoas do meu Bairro Não Brigam. 13 e é muito dificil haver uma Briga e outras 14 coisas. 15 No meu Bairro também é muito Bom 16 de morar Porque os meus irmãos casados. 17 Mais o meu Bairro também tem um peri 18 -go Tem Um Barranco Que está muito 19 perigoso Porque ele já caiu varias vezes 20 Por sorte ninguém morreu ainda.</p> <p>(CJEL, 5ª B, 25. 05.07)</p>	<p>5 passam lá e se ve alguma criança na rua, 6 nas vilas etc. Brincando Eles chama os pais 7 e fala O porque que o filho está 8 nas ruas 9 coisas. 10 No Bairro Jardim Perí e muito perigoso 11 apartir das 21:00 da noite porque também 12 tem muitos homens. fumando maconha. 13 Eles são capazes de pegar uma criança 14 e sequestra-la 15 O seguro É ir com alguma pessoa 16 adulta.</p> <p>(CJEL, 5ª B, 19.06.07)</p>
---	---

<p style="text-align: center;"><u>História sobre Planetas</u></p> <p>1 Bem o Planeta e Terra é um Planeta que tem abitantes 2 O homem como chegou na lua era muitos Diferente 3 da Terra Por que a lua não e um Planeta a lua 4 é uma istrela. 5 o único lugar que o homem foi fora da Terra foi 6 a lua. 7 Se o homem for ne outros Planetas como urano, marte 8 E outros Planetas pode ter outros abitantes Por que 9 A lua é uma estrela poristo tabem eu acho 10 que tem outros motivo do que tem abitantes em outro 11 Planeta. 12 O sol so Podia iluminar nosso Planeta. s Fim</p> <p>(MJS, 5ª B, 14.05.07)</p>	<p>1 marcos José ajudando a combater a doensas dos Ratos 2 todos os lugares que o marcos José ver os</p> <p style="text-align: center;">Historias sobre planetas</p> <p>3 Bem o planeta terra é um planeta que 4 eu acho que so tem abitantes. porque o Homem 5 quando chegol na lua não. como o nosso Planeta 6 era muito diferentes da terra não era como 7 o nosso Planeta. porque a lua não tem como entrar 8 dentro dela. Então eu acho que todos os Planetas 9 não tem como entrar dentro deles poque tem abitantes 10 porque o sol ilumina os Planetas jupite, saturno e muito 11 mas Planetas. Eu queria ser astronauta para poder 12 ir em todos os Planetas para mim por ter sertesa 13 se tem abitantes porque eu não sei. eu im acredito 14 que acho que tem abitantes lá porque o sol ilumina 15 todos os Planetas por isso que eu acho que tem 16 abitantes no outro Planeta.</p> <p>(MJS, 5ª B, 25.05.07)</p>
--	--

<p>(sem título)</p> <p>1 Um no dia 23 de maio * um homem foi parado</p>	<p>(sem título)</p> <p>1 No dia 23 de maio, um homem, foi</p>
--	---

<p>2 por 1 policia alguns pulicial ele não 3 sabia por que tava sendo parado e ele perguntol. 4 – O que esta acontee e esta avendo? E o pulical 5 respondel: – é por que v tem um homem de 6 capa amarela es engual a sua pasando de 7 drogas por ai. Da para você abriaabolsa. E o 8 homem respondeu: – lógico: e ele abriu e não 9 tinha nada só as coisa de trabalho. É por 10 que ele está acabando de chega.</p> <p>*Aqui no bairro do jardim Peri (ESS, 5ª B, 25.05.07)</p>	<p>2 parado por um policial, ele não sabia por 3 que estava sendo parado e ele perguntou: 4 – O que está acontecendo? e o Policial respondel 5 – É por que um homem esta passando drogas 6 com a capa amarela. O pulicial perguntou falou 7 para ele abri a bolsa. O homen abril e não 8 tinha nada. 9 Feito por: Érica dos Santos Silva 10 da turma d'5ªB 11 No dia 14/06/07</p> <p>(ESS, 5ª B, 14.06.07)</p>
--	---

<p><u>“O desaparecimento do menino no Flamengo.”</u></p> <p>1 Era como os outros dias, dimanha, 2 as mães elava elevavam as crianças para 3 á creche. 4 5 E depois ditarde ia busca. 6 Uma senhora sempre ia busca o menino 7 chamado! Matheus, Mas neste dia não foi igual 8 porque, a senhora. buscou-o o menino, 9 Mas o menino Matheus, desapareceu. 10 dias depois horas depois 11 12 A senhora muito disisperada 13 foi correndo chamar a mãe de Mate 14 Matheus, e de Matheus ligou para a 15 policia. Q Quando a policia chegou, a 16 a mãe muito disisperada deu uma foto 17 de Matheus para a polícia. 18 E a policia colou uma foto de 19 l em todos os lugares 20 dias depois 21 22 A policia encontrou a o um homem que 23 sequestou o menino pareceu, e a policia 24 prendeu ele, e ele esta preso até 25 hoje.</p> <p>Edição: (IMS, 5ª B, 25. 05.07)</p>	<p>Edição: Da minha familia</p> <p>“O desaparecimento do menino Matheus”</p> <p>1 Um dia como os otros, de manhã, as crianças 2 ia para a creche. 3 4 E depos de tarde as, mãe, ia buscar, só 5 que nesse dia foi diferente. 6 Uma senhora ia buscar o menino, 7 e o menino se distraio e desapareceu. 8 dias depois 9 Os policial achol o menino 10 descobril quem tia sequestrado</p> <p><u>Notícias d' favela</u></p> <p>(IMS, 5ª B, 14. 06.07)</p>
---	--

5 ANÁLISE DOS DADOS

A análise do material produzido por ambas as turmas envolvidas no projeto evidenciou não haver discrepâncias entre uma e outra, pois 5ª A e B possuíam, em cada turma, 4 alunos que não sabiam se expressar por meio da linguagem verbal na modalidade escrita, devido a não terem se apropriado do código.

Em se tratando do processo de aquisição dos aspectos formais da linguagem verbal na modalidade da escrita, os dados revelaram que havia seis casos na 5ª A e sete na 5ª B. Em relação àqueles que manuseavam razoavelmente bem o código escrito, havia exatamente 22 alunos, tanto na 5ª A, como na 5ª B.

Outro dado significativo é que, ao se separarem as redações e produções escritas da 5ª A e da 5ª B, e pelas gravações de áudio e anotações em diário de campo, constatou-se que, neste projeto, a turma da 5ª B foi bastante atuante e participativa.

Após o manuseio do *corpus*, ficava a questão: por que a 5ª B foi considerada como uma turma fadada ao fracasso?

A análise do *corpus* trará indícios para lidar com esse questionamento a partir do que foi fabricado por cada turma ao longo das oficinas. Portanto, nesse capítulo, verificar-se-á o que cada turma produziu a partir das orientações da professora – registradas nas gravações em áudio e nas anotações em diário de campo.

5.1 As redações e produções da 5ª A

Primeiramente, serão analisadas as redações e produções das notícias elaboradas pela 5ª A.

Em relação às redações, a estrutura não apresenta grandes variações de um texto para o outro; quanto à forma, os textos são escritos sem divisão de parágrafos, as falas de personagens não são destacadas e quase não se notam sinais de pontuação ao longo da atividade de escrita. Porém, sobre o emprego da ortografia padrão, apesar de existirem algumas palavras das quais os alunos tentavam deduzir a grafia adequada, não se percebe tantos desvios.

Em relação ao tema das redações, evidencia-se que há poucas variações referentes ou à festa de aniversário, ou à leitura, ou à assombração. Além disso, as abordagens sobre esses temas também são bastante parecidas. Para fundamentar esse ponto de vista, serão apresentadas quatro redações da 5ª A: *O aniversário da Paulinha*, *Um belo dia de sol*, *A professora de leitura* e *A menina que adorava ler*:

O aniversário da Paulinha

1 Certo dia a Paulinha ia fazer aniversário e ela falou com
 2 a mãe dela, a mãe dela não sabia e a Paulinha falou mãe onge
 3 e o meu melhor dia? E a mãe da Paulinha falou o que minha
 4 filha onge é o meu aniversário mamãe.
 5 E a Paulinha tenfe uma grande ideia mame
 6 Eu quero que você ~~va~~ fasa o meu aniversário e o pai dela e as
 7 Famílias ~~h~~ inteira gostou. A mãe da Paulinha fez a ~~Paulinha esq~~
 8 ~~esereveu~~ As cartas pro amigos (a) delas dela.
 9 Ela ~~vitis~~ vistil o vistinto e a família dela ficou dançando
 10 em quanto os amigos (a) dela gecase.
 11 os amigos (a) dela gecaro e ela chamou pra sidiverndi e elas
 12 brincarar muito.

Fim.

(RGS, 5ª A, 20. 04.07)

Esse primeiro texto é composto por frases simples, constituído, quase em sua totalidade, por orações coordenadas aditivas – com exceção de uma subordinação na linha seis.

A ligação entre uma frase e outra sucede-se pelo uso dos marcadores coordenativos e por substantivos repetidos várias vezes, assim, são esses os recursos que asseguram a coesão do texto; por outro lado, a coerência depende um tanto de fatores extralinguísticos pelo preenchimento de algumas lacunas por parte do leitor.

Em relação à organização desse texto de tipo narrativo, nota-se que a aluna ainda não dominava satisfatoriamente a divisão dos parágrafos, a distribuição dos turnos de fala das personagens e o emprego dos sinais de pontuação.

Sob o ponto de vista do uso formal da língua, apesar de se verificar que a aluna está em um processo de formulação de hipóteses em relação à grafia adequada de algumas palavras (por exemplo, *ongee*, *tenfe* ou *fasa*, respectivamente nas linhas 4, 5 e 6), percebe-se que o texto não apresenta grandes problemas sobre esse aspecto.

No entanto, destaca-se a sucessão temporal, porque a redação é iniciada pela forma *certo dia* – que denota um tempo perdido no espaço –, porém a narrativa trata do dia mais especial na vida da personagem: o aniversário. Esse aspecto fere o princípio da verossimilhança, sobretudo pelo fato da mãe da personagem não saber que aquele era o dia do aniversário da garota (*a mãe dela não sabia* – linha 12) e por ela convidar seus amigos por carta, já que a festa seria naquele mesmo dia (*ongee é o meu aniversário mamãe* – linha 4).

Com estrutura textual muito similar ao texto *O aniversário de Paulinha*, a segunda narrativa, *Um belo dia de sol*, não apresenta muitos problemas com a grafia própria ao texto escrito formal:

Um belo dia de sol.

- 1 *(Um belo dia de sol) paula foi para*
- 2 *o parque quando ela chegou lá no*
- 3 *parque ela encontrou com sua colega*
- 4 *de classe ela está andando de bicicle-*
- 5 *ta e ai paula chamou ela*
- 6 *– maria, maria, maria,*
- 7 *Oi paula tudo bem tudo vamos and-*
- 8 *ar de bicicleta vamos maria.*
- 9 *Nossa paula hoje está um dia muito belo e mesmo maria*
- 10 *Ola o sorvete só um 1,00 real*
- 11 *vamos comprar um sorvete maria*
- 12 *tá bom eu quero um de chocolate eu*
- 13 *quero um de morango.*
- 14 *Obrigado de nada.*
- 15 *que sorvete gostoso e mesmo.*

16 – *tchau maria.*
 17 – *tchau paula áte amanhã a tarde.*
Fim!!

(SSS, 5ª A, 23.04.07)

Percebe-se que a aluna que elaborou o segundo texto encontrava-se em um processo de compreensão do uso do travessão, pois nota-se que ela adéqua a fala de sua personagem aos traços próprios da oralidade (*tá bom eu quero um de chocolate* – linha 12), mas se verifica uma oscilação na marcação do tempo: *ela encontrou com sua colega de classe, ela está andando de bicicleta* – entre as linhas de número 3 a 6.

No mais, observa-se que ambos os enredos registram um momento de convivência feliz, pacífica e harmônica entre as relações familiares e de amizade, portanto não existem conflitos, obstáculos ou barreiras a serem superadas.

A ausência de conflitos é o elemento que merece uma observação mais cuidadosa em relação aos textos da 5ª A, pois, ainda que surja um pequeno contratempo nessas redações, este é apenas tangenciado.

Nos textos em que os alunos optaram por enfatizar a importância da leitura ou o gosto pela leitura, é possível verificar essa mesma tendência em atenuar os conflitos, como nas redações *A professora de leitura* e *A menina que adorava ler*:

A professora de leitura

1 *Era um certo dia*
 2 *A professora: de Leitura Em cima A ler*
 3 *E Tam Bom ler que E tam Bom ler*
 4 *Que eu já leinho,*
 5 *Gosto de ler livro A te pedir Obrigado*
 6 *A professora por que ela ne em*
 7 *cinou a ler A professora pega*
 8 *No pé mas ela e legal ela é*
 9 *Tam legou que eu queria que*
 10 – *Ela dese aula todos os dias*

(RGS, 5ª A, 20.04.07)

Esse texto apresenta estrutura parecida com os anteriores, mas a temática muda sensivelmente. Em *A professora de leitura*, a aluna agradece a professora porque *é tão bom ler* (linha 3), mas faz uma crítica sutil, afinal a *professora pega no pé* (linhas 7 e 8), seguida, imediatamente, de uma ressalva: *ela é legal* (linha 8).

O texto é um tanto circular, pois reitera que o ato de ler é bom e foi a professora que a ensinou, além disso, notam-se algumas segmentações ortográficas, concluindo-se que a aluna está em um processo de assimilação da escrita formal. Outro aspecto que chama a atenção é o registro do tempo narrativo que oscila entre um passado remoto (*Era um certo dia* – linha 1), o presente (*En cina A Ler, já leinho* – linhas 2 e 4, respectivamente) e o pretérito perfeito (*A professora por que ela me em cinou* – linhas 6 e 7).

A menina que adorava ler

- 1 *Certo dia a menina chamada Renata*
- 2 *Adorava ler e ela tinha 7 livros*
- 3 *Quando seus irmãos pegaram Todos seus*
- 4 *Livros e rasgaram Quando ela foi perceber*
- 5 *Já era tarde de mais e Renata foi na casa da sua vó e ela falou*
- (...)
- 10 *não se preocupe minha neta Eu vou comprar mais livros para você (...)*

(TAM, 5ª A, 23.04.07)

Por fim, a última dessa seleção de quatro redações é *A menina que adorava ler*, que narra sobre a personagem Renata, que *adora ler*, mas há um pequeno contratempo, pois os irmãos da garota rasgam os seus livros. O impasse é resolvido tão logo a avó toma conhecimento do fato e prontamente substitui a perda.

O que salta aos olhos é a maneira como o ato de ler é retratado nessas redações, pois, como foram textos escritos em contexto escolar e para a professora de leitura, fica implícito que a leitura *tem de ser uma prática valorizada, tem de ser boa*, ou seja, o sujeito assume uma atitude responsiva – antevendo as reações e expectativas de seu leitor – e procura alinhar-se ao posicionamento que possivelmente irá agradá-lo.

Esses quatro textos anexados a esse tópico dão conta dos principais temas escolhidos pela turma da 5ª A para a escrita da redação. De maneira geral, esses textos forneceriam um excelente parâmetro para que o professor soubesse quais conhecimentos de língua materna os alunos efetivamente apreenderam ao longo do ciclo I.

Pela leitura dessas narrações, verifica-se que esses alunos dominam razoavelmente o código ortográfico, mas ainda não sabem como organizar um texto por parágrafos, empregar

os sinais de pontuação, destacar as falas de personagens e demonstrar a sucessão do tempo narrativo.

A elaboração sintática necessita de atenção, pois é composta por repetições excessivas que não foram empregadas propositalmente com uma finalidade estilística, como ocorreria, por exemplo, em um texto literário em que o escritor tivesse intenção de ser enfático ou redundante.

As formas empregadas para a abertura dos textos retomam, certamente, fragmentos de leituras já realizadas pelos alunos como “*Era uma vez*”, “*Certo dia*”, “*Um belo dia de sol*” e “*Era um certo dia*” (construção que mescla *Era uma vez* com *Um certo dia*).

É perceptível que a noção de texto encerra a ideia de uma justaposição ou *soma de frases* – como um texto das antigas cartilhas que tinham apenas a função de ensinar as letras – que exige do leitor um esforço para preenchimento dos vazios de escrita que dificultam o entendimento. Logo, a escrita não é abordada pela sua dimensão comunicativa, mas como uma tarefa para o exercício de assimilação do código escrito.

Em relação aos enredos, conforme se mostrou, estes evitam conflitos e problematizações para as personagens que são apenas tangenciados, pois, tão logo surge um desequilíbrio, a etapa seguinte da escrita vem acompanhada da dissolução do impasse.

A princípio, seria possível inferir que essas redações assumem tais características porque a atividade em si era artificial, pois foi solicitado um texto ao aluno sem que fosse fornecido um parâmetro para quem estava escrevendo sobre o quê, com qual finalidade e a partir de qual gênero.

Por outro lado, as notícias, em certa medida, cumpriram essa finalidade, porque – apesar de não se ter produzido um jornal que circulasse pela turma, pela escola ou pelo bairro –, reiteradas vezes, foi dito ao aluno que ele deveria redigir sobre um fato de importância para a comunidade escolar e para a região.

Houve um trabalho de leitura para que os alunos se familiarizassem com o gênero notícia e, em sala de aula, eles manusearam suportes de jornais impressos, no entanto, na turma da 5ª A, as produções de textos apresentaram poucas diferenças quando comparadas às redações.

Por isso, na sequência, serão expostas e analisadas as cinco notícias produzidas pela 5ª A que constituem o *corpus*:

Notícia do dia

Os donos de cães irresponsáveis

- 1 *Na frente da minha casa tem uma*
- 2 *garagem de ônibus que deixa seus cachorros*
- 3 *soltos e rasgam o saco de lixo e faz uma*
- 4 *bagunça suja toda rua atraindo muitos*
- 5 *ratos que transmite a doença leptospirose*
- 6 *que mata muitas pessoas por dia.*
- 7 *E também entope os esgotos e faz enchentes*
- 8 *nos bairros.*

(CRS, 5ª A, 25.05.07)

A disposição dessa notícia na folha original de produção apresenta-se de modo organizado: um tópico indicativo de que se trata de uma notícia (*Notícia do dia*) está escrito próximo à margem esquerda da folha, na linha de baixo, o título está centralizado e, em dois parágrafos, foi redigido o corpo do texto.

A linguagem é mais elaborada do que a dos textos produzidos à época da primeira redação – dois meses antes –, o texto está dividido em parágrafos e os sinais de pontuação começam a aparecer (linhas 6 e 8).

No entanto, a construção do texto é dada pela justaposição de frases e o título – que se assemelha mais a um título de redação do que ao de uma notícia – dá a entender que a matéria irá priorizar o descuido de donos de animais que deixam os bichos perambulando pelas ruas fazendo sujeira e, por consequência, atacando as pessoas.

Apesar da orientação dada pela professora, a aluna redige seu texto em primeira pessoa, portanto não se distancia dos fatos e, para o leitor, não fica claro o lugar onde estes ocorreram. Na condução da produção, prevalece a justaposição de frases, observada pela organização do texto: os cães ficam nas ruas, rasgam lixo, atraem ratos, ratos transmitem doenças e lixo em excesso pelas ruas entope bueiros – esse desfecho não estabelece mais relação com o título.

Outra notícia muito parecida com esta que se apresentou é *Noticiário do dia*:

noticiario do dia

1 no * Bairro tem uma vizinha. solta os cahorro
 2 e eles rasga o lixo e o esgoto fica entupido e os
 3 rato vai par Alá e trais doenças e a gente
 4 fica doente e Pode até morre f cando chove
 5 fica a umas ~~p~~ possas de agua e Pode vim
 6 a muquitada da dengue e lixos jogado na rua
 7 e os gatos minjas a ~~ga~~ caga na frente das casas
 8 e os vizinhos tem que lava todos os dias
 9 o quintal e regrama para quem tem gato ~~e~~
 10 cachorro e essa é a situação do meu
 11 bairro!
 fim!!!
 * meu

(ERN, 5ª A, 25.05.07)

Intitulado *Noticiário do dia*, este texto foi redigido em um único parágrafo, há poucos sinais de pontuação e a aluna não emprega letras maiúsculas. Como a produção anterior, *Os donos de cães irresponsáveis*, este texto é composto por uma justaposição de frases, como se um assunto puxasse o outro.

O detalhe é que a escritora tenta distanciar-se dos fatos relatados, mas, no final, inclui-se no texto, pois o pronome possessivo “meu” é acrescentado após o início do trabalho de escritura da aluna.

Sobre o aspecto do distanciamento em relação à escrita, a terceira produção desse conjunto foi redigida na primeira pessoa do plural, mas há um distanciamento por parte do escritor, pois este dialoga com seu interlocutor em função de uma causa defendida, como se pode observar a seguir:

A poluição de

1 Nosso bairro está muito poluido, tem
 2 lixo nas ruas, no rio e etc, então
 3 que tal começarmos a fazer uma
 4 limpeza no nosso bairro? podemos começar?
 5 Então não vamos jogar lixo nas
 6 ruas, nos rios e etc, vamos jogar o
 7 lixo no dia que o lixeiro passa
 8 se você não sabe o dia que o
 9 lixeiro passa na sua rua, pergunte
 10 para ele.
 11 Se o arroz, o feijão ou outra

12 *comida estragada, coloque em um*
 13 *saquinho de super mercado e*
 14 *coloque no congelador, não jogue*
 15 *na rua, quando for o dia do*
 16 *lixeiro passar coloque o lixo na*
 17 *lixeira.*
 18 *Assim nosso bairro não vai*
 19 *ficar tão poluído como ele*
 20 *está.*

(RGS, 5ª A, 25.05.07)

Esse texto, como os anteriores, é bem organizado, está dividido em três parágrafos, possui sinais de pontuação e não há desvios ortográficos.

Como já se mencionou, a escritora usa a primeira pessoa do plural como um recurso intencional, pois se inclui na causa que defende como um meio para conquistar o outro, a quem interpela e com quem estabelece um diálogo: *que tal começarmos a fazer uma limpeza no nosso bairro? podemos começar?* (linhas 3 e 4), *Então não vamos jogar lixo nas ruas* (linhas 5 e 6) e *Se você não sabe* (linha 8).

Nota-se que a escritora se contradiz entre as linhas 8 a 10 (*“se você não sabe o dia que o lixeiro passa na rua, pergunte para ele”*) e, na verdade, associa o excesso de lixo no entorno do bairro à poluição. No entanto, esses deslizos não comprometem o entendimento do texto e, pela orientação e intervenção do professor, esses detalhes poderiam ser resolvidos.

Porém, as outras duas notícias da 5ª A que completam as produções do *corpus* dessa turma apresentam diversos problemas na organização do texto, como se pode comprovar:

São Paulo

(n) NO Bairro do Jardim Peri

1 *Muita flores e avores muito só que o homens está de*
 2 *truindo Os rios as pessos joga lixo tem um terra*
 3 *joga as pessoas lixo tem cachorro abandonado muito*
 4 *meninos pixanos Escola e casa e etc.*
 5 *muita pessoas visiada na Droga muita pessoas que*
 6 *não que Estuda muito tiroteio e gente morrenos*
 7 *genti com Duenças e (quital) o quintal muito cheio*
 8 *quando (chove) está chuvendo a ruas e rios alangas*
 9 *muita gente morre afogandas pedes os casa objentes*

(ASDP, 5ª A, 25.05.07)

Apesar do título dessa produção estabelecer uma referência direta ao bairro, as informações são bastante genéricas, e, como nos outros textos apresentados, uma frase é justaposta a outra sem necessariamente haver relação entre elas, do mesmo modo que a notícia *O bairro violento*:

O Bairro Violento

- 1 *Nosso bairro está Muito Violento Bantido ~~Mantado~~ Mantado*
- 2 *as pessoas – pessoas dentro das casa etc.*
- 3 *que tal começar uma ~~es~~ hestórinha.*
- 4 *A Minha Vida e Muito Violento e com a minhas família*
- 5 *também.*
- 6 *As pessoas joga lixo na rua, as pessoas bringa*
- 7 *Muito, etc.*
- 8 *A minha vida e a sim as minhas família e os meus*
- 9 *colegas nós vivem Muito feliz.*
- 10 *Eu gosto muito de animais Eu gosto de muito de limpa a rua*
- 11 *etc.*
- 12 *Eu não tenho mais nada pra go couta do Meu bairro*

(RMM, 5ª A, 25.05.07)

Essa última notícia, *O Bairro Violento* – cujo título não seria o mais adequado para uma notícia –, é o mais problemático dos textos da 5ª A produzidos nas oficinas destinadas à escrita da notícia. Esse texto, aparentemente, é “certinho”, já que possui alguns sinais de pontuação, há o cuidado com a escrita e há letras maiúsculas no início de frase, mas não se trata de um texto coeso, pois a aluna redige uma série de frases sem estabelecer uma relação de sentido entre uma e outra.

Todos os textos expostos até o momento foram escritos pelas melhores alunas da 5ª A e é necessário frisar que esta era considerada, pelos professores, a melhor das quintas séries, porque a turma era a mais organizada das três (os alunos entregavam as atividades solicitadas e eram aplicados, além de educados e obedientes).

É visível que, ao longo dos meses, ao se comparar as redações com as produções escritas, estas se tornaram mais elaboradas, pois muitas estão divididas em parágrafos,

apresentam alguns sinais de pontuação e poucos desvios ortográficos, porém quase todas se contradizem, possuem equívocos e carecem de densidade. Este fato evidencia a concepção de linguagem com a qual conviviam os alunos nas aulas de Língua Portuguesa e demais disciplinas, isto é, de escrita centrada na assimilação do código.

De fato, os alunos da 5ª A redigiam textos certinhos nas propostas solicitadas em classe, mas é preciso salientar que essa turma estava habituada a práticas pedagógicas de cópia (da lousa, dos ditados do professor ou mesmo dos colegas), à reescrita de textos lidos pelos professores, ou à finalização de uma narrativa em que as primeiras linhas eram fornecidas pelo professor.

Portanto, quando foram oferecidos apenas um lápis e uma folha em branco, esses alunos não dispunham de nenhum modelo para se espelharem no momento de produção textual, justamente por isso a 5ª A resistiu em participar, sobretudo, do projeto de escrita, porque eles já haviam assimilado uma concepção de ensino e, conseqüentemente, uma concepção de mundo.

No entanto, os resultados da oficina de escrita tornaram-se positivos para esta pesquisa, pois, na ausência do material e de um modelo de referência, esses alunos foram obrigados a redigir um texto a partir dos conhecimentos de mundo, enciclopédicos, linguísticos e textuais que dominavam.

O que se observa é que esses sujeitos da primeira série do Ensino Fundamental do ciclo II mobilizaram uma série de informações baseadas no senso comum e que estas se repetem na maioria dos textos produzidos.

Como se pôde observar, as redações não apresentam conflitos e desavenças nas relações humanas e valorizam a leitura; em relação às notícias, os alunos recorreram a uma série de problemas como: animais abandonados, o excesso de lixo nas ruas, as doenças urbanas e os problemas das enchentes na época das chuvas.

É necessário lembrar que a professora, no período, oscilava ente a prática e a produção pedagógica e, com receio de prejudicar ou cercear o trabalho de escrita desses alunos, evitou interferir excessivamente nesse processo de escrita. No entanto, o percurso da pesquisa mostra que a função do professor é exatamente esta, ou seja, interferir, orientar e acompanhar

proximamente esse processo – por parte do aluno – de assimilação da escrita como prática comunicativa.

No entanto, esse fato não anula a questão de que esses sujeitos agiram responsabilmente ao seu interlocutor – isto é, o professor que representa a instituição escolar –, mobilizaram os discursos já interiorizados a partir do *outro* e demonstram que aprenderam a não provocar atritos com a instituição, por isso, os enredos giram em torno de situações amenas, alegres, festivas e agradáveis.

Quando se propõe a emitir um posicionamento, responsabilmente, o sujeito alinha-se ao ponto de vista que certamente não trará condenações, logo, é importante salientar um ser humano essencialmente bom, virtuoso, preche de ótimas intenções e pronto para efetivá-las e, se o assunto for a aula de leitura, esta *sempre* será prazerosa, gostosa e interessante – ainda que as oficinas de leitura desencadeassem experiências diametralmente opostas: árduas, trabalhosas e cansativas.

Nesse sentido, ardilosamente, esses sujeitos compreenderam o que a instituição escolar espera deles e reproduzem algo que julgam não atrair contratempos, ou seja, apropriaram-se dos mecanismos intrínsecos ao discurso escolar e suas escrituras tendem ao assujeitamento, pois, apesar de surgirem sutilmente algumas críticas em determinados momentos, jogam com a instituição construindo enunciados que se alinham ao imposto pela escola.

Portanto, não se trata exatamente de uma escrita artificial, como querem alguns teóricos, ao contrário, essa postura assumida pelo sujeito reflete não apenas uma concepção de escrita em específico, mas, sobretudo, uma das maneiras de lidar com uma instituição de força, poder e controle, isto é, alinhando-se ao *outro* e materializando um discurso mais próximo do bom senso e do senso comum, assim, além de evitar confrontos diretos, atenderá a diversas demandas que servirão para avaliá-lo sob vários aspectos.

Nesse sentido, essas escrituras mostram justamente como se dão os embates sociais entre dominadores e dominados; o posicionamento desses sujeitos é um reflexo do que ocorre na vida, pois, evitando medir forças com o *outro*, que leva vantagem sobre eles – diretores, coordenadores, professores, pais e demais familiares –, esses sujeitos seriam considerados bons, ou melhor, *bonzinhos* e, com essa conduta, talvez, tivessem maiores chances de sobrevivência naquele espaço – entretanto, não se pode afirmar o mesmo em relação aos colegas da 5ª B.

5.2 As redações e produções da 5ª B

Uma característica comum em relação à 5ª A é que, nesta turma, os alunos também não sabiam dividir os textos em parágrafos, nem destacar as falas de personagens. Registra-se também a pouca utilização de sinais de pontuação. Esses são indícios de que esses alunos não haviam apreendido os modos de utilização de determinadas ferramentas próprias ao texto escrito.

Por outro lado, as redações escritas pelos alunos da 5ª B apresentam abordagens de temas bastante diversificados, embora tenham sido divididas em apenas três grupos temáticos: contos de fadas, narrativas baseadas em produções televisivas ou cinematográficas e narrativas diversas.

Para o primeiro grupo temático da turma da 5ª B, contos de fadas, contabilizaram-se o maior número de redações – 10 dos 22 textos –, e esse fato chamou a atenção, pois, diante de tantas possibilidades, por que essa escolha e não outra?

A primeira hipótese para a recorrência dessas narrativas aos contos de fadas na turma da 5ª B pareceu, a princípio, que se tratava de uma escolha casual porque são histórias que as crianças costumam ouvir ao longo do Ensino Fundamental de ciclo I e mesmo fora da escola. Mas uma observação cuidadosa dos textos escritos pelos alunos dessa turma revelaria um dado pertinente para esta pesquisa.

Como se sabe, os contos de fadas são narrativas ricas de simbologias e interpretações. Essas histórias abordam os problemas existenciais, as pressões internas e os grandes dilemas experimentados pelos seres humanos; mostram que o sofrimento, as privações, as provas e as tribulações são inerentes à vida, porém são obstáculos passíveis de serem superados e necessários para o amadurecimento e o crescimento interior.

Um exemplo seria o conto de *Chapeuzinho Vermelho* – que teve o maior número de redações, ao todo cinco – pois esse perpassa pela problemática da sexualidade não plenamente amadurecida, pela faceta animalesca do ser humano, pela busca da satisfação imediata ao invés do cumprimento das obrigações impostas no dia a dia, ou ainda pela ingenuidade tentada pelo excesso de bondade que reserva armadilhas.

Outro conto bastante significativo desse conjunto é *O patinho feio*, pois, nessa narrativa, aborda-se o tema da rejeição daquele que é diferente, vítima da circunstância e que

sofre perseguições, privações e provações; porém essas são necessárias para o crescimento e a transformação da essência. Há ainda o conto *João e o pé de feijão*, que alude ao fato de que até o mais ingênuo, fraco e medíocre pode superar os infortúnios impostos pela existência e tornar-se vitorioso frente às adversidades da vida.

Por isso, as escolhas por essas narrativas e não outras não pareciam ter ocorrido por mera coincidência ou pela falta de imaginação do aluno diante do seu dever de redigir um texto. Esse indício, inclusive, pode ser comprovado pela elaboração dessas narrativas. Selecionou-se o conto de fadas de *Os três porquinhos* para elucidar e fundamentar o ponto de vista defendido:

os três porquinhos

1 era uma vez três porquinhos que um
 2 dia moravam juntos e eles resolveram
 3 se separar porque brigavam muito e resolve
 4 a um lugar que vendiam coisas
 5 de construção e o nome deles eram
 6 o um o dois e o três o um comprou
 7 palha para construir sua casa o dois
 8 fez a sua casa de madeira o mais
 9 sabido construiu sua casa de tijolo
 10 moraram no meio da floresta um
 11 dia veio o lobumal tinha carras
 12 afiada e foi na casa do um e
 13 disse se você não sair daí eu vou asoprar sua casa de um
 14 jeito pior está bem falando com
 15 mede e pensol e vou fugir para
 16 casa do dois e saio correndo e grita-
 17 ndo a a a! e foi para casa do dois e o dois disse o que foi
 18 um tenhi um monstro querendo
 19 me comer saia daí porquinho
 20 saboroso dois disse que que
 21 você quer com o um o
 22 lobo mau disse agora tem
 23 dois porquinhos saborosos
 24 se voseis não sair dessa casa
 25 de madeira eu vou soprar
 26 e correu para a casa do mais
 27 esperto o três e o lobo disse so
 28 falta ter três e aserto seu lobo
 29 maudoso saião os três
 30 daí não já que voceis estão
 31 temando eu vou soprar e soprol,
 32 soprol, soprol, e soprol pele ultima
 33 vez e de tanto soprar desmaiol
 34 e os porquinhos olharam para
 35 a janela e disse e desmaio vamos
 36 fazer ago sim vamos bem
 37 vamos jogalo no rio e Boa

38 *ideia na vaidar para respirar*
 39 *e foram jogar e jogol e os*
 40 *porquinhos pediram desculpa e*
 41 *nunca mas Brigaram e o um*
 42 *o dois e o fizeram a suas*
 43 *casas de tijolos e nunca*
 44 *mais veio o lobo mal*
 45 *nem um e viveram felizes*
 46 *para sempre*
fim

(MJS, 5ª B, 21.03.07)

Uma característica comum a todos os textos narrativos produzidos condiz com o fato de que nenhuma redação possuía divisão em parágrafos, períodos ou frases; as falas de personagem não eram antecedidas de verbos *dicendi* – com exceção da narrativa de *Os três porquinhos* –, ou acompanhadas pelo sinal indicativo do travessão; e observam-se poucos ou quase nenhum sinal de pontuação, por isso, conclui-se que não se tratava de esquecimento por parte do escritor, mas que os alunos não sabiam utilizá-los porque não haviam apreendido.

Por outro lado, há uma preocupação com o registro ortográfico e, se desvios ocorrem, é porque eles ainda não dominavam completamente o código e estavam em um processo de levantamento de hipóteses quanto à grafia de algumas palavras. Em relação a esse aspecto, o texto *Os três porquinhos* evidencia algumas marcas, como, por exemplo: *resouveram/resolve*, *construil*, *lobumal*, *asoprar*, *voseis*, *aserto*, *saião*, *soprol*, *desmaiol* e *jogol*, entre outras.

Para Bagno (1999), uma pessoa com poucos anos de escolarização emprega os instrumentos teóricos de que dispõe para inferir a ortografia de uma palavra, usando, por exemplo, a analogia como recurso. Portanto, nesta situação, observa-se que o aluno faz uma *tentativa de acerto*.

Embora a narrativa *Os três porquinhos* apresente algumas semelhanças com os textos expostos até o momento, essa também possui diferenças, não apenas em relação ao tema, mas na maneira como a redação foi elaborada, não somente pelo emprego de conjunções coordenativas e subordinativas, mas também pela adjetivação para qualificar as personagens e pelo uso de advérbios para demarcar o tempo ou intensificar as ações.

O escritor, nesta situação, apesar de algumas lacunas, exhibe vários detalhes deste conto de fadas. Além disso, no conjunto destas redações, todos os alunos redigiram contos em que os protagonistas vivenciam uma série de conflitos, como *Os três porquinhos*, que trata da

difícil escolha entre desfrutar o momento presente ou trabalhar arduamente para ter um futuro próspero e seguro, e, simultaneamente, aponta para a vantagem de crescer, pois o porquinho mais velho é o maior dos três e também o *mais sabido* (linhas 8 e 9).

Além disso, trata-se de um conto de fadas – como os anteriores mencionados – em que os fracos, com suas fragilidades, seus medos e seus defeitos, enfrentam os fortes. Mesmo nas narrativas que buscaram as influências de suas escritas em produções do cinema ou da televisão, há uma exposição de personagens mortais que enfrentam forças sobrenaturais ou recebem dons especiais para combaterem o mal; há super-heróis com poderes físicos e sobrenaturais para enfrentar criaturas maléficas que assolam a humanidade – uma dessas narrativas inspira-se em um herói latino às avessas, que é medroso, fraco e desajeitado, mas que sempre, com “astúcia”, vence os seus inimigos –; e há protagonistas que usam elementos mágicos.

Reforça esse posicionamento a narrativa bíblica do jovem Davi, rapaz franzino, pequeno, de feições delicadas, pastor de ovelhas, filho mais novo entre oito irmãos – que não ocupava o lugar de preferência paterna que cabia ao primogênito –, porém que aceita o desafio do *gigante/monstro* Golias; logo, são textos que narram, de diversas maneiras, a oposição entre medo e coragem por meio de embates diretos entre fracos e fortes:

Davi e Golias

- 1 *Davi era um menino bonito moreno dos olhos azul*
- 2 *Que cuidava das ovelhas do seu pai um dia o pai*
- 3 *De Davi falou para o seu filho ir levar alimentos*
- 4 *Para seus irmãos lá em Israel uma cidadisinha*
- 5 *Não muito distante dali.*
- 6 *Davi acordou bem cedinho pegou a troucha*
- 7 *De comida e colocou nas costas e saioi.*
- 8 *Quando chegou lá davi vi que seus irmãos*
- 9 *estava muitos preocupados por que o gigante*
- 10 *golias estava chegando quando ele chegou todo*
- 11 *mundo saio correndo.*
- 12 *E Davi falou para seus irmãos;*
- 13 *– Eu vou luta contra esse maudito gigante*
- 14 *e a noticia de davi chegou no rei e o rei*
- 15 *mando chama davi então davi desobedeseu*
- 16 *as ordes do rei e foi até o rio e colocou*
- 17 *a armadura e ele achou muito pesada emtão*
- 18 *davi só pegou 5 pedras o seu cajado e voutou*
- 19 *para lá e o gigante falou:*
- 20 *– Eu não vou luta com uma criança*

- 21 *davi ficou com raiva do gigante e colocou*
 22 *a pedra no seu cajado rodou e aitvou que*
 23 *catou bem na testa do gigante*

FIM

(ESS, 5ª B, 21.03.2007)

Observa-se que, por detrás de temas do universo infantil e pré-adolescente, os alunos optam por narrativas que registram os conflitos, as tensões, as relações desiguais, o confronto direto entre dominadores e dominados.

Diante de uma folha de papel em branco, da possibilidade do espaço destinado à fabricação, estes sujeitos não se comportaram como alunos diante de suas tarefas escolares, mas deram vazão as suas pressões internas, sem se colocarem como vítimas da situação.

Portanto, no trabalho de escritura desses sujeitos, há a conciliação das demandas da instituição – determinadas pela fala da professora –, mas também se expressa o desejo de enfrentar diretamente aquele que ocupa o lugar de poder, força e controle com intuito de subverter a ordem dominante.

A escrita, para essa turma, não funcionava apenas como um exercício do código, mas, intuitivamente, aparece como um mecanismo de vazão das pressões internas do sujeito e também como uma forma de comunicar isso ao outro e revelar as angústias, os anseios e os desejos de subverter uma ordem imposta.

Na redação *A minha casa*, por exemplo, a aluna demonstra a sua rejeição à escola e insatisfação com o adulto ausente, que só aparece para controlá-la ou negar-lhe um desejo:

A minha casa

- 1 *A minha casa é sempre a mesma*
 2 *coisa. Por causa que eu vou para o*
 3 *S. J, depois vouto, nem entro dentro de*
 4 *casa, e já vó para a rua. Mas a*
 5 *minha não é ficar brincando. A minha*
 6 *rua ir para a casa da minha vizinha.*
 7 *Ai depois quando já é uma 12:30.*
 8 *E aí eu vou tomar banho para i*
 9 *para á escola. Eu quando eu não*
 10 *quero i para a escola eu ligo,*
 11 *para a minha mãe e digo! Mãe*
 12 *hoje eu tou com priguixa e não quero*
 13 *i para a escola, e aí ela dis! Não*

14 vai faltar na aula não. Mais ela
 15 fala um não bem grandi. Quando
 16 eu vou para escola ai quando eu
 17 vouto, eu, troco de roupa e peso
 18 para minha mãe fazer, comida. Ai
 19 ela vai lá e fala eu tou cançada,
 20 acabei de chegar do serviço, vai
 21 lá fazer você. E ai eu falo mais eu
 22 to com dor de cabeça. Ai eu vou
 23 lá e faço, e depois que eu já fis e
 24 já comi ai eu vou para a rua. E chamo
 25 todo mundo que mora perto da minha
 26 casa e vou brincar.

(IMS, 5ª B, 22. 03.07)

De modo a cumprir a proposta inicial desta investigação, de comparar os textos redigidos antes e depois das oficinas de leitura e escrita, é necessário verificar como os alunos da 5ª B trabalharam nas produções de suas notícias.

Como relatado anteriormente, a primeira notícia foi solicitada após duas oficinas de leitura. Na sequência, aconteceram mais dois encontros destinados à leitura e, na última oficina, foram devolvidas aos alunos as notícias produzidas. A professora teceu, então, alguns comentários individuais sobre a escrita de cada um e deixou a critério deles, alunos, a decisão de reescrever ou não o próprio texto. Das notícias produzidas na 5ª B, quatro constituem o *corpus*.

Ao se compararem os textos produzidos pelos alunos da 5ª B no momento de elaboração da redação com os textos produzidos por eles no momento de produção da notícia, é visível que a postura assumida pelos alunos é muito distinta de uma fase para a outra – e mesmo em relação à outra turma, a 5ª A.

Se, para produzir a redação, esses alunos retomaram temas de sua preferência, com os quais se identificavam, por outro lado, na etapa de produção da notícia, ao invés de “inventarem” um fato jornalístico, eles realmente saíram em busca desse fato, perguntaram aos pais, discutiram entre si e pediram aos professores – que liam jornais – que lhes trouxessem os jornais do bairro que eram distribuídos nos finais de semana nas bancas de jornal. Portanto, apesar de a professora não acompanhar de perto a pesquisa individual dos alunos, eles não deixaram de fazê-la.

Logo, apesar das oscilações da professora entre prática e ação pedagógica, ainda assim os alunos compreenderam que a postura assumida para a escrita da notícia, naquele contexto, não poderia ser idêntica à assumida para a produção da redação, pois as propostas de escritas eram diferentes e tinham outros objetivos.

Apesar das condições de produção em contexto escolar e da existência de uma série de elementos limitadores para a proposta de escrita – não havia como produzir um jornal, o que exigiria, por exemplo, material para impressão –, esses alunos entenderam que os mecanismos de produção daqueles textos tinham suas especificidades. Por isso, a relação que os alunos da 5ª B estabeleceram com a escrita não parecia ser a mesma que foi estabelecida pelos da 5ª A, e a causa disso parece ser o fato de que a participação nas oficinas de escrita e de leitura era de livre escolha do aluno e não por se atribuir conceitos para aqueles que participassem.

Ao todo, quatro notícias foram produzidas pelos alunos da 5ª B: *Notícias sobre o meu bairro*, *História sobre planetas*, uma notícia sem título e *O desaparecimento do menino no Flamengo*. A primeira e a segunda versões de cada uma das notícias serão analisadas a seguir.

A) Notícias sobre o meu bairro

<p>1 No meu bairro tem corredores, muitas casa. 2 também tem muitos Caras, significa homens num 3 Mal caminho. Fumando Drogas etc. 4 As crianças não Podem Brincar Apartir de 5 Oito horas da noite. Porque As policias passa 6 lá e se ve alguma. Criança na rua, nas 7 vilas etc. Brincando Eles chama os pais 8 e Fala o Porque que o Filho está nas ruas. 9 O meu bairro também é muito divertido, 10 As escolas são Bem perto, Mercados, Bibliotecas, 11 Igrejas etc. 12 As pessoas do meu Bairro Não Brigam. 13 e é muito difícil haver uma Briga e outras 14 coisas. 15 No meu Bairro também é muito Bom 16 de morar Porque os meus irmãos casados. 17 Mais o meu Bairro também tem um peri 18 -go Tem Um Barranco Que está muito 19 perigoso Porque ele já caiu varias vezes 20 Por sorte ninguém morreu ainda.</p> <p>(CJEL, 5ª B, 25.05.07)</p>	<p>1 No meu bairro tem corredores, muitas casas 2 também tem muitos Caras fumando maconha. 3 As crianças não Podem Brincar a partir 4 Das 8 horas da noite. Porque Os policias 5 passam lá e se ve alguma criança na rua, 6 nas vilas etc. Brincando Eles chama os pais 7 e fala O porque que o filho está 8 nas ruas 9 coisas. 10 No Bairro Jardim Peré e muito perigoso 11 apartir das 21:00 da noite porque também 12 tem muitos homens. fumando maconha. 13 Eles são capazes de pegar uma criança 14 e sequestra-la 15 O seguro É ir com alguma pessoa 16 adulta.</p> <p>(CJEL, 5ª B, 19.06.07)</p>
--	--

Em relação à estrutura, percebe-se, em ambos os textos, a tentativa de realizar sua divisão em parágrafos. Nota-se que aluno está aprendendo a utilizar os sinais de pontuação. Percebe-se também não haver muitas inadequações ortográficas.

A escolha do título *Notícias sobre o meu bairro* permite depreender que o escritor tinha a intenção de fazer um panorama dos problemas observados na região em que vive. Por outro lado, é preciso salientar que, apesar da orientação de que o texto não deveria ser redigido na primeira pessoa, pelo título da primeira versão, vê-se que o aluno coloca-se no registro dos fatos que merecem destaque na região em que mora, não se distanciando daquilo que relata.

Observa-se também que, na primeira versão, há uma justaposição de períodos: em cada um deles o escritor trata de um tema ligeiramente diferente do que trata nos outros: cabe ao leitor promover as ligações entre um fato e outro.

Após apresentar aspectos negativos do bairro onde mora, percebe-se que, em seguida, o aluno procura amenizar os aspectos negativos da região e procura ressaltar o que há de bom nesse lugar ao demonstrar que se trata de um local com comércio de fácil acesso e com centros culturais. Assim, apesar dos problemas que apresenta, tratar-se-ia de um ambiente familiar e com poucos atritos.

Há duas hipóteses para esse comportamento do escritor: talvez acredite que, na escola, não seja apropriado produzir relatos com caráter de negatividade (a mesma concepção sobre o texto escolar foi encontrada entre os alunos da 5ª A); ou, por se tratar do bairro em que reside, o aluno, por se implicar diretamente nos fatos que apresenta, assume uma postura responsiva frente ao seu interlocutor e procura preservar sua face, tentando mostrar que, apesar dos aspectos negativos, a região onde mora é um local agradável para se viver.

No entanto, na fase de refacção, a partir das orientações da professora, apesar de o escritor manter proximidade com os fatos relatados (o que se percebe no título de sua notícia e na primeira frase do parágrafo de abertura do texto), na condução da escrita, acaba sendo promovido um distanciamento do sujeito em relação ao que relata no texto. Nesse processo, o escritor suprime, inclusive, todas as referências a si mesmo que se encontravam na primeira versão (*O meu bairro também é muito divertido* – linha 9; *As pessoas do meu bairro não brigam* – linha 12; *No meu bairro também é muito bom de morar porque os meus irmãos casados* – linhas 15 a 16; *mas o meu bairro também tem um perigo* – linhas 17 e 18); e

suprime também os trechos finais, em que trata de sua família e dos riscos de desabamento próximos de sua casa.

Outro aspecto que merece destaque, na segunda produção, é o fato de o escritor esforçar-se para estabelecer relação entre o consumo de drogas e o risco às crianças que habitam aquele local, principalmente no que se refere a ficarem na rua à noite. Ele tenta estabelecer uma relação de causa e efeito, empregando os conhecimentos linguísticos que possui, de modo a obter a seguinte estrutura para o texto: no primeiro parágrafo, cita o problema que existe na região, relativo ao uso de drogas; no segundo, menciona que as crianças, após as 20h, não podem sair às ruas; no quarto parágrafo, retoma a questão do perigo presente nas redondezas de onde vive; e finaliza, nos dois últimos parágrafos, relacionando os riscos que esses usuários de drogas podem causar às crianças.

Logo, o escritor busca estabelecer uma relação de sentido entre os períodos que compõem seu texto; assim, ele parece começar a se apropriar de uma noção de texto não mais como mera justaposição de frases, mas como um todo articulado. Além disso, centra-se no objetivo da escrita de sua notícia e suprime, então, os períodos que se desviavam do assunto principal do texto e impediam o estabelecimento das relações de causa e efeito com que procura trabalhar.

B) História sobre Planetas

<p style="text-align: center;"><u>História sobre Planetas</u></p> <p>1 Bem o Planeta e Terra é um Planeta que tem habitantes</p> <p>2 O homem como chegou na lua era muitos Diferente</p> <p>3 da Terra Por que a lua não e um Planeta a lua</p> <p>4 é uma istrela.</p> <p>5 o único lugar que o homem foi fora da Terra foi</p> <p>6 a lua.</p> <p>7 Se o homem for ne outros Planetas como urano, marte</p> <p>8 E outros Planetas pode ter outros abitantes Por que</p> <p>9 A lua é uma estrela poristo tabem eu acho</p> <p>10 que tem outros motivo do que tem abitantes em outro</p> <p>11 Planeta.</p> <p>12 O sol so Podia iluminar nosso Planeta. s</p> <p style="text-align: right;">Fim (MJS, 5ª B, 14.05.07)</p>	<p>1 marcos José ajudando a combater a doensas dos Ratos</p> <p>2 todos os lugares que o marcos José ver os</p> <p style="text-align: center;">Historias sobre planetas</p> <p>3 Bem o planeta terra é um planeta que</p> <p>4 eu acho que so tem abitantes. porque o Homem</p> <p>5 quando chegol na lua não como o nosso Planeta</p> <p>6 era muito diferentes da terra não era como</p> <p>7 o nosso Planeta.porque a lua não tem como entrar</p> <p>8 dentro dela. Então eu acho que todos os Planetas</p> <p>9 não tem como entrar dentro deles poque tem abitantes</p> <p>10 porque o sol ilumina os Planetas jupite, saturno e muito</p> <p>11 mas Planetas. Eu queria ser astronauta para poder</p> <p>12 ir em todos os Planetas para mim por ter sertesa</p> <p>13 se tem abitantes porque eu não sei. eu im acredito</p> <p>14 que acho que tem abitantes lá porque o sol ilumina</p> <p>15 todos os Planetas por isso que eu acho que tem</p> <p>16 abitantes no outro Planeta.</p> <p style="text-align: right;">(MJS, 5ª B, 25.05.07)</p>
---	--

No trabalho de redação, o aluno produtor das versões anteriores redigiu o texto em que recontava o conto de fadas de *Os três porquinhos*. Em sua redação, registrou diversos detalhes do conto em que se baseou e não apresentou problemas graves de coerência.

Todavia, no período de produção textual da notícia, *MJS* procurou pela professora, na escola, para mostrar um jornal em que havia a seção de artigos científicos. Argumentou que, como todos iriam produzir notícias, ele poderia fazer um trabalho diferente, pois, se fosse possível publicar os textos num jornal, este seria repetitivo, uma vez que apresentaria apenas notícias sobre o bairro. Apesar das orientações da professora em contrário, o aluno insistiu até que obteve o consentimento para produzir um artigo científico sobre planetas.

Na semana em que deveria pesquisar sobre o tema escolhido, o aluno teve dificuldades para encontrar materiais que subsidiassem a produção do seu texto, pois tanto a biblioteca da escola, quanto o centro comunitário do bairro dispunham apenas de enciclopédias. Na época, ele fez buscas na internet, mas os textos que encontrou eram bastante complexos. *MJS*, nesse período, solicitou constantemente o auxílio da professora para compreender os textos lidos e para relatar suas descobertas.

O que se observa, na primeira versão de seu texto, é semelhante ao ocorrido entre os alunos da 5ª A, pois, acostumados a copiarem anotações de aula, ou reescreverem textos lidos pelos professores, ou, mesmo, criarem finais diferentes para textos já conhecidos, os alunos demonstraram ter muita dificuldade ao ter de produzir seus próprios textos. Para *MJS*, essa dificuldade vinha também do fato de ter de associar o que encontrava em suas pesquisas ao seu trabalho de escrita, lidando, além disso, com um gênero com o qual não havia tido contato enquanto escritor. Assim, observa-se a dificuldade para organizar as ideias, o que leva o aluno a registrar uma série de fragmentos contraditórios entre si.

Quando participou da oficina de refacção, as contradições de seu texto foram apontadas, indicando-se, inclusive, o fato de o aluno se colocar no relato. Nesse momento, algumas características do gênero foram apresentadas a ele.

Por isso, o que se observa, na segunda versão, é que o aluno tenta suprimir as situações em que se insere no texto. Além disso, apesar de possuir apenas uma folha e um lápis, o aluno se esforça para que apareçam alguns dos elementos próprios da forma de um

jornal, o que consegue fazendo alguns desenhos na folha e sublinhando trechos que deseja destacar.

C) Sem título

<p>(sem título)</p> <p>1 Um no dia 23 de maio * um homem foi parado 2 por 1 policial alguns pulicial ele não 3 sabia por que tava sendo parado e ele perguntol. 4 – O que esta acontee e esta avendo? E o pulical 5 respondel: – é por que vi tem um homem de 6 capa amarela es engual a sua pasando de 7 drogas por ai. Da para você abriaabolsa. E o 8 homem respondeu: – lógico: e ele abriu e não 9 tinha nada só as coisa de trabalho. É por 10 que ele está acabando de chega.</p> <p>*Aqui no bairro do jardim Peri (ESS, 5ª B, 25.05.07)</p>	<p>(sem título)</p> <p>1 No dia 23 de maio, um homem, foi 2 parado por um policial, ele não sabia por 3 que estava sendo parado e ele perguntou: 4 – O que está acontecendo? e o Policial respondel 5 – É por que um homem esta passando drogas 6 com a capa amarela. O pulicial perguntou falou 7 para ele abri a bolsa. O homen abril e não 8 tinha nada. 9 Feito por: Érica dos Santos Silva 10 da turma d'5ªB 11 No dia 14/06/07</p> <p>(ESS, 5ª B, 14.06.07)</p>
--	--

Essas produções, escritas em terceira pessoa – o que se fez em resposta às observações realizadas ao longo das oficinas de escrita –, apresentam indicações sobre o fato ocorrido, o momento e lugar da ocorrência. Trata-se de um texto em um estágio intermediário entre a produção da redação e a da notícia.

Na produção, merece atenção, ainda, o trabalho de escrita por parte da aluna, pois as substituições promovidas interferem diretamente na construção de sentido. Abaixo, serão apontadas algumas dessas modificações.

Em relação à precisão do tempo e do lugar, percebe-se, na linha 1 da primeira versão, que a aluna suprime o artigo indefinido e registra a data exata em que os fatos ocorreram, evidenciando que compreendeu a importância de situar o seu leitor em relação ao tempo: durante as oficinas, esse aspecto foi enfatizado, dado que as notícias envelhecem rapidamente.

Destaca-se também a mudança em relação ao número de policiais que abordam o suspeito (este, no primeiro texto, fica em desvantagem); na segunda versão, a aluna volta à construção anterior (“*um policial*” – linha 2 da segunda versão), o que parece evidenciar sua preocupação em não comprometer a ideia de que se trata de um suspeito: mais policiais talvez indicassem maior periculosidade do que foi abordado.

Evidencia-se também a preocupação com o registro linguístico: ao substituir *O que está acontecendo?* por *O que está havendo?* (linha 4 da primeira versão), é visível que a aluna procura encontrar a forma mais adequada de representar o modo de um suspeito responder a um policial. Na segunda versão, a substituição de *perguntou* por *falou* (linha 6) muda significativamente o sentido da situação, pois, se o policial “perguntasse”, seria amenizada a condição de suspeita de porte de drogas de que trata o texto.

A preocupação com a coerência interna do texto é revelada com a substituição de *vi* por *tem um homem de capa amarela* (nas linhas 5 e 6), pois, se a aluna optasse pelo verbo “ver”, significaria que o policial saberia exatamente quem é a pessoa que estaria traficando drogas no lugar; ao escolher a forma “tem”, preserva a condição de suspeita do homem de capa amarela.

No que se refere ao lugar onde os fatos ocorreram (“*Aqui no bairro do Jardim Peri*”), nota-se que a aluna suprime, na segunda versão, esta indicação, o que parece se fazer devido à necessidade de se manter distanciada do que apresenta em seu texto.

D) O desaparecimento do menino no Flamengo/ O desaparecimento do menino Matheus

“Ó desaparecimento do menino no Flamengo.

1 Era como os outros dias, dimanha,
 2 as mães ~~elava~~ elevavam as crianças para
 3 á creche.
 4
 5 E depois ditarde ia busca.
 6 Uma senhora sempre ia busca o menino
 7 chamado! Matheus, Mas neste dia não foi igual
 8 porque, a senhora. buscou-o o menino,
 9 Mas o menino Matheus, desapareceu.
 10 dias depois horas depois
 11
 12 A senhora muito disisperada
 13 foi correndo chamar a mãe de ~~Mate~~
 14 Matheus, e de Matheus ligou para a
 15 policia. ~~Q~~ Quando a policia chegou, a
 16 a mãe muito disisperada deu uma foto
 17 de Matheus para a policia.
 18 E a policia colou uma foto ~~de~~
 19 † em todos os lugares
 20 dias depois
 21
 22 A policia encontrou ~~e~~ o ~~um~~ homem que

Edição: Da minha família

“O desaparecimento do menino Matheus”

1 Um dia como os otros, de manhã, as crianças
 2 ia para a creche.
 3
 4 E depos de tarde as, mãe, ia buscar, só
 5 que nesse dia foi diferente.
 6 Uma senhora ia buscar o menino,
 7 e o menino se distraio e desapareceu.
 8 dias depois
 9 Os policial achol o menino
 10 descobril quem tia sequestrado

Noticias d' favela

(IMS, 5ª B, 14. 06.07)

23 sequestou o menino pareceu, e a policia
 24 prendeu ele, e ele esta preso até
 25 hoje.

Edição: (IMS, 5ª B, 25. 05.07)

As versões *O desaparecimento do menino no Flamengo* e *O desaparecimento do menino Matheus* mostram o esforço grande, por parte da aluna, para tentar atender a todos os critérios apontados, pelo professor, para a produção escrita, durante as oficinas de escritas.

Primeiramente, a escritora procura imprimir marcas nos textos na tentativa de aproximá-lo da forma das notícias lidas nas oficinas, pois emprega os recursos de que dispõe para aproximar sua produção das notícias que leu; para isso, ela sublinha os títulos, usa aspas, elabora um logotipo na segunda versão e faz um desenho no desfecho de sua matéria, na tentativa de diagramar o texto como uma notícia.

Os títulos de suas produções, por exemplo, são os que mais se aproximam dos títulos de um texto jornalístico. Na primeira versão, a aluna destaca o local do desaparecimento e, no segundo, detém-se mais no fato do desaparecimento do garoto. Essas alterações interferem sensivelmente no sentido da produção, pois, ao enfatizar o nome do bairro, acaba por, indiretamente, atribuir uma conotação de que se trata de uma região de alta periculosidade.

Na elaboração do texto, a aluna faz uso das formas impessoais do verbo – conforme o orientado nas oficinas; na segunda versão, outro aspecto visível é o de que ela compreendeu que uma notícia tem de ser objetiva, direta, breve, o que a levou a suprimir uma série de detalhes (o sofrimento da mãe; a distração da vizinha; as buscas da polícia) presentes na primeira versão e centrar-se nos fatos essenciais do desaparecimento do garoto.

Apesar de algumas lacunas presentes no texto, a aluna demonstra ter compreendido a noção de unidade textual, pois parece deter-se no assunto que se propôs a tratar sem se desviar desse objetivo.

5.3 O que mostra a análise de dados

5.3.1 Sobre as redações

A exposição dos textos escritos pelos alunos das duas turmas observadas neste trabalho revela uma mudança bastante expressiva na postura desses escritores quando se compara o produto final das redações e o das notícias.

Em relação às redações, como se pode notar, todos os alunos atenderam prontamente à demanda da professora e redigiram um texto. Essa tarefa foi relativamente simples, porque eles elaboraram um produto nos moldes daquilo que sempre fizeram na escola.

Como se percebeu, à época das produções das 5^{as} A e B, ambas as turmas não dividiam seus textos em parágrafos, quase não se notavam sinais de pontuação e, no caso de narrativas, as falas de personagens não eram destacadas pelo sinal correspondente ou pelo emprego de verbos *dicendi*.

Observou-se que, em relação à ortografia, os textos de ambas as turmas não apresentavam muitas inadequações, com exceção de palavras a partir das quais, por analogia com outras, os alunos levantavam hipóteses quanto à grafia, na tentativa de acerto. Nesse sentido, essas características comuns trariam excelentes dados para uma proposta de intervenção que pudesse ser aplicada em um prazo mais extenso.

Todavia, diante da possibilidade de os sujeitos produzirem e registrarem aquilo que fabricam na interação com as representações às quais são expostos cotidianamente, tornou-se muito clara a postura diametralmente oposta assumida por cada um dos grupos de alunos.

Os alunos da 5^a A evidenciaram compreender a escrita como uma atividade para exercício do código, redigindo textos homogêneos, no sentido de que possuíam pouquíssimas diferenças entre uns e outros – fosse pela escolha dos temas ou do conteúdo; pela dimensão das redações; e pelas amenidades de que trataram, sem muitos conflitos e adversidades para as personagens. Há poucos episódios, nesse conjunto, em que se percebe que o sujeito se propôs a assumir posição sobre algum fato. Os alunos tenderam ao assujeitamento: agindo responsabilmente ao *outro*, alinharam-se com as vozes que circulam socialmente e, ao materializar o senso comum, procuraram evitar atritos.

Destaca-se que a noção de escrita para esses sujeitos estava centrada na assimilação do código: um olhar cuidadoso para suas redações revelou que, por trás de textos apresentáveis e aparentemente “certinhos”, a elaboração escrita se fez de modo bastante elementar, aproximando-se das escritas das antigas cartilhas utilizadas para o aprendizado das primeiras letras.

Já em suas redações, os alunos da 5ª B valeram-se de um repertório de narrativas com as quais se identificavam; além disso, os temas escolhidos e o modo como o conteúdo foi elaborado evidenciaram que o grupo foi capaz de atender, de modos diversos, à demanda proposta pelo professor. O produto final dessa turma demonstrou que, por trás de textos do universo infantil e pré-adolescente e, portanto, aparentemente inofensivos, subjazia uma profunda insatisfação com as pressões exercidas por dominadores sobre dominados, além do desejo intenso de romper com essa estrutura hierárquica.

5.3.2 Sobre a produção dos textos jornalísticos

No tocante à produção das notícias, apesar das oscilações da professora-pesquisadora, a proposta assumia uma perspectiva muito distinta daquela com que estavam habituados os alunos, pois eles tiveram de aliar ao trabalho de escrita às leituras realizadas nas oficinas, às pesquisas individuais e às orientações da professora.

Diante de um espaço destinado para a produção, os sujeitos da 5ª A mostraram-se completamente impotentes, pois não dispunham dos modelos institucionais que lhes permitiriam reproduzir; por essa razão, a insistência por parte de alguns para copiarem trechos de livros, para que a professora ditasse um texto, ou, no outro extremo, a resistência em participar das oficinas. Observou-se, assim, a rejeição e o desinteresse pela produção em que “era necessário pensar”, como afirmou um dos alunos.

Na ausência dos modelos, esses sujeitos mobilizaram os discursos que circulam socialmente de modo mais amplo sobre preservação ambiental, poluição e produção de lixo. Além disso, a proposta era de que fosse produzida uma notícia que relatasse um fato representativo para a comunidade do entorno escolar, no entanto, muitos inventaram uma narrativa que não possuía nenhum paralelo com a realidade local.

A resposta desses sujeitos revela um projeto escolar muito bem sucedido quando se pensa a realidade histórico-social de manutenção do *status quo*, pois o assujeitamento corrobora sobremaneira para a preservação das estruturas de poder. Sobretudo porque, do ponto de vista do controle sobre os discursos, esses sujeitos não apresentam ameaças à ordem, afinal não existe contestação, resistência, confronto com as hierarquias.

Por outro lado, os alunos da 5ª B também estavam acostumados com reproduções escritas, como cópias, ditados, interpretação de textos, ou reescrita de narrativas ditadas pelos professores; porém, ao longo das oficinas de escrita, foi notável o esforço desses alunos para tentarem produzir uma notícia.

A proposta era extremamente complexa, pois eles teriam de relacionar as leituras realizadas nas oficinas, suas pesquisas individuais e as orientações da professora a um gênero textual completamente diferente do que eles haviam redigido até então.

Destaca-se a postura assumida pelos sujeitos dessa turma porque novamente não se comportaram como alunos passivos diante de um dever escolar, mas saíram em pesquisas de campo, na busca de encontrar um fato relevante para a comunidade local, e, tomando um posicionamento distinto em relação aos alunos da 5ª A, todas as notícias produzidas por esse grupo evitaram pontos de vista que reiterassem o bom senso e o senso comum.

Todas as notícias apresentaram temas distintos, e quase todas assumiram um tom de denúncia ao registrar que a região a que se referiram é bastante violenta, possui pontos de tráfico de drogas, riscos de retaliações aos moradores, perseguições policiais, ou abuso de poder sobre cidadãos de bem. Portanto, apesar da complexidade do trabalho do projeto de escrita, esses sujeitos empenharam-se para conciliar as demandas da instituição, sem deixar, por outro lado, de registrar a percepção que tinham dos fatos.

Observa-se que, no jogo com diversas representações – presentes nas oficinas de produção, nas pesquisas individuais, nas demandas da instituição e nas observações sobre o mundo que os cerca – esses sujeitos tentaram atender à demanda imposta pela instituição, mas, sutilmente, produziram, inserindo, em seus textos, a leitura particular sobre o mundo que os cerca.

Apesar de se configurar como uma produção escolar por ser produzida nesse contexto, esses sujeitos entenderam que estavam produzindo uma notícia, pois um primeiro aspecto que

se destaca nas produções da 5ª B é o processo de escrita: as folhas trazem muitas marcas do trabalho dos alunos, pois, como dispunham apenas de uma folha em branco e um lápis, usaram, de diversos modos, esses poucos recursos para tentar aproximar o trabalho da produção da notícia à forma com a qual eles tiveram contato nas oficinas. Assim, esses alunos tentaram adaptar a diagramação que associa imagem e texto, como vista nas notícias lidas ao longo das oficinas, para o contexto de produção no qual estavam inseridos, fazendo desenhos, logotipos, usando aspas, sublinhados e traços.

Nesse processo, é perceptível que, apesar dos textos apresentarem problemas e estarem em um estágio intermediário entre a redação e a produção de uma notícia, esses alunos compreenderam que a notícia e a redação tinham objetivos distintos e perceberam as diferentes características de uma e outra produção textual. Em praticamente todos os textos, os sujeitos procuram distanciar-se de sua escrita.

Esses alunos compreenderam que a notícia deve ser breve, objetiva, sucinta; por isso, nas refações, a tendência é para a redução de diversas partes do texto. Nesse trabalho, eles assimilaram a noção de que um texto não se constrói por um amontoado de frases, mas que é preciso uma conexão entre elas.

Por isso, apesar das oscilações da professora-pesquisadora no diálogo com teorias acadêmicas, é possível perceber que o deslocamento desse sujeito na posição de professor interfere no trabalho dos sujeitos em contexto escolar: a rejeição à proposta por parte dos alunos é um indício de que aqueles sujeitos não queriam sair da posição em que se encontravam.

As produções dos alunos da 5ª B, por outro lado, provam que a turma não era composta por um conjunto de analfabetos, como classificados, a princípio, pela escola, mas por um grupo de sujeitos que resistiam fortemente ao processo de escolarização e ao modelo ideal de aluno: bonzinho, educado e prestativo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o que foi exposto nos capítulos anteriores, esta pesquisa parte do pressuposto de que a linguagem não é neutra nem transparente. Assim, os intercâmbios sociais, em maior ou menor grau, inevitavelmente são marcados por posicionamentos ideológicos construídos espaço-temporalmente.

Em relação às trocas sociais em contexto escolar – interesse maior desta pesquisa –, tal constatação permite concluir que, se a aula de língua portuguesa dedicar-se somente aos estudos dos aspectos formais da linguagem, existe o risco de exclusão de uma infinidade de fenômenos extralinguísticos necessários para a compreensão dos sentidos materializados pela linguagem.

Outro aspecto fundamental, em se tratando do âmbito escolar, refere-se à identificação das diversas vozes dos discursos pedagógicos que circulam nesse espaço, porque, para o sujeito na posição de professor, esse discernimento permite distinguir os sentidos que coloca em funcionamento em seu fazer pedagógico e – antes de definir os métodos, as estratégias e os conteúdos – é importante que saiba estabelecer uma finalidade para o ensino, tendo em vista suas próprias convicções políticas e ideológicas, o contexto de produção em que está inserido e os demais sujeitos desse espaço.

Orientando-se por esses pressupostos, este estudo associou a ação em sala de aula à pesquisa acadêmica, e seu objeto de análise procurou apontar como a professora-pesquisadora movimentou-se da *prática pedagógica* em direção à *ação pedagógica*.

Para tanto, tornou-se necessário especificar como esta pesquisa compreendeu essas duas noções: nesse percurso, a *prática pedagógica* é entendida como o conjunto de atividades que o sujeito aplica quotidianamente no exercício pedagógico, mobilizando concepções de linguagem e ensino que circulam socialmente e, muitas vezes, possuem posicionamentos conflitantes entre si.

A *ação pedagógica*, por outro lado, assume o espaço da sala de aula como um ambiente de formação permanente para o professor, pois este dialoga com perspectivas diversas em sua atuação – inclusive as acadêmicas – para desenvolver uma ação mais

orientada do ponto de vista pedagógico e menos ingênua ideologicamente – uma vez que o discurso pedagógico é carregado de sentido.

Por isso, a partir do relato inicial desta pesquisa, constatou-se que a professora – cujo fazer pedagógico é objeto de análise – na busca por uma “receita de bolo”, ou seja, uma fórmula infalível que levasse seus alunos a aprenderem, transformou a sua *prática pedagógica* em uma atividade variante, improvisada e experimental.

Essa postura fez com que a professora se preocupasse, durante um longo período de exercício do magistério, com os aspectos linguísticos que deveria ensinar aos seus alunos para estes escreverem razoavelmente bem e fez com que ela acreditasse que, se sua prática de ensino fosse dinâmica, simples, fácil e motivadora, certamente, seus alunos aprenderiam.

Nesta situação, o sujeito na posição da professora tendeu ao assujeitamento por mobilizar concepções de ensino e linguagem distintas que circulam socialmente e, como se tentou mostrar, materializam posicionamentos diferentes ou mesmo conflitantes entre si.

Todavia, notou-se que, se a desorientação da professora incidiu sobre os alunos e repercutiu em suas atividades na sala de aula, por outro lado, no desenvolvimento desta pesquisa, a associação entre pesquisa e ação pedagógica desencadeou um deslocamento, e este provocou uma movimentação da professora, do seu fazer pedagógico e, conseqüentemente, dos alunos também.

A percepção de que os sujeitos em espaço escolar não são plenamente assujeitados, mas produzem e deslocam-se conforme o sujeito na posição de professor também se movimenta fez com que esse estudo recorresse à noção de *fabricação* presente em De Certeau (1994).

Desse modo, como se procurou mostrar nesta situação, no vão que existe entre as representações e os comportamentos, os sujeitos fabricam (De Certeau, 1994), isto é, conforme os discursos tendenciosamente dominadores e controladores materializam-se (representações), os sujeitos não se reduzem a meros receptores que, simplesmente, se apropriam do discurso do *outro* – do pai, da escola, da religião, de determinada teoria acadêmica etc – e os reproduzem tal qual o receberam; muito pelo contrário, o sujeito age responsivamente (Bakhtin, 2003) frente às representações e, diante de relações de forças hierárquicas de poder e controle, fabrica nas brechas onde a vigilância é menos incisiva.

Ou seja, quotidianamente, em contexto escolar, os sujeitos são atravessados pela voz do *outro* – seja dos professores e coordenadores, do diretor escolar, dos demais funcionários, dos materiais didáticos diversos etc. – e dialogam com essas falas, apreendem-na; logo, existe uma inclinação para a produção.

Assim, justificou-se a associação entre pesquisa e *ação pedagógica* neste estudo, que teve por objetivo observar como o diálogo com teorias acadêmicas se relaciona com a ação pedagógica, ou melhor, como a pesquisadora-professora apreende a teoria – agindo sobre esta, adequando-a às condições de produção do contexto de ensino – e como a professora-pesquisadora dialoga com perspectivas diversas que produzem efeitos sobre seu fazer pedagógico.

Portanto, essa ação não se constitui no consumo de produções acadêmicas, mas na fabricação em que a pesquisadora-professora atua sobre a teoria, que desencadeia uma movimentação da professora-pesquisadora. Como se procurou mostrar, esse deslocamento repercute na ação pedagógica e provoca uma movimentação no trabalho do aluno.

Por este motivo, para fundamentar teoricamente o ponto de vista defendido, esta pesquisa foi inserida em uma perspectiva discursiva e apropriou-se de algumas noções advindas da Análise do Discurso de orientação francesa, sobretudo a noção de sujeito proposta por Possenti (2003), pois, para este autor, o sujeito não é completamente assujeitado ao *Outro* (este representado pela voz do pai, da religião, da escola, das leis etc).

Assim, nesta pesquisa, procurou-se mostrar que, mesmo o sujeito sendo atravessado pelo e constituído a partir do *outro*, não se submete completamente a ele, de modo que é capaz de promover pequenas rupturas nas brechas onde o controle é exercido com menor severidade, portanto é capaz de *fabricar* (De Certeau, 1994).

Para trabalhar com esta noção, tornou-se necessário estabelecer um pequeno reparo, pois, em De Certeau, o usuário consome e fabrica; no entanto, nesta pesquisa, entende-se que, se o “homem ordinário” somente consome, significa afirmar que, na posição de sujeito, este se alinha aos discursos tendenciosamente dominadores e nada produz. Logo, do ponto de vista discursivo, tratar-se-ia de um sujeito completamente assujeitado ao *outro*, que reproduz os discursos tal qual os recebeu.

Orientando-se por essas noções, conforme já relatado, a partir dos pressupostos de pesquisa-ação (Zozzoli, 2006) e do estudo de caso (Lüdke e André, 1986), no início de 2007, foi desenvolvido um projeto de escrita e leitura em duas quintas séries, entre os meses de março a outubro, paralelamente a um programa chamado *Hora da Leitura*.

Nesse período, planejou-se o projeto a partir das noções de Camps (2006), voltado para uma noção de escrita como trabalho (Possenti, 1996), isto é, uma produção de texto requer pesquisas sobre o assunto, consultas a outras fontes, solicitação de que outro leia o texto antes de terminá-lo, refacção e revisão do texto; portanto, essa produção é construída por um revezamento entre momentos de escrita e leitura – por uma ação de constantes idas e vindas sobre o texto.

O trabalho de escrita, como se viu, orientou-se pela noção de gênero do discurso de Bakhtin (2003), para quem as situações comunicativas reais e concretas, sejam elas orais ou escritas, constroem-se por meio enunciados relativamente estáveis.

Nesse sentido, o trabalho com gênero insere a escrita em um contexto com finalidades de promover um intercâmbio comunicativo entre o locutor e seu interlocutor, pois esta relação fundamenta a produção, circulação e recepção dos enunciados.

É necessário enfatizar que, em função das peculiaridades do contexto escolar, pois os sujeitos na posição de aluno estão envolvidos em um processo de aquisição dos mecanismos da linguagem escrita, nesta pesquisa, entende-se que o professor se torne um dos principais leitores do texto do aluno para que possa avaliá-lo e orientá-lo.

Isso não significa afirmar que elaborar planos de ação pedagógica que tenham uma esfera de circulação mais ampla e outros leitores, além do professor e a sala de aula, seja desnecessário, todavia, nem toda a produção escrita escolar pode se adequar a essa finalidade. Por isso, reitera-se que as condições de produção neste espaço devem adequar-se e atender as suas especificidades e não o oposto.

Nesse sentido, a pesquisa associada à ação pedagógica justifica-se mais uma vez, pois é imprescindível que o professor tenha uma formação que lhe permita avaliar devidamente, acompanhar e orientar o trabalho do aluno.

O percurso da pesquisa mostra como a professora parte de uma prática pedagógica cuja expectativa era a de encontrar algo pronto para ser aplicado – simples, prático, dinâmico,

motivador – e acaba transformando sua prática em um fazer baseado em atitudes precipitadas, improvisadas e experimentais.

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, gradualmente a professora se desloca da prática para a ação pedagógica, processo que requer o constante diálogo entre o fazer pedagógico e a pesquisa; portanto, trata-se de processo que se constrói pelo trabalho e pela produção.

No entanto, um aspecto decorrente do processo de pesquisa merece ênfase, pois é notável que o percurso da pesquisa foi rico para a professora, mas a dificuldade em “aderir” a propostas discursivas é bastante marcada, por diversas razões: trabalhar segundo uma noção de escrita, a princípio baseada no produto, e não no processo; privilegiar as atividades baseadas em tipos textuais e não em gêneros discursivos; e conceber a leitura como pretexto, e não como problematização e elemento essencial para a inserção discursiva (em função do espaço-tempo), isto é, para a aquisição de um repertório enciclopédico que permita o diálogo com a cultura.

Nesse sentido, as próprias concepções da professora dificultam seu deslocamento, pois, embora dialogue com os posicionamentos teóricos advindos da AD, suas representações são fortemente marcadas por concepções que dificultam o diálogo e a aceitação do “novo”. Logo, reitera-se que os deslocamentos requerem um longo processo, que envolve a pesquisa e o fazer pedagógico. Não há mágica: a pesquisa mostra que a mudança é muito mais lenta do que o desejado pela professora.

Apropriar-se dos discursos é algo diverso do *apreender* e agir responsivamente aos discursos de modo a provocar desestabilização, deslocamento e fabricação.

O processo em que se envolve o sujeito na posição da professora incide no sujeito na posição de aluno. O que se nota é que, quando o sujeito na função professora-pesquisadora desloca-se em função das teorias sobre escrita e leitura com que dialoga, ocorre o deslocamento dos sujeitos na posição de alunos, pois os dados da pesquisa revelaram que os sujeitos não se colocaram na posição de meros receptores, mas, intuitivamente, movimentaram-se junto com a professora.

Em função desse percurso, o entendimento sobre o que seja a escrita também se altera, pois a noção de boa escrita passou a ser compreendida como um trabalho com objetivos

definidos claramente, por meio de um projeto que leve em consideração uma proposta discursiva, calcada nos gêneros do discurso e no contexto necessário para a produção; além disso, há um percurso extenso para esse escritor em formação, que demanda trabalho, constantes idas e vindas ao texto, leituras, supervisão e orientação de outro que possa auxiliá-lo nesse processo. Logo, o bom ou o mau texto é resultante da avaliação de todo o percurso do projeto e dos reparos feitos ao longo desse contínuo.

É preciso esclarecer que as ações desenvolvidas nesta pesquisa respondem às necessidades de um contexto específico, com determinadas condições materiais, profissionais e humanas que influenciaram nas decisões assumidas ao longo da proposta de intervenção pedagógica; portanto, esta pesquisa não oferece diagnósticos, pois cada caso, ainda que se assemelhe a outros, é único.

E, para finalizar, o processo de formação da professora-pesquisadora não se encerra com o término desta pesquisa e do estudo de caso relatado: esse processo está em aberto e se caracteriza por ser permanentemente inacabado.

7 BIBLIOGRAFIA

AUTHIER-REVUZ. (1982) Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. **In: Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 11-80.

BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália: novela sociolinguística.** 13. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

_____ **O preconceito linguístico – o que é e como se faz.** São Paulo. Edições Loyola, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. **In: Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 270-306.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação.** Brasília: Plano Editora, 2002.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fada.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso.** Campinas: Editora da Unicamp, 1994.

BARROS, Kazue Saito Monteiro de. Redação escolar: produção de um gênero comunicativo? **Revista Leitura Teoria e Prática.** Porto Alegre, v. 18, n. 34, p. 13-22, 1999.

BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave.** São Paulo: Contexto, 2008.

CAMPS, Anna. **Propostas didáticas para aprender a escrever.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

De CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso:** reflexões introdutórias. 2. ed. São Carlos: Claraluz, 2007.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** 19. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

GERALDI, João Wanderley (org). **O texto na sala de aula.** Cascavel: ASSEOESTE, 1984.

_____ Identidades e especificidades do ensino de língua. **In: Portos de passagem.** São Paulo: Martins, 2003.

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

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura:** teoria e prática. Campinas, SP: Pontes: Editora da Unicamp, 1995.

_____ **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. Campinas, SP: Pontes, 1989.

KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e escrever:** estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação.** 14. ed. São Paulo: Cultrix, 1991.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade (O gigolô das palavras):** por uma nova concepção de língua materna e seu ensino. Porto Alegre: L&PM, 1985.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MUSSALIM, Fernanda. **Análise do Discurso. In: Introdução à Linguística:** domínios e fronteiras, v.2. São Paulo: Cortez, 2001, p. 101 a 142.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do discurso:** princípios e procedimentos. Campinas, São Paulo: Pontes, 2007.

PERINI, Mário Alberto. **Sofrendo a gramática:** ensaios sobre a linguagem. São Paulo: Ática, 1997.

POSSENTI, Sírio. Dez observações sobre a questão do sujeito. **Linguagem em (dis)curso.** Tubarão: Santa Catarina, vol. 3, Número Especial, 2003, p. 27-35.

_____ **Discurso, estilo e subjetividade.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____ Índícios de autoria. **Perspectiva** – Revista do Centro de Ciências da educação da UFSC, Florianópolis: SC, v. 20, n.1, 2002.

_____ **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1996. (Coleção Leituras do Brasil).

_____ **Questões para analistas do discurso.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____ **Os limites do discurso** – ensaios sobre discurso e sujeito. Curitiba, Paraná: Criar Edições, 2004.

SILVA, Nadilson Manoel da. Os quadrinhos brasileiros vão ao cinema: a animação da Turma da Mônica por Maurício de Souza. In: XXVIII INTERNATIONAL CONGRESS OF THE LATIN AMERICAN STUDIES ASSOCIATION, 2009, Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://lasa-2.univ.pitt.edu/members/congresspapers/lasa2009/files/SilvaNadilson.pdf>>. Acesso em: 17.01.2010.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola:** uma perspectiva social. São Paulo, Ática, 1986.

_____ Português na escola, história de uma disciplina curricular. **In: Linguística da norma.** São Paulo, 2002.

VIANA, Fernando Valeriano & SILVA, Ynaray Joana da Silva. O jornal e a prática pedagógica. **In: Aprender e ensinar com textos não escolares.** Vol. 3. São Paulo: Cortez, 1997, p. .

ZAMBONI, Lílian Márcia Simões. **Cientistas, jornalistas e a divulgação científica** – subjetividade e heterogeneidade no discurso da divulgação científica. São Paulo: Editora Autores Associados LTDA, 2001.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. Produção e autonomia relativa na aprendizagem de línguas. **Pesquisa em Linguística Aplicada: Temas e métodos**. 1. ed. Pelotas: Educat, 2006. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/HP_GTLA/livro/Pesquisa_LA.pdf>. Acesso em: 15.07.2009.