



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM LINGÜÍSTICA APLICADA E  
ESTUDOS DA LINGUAGEM - LAEL

MARIANKA DE SOUZA GONÇALVES

**PRODUÇÃO DE TEXTO EM AULAS DE REFORÇO NO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães.

MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM  
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
SÃO PAULO – 2006

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Banca Examinadora

---

Profª Drª Maria Cecília C. Magalhães – Orientadora  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

---

Profª Drª Fernanda C. Liberali  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

---

Profª Drª Roxane R. Rojo  
Unicamp

São Paulo, ...../...../2006.

## Dedicatória

Aos meus pais pelo amor incondicional, que supera o tempo e a distância que nos separa.

Ao meu amor, Nei, pela cumplicidade, companheirismo, carinho, apoio e compreensão durante esses dois anos.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de fortaleza, esperança e sabedoria;

À minha orientadora, professora Dra. Maria Cecília C. Magalhães, pela acolhida no LAEL, pelo respeito ao meu processo de adaptação e desenvolvimento nesse novo contexto de vida, aqui em São Paulo, e pelo incentivo à minha profissionalização;

À professora Dra. Fernanda Liberali pelo apoio nos momentos de maior dificuldade de realização deste trabalho, pelo exemplo de coragem e alegria e pela ajuda na construção de minha identidade profissional como intelectual transformadora;

À amiga Fernanda Cardoso, que me ajudou a perceber a importância da instalação de conflitos para a (re)construção de sentidos. Obrigada pelos valiosos momentos de estudo, partilha, colaboração, paciência, incentivo e cumplicidade, fundamentais para a concretização deste trabalho;

À professora Dra. Roxane Rojo, que me ajudou a compreender e a acreditar na abordagem enunciativa de ensino da linguagem. Obrigada pelos ensinamentos e por confiar no meu profissionalismo;

Às professoras Dras. Beth Brait e Ângela Lessa pelo incentivo e contribuição nos difíceis momentos do percurso para a realização deste trabalho.

Aos demais professores do Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP), em especial à Francisca Lier, Leila Barbara, Sumiko N. Ikeda e Mara Sophia, que me proporcionaram espaços de discussões e desenvolvimento de minha pesquisa;

À Fernanda, participante desta pesquisa, que me ajudou a concretizar o objeto do meu trabalho e a entender o contexto de sala de aula do reforço na escola pública;

Aos amigos: Alice, pelo carinho e pelas valiosas contribuições oferecidas a este trabalho, no momento da qualificação; Lívia, pelo voto de confiança e respeito; Alzira e Otília, pelos conselhos e sorrisos amáveis; Márcia, pelas discussões compartilhadas; Mônica Lemos, pelos trabalhos realizados; Cristina Alves e Geraldo Barbosa, pelo constante incentivo;

Às amigas mestrandas Noeli Oliveira, Sônia Nolasco, Luciane Nigro, Rosineide Albuquerque, Naline Arruda, Ermelinda Barricheli e Mônica Guerra pelo companheirismo e pela caminhada de batalha e de crescimento;

Aos amigos mais recentes Rose, Tereza, Ronilson, Manuel e Renira pelo apoio e discussões diante dos desafios acadêmicos;

Aos funcionários do LAEL, Maria Lúcia, Márcia, Rosângeles e Ricardo;

À CAPES e ao CNPq, que tornaram possível a realização deste trabalho, pelo apoio financeiro;

A minha mãe, pelo amor absoluto e pelo orgulho ao apreciar o desenvolvimento deste trabalho;

A meu pai, por acreditar em mim e apoiar os estudos que não teve a oportunidade de ter;

A Matheus, meu irmãozinho caçula, pela distância e ausência em acompanhar seu crescimento, mas presente em espírito e repleta de esperança do desabrochar de uma infância feliz, saudável e amável, como sempre foi, desde que nasceu e deu seu primeiro sorriso para mim;

A Michael e Mikael, meus queridos irmãos pelo carinho, força, união e persistência em vencer as dificuldades;

A meus avós, pelos afagos e pelas histórias maravilhosas da tradição oral nordestina;

A meus tios Niedson, Nidelma e Geni, pelo exemplo de batalha;

A meus primos e primas, pelos sorrisos compartilhados;

A amiga Flávia, pelo companheirismo, mesmo tão distante;

A Amanda, pela alegria, pelo carinho e por aguardar respeitosamente os momentos de trabalho e estudo para comigo brincar;

A Nei, um agradecimento especial. Obrigada pela cumplicidade e pelo amor que compartilhamos, pelo apoio diante das dificuldades, pelo incentivo na busca de nossos sonhos e pela alegria constante que em tua alma transparece e que ilumina o meu sorriso.

*Meu coração está aos pulos!  
Quantas vezes minha esperança será posta à prova? Tudo isso que está aí no ar: malas,  
cuecas que voam entupidas de dinheiro;*

*Do meu dinheiro, do nosso dinheiro, que reservamos duramente para educar os meninos  
mais pobres que nós. Para cuidar gratuitamente da saúde deles e dos seus pais. Esse  
dinheiro viaja na bagagem da impunidade e eu não posso mais.*

*Quantas vezes minha esperança vai esperar no cais? É certo que tempos difíceis existem  
para aperfeiçoar o aprendiz. Mas não é certo que a mentira dos maus brasileiros venha  
quebrar no nosso nariz.*

*Meu coração está no escuro. A luz é simples, regada ao conselho simples de meu pai,  
minha mãe, minha avó e dos justos que os precederam: “não roubarás”; “devolva o lápis do  
coleguinha”; “esse apontador não é seu, minha filha”.*

*Pois bem, se mexeram comigo, Com a velha e fiel fé do meu povo sofrido, então agora eu  
vou sacanear: mais honesta ainda vou ficar!*

*Só de sacanagem! Dirão: “deixa de ser boba, desde Cabral que aqui todo o mundo rouba” e  
eu vou dizer: “não importa, será esse o meu carnaval, vou confiar mais e outra vez”. Eu,  
meu irmão, meu filho e meus amigos. Vamos pagar limpo a quem a gente deve e receber  
limpo do nosso freguês.*

*Com o tempo a gente consegue ser livre, ético e o escambau. Dirão: “é inútil, todo o mundo  
aqui é corrupto, desde o primeiro homem que veio de Portugal”. E eu direi: “não admito,  
minha esperança é imortal”. E eu repito: “ouviram? IMORTAL!”*

*Sei que não dá para mudar o começo, mas, se a gente quiser, vai dar para mudar o final!*

Elisa Lucinda

## RESUMO

No contexto escolar, o professor de língua materna está sempre envolvido em práticas que exigem conhecimentos indispensáveis à qualidade de suas intervenções no ensino da escrita. Assim, o ensino-aprendizagem da produção de texto se apresenta como um tema relevante, tanto no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem dos alunos quanto à formação contínua do professor. O primeiro é o foco desta pesquisa, cujo objetivo geral foi observar a sala de aula de reforço de uma professora da rede pública, na periferia da cidade de São Paulo, a partir de um trabalho colaborativo desenvolvido com aquela em sessões de discussão e em reuniões em HTPC (horário de trabalho pedagógico coletivo), como parte do projeto de Extensão Ação Cidadã, do qual participo. Foram objetivos específicos desta pesquisa: 1) Verificar os sentidos de ensino-aprendizagem que embasam o trabalho da professora com produção de texto em aulas de reforço e 2) Verificar se as regras e a divisão de trabalho da sala de aula correspondem à concepção de ensino-aprendizagem explicitada pela professora como base de sua prática pedagógica. Trata-se de uma pesquisa de colaboração cujas escolhas teórico-metodológicas estão voltadas para intervir no contexto escolar com ênfase na colaboração e na reflexão crítica. Tal metodologia visa criar espaços para o questionamento, análise e crítica das relações sociais entre os participantes (professora e pesquisadora) através da reflexão sobre o papel que exercem na constituição de cada um, de suas ações em sala de aula, bem como dos interesses a que servem. Os dados foram coletados através de áudio-gravação de aulas, cuja análise adotou por categorias: *plano geral de texto*, *levantamento do conteúdo temático* (Bronckart, 2003) e *relações interpessoais* (Kerbrat-Orecchioni, 1996). Os resultados revelam uma transformação na atividade de ensino-aprendizagem da produção de texto com foco nos gêneros, porém, indicam a constituição de novos conflitos sobre como desenvolver em sala de aula uma metodologia para o estudo destes, considerando características, contexto de produção, circulação e recepção. Além disso, apontam para uma problemática fundamental que envolve o contexto em que esta pesquisa foi desenvolvida: o contexto das aulas de reforço na escola pública.

## **Abstract**

In the schooling context a mother tongue teacher has been enveloped in practices that demand infallible knowledge to keep the quality of his/her intervention in the teaching of writing. So, the teaching of text production is a relevant theme not only because of students language development but also because of the teacher continuous development. The former is the focus of this research for which the general aim is to observe a reinforcement class of a state school teacher in the outskirts of São Paulo city as a result of collaborative work performed with that teacher in discussion sections and CPWT meetings (collective pedagogical work time), as part of the Extensão Ação Cidadã (Citizen Action Extension) project, of which I'm a participant. The specific aims of this research were: 1) to verify the meanings of teaching-learning that founded the teacher's practice with text production in reinforcement classes and 2) to verify if the rules and work sharing in the classroom correspond to the conception of teaching-learning posed by the teacher as basis for his/her pedagogical practice. The theoretical and methodological choices made in this research are planned to interfere with the schooling context by highlighting the collaboration and critical reflection. This methodology aims at creating room for questioning, analysis and criticism of the social relations among participant (teacher and researcher) through reflecting upon the role they play in the formation of each one, their actions in the classroom, as well as the interests they serve. The data were collected videotaping the classes. The categories of analysis were: *general text plan*, *surveying of theme contents* (Bronckart, 2003) and *interpersonal relations* (Kerbrat-Orecchioni, 1996). The results show transformation in the teaching-learning activity of text production with focus on genre, however, they indicate the rising of new conflicts about how to develop a methodology to study genre in the classroom, considering the characteristics, context of production, circulation and reception. Besides, the results point towards a fundamental problem that involves the context in which the research was made: the context of class reinforcement in a state school.

## **SUMÁRIO**

---

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	14
1. A Teoria da Atividade Sócio - Histórica - Cultural (TASHC)	14
1.1. A Atividade de ensino-aprendizagem no reforço	21
1.2. Conceitos centrais de Vygotsky	24
1.2.1. O papel da interação	24
1.2.2. A relação entre aprendizado e desenvolvimento na ZPD	26
1.2.3. A relação entre pensamento e linguagem na constituição dos sentidos da atividade de ensino-aprendizagem da produção de texto	29
1.3. A Atividade de ensino-aprendizagem de produção de texto	31
1.3.1. Os gêneros do discurso no contexto escolar	36
1.4. Embasamento para análise	44
1.4.1. Conteúdo temático e plano geral do texto	44
1.4.2. Relações interpessoais	44
CAPÍTULO 2: METODOLOGIA	46
2.1. A Pesquisa crítica de colaboração	46
2.2. Local e contexto da pesquisa	48
2.3. Os participantes	50
2.4. Os procedimentos de coleta de dados	53
2.5. O plano de ação: as discussões entre a pesquisadora e a professora	54
2.6. Procedimentos para análise e discussão dos dados	56
2.7. Confiabilidade e veracidade da pesquisa	57
CAPÍTULO 3: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	59
3.1. Momento inicial	60
3.1.1. Sentidos de ensino-aprendizagem da produção de texto - Aula 1	60
3.1.2. Regras e divisão de trabalho estabelecidas na atividade	69
3.2. O Segundo Momento do Trabalho	77

3.2.1. Sentidos de ensino-aprendizagem da produção de texto – Aula 2	77
3.2.2. Regras e divisão de trabalho estabelecidas na atividade	87
3.2.3. Sentidos de ensino-aprendizagem da produção de texto - Aula 3	91
3.2.4. Regras e divisão de trabalho estabelecidas na atividade	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
Referência bibliográfica	107
Anexo	113
Anexo 1 - Transcrições de aulas	114
<b>Sumário de Quadros</b>	
Quadro 1 - Sentidos da Professora de Reforço – Aula 1 (01/10/2004)	68
Quadro 2 - Resumo de Regras e Divisão de Trabalho - Aula 1	76
Quadro 3 - Sentidos da Professora de Reforço – Aula 2 (12/11/04)	85
Quadro 4 - Resumo de Regras e Divisão de Trabalho - Aula 2	92
Quadro 5 - Sentidos da Professora de Reforço – Aula 3 (02/12/2004)	97
Quadro 6 - Resumo de Regras e Divisão de Trabalho - Aula 3	102
<b>Sumário de Figuras</b>	
Figura 1 - Atividade individual da professora – Aula 1	75
Figura 2 - Atividade de construção de um gênero (carta pessoal) – Aula 2	91
Figura 3 - Atividade de construção de um gênero (história de terror) – Aula 3	101

## INTRODUÇÃO

---

Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar o ensino-aprendizagem da produção de texto em aulas de reforço e foi inicialmente motivado por uma pesquisa de Iniciação Científica<sup>1</sup>, realizada com o apoio do Programa PIBIC/CNPq/UFPB (2001-2003), com professores de Português, atuantes em uma escola de nível médio da cidade de Campina Grande – PB. Os principais resultados dessa investigação inicial revelaram que, apesar da orientação recebida por aqueles professores, em cursos de formação contínua, coordenados por pesquisadores da UFCG, suas ações em sala de aula não favoreciam o desenvolvimento da competência textual-discursiva dos alunos. As práticas de ensino-aprendizagem da produção de texto observadas estavam centradas na determinação de um tema em que os alunos deveriam produzir. Por exemplo, ao avaliarem os textos dos alunos, continuavam a considerar apenas os aspectos normativos relacionados com as convenções do sistema gráfico (ortografia e acentuação) e do sistema sintático (concordância e regência) e excluíam-se como interlocutores dos textos dos alunos, assumindo tão somente a postura de juízes. Essas práticas restringiam a avaliação a um processo valorativo que hierarquizava e sancionava o aprendiz de acordo com a nota obtida ao final de uma primeira versão do texto, considerada definitiva. Além disso, a preocupação em entregar notas, de acordo com o calendário oficial da escola, impedia-os de desenvolver um trabalho que enfocasse a re-escrita.

No entanto, as ações de ensino desses professores podem ser entendidas pelo fato do ensino da produção de texto, com foco apenas nas abordagens textual e cognitiva, ter vigorado durante muito tempo. Como apontam Rojo (2001, 2002, 2003a, 2004, 2005), PCN (1998), Schneuwly e Dolz (1997) e os resultados dos exames do SARESP, 2004 (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) e do Enem, 2004 (Exame Nacional do Ensino Médio) há necessidade de novos enfoques teórico-metodológicos para ações didáticas em sala de aula, ações que enfoquem a crescente dificuldade de alunos com produção de texto. Também quero salientar a importância da formação contínua para a constituição de profissionais reflexivos e críticos de suas ações (e.g. Liberali, 1999, 2002, 2005;

---

<sup>1</sup> Gonçalves (2003 a, b)

Magalhães, 1990, 1994, 1996, 2002, 2004; Liberali e Fidalgo, 2006, entre outros). Esses são trabalhos que ressaltam a importância de os professores construírem novos sentidos sobre as necessidades de seus alunos no contexto específico de ação da produção de texto, bem como sobre os papéis que desempenham nessas ações.

Ao ingressar no mestrado no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), passei a fazer parte do Núcleo de Pesquisa Ação Cidadã (NAC), ao qual está integrado o Programa Ação Cidadã (PAC), coordenado pelas professoras Dra. Maria Cecília C. Magalhães, Dra. Fernanda Liberali e Dra. Ângela Lessa. Esse programa tem várias ramificações e projetos de pesquisa e de extensão: Linguagem em Contexto Escolar (LACE), Inclusão Lingüística em Contexto de Atividade Escolar (ILCAE) e Educação Bilíngüe (EB). Este trabalho, particularmente, está ligado ao PAC (programa de extensão) e ao LACE (projeto de pesquisa), que se centrou, inicialmente, em uma escola da rede oficial da periferia da cidade de São Paulo, no município de Carapicuíba, onde esta pesquisa foi desenvolvida<sup>2</sup>. O LACE tem como foco a formação dos professores como agentes críticos e cidadãos, através da criação de contextos colaborativos, com ênfase na relação linguagem-educação, envolvendo universidade (PUC-SP), profissionais e escolas da rede estadual.

Durante o programa de extensão desenvolvido em Carapicuíba, a diretora e a coordenadora de uma escola da rede pública solicitaram que desenvolvêssemos um trabalho com as questões de reforço, cujas aulas têm se configurado como um importante aspecto no desenvolvimento do ensino-aprendizagem no contexto da escola pública. Uma vez que a equipe diretiva solicitara um trabalho nesse contexto, as coordenadoras do LACE (Dras. Maria Cecília Magalhães e Fernanda Liberali) organizaram uma equipe (Gonçalves e Lemos, 2006) para enfrentar essa problemática. Assim, uni o desejo de dar continuidade a minha pesquisa de Iniciação Científica com a necessidade imposta por esse contexto de trabalho no qual me inseri.

---

<sup>2</sup> O contexto dessa escola será detalhado na metodologia.

Um primeiro trabalho, fruto desse grupo de pesquisa, foi apresentado por Lemos (2005), com foco na constituição da cidadania na Atividade de Reforço. O segundo, realizado também em aulas de reforço, é esta pesquisa, cujo foco, porém, privilegiou o ensino-aprendizagem da produção de texto.

Assim, esta pesquisa, que se insere no quadro da Lingüística Aplicada, tem como objetivo geral investigar os efeitos em sala de aula de ações colaborativas de um trabalho desenvolvido com uma professora de aulas de reforço no ensino fundamental da escola estadual acima referida. Por isso, tomo a perspectiva discursiva como uma abordagem que viabiliza essa possibilidade.

É válido destacar que é relativamente recente o debate sobre o projeto educacional de aulas de reforço nas escolas públicas, o qual veio suprir uma carência dos alunos quanto ao domínio de ações de linguagem em relação à leitura e à escrita. Embora a proposta de aulas de reforço tenha se constituído a partir da resolução nº 42<sup>3</sup>, de 5 de maio de 2004, percebe-se um reduzido número de pesquisas e de trabalhos sobre esse tema. O mais recente estudo, conforme mencionado anteriormente, foi feito por Lemos (2005), que desenvolveu um trabalho com a mesma professora participante desta pesquisa. Porém, o foco na análise de reforço não é recente. Por exemplo, Magalhães (1990), desenvolveu uma pesquisa de doutorado nos EUA com uma professora em aula de reforço de leitura com foco no desenvolvimento de uma ação colaborativa entre as participantes. Além disso, Sanches (1995) desenvolveu um estudo em São Paulo junto à coordenação pedagógica de uma escola pública. Há, todavia, necessidade e carência de estudos nessa área, sobretudo no que diz respeito ao processo de formação contínua de professores de reforço no ensino fundamental, para que a prática de sala de aula caminhe em direção a uma política de educação lingüística consistente.

Ressalto a importância desta pesquisa e de outras para essa área, que recentemente começa a ser discutida no âmbito da academia. Além disso, este trabalho enfoca uma questão central que é a necessidade do ensino-aprendizagem da produção de texto numa perspectiva enunciativa da linguagem, ou seja, vem atender a uma demanda de ensino-aprendizagem da produção de texto com foco na enunciação, pois historicamente na escola o foco esteve na prática textual (cf.,

---

<sup>3</sup> É importante salientar que essa resolução foi revogada em 2005

Halliday & Hasa; Hoey, van Dijk, entre outros) e cognitiva (cf., Beaugrande, Hayes & Floqer, van Dijk & Kintsch, entre outros) do ensino da linguagem.

Rojo (2003), ao comentar essas abordagens, discute que o modelo textual contribui para a determinação dos conteúdos que são inseridos em categorias hierárquicas ao tipo de texto produzido, ou seja, esse modelo está centrado na descrição do texto escrito; já na abordagem cognitiva, pesquisadores tentam desvelar os mecanismos cognitivos dos sujeitos que produzem textos, as variáveis que interferem nesse processo e as etapas e/ou estágios da escrita, ou seja, está centrada na descrição do processo de produção, que é gerado pelos conhecimentos armazenados na memória do indivíduo e ativados pelo contexto da tarefa. Como consequência desse cenário, verifica-se a presença de um ensino pautado em generalizações e abstrações do ensino da linguagem. Método que tem como decorrência o ensino-aprendizagem da língua centrado em tipologias textuais e/ou aspectos normativos da gramática em detrimento do uso da língua em situações reais de interação.

O conceito de língua como sistema vivo e flexível também ficou em segundo plano, durante muitos anos, bem como o foco no sujeito cognitivo responsável por sua própria aprendizagem. Nessa direção, verifiquei, em estudos anteriores (Freitas e Gonçalves, 2001, Gonçalves, 2002b, 2002c, 2003a, 2003b; Duarte, Gonçalves e Reinaldo, no prelo), e conforme discutido nos PCN (1998: 18), uma excessiva valorização da gramática, com o consequente preconceito contra as formas orais e variedades não padrão; um ensino da metalinguagem descontextualizado; o uso do texto como pretexto para o ensino de aspectos gramaticais ou valores morais; e, sobretudo, uma excessiva escolarização com as práticas de produção de texto, que não apresentam nenhuma conexão com a realidade do aluno e suas necessidades de aprendizagem.

No entanto, um novo cenário educacional vem se configurando, conforme apontado por Rojo (2003a: 185), em função de discussões e estudos *sobre o que é a escrita, sobre o que ela pode significar para o sujeito que a aprende e sobre quais seriam as formas de aprendizagem desse sujeito*. Debates que caminham ao encontro das atuais necessidades pelas quais passa o ensino-aprendizagem da

produção de texto e que faz com que os professores construam novos conceitos sobre a (sócio) construção da escrita.

O quadro teórico desta pesquisa está embasado na perspectiva sócio-histórico-cultural, que enfatiza a linguagem como meio através do qual e no qual se constituem as práticas sociais, históricas e culturais. Além desse frame, destaco a central importância da criação de um contexto colaborativo na construção de conhecimentos, no qual este trabalho se inseriu (LACE), ao partir da necessidade do reforço apresentada pela coordenação da escola onde esta pesquisa foi desenvolvida. No caso desta, trata-se de criar um espaço para que a professora de reforço se distancie das práticas cotidianas da sala de aula e reflita sobre o ensino-aprendizagem da produção de texto. Esta investigação está, então, ancorada na pesquisa crítica de colaboração, em que pesquisadora e professora juntas problematizam e constroem novos sentidos enquanto refletem nas e sobre as ações de linguagem da sala de aula. Todavia, conforme ressaltado anteriormente, o foco específico desta pesquisa está no trabalho desenvolvido pela professora em sala de aula. É relevante destacar, ainda, que a adoção dessa abordagem teórica reflete uma escolha profissional em que os professores de língua materna estão inseridos, mas, sobretudo, uma postura do grupo de pesquisa no qual estou inserida (NAC).

São objetivos específicos desta pesquisa: 1) Verificar os sentidos<sup>4</sup> de ensino-aprendizagem que embasam o trabalho da professora com produção de texto em aulas de reforço e 2) Verificar se as regras e a divisão de trabalho da sala de aula correspondem à concepção de ensino-aprendizagem explicitada pela professora como base de sua prática pedagógica.

As perguntas de trabalho que conduziram esta pesquisa foram:

1. Que sentidos de ensino-aprendizagem quanto à produção de texto são revelados nas aulas de reforço da professora enfocada no início e no final do trabalho?
2. Que regras e divisão de trabalho norteiam a prática didática da professora e qual a relação com os sentidos levantados?

---

<sup>4</sup> Estou utilizando o termo “sentido” numa concepção vygotskyana para me referir às representações da professora, participante desta pesquisa, acerca de nosso objeto de investigação: “ensino-aprendizagem da produção de texto centrado nos gêneros do discurso”.

Dessa forma, o presente trabalho está organizado para discutir no capítulo 1, os pressupostos teóricos; no capítulo 2, a metodologia escolhida para a realização deste trabalho, os participantes, o local e os procedimentos de coleta do corpus da pesquisa; e no capítulo 3, a discussão dos resultados. Nas considerações finais, aponto para os caminhos ainda a serem percorridos pelos participantes deste trabalho.

## **CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

---

Neste capítulo, discuto a base teórica que embasa esta pesquisa. Para tanto, tomo como referencial as contribuições de Vygotsky (1934), Engeström (1999) e Leontiev (1977) no que se refere à Teoria da Atividade. Recorro a esses autores pelo fato de suas proposições permitirem interpretar, numa perspectiva sócio-histórico-cultural, questões referentes a aulas de reforço de uma professora que trabalha em uma escola da rede pública no interior de São Paulo. Discuto também alguns dos principais conceitos de Vygotsky (1934) que embasam esta pesquisa, como o conceito de interação, a relação entre aprendizado e desenvolvimento e entre pensamento e linguagem para entender, nessas aulas de reforço, questões sobre o ensino-aprendizagem da produção de texto.

Em seguida, apresento os pressupostos relativos ao ensino-aprendizagem da produção de texto com foco nos gêneros discursivos (Bakhtin, 1952-53). Por último, apresento a fundamentação teórica que embasa a análise dos dados.

### **1. A Teoria da Atividade Sócio – Histórico -Cultural (TASHC)**

Nesta seção discuto o quadro teórico da Teoria da Atividade referida por Magalhães, Liberali e Lessa (2006) como teoria da atividade sócio–histórico-cultural (TASHC), elaborada com base nas discussões de Vygotsky. Esse quadro teórico-epistemológico incorpora pressupostos da estrutura filosófica marxista sobre o conceito de mediação dialética e auxilia os estudos sobre as formas práticas de desenvolvimento humano no nível individual e social. Tem por base histórica três vertentes: a filosofia de Marx e Engels, a filosofia alemã de Kant e Hegel e a psicologia soviética cultural-histórica do grupo composto pelos psicólogos Vygotsky, Leontiev e Luria, que, baseados na filosofia marxista e no monismo (Spinoza), deram início à teoria sócio-cultural-histórica com o intuito de transpor a compreensão da psicologia behaviorista. Era um novo modelo de ação mediado pelo artefato e orientado para o objeto. Posteriormente, Leontiev (1977) reorganizou essas discussões na teoria da atividade.

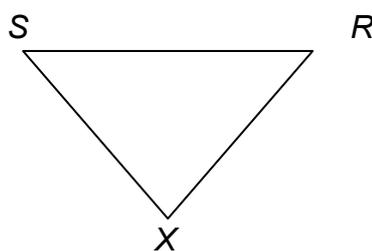
Vygotsky (1934) salienta que a relação que os sujeitos estabelecem entre si e com o mundo é mediada semioticamente por artefatos, diferentemente dos animais. Em suas palavras,

*...a invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento de atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho (Vygotsky, 1934: 70).*

Entretanto, a orientação que uma atividade mediada terá com o uso de um instrumento e/ou de um signo será diferente; o instrumento provoca mudança no objeto, possui uma orientação externa, já o signo está voltado para o controle interno do sujeito que o utiliza, isto é, possui uma orientação interna.

Em diálogo com a abordagem behaviorista, que explica os comportamentos observáveis do sujeito em relação a um estímulo, Vygotsky (1934), com o conceito de mediação, meio pelo qual uma ação humana acontece, expande a noção de estímulo-resposta, da seguinte forma:

*Toda forma elementar de comportamento pressupõe uma reação direta à situação-problema defrontada pelo organismo – o que pode ser representado pela fórmula simples ( $S \rightarrow R$ ). Por outro lado, a estrutura de operações com signos requer um elo intermediário entre estímulo e a resposta. Esse elo intermediário de segunda ordem (signo), colocado no interior da operação, onde preenche uma função especial; ele cria uma nova relação entre S e R. O termo “colocado” indica que o sujeito deve estar ativamente engajado no estabelecimento desse elo de ligação. Esse signo possui, também, a característica importante de ação reversa (isto é, ele age sobre o indivíduo e não sobre o ambiente). Conseqüentemente, o processo simples estímulo-resposta é substituído por um ato complexo, mediado, que representamos da seguinte forma:*

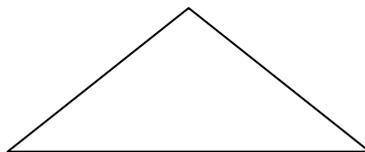


(Vygotsky, 1934, p. 53-54)

Essa idéia de ação mediada proposta por Vygotsky (1934) é apresentada num triângulo cujos vértices representam a relação entre o sujeito e o objeto mediada por artefatos culturais, conforme nos mostra Daniels (2003):

Meios mediacionais (ferramentas)

(máquinas, escrita, fala, gesto, arquitetura, música, etc)



Sujeito(s)

Objeto/motivo → resultados

(indivíduo, díade, grupo)

Daniels (2003, p. 114)

Leontiev (1977), com base na afirmação de que essa estrutura de interação, proposta por Vygotsky, centrava-se, fundamentalmente, na análise da ação individual e que nesse quadro as estruturas sociais não eram claramente consideradas como propriedades de organização e restrição da própria atividade, reorganizou o trabalho de Vygotsky para diferenciar atividade coletiva, ação individual e operação.

Na discussão feita por Leontiev (1977), as atividades são orientadas por objetos (metas conscientes), que suprem necessidades e são realizadas através de diferentes ações. Estas, por sua vez, são realizadas por meio de operações que se referem aos comportamentos realizados rotineiramente muitas vezes, sem um mesmo nível de consciência com os quais os objetos são direcionados. Segundo Leontiev (1977), o que diferencia uma atividade de outra é o seu objeto ou seu verdadeiro motivo. O objeto de uma atividade é dinâmico e está sujeito a mudanças. Está sempre pensado para suprir necessidades do contexto de ação.

Todavia, em muitas situações de divisão de trabalho, o sujeito participa de atividades e, no entanto, não tem clareza de seus objetos e/ou motivos. Ou seja, quando o sujeito não se reconhece no produto do seu trabalho, devido às situações impostas pelas próprias condições desse trabalho, torna-se alienado, já que não vê sentido na realização da sua atividade. Sua ação passa a ser mecânica e não propicia transformação na consciência de quem a produz, caracterizando o que Leontiev aponta com o conceito de “alienação”.

Leontiev (1977) cita Marx quando fala que os objetos do mundo externo foram originalmente designados como meios de satisfazer necessidades, ou seja, o objeto era adotado com os caracteres de utilidade, como se utilidade fosse intrínseca ao objeto. Para Leontiev (1977), esse pensamento alcança amparo em uma característica da consciência nos primeiros estágios de desenvolvimento, ou seja, o *fato de que os objetos são refletidos na linguagem e na consciência como partes de um único todo junto às necessidades humanas que elas concretizam ou “coisificam”*. No entanto, essa unidade é destruída subsequente. Segundo Leontiev (1977), sua destruição está implícita nas contradições objetivas da produção comunitária que provoca uma contradição entre trabalho concreto e abstrato e conduz à alienação humana. Como discutem Magalhães, Liberali e Lessa (2006: 21), o individualismo e a alienação dificultam as tentativas dos educadores de relacionarem as metas e resultados de suas ações individuais ao seu próprio agir e ao tipo de aluno que essas ações estão contribuindo para formar.

Nesse sentido, Engeström (2002), ao discutir o conceito de atividade, apresenta a noção de sistema de atividades, que enfatiza a inter-relação entre o sujeito individual e sua comunidade. Segundo Daniels (2003, p. 118), *Engeström baseou-se em Il'enkov (1997) para enfatizar a importância das contradições nos sistemas de atividade como força motriz da mudança e, portanto, do desenvolvimento*. Essa discussão também tem sido feita por pesquisadores do quadro crítico de formação profissional (e.g., Giroux (1997); McLaren (); Kincheloe (1997) com base em Freire (1970), como discutirei posteriormente (p. 22). Em ambos os casos, é o conflito estabelecido como base para discussão entre formadores e professores (no caso deste trabalho) que move as transformações dos sentidos em foco.

Na figura, a seguir, o objeto de uma atividade é representado com o auxílio de uma elipse que indica as ações orientadas para o objeto, explícita ou implicitamente, caracterizadas por produção de sentido e potencial para mudança:



*este ocorre no contexto de luta na consciência das pessoas que é combatido na sociedade. Por isso, sinto que: os indivíduos não “ficam” simplesmente na frente de uma mostra de significados dos quais eles têm apenas que fazer sua própria escolha; e esses significados – noções, conceitos, idéias – não esperam passivamente sua escolha, mas arrebentam agressivamente em suas relações com as pessoas que formam o círculo de sua comunicação real. Se o indivíduo é forçado a escolher em certas circunstâncias, a escolha não é entre sentidos, mas entre o conflito das posições sociais expressadas e compreendidas através desses significados (Leontiev, 1977: 14)<sup>5</sup>.*

Para Vygotsky (1934) o significado das palavras evolui em função da mudança de consciência. Isso ocorre em virtude da interação entre os indivíduos: *a palavra, ao crescer na consciência, modifica todas as relações e todos os processos; a própria significação da palavra evolui em função da mudança da consciência (Vygotsky, 1934: 187).*

Neste trabalho, a análise do discurso da professora, durante as aulas de reforço, pode mostrar os sentidos que vão sendo construídos sobre a compreensão do objeto da atividade de ensino-aprendizagem da produção de textos em aulas de reforço. A linguagem e os discursos assumem a função de signos mediadores fundamentais na atividade *reorganizadora* dos sujeitos participantes desta pesquisa.

Importante contribuição à compreensão do processo de questionamento de sentidos e construção de significados está no conceito de **sistema de atividade** e de **rede de sistemas de atividade** feito por Engeström. Segundo Daniels (2003: 120), ao fazer esse acréscimo, Engeström pretende expandir ferramentas conceituais para entender os diálogos, as perspectivas múltiplas e o movimento de construção do objeto, bem como as redes dos sistemas de atividades interativas.

Nesse quadro, o processo de mediação contempla a interação entre o indivíduo, o coletivo e os fatores sociais, pois como sugere Bakhtin, a linguagem é povoada com as intenções dos outros. Nos processos de mediação, as pessoas lidam com palavras cujos valores são contestados e significados negociados. Conforme discutido por Newman e Holzman (2002: 82), ao usarmos a linguagem, não estamos apenas “fazendo linguagem”, estamos reorganizando a atividade em que estamos engajados.

---

<sup>5</sup> Tradução de Maria Cristina Alves

Nesse contexto, Engeström (1999) ressalta que os sistemas de atividade com suas lutas e contradições influenciam a definição do motivo/ objeto da atividade. Além disso, destaca a relevância de análise de poder e de controle no sistema de atividade em desenvolvimento. Para esse autor, a teoria da atividade representa um alicerce teórico para análise da aprendizagem inovadora porque é:

- *Contextual e orientada para a compreensão de práticas locais historicamente específicas, seus objetos, artefatos mediadores e organização social;*
- *Baseada numa teoria dialética do conhecimento e do pensamento, focada no potencial criativo na cognição humana e*
- *Uma teoria desenvolvimental que busca explicar e influenciar mudanças qualitativas nas práticas humanas ao longo do tempo. (Engeström, 1999a, p. 378, apud Daniels, 2003, p. 122).*

As discussões de Magalhães e Liberali (2006) sobre a reflexão crítica, com base em Smyth (1992), estão relacionadas aos estudos de Engeström sobre conceito de ciclo expansivo, que tem início a partir do momento que os indivíduos questionam práticas aceitas. Insatisfação, contradição geram conflitos, e são essenciais à noção de desenvolvimento, pois a transformação da prática decorre destes fatores. Dessa forma, só ocorre desenvolvimento quando as contradições são superadas.

Segundo Daniels (2003, p. 123), descrevendo Engeström (1999b, p. 11), grande parte do trabalho do autor envolve a pesquisa baseada na intervenção desenvolvimental. Ele argumenta que a pesquisa tem uma relação dialética, dialógica com a atividade, e enfoca as contradições como causativas e as perturbações como indicadoras de potencial. Segundo ele, as intervenções possibilitam a construção de novas instrumentalidades (uma relação dialética entre ferramenta e instrumento psicológico), e a produção pela exteriorização da “construção transformativa de novos instrumentos e formas de atividade nos níveis coletivos e individual”. Nesta pesquisa, a noção de contradição é fundamental para a percepção de como a relação teoria-prática (Magalhães, 2002) está imbricada no contexto da atividade de ensino-aprendizagem da produção de texto, nas aulas de reforço analisadas.

A seguir, apresento em que medida a abordagem teórica da TASHC (Magalhães, Liberali e Lessa, 2006) influencia na compreensão da atividade de ensino-aprendizagem da produção em aulas de reforço na escola pública.

### **1.1. A Atividade de ensino-aprendizagem no reforço**

No contexto das discussões realizadas na seção anterior, esta pesquisa faz um recorte da atividade de ensino-aprendizagem da produção de texto em aulas de reforço no ensino fundamental, desenvolvida por uma professora que trabalha em uma escola da rede pública no interior de São Paulo, conforme já apresentado na introdução. As aulas de reforço se diferem sobremaneira da atividade de ensino-aprendizagem que se desenvolve em aulas regulares do cotidiano escolar, pois têm um funcionamento particular.

Essas aulas de reforço foram implementadas nas escolas da rede estadual através da aprovação de um Projeto de Lei, pela Resolução SE 42, de 5-5-2004<sup>6</sup>. Tinha como finalidade cumprir com um dos objetivos da esfera escolar, que é possibilitar o desenvolvimento dos alunos que apresentam discrepância em relação às suas séries, em observância aos princípios e diretrizes estabelecidos nas regras instituídas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nas Normas Regimentais Básicas. Segundo a Resolução 42, trata-se de oferecer aos alunos momentos de estudos e tarefas específicas para a superação de dificuldades de aprendizagem e de rendimento escolar insatisfatório. No ato da promulgação dessa lei, *o reforço e a recuperação constituem parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem e têm como princípio básico o respeito à diversidade de características, de necessidades e de ritmo de aprendizagem de cada aluno.*

---

<sup>6</sup> Pelo fato de a coleta de dados desta pesquisa ter sido feita no segundo semestre de 2004, é válido destacar que estou utilizando a Resolução aprovada em 2004, mas que esta foi revogada, sendo instituída uma nova Resolução SE 15, em 22 de fevereiro de 2005, na qual é ressaltada a mudança de critérios no que diz respeito ao encaminhamento de alunos para os estudos de recuperação. Além dessa mudança, há a inserção do termo “contínua e paralela”, para marcar que os projetos de reforço e de recuperação devem ser inseridos dia a dia no trabalho em sala de aula, decorrente da avaliação diagnóstica do desempenho do aluno. Constituindo, assim, as aulas em intervenções imediatas dirigidas às dificuldades específicas, logo que forem constatadas.

Nesses termos, a atividade de ensino-aprendizagem no contexto escolar tem por objeto garantir que as aulas de reforço e de recuperação ocorram de forma contínua e paralela às tarefas desenvolvidas regularmente na escola, através de projetos especiais, dispondo de 3 aulas semanais para o ciclo I, e 2 aulas semanais para o ciclo II. Ao final do ciclo I e do ciclo II do ensino fundamental, esses projetos devem ser elaborados de forma a atender às *necessidades reais dos alunos, auxiliando-os na retomada de habilidades e conteúdos básicos não dominados no ciclo e que constituem condições indispensáveis para o progresso do aluno, com sucesso, na próxima etapa de escolaridade* (Resolução SE 42, de 5-5-2004). A Resolução 42 dispõe, ainda, que os projetos devem ser desenvolvidos nos dois semestres do ano letivo: no primeiro semestre, a partir do início de março até o final de junho, e no segundo semestre, a partir do início de agosto até o final de novembro. É relevante destacar que esses projetos, segundo a resolução, são desenvolvidos pelos próprios professores das escolas onde atuam, através do Conselho de Classe/Série. Os projetos devem ter como instrumentos a análise das informações registradas em fichas de avaliação diagnóstica, que são preenchidas por professores de cada classe (sujeitos da atividade de ensino-aprendizagem na esfera escolar).

No contexto dessa atividade na esfera escolar, o critério de seleção dos alunos para as aulas de reforço, segundo regras estabelecidas pela Resolução SE 15/2005, é de que o nível do desempenho escolar seja evidenciado por avaliações externas, como por exemplo, o SARESP, que deve indicar o processo de aprendizagem do aluno, seus avanços e suas dificuldades.

Entretanto, essa atividade vem se transformando em função da inserção de novos projetos instituídos pela Secretaria do Estado de São Paulo que dispõe que os alunos das 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental da rede estadual poderão contar com uma nova ferramenta para auxiliá-los na aprendizagem: o Programa Trilhas de Letras, que além de destinar-se aos estudantes com dificuldades de leitura e escrita, propõe a utilização de Tecnologias da Informação e Comunicação por professores e alunos, como o apoio ao desenvolvimento de ações voltadas às principais dificuldades existentes em relação à disciplina de Português. E, além disso, auxilia no processo de Inclusão Digital. Dessa forma, o reforço escolar dos

alunos, desde agosto do ano passado, em algumas escolas está se desenvolvendo em salas de informática. Além de softwares educacionais, os professores podem contar com um material impresso para a formação contínua.

Segundo a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, foi detectado *que alguns alunos chegam ao ciclo II com dificuldades de aprendizagem e precisam de um apoio especial para conseguirem acompanhar esta nova etapa de sua formação. No ciclo I, normalmente eles têm um ou dois professores, e no ciclo II passam a conviver com a fragmentação das disciplinas.*

Segundo dados da CEI<sup>7</sup> (Coordenadoria de Ensino do Interior), atualmente, o projeto Trilha de Letras está sendo utilizado por 1.972 turmas de recuperação e reforço, envolvendo 1.174 professores, 17.704 alunos de 5ª série e 13.659 de 6ª. Há no máximo 18 alunos por sala, sendo que para cada dois alunos há um computador: enquanto um está produzindo seu texto, o outro está anotando suas observações sobre o ambiente da sala de informática. Quando os dois terminam, um revisa o texto do outro, que depois será entregue à professora.

Essas discussões revelam, portanto, que, na atividade de ensino-aprendizagem no contexto escolar, há uma necessidade que é estabelecida institucionalmente pelo fato de o aluno estar na aula de reforço. No entanto, muitos pesquisadores, a exemplo desta dissertação, discutem e contestam a necessidade do reforço e de salas especiais no contexto escolar. Magalhães (1990), em trabalho desenvolvido nos EUA com uma professora de reforço sobre a dificuldade de crianças na leitura, questiona a necessidade de salas especiais nas instituições de ensino, já que essas salas reúnem os alunos sob o rótulo do fracasso. Conforme discutido por essa autora, as dificuldades dos alunos quanto às questões da atividade de ensino-aprendizagem poderiam ser trabalhadas na própria sala de aula regular, o que evitaria problemas emocionais para os alunos que são encaminhados para as aulas de reforço. Além disso, como no caso desta pesquisa, a abertura de turmas em horários diferenciados dos freqüentados normalmente pelos alunos

---

<sup>7</sup> Ver site: <<http://cei.edunet.sp.gov.br/paginas/FAQ/recreforco.htm>>

dificulta seu comparecimento. Também, as condições materiais previstas na organização da aula de reforço diferem das previstas pela lei.

Considerando o objeto deste estudo, a teoria da atividade sócio- histórico-cultural revelou-se adequada para fundamentar esta pesquisa por possibilitar a compreensão de múltiplos elementos envolvidos na atividade de ensino-aprendizagem da escrita das aulas de reforço e por possibilitar a visualização da transformação pelo qual o objeto dessa atividade foi passando, ao longo do trabalho de formação desenvolvido.

Na seção a seguir, discuto alguns dos conceitos centrais de Vygotsky (1934) sobre interação, aprendizado e desenvolvimento e a relação entre pensamento e linguagem, que embasam esta pesquisa. Esses conceitos permitiram-me refletir sobre até que ponto as interações entre a professora e seus alunos contribuem para a constituição, na atividade de ensino-aprendizagem, da produção de textos com foco nos gêneros do discurso nas aulas de reforço.

## **1.2. Conceitos centrais de Vygotsky**

### **1.2.1. O papel da interação**

Na atividade de ensino-aprendizagem da produção de texto, foco desta pesquisa, como discutido até agora, compreendo que as formas de organização do fenômeno lingüístico não podem ser entendidas apenas como produtos cognitivos. Embasada nas discussões de Vygotsky (1934), ressalto que é por meio da linguagem que os indivíduos interagem e negociam significados. Entendo que a linguagem é uma instrumentalidade humana, e é através dela que os sujeitos interagem e se posicionam em relação aos sentidos que atribuem às questões e discussões apresentadas ao aluno. A linguagem, para Vygotsky (1934), medeia as relações sociais.

Vygotsky (1934) contraria o conceito de sujeito como reflexo passivo do meio e ressalta que o sujeito é constituído nas relações sociais. Segundo esse autor, perceber o sujeito dessa forma possibilita compreender a natureza e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e suas relações. Essas funções, segundo Vygotsky (1934: 74), originam-se nas relações reais entre indivíduos

humanos através do processo de internalização, *a reconstrução interna de uma operação externa*. Esse processo consiste em uma série de transformações:

*Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos (Vygotsky, 1934: 75).*

Nesse sentido, compreendo que as relações sociais embasam as funções psicológicas superiores dos indivíduos. É no plano interpsicológico que o sujeito se forma, ou seja, na apropriação progressiva de artefatos culturais e na interiorização de operações psicológicas constituídas na vida social.

Compreender a constituição do sujeito nessa perspectiva possibilita refletir sobre as interações que se estabelecem na atividade de ensino-aprendizagem da produção de texto nas aulas de reforço analisadas nesta pesquisa e sobre como as tarefas propostas pela professora podem contribuir para o desenvolvimento da capacidade textual-discursiva do aluno. Para Vygotsky, o aspecto interacional é um fator primordial para o aprendizado humano, pois é através de processos interativos e dialéticos nas diversas atividades humanas que o aluno pode chegar a um desempenho independente. Conforme discute Vygotsky (1934: 115), *o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles as cercam*.

A escola tem a função de promover a construção do conhecimento científico. É, assim, de fundamental importância que o professor construa contextos em que os alunos participem ativamente, com voz e voto, da realização das tarefas propostas na sala de aula. Conforme Davis, Silva e Espósito (1989), as crianças devem se incumbir de parte do processo de construção do conhecimento na e pela interação social, pois a interação com o “outro” tem um caráter estruturante na construção do conhecimento na medida em que fornece, além de uma dimensão afetiva, desafio e apoio para a atividade cognitiva.

Na seção a seguir, discuto a relação entre aprendizado e desenvolvimento, fundamentais para a compreensão de como as tarefas realizadas nas aulas de reforço, gravadas nesta pesquisa, contribuíram para a constituição da atividade de

ensino-aprendizagem que tem como objeto o desenvolvimento de práticas de produção escrita com foco nos gêneros do discurso.

### **1.2.2. A relação entre aprendizado e desenvolvimento na ZPD**

Numa perspectiva vigotskiana, falar sobre a atividade de ensino-aprendizagem da produção de textos na escola implica compreender a relação entre aprendizagem e desenvolvimento do aluno a partir da interação social, na sua relação com o outro. Ao estabelecer uma relação social, os participantes trocam experiências e colaboram para a aprendizagem e o desenvolvimento do outro. A interação com o outro ilumina questões que o aluno possivelmente não levantaria sozinho.

Entretanto, conforme apontam Wertsch e Smolka (1993), existem situações de ensino-aprendizagem, em que o professor enfatiza a transmissão de informações ao aluno ou vice-versa. Tais interações não propiciam que a fala seja tomada como estratégia de pensamento para a criação de novos significados, ou seja, o professor toma a enunciação do aluno apenas como *pacotes imutáveis de informações a serem recebidas* (Wertsch e Smolka, 1993: 145). Nessas circunstâncias a interação pode assumir a forma de uma iniciação do professor, seguida por uma resposta do aluno e conseqüente avaliação do professor. Essa seqüência é denominada por Wertsch e Smolka (1993:137) de “IRA” e deve ser evitada. Ao contrário, conforme esses autores (1993: 138), a enunciação do professor ou do aluno em sala de aula deve ser utilizada como um *dispositivo de pensamento* ou como estratégia *criadora de novos significados*.

Nesse sentido, para discutir a relação entre aprendizagem e desenvolvimento numa perspectiva de alunos pensadores ativos ao invés de receptores passivos, recorro a Vygotsky, que se baseia em dois tópicos principais: *primeiro, a relação geral entre aprendizagem e desenvolvimento; e segundo, os aspectos específicos dessa relação quando a criança atinge a idade escolar* (Vygotsky, 1934: 109). É nessa discussão sobre aprendizado e desenvolvimento que Newman e Holzman (2002) destacam a relevância do método psicológico marxista de Vygotsky de “instrumento-e-resultado”, ou seja, o método de estudo define o que a ciência tem de ser: algo a ser praticado. Isso indica que, na atividade de ensino-aprendizagem da

produção de textos, a professora deve propiciar situações em que os alunos, ao mesmo tempo, usem a linguagem e tomem-na como mediadora, o que auxilia na (re)organização de consciência das pessoas envolvidas nessa atividade.

Como ponto de partida para essa discussão, Vygotsky ressalta que *aprendizagem não é desenvolvimento, entretanto, a aprendizagem adequadamente organizada resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer* (1934: 118). Ou seja, o papel da professora como mediadora desse processo é fundamental para que o desenvolvimento ocorra de fato.

Conforme Vygotsky (1934), o processo de aprendizagem das crianças começa antes de elas freqüentarem a escola; assim, para esse autor, qualquer situação de aprendizado que a criança vivencia no universo escolar tem uma história prévia. Isso significa que, na formalização dos conhecimentos, a escola precisa considerar os conhecimentos cotidianos da criança, associando-os aos conhecimentos de funcionalidade, para que o ensino não se torne estéril, ou seja, o aluno precisa compreender o porquê de estar realizando uma tarefa para que em outros momentos na vida cotidiana saiba utilizá-la.

Nesse sentido, Newman e Holzman (2002) ressaltam que no ambiente escolar a criança apreende conceitos científicos como parte de um sistema de conhecimento. Esses conceitos, como salientam esses autores, *têm definições verbais explícitas; sua aprendizagem se faz conscientemente; são ensinados no contexto de tópicos acadêmicos como estudos sociais, ensino de língua e matemática* (Newman e Holzman 2002: 77). Diferentemente dos conceitos espontâneos, cuja aprendizagem não é feita conscientemente e em cujo contexto a *criança usa tais conceitos com facilidade e sem qualquer consciência de que existe uma coisa chamada “conceito”* (Newman e Holzman 2002: 77).

Esses dois tipos de conceitos têm uma relação diferente com a experiência da criança. Segundo Vygotsky (1934), existe um nível de conscientização mais alto dos conhecimentos científicos do que dos espontâneos, o que indica que a acumulação de conhecimento leva a um aumento do pensamento científico o que, conseqüentemente, influencia o desenvolvimento de conceitos espontâneos. Para dar conta da relação aprendizagem e desenvolvimento, o autor desenvolveu o conceito de *Zona Proximal de Desenvolvimento* (ZPD). Para Vygotsky (1934), a

criação de um espaço interacional na organização da ZPD em um ambiente coletivo é um fator primordial para delinear o futuro dinâmico de desenvolvimento da criança, já que possibilita termos acesso ao que foi atingido e o que está em processo de maturação. Define ZPD como:

*a distância entre o nível de Desenvolvimento Real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (1934: 112).*

Segundo Newman e Holzman (2002: 77), a análise da história *da relação entre conceitos espontâneos e científicos é um ótimo exemplo de aprendizagem conduzindo ao desenvolvimento e de sua afirmação de que uma conseqüência da aprendizagem conduzindo o desenvolvimento na ZPD é a crescente capacidade de se envolver em atividades volitivamente e com consciência.*

Schneuwly (1994) aponta que a ZPD constitui um espaço de conflito em que se instala, sob tensão, dois pólos de contradição (possibilidades internas e exigências externas) responsáveis por criar um movimento de desenvolvimento. Ao criar um espaço de conflito, o ensino não determina *mecanicamente* o caminho que o aluno deve seguir para se desenvolver, mas cria um espaço para que o conflito e/ou problema se transforme em uma área de construção pelo próprio aluno. No caso deste trabalho, aponto para a necessidade da professora participante desta pesquisa colocar seus alunos em situações de aprendizagem coletiva que exijam a participação na realização de tarefas conjuntas com sujeitos de maior domínio sobre a produção escrita. Assim, focalizando a atividade de ensino-aprendizagem de produção de textos em aulas de reforço, aponto para a relevância de se considerar o desenvolvimento real do aluno, sem, entretanto, limitar-se a esse nível.

É importante lembrar que, neste trabalho estamos, também, analisando o desenvolvimento da professora na sua relação com as necessidades dos alunos e as escolhas didáticas no contexto de reforço. Nesse caso, o foco está na relação entre o conhecimento tácito da professora - sentidos rotinizados veiculados na cultura da escola e os sentidos atribuídos aos conceitos (significados) teóricos que estão sendo discutidos nos ambientes de formação contínua em que ela está inserida.

Na seção a seguir, apresento a relação entre pensamento e linguagem, fundamentada nas discussões de Vygostky (1934), as quais foram fundamentais

para a compreensão de como os sentidos da professora de reforço sobre a atividade de ensino-aprendizagem da produção de texto foram se constituindo ao longo desta pesquisa.

### **1.2.3. A relação entre pensamento e linguagem na constituição dos sentidos da atividade de ensino-aprendizagem da produção de texto**

O papel essencial da linguagem como atuação transformadora da consciência é discutida por Vygotsky (1934), através da relação dialética entre pensamento e linguagem. Para ele, no ser humano, tanto na filogênese como na ontogênese, pensamento e linguagem têm raízes genéticas diferentes. *Ao longo da evolução do pensamento e da fala, tem início uma conexão entre ambos, que depois se modifica e se desenvolve* (Vygotsky, 1934: 149). Para se compreender a interrelação entre ambos, é preciso que a análise desse desenvolvimento seja feita como processo único. Para Vygotsky (1934: 58), *esquemáticamente, podemos imaginar o pensamento e a fala como dois círculos que se cruzam. Nas partes que coincidem, o pensamento e a fala se unem para produzir o que se chama de pensamento verbal. É nesse ponto de intersecção que encontramos as significações das palavras. No caso deste trabalho, é através do discurso da professora participante desta pesquisa que podemos compreender os sentidos construídos sobre a atividade de ensino-aprendizagem da produção de textos com ênfase no gênero do discurso.*

Conforme discutido na seção anterior, a relação estabelecida entre os seres humanos e a atividade é mediada semioticamente por *instrumentos* e por *signos*. Ao transformar a natureza através dos instrumentos, o homem dá início a um processo de transformação, no qual o uso de signos e instrumentos tem um papel relevante. Conforme ressalta Vygotsky:

*Devemos considerar também o uso de instrumentos, a mobilização dos meios apropriados sem os quais o trabalho não poderia ser realizado. Para explicar as formas mais elevadas do comportamento humano, precisamos revelar os meios pelos quais o homem aprende a organizar e a dirigir o seu comportamento. Todas as funções psíquicas superiores são processos mediados, e os signos constituem o meio básico para dominá-las e dirigi-las. O signo mediador é incorporado à sua estrutura como uma parte indispensável, na verdade a parte central do processo como um todo. Na formação de conceitos, esse signo é a palavra, que em princípio tem o papel de meio na formação de um conceito e, posteriormente, torna-se o seu símbolo* (Vygotsky, 1934: 69-70).

A internalização dos signos tem efeito no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A partir do momento em que a criança adquire a capacidade de utilizar a linguagem como instrumento, inicia-se um novo desenvolvimento dessas funções. Assim, além do uso interpessoal da linguagem, esta adquire também uma função intrapessoal. Para Vygotsky, a internalização dos signos é a responsável pela formação da consciência, que nesta pesquisa está relacionada à transformação e/ou construção de novos sentidos sobre o ensino-aprendizagem da escrita.

Nessa perspectiva, a compreensão da natureza psicológica do *discurso*<sup>8</sup> *interior* torna-se fundamental para que possamos entender a relação entre pensamento e palavra. Para o autor, há dois tipos de discursos: o *interior* assume a função de planejamento (organiza o pensamento) e *volta-se para si mesmo*, e o *exterior* assume a função comunicativa e volta-se para os outros. O pensamento ganha corpo através das palavras.

Vygotsky (1934), ao analisar o romance *Ana Karenina* (parte V, cap. 18, de Tolstoi), faz também uma comparação entre a natureza do discurso oral e escrito e do discurso interior. Salienta que a comunicação por escrito requer um número maior de palavras, ou seja, a produção de um texto para transmitir a um interlocutor ausente uma mesma idéia que na comunicação oral. *Portanto, deve ser muito mais desenvolvida; a diferenciação sintática deve chegar ao ponto máximo* (Vygotsky, 1934: 176). Isso indica que a comunicação escrita requer planejamento, ou seja, um processo mental que se dá no âmbito da fala interior. Esta entendida como um diálogo que ocorre dentro da psique, mas que aparece sempre no plano interpsicológico antes de aparecer no plano intrapsicológico.

Como na comunicação oral o enunciado é imediato, a fala pode ser abreviada e a sintaxe ser simplificada. *A escrita e fala interior representam o monólogo* [entendido como uma relação intrapsicológica]; *a fala oral, na maioria dos casos, representa o diálogo* [que se dá na relação interpsicológica, como todo processo de ensino-aprendizagem das funções superiores]. *O diálogo sempre pressupõe que os interlocutores tenham um conhecimento suficiente do assunto, para tornar possíveis a fala abreviada e, em certas condições, as frases exclusivamente predicativas.*

---

<sup>8</sup> Adoto o termo *discurso* por entender que a tradução da expressão utilizada por Vygotsky para *fala*, na obra consultada, é uma imprecisão.

*Também pressupõe que cada pessoa possa ver seus interlocutores, suas expressões faciais e seus gestos, e ouvir o tom de suas vozes (Vygotsky, 1934: 177).*

Na seção a seguir, apresento o objeto da atividade de ensino-aprendizagem desta pesquisa, que está focada nos gêneros do discurso.

### **1.3. A Atividade de ensino-aprendizagem de produção de texto**

A concepção de ensino-aprendizagem de produção de textos adotada nesta pesquisa é a de que o gênero funciona como um mega-instrumento para o desenvolvimento da linguagem, seguindo Schneuwly e Dolz (1997). O gênero, no contexto escolar, como apontam esses pesquisadores, será *sempre uma variação do gênero de referência* (1997:81). A preocupação do professor deve ser criar situações sociais de comunicação o mais próximas possível de verdadeiras situações comunicativas. Ou seja, que preservem o sentido social de uso da escrita e que tenham sentido para os alunos, a fim de que dominem o gênero como instrumento de interação, mas sabendo o tempo todo que constituem também *objeto de trabalho para o desenvolvimento da linguagem* (Schneuwly e Dolz, 1997: 80).

Nesse quadro, a escola é concebida como local específico de ensino-aprendizagem das práticas sociais, devendo o gênero de discurso funcionar como instrumento central das tarefas didáticas para o desenvolvimento da linguagem, de forma a se adotar, conforme esses autores, novos trabalhos com vistas a alcançar os seguintes objetivos de aprendizagem: 1) priorizar o estudo do gênero para reproduzi-lo na escola e fora dela; 2) fazer progredir capacidades que ultrapassem o gênero e sejam transferíveis para gêneros próximos ou distantes; 3) colocar o aprendiz em situação de comunicação real na sociedade, para que, enfim, saiba realizar uma leitura crítica do que acontece a sua volta. Com isso, desmistifica-se a idéia de que o aluno é o responsável por sua aprendizagem e, conseqüentemente, pela impressão de que não sabe escrever e/ou nunca saberá, apesar de várias tentativas.

Nesse sentido, para se compreender como os objetivos de linguagem são trabalhados na escola, é preciso evidenciar que os gêneros nela estudados devem ser uma extensão dos gêneros que circulam na sociedade e que sua abordagem

deve ser elaborada com base nos princípios de: *legitimidade* - conhecimentos oriundos das práticas de escrita legitimadas pela sociedade, através das publicações em livros, jornais, revistas etc -; *pertinência* - às capacidades dos alunos e aos objetivos do processo de ensino-aprendizagem -; e *solidarização* - coerência entre os conhecimentos em função dos objetivos a atingir (Schneuwly e Dolz, 1997: 82).

Ressalto, ainda, como apontam Pasquier e Dolz (1996), que o ensino-aprendizagem da produção escrita é um processo complexo, que exige múltiplas capacidades. Nesse sentido, o ensino da produção de textos deve ser focado como um conjunto de aprendizagens específicas sobre organização, funcionalidade e esferas de produção, circulação e recepção de variados gêneros.

Segundo Dolz, Pasquier e Bronckart (1993, *apud* Schneuwly e Dolz, 1997: 73-74), as capacidades de linguagem que os alunos necessitam desenvolver se referem a *ações de linguagem que consistem em produzir, compreender, interpretar e/ou memorizar um conjunto organizado de enunciados orais ou escritos (um texto, no sentido geral que nós damos a esse termo como unidade lingüística)*.

Para esses autores, toda ação de linguagem envolve várias capacidades de leitura e de escrita da parte do sujeito, quais sejam:

- *Adaptar-se às características do contexto e do referente*, ou seja, o gênero adaptado a um destinatário, a um conteúdo e a uma finalidade numa determinada situação (*capacidades de ação*);
- *Mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas)* e
- *Dominar as operações psicolingüísticas e as unidades lingüísticas (capacidades lingüístico-discursivas)* (Schneuwly e Dolz, 1997: 74).

Segundo Schneuwly e Dolz (1997: 75), o problema do ensino-aprendizagem da produção escrita reside em articular os gêneros estudados na escola com o uso destes fora da escola. O uso e estudo de gêneros do discurso na escola evitam que se tenha uma imagem fragmentária das esferas sociais de produção, circulação e recepção de gêneros. Nesse sentido, entendo que estes funcionam como uma referência intermediária para a aprendizagem, ou seja, fornecem um suporte para a atividade de ensino-aprendizagem no contexto escolar em relação às situações de comunicação que os aprendizes se depararão nas diferentes esferas sociais.

Tendo em vista que o processo de ensino-aprendizagem não é global, pois cada gênero exige a adoção de estratégias de ensino diferenciadas e adaptadas a ele, o aluno deve ter consciência da diversidade textual e aprender a escrever textos em função das situações sociais específicas, ou seja, a partir do contexto de produção de um texto. Segundo Rojo (2005: 197), os elementos mais imediatos dessas situações sociais são: os parceiros da interlocução (o locutor e seu interlocutor, ou horizonte/auditório social, a que a palavra do locutor se dirige); e *as relações sociais, institucionais e interpessoais desta parceria, vistas a partir do foco da apreciação valorativa do locutor, que determina muitos aspectos temáticos, composicionas e estilísticos do texto ou discurso*<sup>9</sup>.

Desse modo, Pasquier e Dolz (1996) propõem que o ensino da escrita tenha início desde os primeiros anos da escolaridade, para que os alunos, progressivamente, adquiram as seguintes capacidades: adaptarem-se às situações de comunicação (para quem estão escrevendo e por quê?); serem compreendidos; assumirem/exercerem um papel ao escrever; escreverem em função de uma finalidade e fazerem algo para atingir seus objetivos.

Na proposta destes autores, a aprendizagem escrita deve (1) acontecer em “espiral”, i.e., o ensino-aprendizagem deve abordar progressivamente a diversidade discursiva (narração, explicação, argumentação, descrição e diálogo), em todos os níveis escolares; (2) propor um ensino que coloque, inicialmente, o aluno frente a uma atividade complexa, global e completa, semelhante ao que ocorre em situações autênticas de comunicação na vida social; (3) propor atividades específicas quanto às diferentes dimensões do texto estudado (uso das unidades lingüísticas, aspectos sintáticos e lexicais, tempos verbais, etc). Não se trata de produzir um texto em função do conhecimento de elementos simples, mas em resposta a uma situação complexa de comunicação. Conforme Rojo (2005: 198), os elementos que compõem uma situação de comunicação são: *esfera comunicativa, tempo e lugar históricos (cronotopos), participantes (relações sociais), tema, vontade enunciativa/apreciação valorativa e modalidade de linguagem ou mídia*.

Pasquier e Dolz (1996) ressaltam que, para haver um ensino eficaz, durável e profundo da produção de textos, este deve ser “intensivo”, i.e., “concentrado” em um

---

<sup>9</sup> Esses aspectos serão detalhados na seção 1.3.1, a seguir.

determinado período de tempo. Por outro lado, para que esse ensino se concretize, é preciso trabalhar com textos significativos, produzidos em contextos sociais. *É importante que o aluno não imite os textos escolares, mas que produza textos com referência a situações de comunicação bem definidas, precisas, reais: uma verdadeira explicação de um fenômeno desconhecido; uma verdadeira descrição de uma catedral para um Guia Turístico, etc* (Pasquier e Dolz, 1996: 6). E, para que os alunos tenham suporte, é necessário que sejam propostas leituras de textos produzidos em situações similares aos que se encontram: textos publicados em Enciclopédias, descrições de Guias Turísticos, etc.

Esses autores prevêm, ainda, a revisão como uma atividade de aprendizagem. A revisão e a re-escrita de um texto são concebidas como atividades integrantes da escrita, mas advertem, que para que o aluno reflita sobre a sua produção, é necessário que haja um tempo entre a escrita da primeira versão e o momento de sua revisão-reescrita. Nesse intervalo, devem ser desenvolvidas tarefas sobre as diferentes dimensões discursivas do gênero estudado. Conforme ressaltam Pasquier e Doz (1996), quando o aluno não dispõe de um tempo para a realização dessas tarefas, pode ocorrer uma espécie de “cegueira” diante de seus próprios erros.

Por outro lado, isso nos remete à necessidade de se instituir na sala de aula um novo enfoque quanto ao ensino da gramática, que se constitui, segundo Mendonça (2006), um dos pilares mais fortes nas aulas de português. Entretanto, conforme aponta essa autora, nas últimas duas décadas, um movimento de revisão crítica dessa prática vem ocorrendo, ou *seja, vem-se questionando a validade desse “modelo” de ensino, o que faz emergir a proposta da prática de análise lingüística (AL) em vez das aulas de gramática*. Quero ressaltar que é necessário que essa nova prática ocorra a partir de uma abordagem de ensino-aprendizagem da produção e reescrita, tendo como referência os gêneros do discurso.

Nesse sentido, os exercícios de reescrita serão organizados com o intuito de conduzir e orientar o aluno para que descubra novos saberes e se aproprie das habilidades necessárias para a concretização da tarefa de produção escrita. Trata-se, nesse caso, de um “método indutivo”, i.e., através de exercícios concretos e de observações, permitir ao aluno tomar consciência do funcionamento lingüístico do seu texto.

Segundo Pasquier e Dolz (1996), a superação das dificuldades encontradas pelos alunos na produção de um texto requer também a adoção de uma avaliação formativa, entendida como a criação de instrumentos de regulação do sistema da escrita com o objetivo de resolver problemas, tais como:

- *Contextualizar seu projeto de escrita em função da consigna<sup>10</sup> do professor;*
- *Eleger um tipo de discurso em função dos textos sociais que conhece;*
- *Elaborar os conteúdos temáticos que serão desenvolvidos no texto;*
- *Planejar globalmente sua organização;*
- *Articular as diferentes partes do texto;*
- *Conectar as palavras e as frases;*
- *Assegurar a continuidade de sentido do conjunto do texto (Pasquier e Dolz, 1996: 8-9). (Mimeo).*

Ao falar de regulação, esses autores estão se referindo à adoção por parte dos alunos de um posicionamento crítico diante da sua própria tarefa de produzir um texto. Assim a regulação começa sendo externa e social, para converter-se progressivamente em um instrumento de regulação interna, à medida que o aluno se apropria das capacidades necessárias à produção de um gênero. Segundo Pasquier e Dolz (1996), o professor pode viabilizar instrumentos didáticos, como as *listas de controle*, para os alunos aprenderem a controlar o conjunto de problemas de escrita apresentados anteriormente. A partir do momento que o aluno não precisa mais recorrer a essas listas, é porque, de fato, já houve *internalização* (Vygotsky, 1934), a operação que teve início externamente, começa a ocorrer internamente. Conforme Pasquier e Dolz (1996: 9),

*durante a realização das atividades de leitura e dos exercícios de análise e de produção de textos, o aluno utiliza instrumentos de ordem lingüística. A lista de controle elenca, em forma de notas, os aspectos lingüísticos que vai descobrindo durante as atividades de aprendizagem e que podem ajudá-lo, como uma espécie de memória externa (agenda), na escrita de um novo texto. Graças à regulação externa da lista de controle, os alunos centram sua atenção em alguns problemas de escrita que desconheciam antes do ensino.*

---

<sup>10</sup> *Expressão espanhola que, em português, significa instrução.*

Dessa forma, ressalto, com base em Rojo (2005), a importância de que o ensino-aprendizagem da produção de texto enfoque:

- 1) *As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.*
- 2) *As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, i. é, as categorias dos atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal (leia-se. Gêneros; ênfase adicionada).*
- 3) *A partir daí, exame das formas da língua em sua interpretação lingüística habitual. (Rojo, 2005: 198).*

Na seção a seguir, discuto em que perspectiva defendo a abordagem dos gêneros do discurso no contexto escolar.

### **1.3.1. Os gêneros do discurso no contexto escolar**

Tendo por base as proposições de Bakhtin sobre o enunciado concreto, unidade real da comunicação verbal, focarei, nesta sessão, a visão que embasa minha compreensão sobre os gêneros do discurso. Para Bakhtin, todo enunciado, ao contrário da oração ou da frase, possui autor, destinatário e entonação expressiva. Além disso, possui uma dimensão verbal e extra-verbal, como a situação de produção, que inclui a compreensão responsiva e a atividade valorativa dos interlocutores.

Todo enunciado é, portanto, considerado um acontecimento único na cadeia ininterrupta da comunicação verbal. Bakhtin (1952-53/1979) afirma que um dos fatores fundamentais para a compreensão da natureza e do funcionamento do enunciado é o estabelecimento de suas fronteiras. Estas são determinadas pelos seguintes aspectos: alternância dos locutores; acabamento do enunciado (responsabilidade; tratamento exaustivo do objeto de sentido; esgotamento do querer-dizer do locutor e formas de estruturação do gênero) e expressividade do locutor diante do objeto do enunciado (apreciação valorativa e entonação expressiva).

Nessa perspectiva, todo enunciado se destina a alguém e reporta-se a enunciados anteriores e/ou ulteriores. Segundo Bakhtin (1952-53/1979: 319),

*o objeto do discurso de um locutor, seja ele qual for, não é objeto de discurso pela primeira vez neste enunciado, e este locutor não é o primeiro a falar dele. O objeto, por assim dizer, já foi falado, controvertido, esclarecido e julgado de diversas maneiras, é o lugar onde se cruzam, se encontram e se separam em diferentes pontos de vista, visões de mundo, tendências. Um locutor não é um Adão Bíblico, perante objetos virgens, ainda não designados, os quais é o primeiro a nomear.*

Assim acontece com a produção escrita, que, numa perspectiva dialógica da linguagem, aponta para o permanente diálogo com outros enunciados e outras vozes, ou seja, aponta para a interação constante que trava com seus interlocutores e que auxilia na construção de novos saberes.

Esses enunciados têm finalidades e características que refletem as condições sócio-históricas e ideológicas de cada esfera da atividade humana através de seu conteúdo (temático), construção composicional e estilo verbal. Assim, as esferas elaboram *tipos relativamente estáveis de enunciados* (Bakhtin, 1952-53/1979: 279), denominados *Gêneros do Discurso*.

Entendo com Rojo (2005: 196) que as três dimensões de um gênero são *essenciais e indissociáveis*, as quais são definidas por essa autora da seguinte forma: *os temas são conteúdos ideologicamente conformados que se tornam comunicáveis (dizíveis) através do gênero; as formas composicionais são os elementos das estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos pertencentes ao gênero e o estilo ou marcas lingüísticas são as configurações específicas das unidades de linguagem, traço da posição enunciativa do locutor e da forma composicional do gênero.*

Na época anterior aos estudos realizados por Bakhtin, os textos tomados como objeto de análise e descrição eram os gêneros literários e retóricos – destaque-se que continuam sendo em muitos estudos contemporâneos. Assim, Bakhtin ressaltava os problemas com os quais os estudiosos se deparariam, em virtude do número quase infinito dos gêneros e da inexistência de estudos que apresentassem uma abordagem geral sobre essa multiplicidade e heterogeneidade.

Conforme Bakhtin, mesmo diante da variedade inesgotável de esferas da atividade humana, que produz uma infinidade de gêneros, estes vão atuar como um horizonte de expectativas para o ouvinte que, ao se relacionar com o discurso alheio, infere as possibilidades específicas já inscritas na esfera comunicativa e, por conseguinte, no gênero.

Nesse sentido, Bakhtin não classifica tipologicamente os gêneros, mas os distingue em dois grupos, devido a sua relevância para elucidar e definir a natureza dos enunciados (orais ou escritos) que refletem as especificidades das esferas sociais. São eles: os *gêneros primários* e os *gêneros secundários*. Os gêneros primários surgem nas esferas cotidianas e os gêneros secundários surgem nas esferas de comunicação cultural mais complexa (cristalizações ideológicas). Durante o processo de formação desses gêneros, *os secundários absorvem e transmutam os primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios* (Bakhtin, 1952-53/1979: 281).

Para Bakhtin, o que esclarece a natureza do enunciado e a diversidade dos gêneros nas diferentes esferas da atividade humana é a inter-relação entre os gêneros primários e secundários e o processo de formação histórica dos gêneros secundários. Estudo este que é de grande importância para a lingüística e a filosofia, pois lidam com enunciados concretos, que se relacionam com diferentes esferas da atividade e da comunicação. *A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua* (Bakhtin, 1952-53/1979: 282).

O aspecto a ser considerado é a natureza das esferas nas quais os gêneros circulam e não a distinção entre gêneros mais simples e mais complexos. Cada esfera da atividade humana conhece os gêneros que produz, assim, gera também outros gêneros relativamente estáveis do ponto de vista de suas dimensões de tema, composição e estilo. Ainda segundo Rojo (2005: 196), essas características dos gêneros *são determinadas pelos parâmetros da situação de produção dos enunciados e sobretudo, para Bakhtin/Volochínov (1929), pela apreciação valorativa do locutor a respeito do(s) tema(s) e dos(s) interlocutor(es) de seu discurso.*

Nesse sentido, a relação que o gênero estabelece com o seu contexto e/ou situação de produção<sup>11</sup> (Bakhtin/ Volochínov, 1929) é fundamental para a

---

<sup>11</sup> Entendo esse contexto não como uma situação de imediatez, mas como uma situação material de produção em que se encontram enunciadorees unidos por uma finalidade de interlocução e marcados pelo lugar social de onde falam.

compreensão do processo sócio-histórico de origem dos gêneros. Segundo Bakhtin/ Volochínov (1929),

*qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata. Com efeito, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.).*

Nesse contexto, o processo sócio-histórico de absorção, desenvolvimento e desaparecimento dos gêneros, conforme destaca Bakhtin/ Volochínov (1929), ocorre em função da complexificação e mudança das esferas sociais e do embate entre forças centrípetas (responsáveis pela manutenção invariável da língua) e centrífugas (responsáveis pela variação e mudança lingüísticas). Isso indica que os gêneros se desenvolvem, evoluem, desaparecem ou são absorvidos por outros.

Seguindo esse raciocínio, Brait (2000: 14) enfatiza que as concepções bakhtinianas de gêneros discursivos, em diálogo com os conceitos de linguagem e ensino de língua que privilegia indivíduo, história, cultura e sociedade, em uma relação entre produção, circulação e recepção de textos, *contribuem para um trabalho efetivo com a língua e a literatura, tanto no que diz respeito a suas estabilidades quanto instabilidades, provocadas pelas coerções do uso nas diferentes atividades humanas em diferentes momentos históricos.*

Assim, como aponta Rojo (2001a), o processo de ensino-aprendizagem da produção de texto é um processo social, histórico e culturalmente determinado, dependente das práticas interacionais tomadas como circulação de discursos (enunciação). O objeto prioritário do ensino-aprendizagem de língua materna passa a ser o discurso em circulação social e não somente o texto em suas propriedades formais, ou seja, os gêneros discursivos *não podem ser compreendidos, produzidos ou conhecidos sem referência aos elementos de sua situação de produção* (Rojo, 2005: 196).

Nessa perspectiva enunciativa de ensino-aprendizagem da produção de texto (oral ou escrito), a linguagem põe em funcionamento a língua através de um ato

individual que se constituiu em função do comprometimento com a palavra do outro e com a formação discursiva da qual faz parte. Conforme Geraldi (2002: 137), produzir um texto requer: a) ter o que enunciar; b) ter uma razão para enunciar o que se queira; c) ter para quem enunciar; d) constituir o locutor que se compromete com o que enuncia e para quem enuncia; e) escolher estratégias para efetuar a, b, c, d.

Nessa perspectiva, conforme aponta Bakhtin, desde o momento da produção do texto, o produtor carrega uma preocupação com o destinatário “suposto” e/ou “real”: seu leitor, que participa do trabalho de escrita em dois níveis: no nível pragmático e no nível lingüístico-semântico. No nível pragmático, o escritor, na condição de veiculador de uma mensagem, mobiliza estratégias que possibilita e facilita a comunicação através do texto. Isso significa que o autor, no movimento de produção do texto, tem como alvo a figura do “outro” como destinatário, uma vez que o escritor organiza sua fala em função do “destinatário suposto”. Conforme Rojo (2005: 197), são as relações estabelecidas entre os parceiros de uma interlocução, *vistas a partir do foco da apreciação valorativa do locutor, que determinam muitos aspectos temáticos, composicionais e estilísticos do texto ou discurso*. Além deste, temos o interdiscurso, diálogo que os textos travam com os discursos outros que os perpassam. Isso indica que o escritor deve mobilizar seu universo de conhecimento para dar sentido ao que está escrevendo e resgatar sua interdiscursividade.

Pelo fato de todo enunciado fazer parte de um gênero, ao nos expressarmos, o fazemos em um gênero. O meu texto e/ou discurso é sempre uma resposta ao que veio antes e ao que virá. A partir desses antecedentes é possível compreender o processo de produção de textos e seu papel no ensino-aprendizagem da língua materna. Sem esquecer, entretanto, de sua função em relação aos movimentos da linguagem nas esferas das atividades humanas em que se constituem e atuam.

No nível lingüístico-semântico, no movimento da produção escrita, o escritor dá sentido ao texto, na medida em que realiza um trabalho de construção de sentidos. Isso indica que em todo texto haverá um espaço para que o “outro” o preencha. Esse é um dos pontos discutidos na proposta dos PCN de língua portuguesa (1998), que relaciona a visão de produtor de textos à de leitor, ou seja, a relação que existe entre o momento de produção de um texto e a leitura deste em um determinado momento indica a finalidade de sua escrita. Conforme mencionado

por Rojo (2002), o papel da escola é o de formar um usuário eficaz e competente no uso da linguagem escrita, imerso em práticas sociais e em atividades letradas. Nos diferentes contextos sócio-comunicativos, esse usuário deverá utilizar os gêneros do discurso para construir ou reconstruir os sentidos de textos que produz ou lê, prática essa ainda pouco presente no ambiente escolar. O que mais se vê nas práticas de ensino da escrita é o uso da leitura como pretexto para a produção de outros textos ou como reconhecimento e/ou busca de informações explícitas no texto (cf. Geraldi, 1984/2004; 1996/2005). No entanto, na perspectiva teórica que assumimos neste trabalho, o leitor exerce uma função ativa, reinterpretando e construindo o tecido textual.

Nesse sentido, o texto se constitui e/ou toma a forma de diálogo que o autor mantém com o “destinatário suposto”, constituindo, portanto, uma atividade de co-enunciação. O produtor antecipa esse movimento no momento da produção do texto e o leitor atribui sentido ao texto no momento de sua leitura.

Essa concepção de escrita institui a concepção de linguagem como fenômeno heterogêneo, como signo interativo, inserido em um contexto de produção, conforme ressalta (Bakhtin, 1952-53).

Como apontam Schneuwly e Dolz (1997), no momento em que a escola começa a perceber a linguagem como instrumento de ação que funda a possibilidade de articulação entre práticas sociais e práticas escolares, há uma mudança na forma como a escrita é concebida. Trata-se agora do que esses autores apresentam como *negação da escola como lugar específico de comunicação*, pois é como se a produção escrita entrasse sem estorvo no contexto escolar. Conforme esses autores, *as exigências de diversificar a escrita, de criar situações autênticas de comunicação, de ter boas razões para falar/escrever, de se referir aos textos autênticos são o slogan dessa abordagem* (1997: 79).

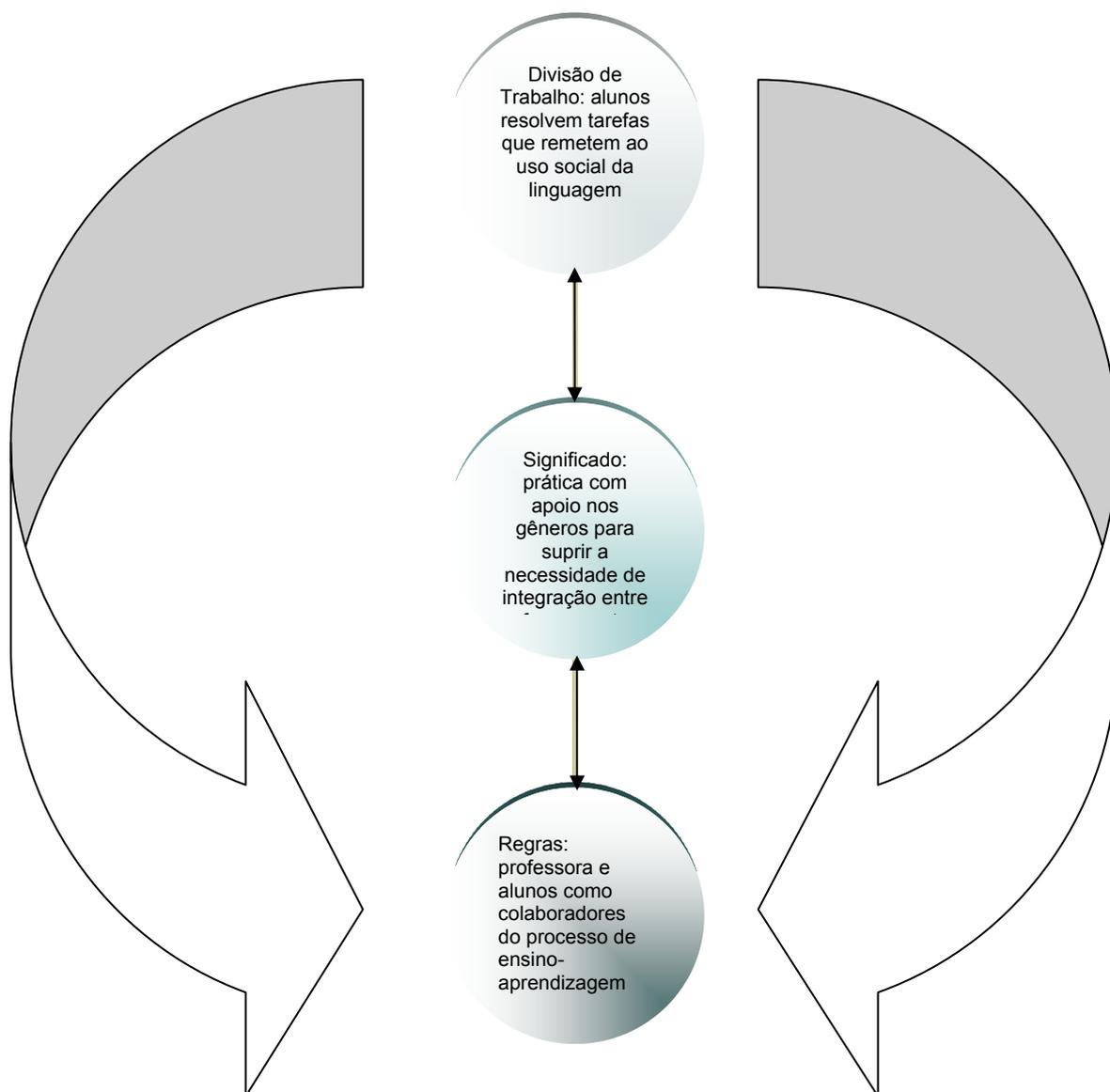
Além dessa forma de se conceber o ensino-aprendizagem da escrita no contexto escolar, Schneuwly e Dolz (1997: 76) apontam mais duas maneiras, que denominam *desaparecimento da comunicação* e *a escola como lugar de comunicação*. Na primeira, não há qualquer relação com uma situação de comunicação real, pois a escrita tem uma forma que depende apenas da realidade mesma, ou seja, é vista como representação do real ou do pensamento como é

exatamente produzido. Conforme esses autores, os textos produzidos na escola são *os pontos de referência centrais para a construção, por meio dos planos de estudo e dos manuais, da progressão escolar, particularmente no âmbito da redação/composição*. Na segunda, as situações escolares são tomadas como verdadeiras ocasiões para a produção/recepção de textos pelos alunos. É nesse contexto que se propõe à produção do texto livre, da correspondência escolar, do jornal de classe, etc. A ênfase está nas diversas situações escolares em que a escrita é necessária. Na sala de aula a produção de textos não é referida a outros que circulam na sociedade, ou seja, exteriores à escola, os quais poderiam ser considerados como fonte de inspiração para os alunos. Conforme salientam esses autores, o texto *não é descrito, nem, menos ainda, prescrito, nem tematizado como forma particular que toma um texto... Aprende-se a escrever, escrevendo, numa progressão que é, ela também, concebida como natural, constituindo-se segundo uma lógica que depende tão somente do processo interno de desenvolvimento*.

Frente a essas abordagens, reconhecemos que é necessário considerarmos o papel da escrita como instrumento mediador para o desenvolvimento da linguagem no contexto específico da escola que tem como objetivo primeiro o ensino-aprendizagem da produção como *prática de linguagem* (Schneuwly e Dolz, 1997), que fornece uma visão das experiências humanas e do funcionamento da linguagem em relação às práticas sociais. A linguagem atua como mediação em relação às práticas sociais, que implicam em dimensões sociais, cognitivas e lingüísticas do funcionamento da linguagem em uma situação de comunicação específica.

Esses autores recorrem a Bautier (1995) para ressaltar que a análise e a interpretação feita pelos agentes de uma determinada situação, sobre as práticas sociais, dependem da identidade social dos atores, das representações sobre os possíveis usos da linguagem e das funções que eles privilegiam. *As práticas sociais são o lugar de manifestações do individual e do social na linguagem* (Bautier 1995, *apud* Schneuwly e Dolz, 1997: 73). Para Schneuwly e Dolz (1997), a natureza das práticas sociais é heterogênea e os papéis, normas e códigos, próprios à circulação discursiva, são dinâmicos e variáveis.

Como resultado das discussões teóricas acima, segue um diagrama que resume a atividade desejável de ensino-aprendizagem da produção de texto em aulas de reforço:



Na seção a seguir, discuto o quadro que serviu de embasamento para análise dos dados nesta pesquisa.

## **1.4. Embasamento para análise**

Nessa seção, apresento o referencial teórico referente à análise dos dados coletados durante a pesquisa, o qual está centrado no *conteúdo temático*, *plano geral de texto* (Bronckart, 2003) e nas *relações interpessoais* (Kerbrat-Orecchioni, 1996).

### **1.4.1. Conteúdo temático e plano geral do texto**

Segundo Bronckart (2003), o plano geral do texto e o conteúdo temático são necessários para a compreensão inicial dos temas dos discursos. O plano geral do texto, conforme Bronckart (2003), compõe a infra-estrutura dos textos e se refere à organização de conjunto do conteúdo temático; *mostra-se visível no processo de leitura e pode ser codificado em um resumo* (2003: 121). Nesta pesquisa, a análise do plano geral do texto auxiliou na descrição da atividade de ensino-aprendizagem em cada aula analisada, pois produziu um amplo efeito de significação, que se dá em função da identificação dos temas abordados nas aulas.

Já o conteúdo temático de um texto é constituído, genericamente, de informações "físicas", "sociais" e/ou "subjetivas", organizadas em um texto em função das unidades declarativas. O levantamento de temas das interações revela os sentidos que a pessoa que enuncia tem sobre a situação de comunicação em que ela se encontra. No caso desta pesquisa, o conteúdo temático nas aulas de reforço me permitiu verificar os sentidos atribuídos pela professora à atividade de ensino-aprendizagem. Também, o levantamento das escolhas lexicais e dêiticos clarificou os sentidos construídos pela professora sobre produção de texto, foco desta pesquisa.

### **1.4.2. Relações interpessoais**

Kerbrat-Orecchioni (1996) assinala, no transcurso de uma interação verbal, a existência de uma série de eventos cujo conjunto constitui um texto que é produzido coletivamente num determinado contexto. O interlocutor tem por função inferir as regras implicadas na elaboração desse texto e a sua coerência interna através do

conhecimento sobre a relação estabelecida com seu parceiro de interação (relação horizontal ou vertical).

Segundo essa autora (1996), a distância interpessoal entre os parceiros de uma interação, geralmente, evolui no transcurso de uma interação (e a posteriori no decorrer de uma história conversacional).

A relação horizontal é, por natureza, simétrica. Pode suceder, todavia, que isto não ocorra, tendo L1 (locutor 1) um comportamento próximo, enquanto L2 (locutor 2) mantém sua atitude distante. Tal dissimetria reflete, geralmente, divergências entre L1 e L2, quanto à forma de entenderem sua relação mútua e/ou existência de um forte escalonamento hierárquico.

A relação vertical, conforme Kerbrat-Orecchioni (1996), marca as trocas comunicativas que lutam pela posição alta, quer se trate de trocas institucionalmente desiguais, em que o jogo dos taxemas pode inverter (nem que seja provisoriamente) a relação de posições inicial; ou trocas inicialmente iguais, em que sua ação pode se constituir em uma relação de dominação inexistente no início. Ou seja, a interação é um processo dinâmico, em que nada está determinado uma vez por todas.

No contexto desta pesquisa, as relações interpessoais (horizontal – distância; vertical - dominação) serviram de indicadores da relação entre a professora e seus alunos e de sua evolução ao longo da interação na sala de aula. É válido destacar que as principais marcas de materialidade utilizadas para a análise dessas relações foram: os nomes de tratamento (títulos, uso do nome ou do apelido, termos de parentesco, termos afetivos, etc); a organização dos turnos de fala, quanto a aspectos quantitativos (quem fala mais e durante mais tempo) e a organização estrutural da interação (formulação de perguntas; ser responsável pela abertura e pelo fechamento das principais unidades conversacionais).

## **CAPÍTULO 2: METODOLOGIA**

---

Neste capítulo, apresento a escolha, definição e justificativa da metodologia de pesquisa, caracterizo os participantes, descrevo o local em que se desenvolveu a pesquisa, os procedimentos de coleta do corpus, os critérios de análise dos dados e a confiabilidade e veracidade da pesquisa.

### **2.1. A Pesquisa crítica de colaboração**

A metodologia deste trabalho se insere no quadro de pesquisa crítica de colaboração, que tem como foco central criar contextos de intervenção escolar com ênfase na colaboração e na reflexão crítica (Magalhães, 1994). No caso desta pesquisa, trata-se de uma metodologia que visa criar um espaço na escola, especificamente em relação à prática didática da professora de reforço, para o questionamento, análise e crítica das relações sociais entre os participantes (professora, alunos e pesquisadora) através da reflexão do papel que exercem na constituição de cada um, de suas ações em sala de aula, bem como dos interesses a que servem.

Para que isso, de fato, ocorra, pesquisadores (cf. Magalhães, 1990, 1994, 2002, 2004; Liberali, 1999, 2002, 2005) têm apontado, nos momentos de formação inicial e contínua, a necessidade da formação de profissionais reflexivos e autônomos na sua prática, em que o professor seja entendido ele mesmo como um questionador e investigador de sua prática em sala de aula. Isso inclui, dessa forma, a necessidade de considerar, desde a formação inicial, questões da compreensão da escola como um espaço sócio-cultural e político, o que requer a compreensão da linguagem como um espaço para a reflexão sobre as práticas e as escolhas da sala de aula. Ou seja, a escola pode ser um espaço em que o conhecimento sobre as teorias de ensino-aprendizagem seja relacionado às escolhas discursivas feitas na prática.

Para Magalhães (2001), o mais relevante é conceber o ensino indivisível da aprendizagem como a mobilização de saberes capazes de responder às exigências específicas da situação concreta de ensino na qual o professor se encontra. Assim, o ato de ensinar passa a ser considerado uma atividade que envolve saberes, mas

em que é mister considerar o processo de reflexão sobre a prática pedagógica em contextos particulares, bem como a diversidade que envolve esses contextos, caracterizado por um agir reflexivo-crítico. Envolve, principalmente, a compreensão do cunho político desse agir que nunca será neutro, uma vez que estará sempre voltado à transformação ou à manutenção de uma sociedade desigual e injusta (Magalhães, 2004).

Nesse sentido, esta pesquisa centra-se, de um lado, em criar locus para que a professora de reforço aprenda, através da relação teoria-prática, a refletir criticamente sobre seu fazer e suas implicações, e por outro lado, colaborar para que a professora construa um contexto para a reflexão crítica sobre a prática do ensino-aprendizagem da produção de texto como base na construção de novos sentidos e novos conhecimentos.

Nesse quadro, a pesquisa crítica de colaboração é entendida através da construção de contextos colaborativos mediados pela linguagem, como propõe Vygotsky, que professor e pesquisador repensam conceitos cotidianos do agir da sala de aula, à luz de novas discussões teórico-práticas, como alternativa para relacionar teoria e pressupostos pedagógicos sobre os quais os currículos estão baseados. No âmbito educacional, trabalhar nessa perspectiva significa “recolocar o ensino” no sentido de promover a auto-descoberta, a reflexão e a apropriação pelo professor de novos conceitos e teorias para repensar as ações pedagógicas. O formador, por outro lado, não se coloca como aquele que ensina, mas como um provocador e parceiro de indagação, de conflitos e de reflexão.

Dessa forma, o agir colaborativo se coloca como uma possibilidade metodológica capaz de proporcionar a reflexão sobre a prática e o agir e/ou pensar na formação contínua como um espaço para desconstrução de ações tradicionais, que discutem teoria e prática como oposições (a teoria é supervalorizada e o professor deve aprendê-la para depois aplicá-la na prática).

Disponibilizado um espaço para reflexão sobre as práticas discursivas, professores e pesquisadores podem utilizá-lo para construir novos conhecimentos sobre teorias de ensino-aprendizagem; repensar a forma como compreendem seus papéis como professores; perceber as reais necessidades dos alunos; para discutir, questionar e problematizar as escolhas, as intenções e as ações na prática. Nesse quadro, como aponta Magalhães (2002: 50), o processo de auto-consciência de

ações de linguagem, a que se denomina *reflexão*, é entendido como *reorganização e reconstrução de práticas que possam conduzir a novas compreensões de um contexto de ação particular visto como problemático por um participante da interação*.

Dentro dessa visão, Magalhães (1994:72) salienta que o “*papel do pesquisador não é o de um observador passivo que procura entender o outro. O papel do outro, também, não é o de ser entendido pelo pesquisador. Ambos são vistos como co-participantes ativos e sujeitos no ato de construção e de transformação do conhecimento*”. Dessa forma, a escolha dessa metodologia se justifica pelo fato de ter possibilitado refletir, juntamente com a professora, sobre o processo de ensino-aprendizagem de produção de texto, o que pressupôs proporcionar mudança e transformação no contexto em que a ação foi realizada.

## **2.2. Local e contexto da pesquisa**

A escola envolvida nesta pesquisa integra projeto de extensão o LACE através do Programa Ação Cidadã (PAC), que conta com o apoio da Diretoria Regional de Ensino da Rede Estadual - Município de Carapicuíba, na grande São Paulo. Essa escola atende a alunos de classe social desprivilegiada e está localizada no Bairro Cidade Ariston, situado em meio a duas favelas, consideradas violentas. Esse município, segundo textos oficiais, está situado *a noroeste da capital do estado de São Paulo, a, aproximadamente, 23 km da praça da Sé – Marco Zero*<sup>12</sup>. Conforme ressalta Figaldo (2006), o aumento da população desse município, que apresenta uma população aproximada de 550.000 habitantes, com uma taxa de 0,34% crescimento ao ano, não acompanhou o desenvolvimento de infra-estruturas de saúde, moradia, saneamento básico e educação, que apresenta um alto índice de analfabetismo e evasão escolar.

Uma característica importante desse contexto em que a escola está inserida é que a maioria de seus professores mora na região onde esta se localiza, o que implica em uma relação de proximidade entre os professores e a comunidade da escola, ou seja, os profissionais dão aula para os vizinhos, sobrinhos e/ou parentes. Esse aspecto caracteriza o espaço onde a escola está localizada como típico de

---

<sup>12</sup> Ver site: <<http://www.carapicuiiba.sp.gov.br/regiao.htm>> Acesso em 24/07/2006.

uma região de interior, pois, embora esteja situada em meio a duas violentas favelas, a escola está sempre aberta à comunidade. Segundo Oliveti et al (2006: 57), a escola parece viver um dilema, pois *por um lado, estava distante do cotidiano das pessoas – que, por sua vez, não compreendiam a idéia de que elas poderiam ajudar na transformação da realidade escolar em que viviam. Por outro lado, parecia ter suas ações aprovadas pela comunidade*, que apesar do pouco envolvimento com a escola, considera que seu ensino vem melhorando nos últimos anos.

A escola tem dois andares, onde estão distribuídos um laboratório de informática, uma sala para o grêmio estudantil e uma biblioteca, que não são utilizados, 10 salas de aula, um pátio e um refeitório. Fora desse espaço interno há uma quadra de esportes e dois portões de entrada e saída, onde estão sempre a postos dois funcionários para controlar a entrada e saída dos alunos na escola.

A opção pelo trabalho nesse local se justifica pelo fato de minha pesquisa integrar o PAC, em que o LACE, projeto de extensão do qual faço parte, desenvolve pesquisas com a escola referida, o que garantiu a obtenção de dados sobre a mobilização de conhecimentos teóricos para a prática de ensino-aprendizagem da produção de textos por uma professora em serviço em aulas de reforço.

No período em que desenvolvi esta pesquisa (2004), o LACE realizava um trabalho de formação, na referida escola, quinzenalmente em HTPC (horário de trabalho pedagógico coletivo) para a discussão de temas como: *formação do aluno cidadão, análise de eventos de sala de aula, leitura crítica e SARESP*; Participação em reuniões de planejamento anual e semestral; Planejamento e acompanhamento de atividades de reforço. Atualmente, o PAC desenvolve ações no município de Carapicuíba, porém, junto a Diretoria de Ensino de Carapicuíba, que atende a uma rede de 38 escolas.

### 2.3. Os participantes

São participantes desta pesquisa: Amanda<sup>13</sup>, professora de reforço em serviço na escola em foco, e seus alunos, e eu, pesquisadora. Cada um dos participantes será definido a seguir:

**Amanda:** tem 25 anos, é recém-formada em Pedagogia por uma Faculdade da rede privada em São Paulo e atua como professora polivalente de reforço nas turmas do ensino fundamental 2 (turmas de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries). Essa professora ocupa o cargo de eventual<sup>14</sup> da escola e, no reforço, é responsável pelas disciplinas de língua portuguesa e matemática. É importante destacar que, embora seja contratada para trabalhar com essas duas disciplinas no reforço, o foco dessas aulas está no estudo da língua portuguesa. Além disso, o encaminhamento do aluno ao reforço é feito com base em observações sobre o uso da linguagem escrita pelos alunos, o que justifica a ênfase dada por esta pesquisa ao ensino-aprendizagem da produção de texto. Provavelmente, esse aspecto justifique o fato de, nas aulas do reforço, as crianças já serem consideradas com problemas de escrita. Porém, um aspecto a ser considerado é que a professora parece considerar a sala de reforço como uma sala de aula normal, o que também pode justificar a visão inicial da pesquisadora apenas sobre o ensino-aprendizagem da língua escrita.

Um ponto a ser destacado é que, ao longo do trabalho realizado no contexto desta pesquisa, Amanda se engajou em vários trabalhos de formação: 1) participou das discussões nas reuniões, promovidas pela secretaria de educação do estado, entre os professores da escola onde atua em parceria com pesquisadoras da PUC-SP (LACE) nos horários de HTPC's sobre formação contínua; 2) participou, voluntariamente, das aulas do curso "Aprendizagem de Língua Materna", ministrado pela professora Dra. Maria Cecília Magalhães, no programa de Pós-Graduação da PUC, no LAEL, o que marca sua disposição em se deslocar de Carapicuíba até São Paulo; 3) participou desta pesquisa; e 4) conforme mencionado anteriormente, também participou da pesquisa de Lemos (2005), que tem como foco a constituição do cidadão crítico-reflexivo na Atividade do reforço. Nessa pesquisa, Lemos (2005:

---

<sup>13</sup> Nome fictício

<sup>14</sup> Expressão utilizada para se referir aos professores que não têm um vínculo empregatício com a instituição de ensino; são professores contratados para substituir um professor titular da escola quando este falta.

83) constatou que, quanto ao trabalho prático desenvolvido com Amanda, *houve uma transformação gradativa construída colaborativamente por meio da rede na qual a professora se inseriu.*

Todas essas atividades nas quais Amanda esteve inserida revelam que ela se engajou em um amplo processo de formação contínua, o que possibilitou discutir/estudar diferentes aspectos da prática pedagógica, como as diferentes concepções de ensino-aprendizagem, a formação de cidadãos críticos no contexto específico de aulas de reforço e o ensino da produção de textos, centrado numa abordagem enunciativa. Isso justifica o fato de que, ao longo da pesquisa, foram observados novos aspectos nas aulas de Amanda, principalmente, sobre a prática da produção de texto.

Outro aspecto a ser observado é que na escola havia duas professoras de reforço, uma no período da manhã, Angélica<sup>15</sup>, e outra no período da tarde, Amanda. Iniciei este trabalho com Angélica, porém devido à abdicação desta em continuar trabalhando na escola, Amanda assumiu os dois horários, fato que acarretou na realização de duas pesquisas com a mesma professora de reforço.

**Os Alunos:** pertencem a um grupo conhecido na rede pelo rótulo de *fracasso escolar*, pois constituem as turmas de *reforço*. Além disso, pertencem a uma classe socioeconômica desfavorecida; conforme informações concedidas por funcionários da escola, muitos alunos trabalham fora de casa para ajudar com as despesas domésticas e a maioria reside no bairro em que a escola está situada. O número de alunos registrados oficialmente nos diários de classe do reforço varia de 10 a 15. No entanto, esse número é reduzido a no máximo 5 alunos, pois trata-se de uma classe flutuante, ou seja, não freqüentam regularmente as aulas. Outro aspecto que explica a escolha em trabalhar com esses alunos é o fato de serem considerados pouco eficientes em escrita, já que, conforme apresentado anteriormente, são encaminhados ao reforço através de observações feitas pelos professores titulares da disciplina de Língua Portuguesa quanto às dificuldades de escrita que apresentam. Essa observação é feita no início do ano, passados alguns dias após o início das aulas, através da realização de tarefas em sala, as quais selecionam os alunos em três grupos: não alfabetizados, com problemas de ortografia e de

---

<sup>15</sup> Nome fictício

interpretação de textos. A partir dessa observação, os professores indicam a coordenadora da escola quais alunos devem ser encaminhados ao reforço.

É importante salientar que houve uma diversidade muito grande quanto à frequência dos alunos nas aulas de reforço a que assisti. Por exemplo, na primeira aula analisada havia apenas 1 aluno em sala, na segunda aula havia 2 alunos e na terceira aula havia 5 alunos.

**A Pesquisadora:** de 2001 a 2003 participei de uma Pesquisa de Iniciação Científica financiada pelo PIBIC/CNPq-UFPB com professores de ensino médio na cidade de Campina Grande-PB sobre o ensino-aprendizagem da produção de texto. No primeiro ano da pesquisa (cf. Gonçalves, 2002b), ative-me a situações reais de ensino da produção de artigo de opinião por alunos de primeira série do ensino médio; no segundo ano (cf. Gonçalves, 2003a, 2003b), enfoquei situações de avaliação de textos por dois professores de Língua Materna.

Os resultados dessa pesquisa me motivaram a dar continuidade ao trabalho com ensino-aprendizagem da produção, focalizando também a questão da formação contínua. Assim, em 2004 ingressei no Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem na PUC-SP, pois senti a necessidade de aprofundar essas questões e contribuir com as discussões que vêm sendo realizadas sobre a crescente dificuldade de alunos com produção de texto (PCN, 1998, Rojo, 2001, 2002, 2003; Pasquier e Dolz, 1996; Schneuwly e Dolz, 1997; SARESP, 2004) e a importância da formação contínua para a constituição de profissionais reflexivos e críticos de suas ações (e.g., Liberali, 1999, 2002, 2005; Magalhães, 1990, 1994, 2002, 2004; entre outros).

No Mestrado, ingressei na área *Linguagem e Educação* na qual se desenvolve um programa de pesquisa intitulada Programa Ação Cidadã (PAC), que conforme mencionado na introdução, subdivide-se em 3 grupos de pesquisas de extensão, coordenados pelas professoras Dras. Maria Cecília C. Magalhães, Fernanda Coelho Liberali e Ângela Lessa, e dos quais faço parte de um, o LACE.

## 2.4. Os procedimentos de coleta de dados

A coleta dos dados ocorreu durante a pesquisa, com 2 entrevistas, áudio-gravação de 7 aulas, 1 seqüência didática produzida no fim da pesquisa e 1 relato de experiência registrado pela professora após as sessões de discussão. A seguir apresento a relevância de cada um dos dados coletados, os quais permitiram uma visualização panorâmica da pesquisa. É válido ressaltar que apenas a áudio gravação das aulas de reforço de Amanda constituiu o objeto de análise e discussão desta pesquisa.

- **Entrevistas.** Uma entrevista inicial foi conduzida com a professora para levantar os sentidos que ela atribuiu a ensino-aprendizagem da produção de texto nas aulas de reforço e as questões consideradas prioritárias para o desenvolvimento da competência textual-discursiva dos alunos. Uma entrevista final foi conduzida como avaliação do trabalho para verificar as transformações que possam ter acontecido como resultado da pesquisa. Essas entrevistas não foram gravadas e não constituíram objeto de análise.
- **Sessões de discussão.** Após as aulas, professora e pesquisadora discutiram as escolhas feitas para desencadear o processo de reflexão dessas participantes (professora e pesquisadora) na execução das atividades de produção de texto. Juntamente com as demais atividades de formação em que Amanda estava inserida, os estudos e discussões realizadas nesses momentos foram fundamentais para o trabalho com a professora, pois serviram de base para a compreensão de transformações observadas no discurso na sala de aula. Esses dados são resultados de notação pela pesquisadora, mas não constituem material de análise; serviram para compreensão das transformações verificadas nas aulas de reforço quanto às práticas didáticas da produção de texto.
- **Gravação de aulas em áudio.** A gravação de 7 aulas em áudio teve como objetivo fornecer dados para que pudéssemos (a professora e eu) compreender os sentidos estabelecidos no trabalho com produção de texto, as regras e a divisão de trabalho estabelecidas em sala de aula de reforço pela professora. Na

1ª aula, o tema central foi a produção de uma redação; na 2ª, a correção de uma redação produzida por um aluno; na 3ª, a produção de uma conclusão para um texto que só tinha introdução; na 4ª, a descrição física e psicológica dos personagens de um texto levado pela professora e o reconto desse texto; na 5ª, a produção de uma carta pessoal; na 6ª, o preenchimento de um formulário de identificação com os dados pessoais de cada aluno, e na 7ª, a produção coletiva de uma história de terror. Dessas aulas, utilizei três (a 1ª, a 5ª e a 7ª), que correspondem ao início, ao meio e ao final do trabalho desenvolvido durante esta pesquisa, para mostrar o processo de (re)organização da atividade de ensino-aprendizagem nas aulas de reforço, as quais ocorreram paralelamente ao trabalho de formação no qual Amanda estava inserida.

- **Documentos de Apoio.** Um relato de experiência produzido por Amanda após a pesquisa e uma seqüência didática ao final do trabalho desenvolvido foram muito importantes para a compreensão de como ela organizava a atividade de ensino-aprendizagem da Produção de Texto, com base nos estudos realizados nas sessões de discussão, no final do trabalho desta pesquisa. Esse material também me permitiu compreender quais os sentidos que orientaram sua prática, mas também não constituiu objeto de análise.

## **2.5. O plano de ação: as discussões entre a pesquisadora e a professora**

Esta descrição foi feita para que os leitores saibam o que a professora e a pesquisadora discutiram sobre as práticas didáticas. O Plano de ação tinha como objetivo selecionar alguns textos que abordam a questão do ensino-aprendizagem da produção de texto para que pudesse juntamente com Amanda discutir uma fundamentação teórica que possibilitasse refletir sobre a sua prática pedagógica e sobre alternativas de (re)orientar o processo de ensino da escrita.

Foram realizados sete encontros. O horário, geralmente, era negociado com a professora de acordo com a sua disponibilidade, visto que as discussões eram feitas na própria escola, nos horários em que ela não estava em sala de aula. Assim, os encontros tinham duração de uma aula.

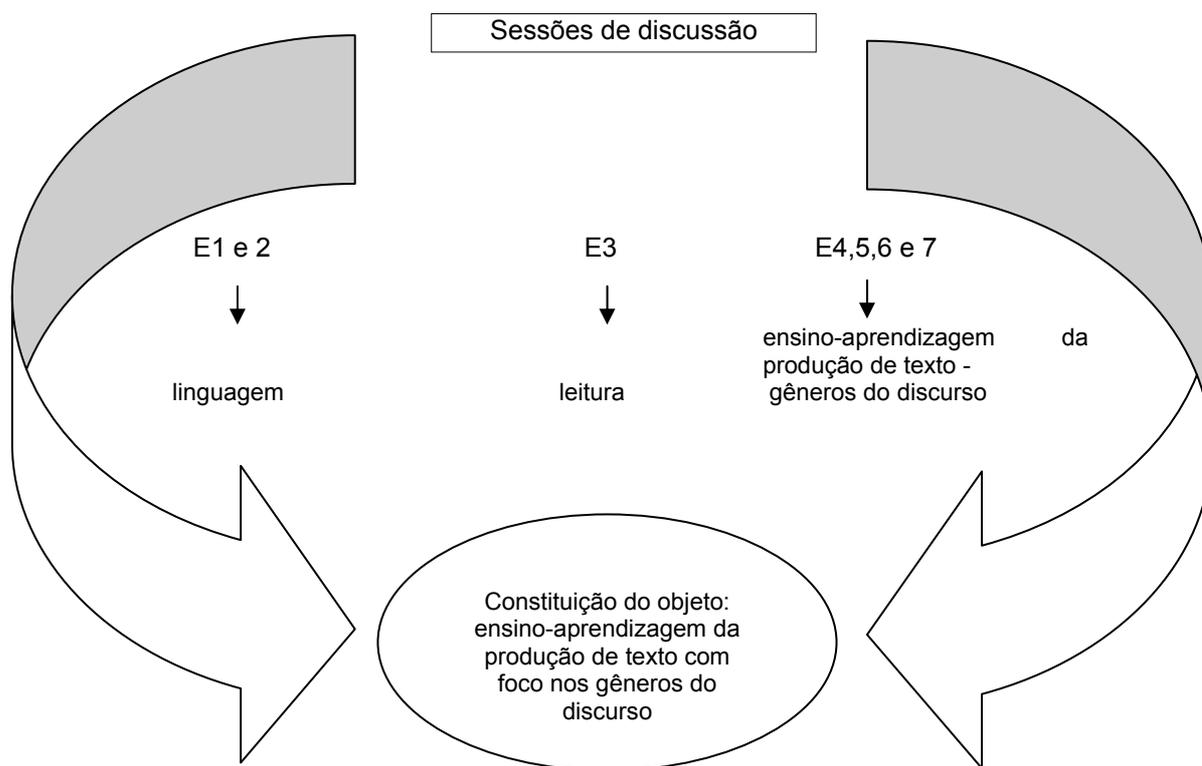
O primeiro e o segundo encontro giraram em torno da discussão sobre a concepção de linguagem adotada nos PCN. O terceiro encontro teve como tema de discussão algumas das funções da leitura na formação de alunos produtores de textos. O quarto, quinto, sexto e sétimo encontros tiveram como eixo central a discussão sobre o ensino-aprendizagem da produção de texto com ênfase na noção de gêneros do discurso.

A escolha desses conteúdos foi negociada com Amanda, porém fui eu quem selecionei e organizei cada encontro<sup>16</sup>. Ao organizar os encontros, pretendia que Amanda entendesse a concepção de linguagem que embasava a noção de produção de textos na perspectiva dos gêneros do discurso (Bakhtin, 1952-53), o que envolve indivíduo, história, cultura e sociedade, em uma relação entre produção, circulação e recepção de textos numa perspectiva de linguagem como enunciação. Isso justifica a correspondência do meu objeto de pesquisa com a necessidade didática de uma prática de ensino-aprendizagem de produção de textos a partir de gêneros de discurso.

Dessa forma, uma (re) organização da prática do ensino da produção de texto foi se constituindo. Os encontros (E) nas sessões de discussão podem ser esquematizados, com base nos temas abordados, da seguinte forma:

---

<sup>16</sup> Tomei como base o curso “Leitura e Produção de Texto: trabalhando com a noção de gênero do discurso”, em que participei como aluna na COGEAE, ministrado pelas profas. Fernanda Moreno Cardoso e Alice Yoko Horikawa; os Seminários de Orientação assistidos na PUC-SP; os encontros com minha orientadora, prof<sup>a</sup> Maria Cecília Magalhães; e os cursos no LAEL sobre gêneros do discurso e teorias de ensino-aprendizagem com a prof<sup>a</sup> Roxane Rojo.



As discussões entre mim e Amanda sempre eram feitas a partir de leituras de textos teóricos indicadas previamente, as quais eram relacionadas às escolhas feitas em sala de aula para o ensino-aprendizagem da produção de texto. Assim, os setes encontros se centraram em torno do eixo: leitura de um texto teórico ↔ discussão ↔ relação com a prática em sala de aula.

Resumindo os dados considerados para análise foram as aulas gravadas em áudio. Os outros foram coletados para que pudéssemos entender a transformação de Amanda durante a coleta, caso isso acontecesse.

## 2.6. Procedimentos para análise dos dados

Os dados coletados foram analisados com base nas propostas de Bronckart (2003) e Kerbrat-Orecchioni (1996), conforme discutido no Capítulo 1, na seção 1.6, para responder as perguntas de trabalho desta pesquisa. Foram categorias de análise: *plano geral de texto*, *levantamento do conteúdo temático*, *principais escolhas lexicais* para verificar os sentidos da professora quanto à atividade de ensino-aprendizagem da

produção de texto. Dêiticos foram levantados para a compreensão da responsabilização enunciativa nas *relações interpessoais* na verificação das regras e divisão de trabalho, estabelecidas entre os participantes nas aulas de reforço.

Em resumo, a análise do conteúdo temático estava embasada nas categorias de ensino-aprendizagem de produção de texto, nas regras que embasavam a prática em sala de aula, e nas ações de cada participante (professora-alunos). As principais marcas de materialidade utilizadas na análise das relações entre os participantes foram: os nomes de tratamento (títulos, uso do nome ou do apelido, termos de parentesco, termos afetivos, etc); a organização dos turnos de fala, quanto a aspectos quantitativos (quem fala mais e durante mais tempo, número de turnos) e a organização estrutural da interação (formulação de perguntas; responsabilidade na abertura e no fechamento dos turnos).

## **2.7 Confiabilidade e veracidade da pesquisa**

Considerando a metodologia de pesquisa selecionada para a realização deste trabalho e a natureza da coleta de dados, não pretendo generalizar os resultados obtidos. Mas, apontar para a possibilidade destes servirem para a reflexão de futuras pesquisas sobre os aspectos aqui discutidos quanto ao ensino-aprendizagem da produção de texto em aulas de reforço, no mesmo contexto em que este trabalho foi realizado ou em outros.

Assim, no sentido de garantir a confiabilidade e a veracidade dos dados coletados com esta pesquisa, resalto que os recortes de aulas analisados foram submetidos a diversas apreciações:

- ◇ Discussões realizadas durante os seminários de orientação, ministrados pela orientadora desta pesquisa;
- ◇ Discussões com colegas de mestrado e doutorado que desenvolviam pesquisas ligadas ao mesmo núcleo de pesquisa em que estava inserida (NAC);
- ◇ Discussões com Lemos que desenvolveu uma pesquisa com a mesma professora de reforço que participou deste trabalho;
- ◇ Triangulação dos dados através de áudio-gravação de aula, entrevistas, anotações de campo e um relato de experiência produzido pela professora

participante desta pesquisa (esses dados estão arquivados em fitas de áudio, transcrições no word e em cópias);

◇ Apresentação em congresso e fórum, como o 15º InPLA (2005), III Fórum do Programa Ação Cidadã (2006);

◇ Publicações em cadernos de eventos (15º InPLA e III Fórum do Programa Ação Cidadã) e capítulo do livro *Ação Cidadã: por uma formação crítico-inclusiva* (2006);

As diferentes apreciações e questionamentos aos quais fui submetida proporcionaram-me o redirecionamento de leituras de vários aspectos de minha pesquisa. No capítulo a seguir, apresento as discussões a que cheguei com os resultados de análise proposta para a atividade de ensino-aprendizagem da produção de texto com foco nos gêneros do discurso.

## **CAPÍTULO 3: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

---

Neste capítulo apresento os resultados da análise dos dados, com base na fundamentação teórica discutida no Capítulo 1. O objetivo desta pesquisa, como já mencionado anteriormente, foi analisar a atividade de ensino-aprendizagem da produção de texto, nas aulas de reforço de uma professora do ensino fundamental. As perguntas que orientaram a discussão dos dados foram:

1. Que sentidos de ensino-aprendizagem quanto à produção de texto são revelados nas aulas de reforço da professora enfocada no início e no final do trabalho?
2. Que regras e divisão de trabalho norteiam a prática didática da professora e qual a relação com os sentidos levantados?

Este capítulo está organizado para, a partir dos resultados da análise, discutir (1) os sentidos de ensino-aprendizagem da professora que trabalha com aula de reforço quanto à produção de texto e (2) as regras e a divisão de trabalho na sala de aula, com base nas discussões do quadro teórico-prático da TASHC (Magalhães, Liberali e Lessa, 2006). Essa discussão será apresentada em dois momentos: os resultados iniciais do trabalho e num segundo momento os resultados finais. A escolha em organizar a discussão dos resultados em dois momentos se deu pelo fato das aulas analisadas refletirem o resultado do trabalho de formação contínua desenvolvido com a professora participante desta pesquisa. As 3 aulas analisadas captam as seguintes fases desse trabalho: a 1ª aula foi gravada antes do início do trabalho de formação contínua desenvolvido com Amanda; a 2ª aula foi gravada no meio do trabalho de formação e a 3ª aula foi gravada no final do trabalho de formação.

### 3.1. Momento inicial

Inicialmente, considero importante descrever a atividade de ensino-aprendizagem da produção de texto na 1ª aula<sup>17</sup> de reforço analisada nesta seção, a qual tem como sujeitos a professora e um aluno, presente na sala. Assim, nesse momento, a atividade de ensino-aprendizagem tem como o *objeto* a produção de uma redação escolar. Esse *objeto* é o motivo que contém o sentido para o qual a atividade é direcionada. Era meu objetivo transformá-lo com ajuda de outros instrumentos (como a discussão entre pesquisadora e professora nas sessões de discussões, fora da sala de aula, e como todo resto do contexto de formação em que Amanda estava inserida) que compõem um sistema de atividade que esse espaço de discussão e questionamento proporcionou.

#### 3.1.1. Sentidos de ensino-aprendizagem da produção de texto – Aula 1

O plano geral do texto, o levantamento do conteúdo temático e as relações interpessoais permitiram a compreensão dos sentidos construídos sobre ensino-aprendizagem quanto à produção de texto nas *aulas de reforço* de Amanda e a complexa relação entre o domínio teórico e a prática da sala de aula.

Esta primeira aula (anexo 1), a ser aqui discutida, aconteceu antes do início do trabalho colaborativo de formação com Amanda, no dia 01 de outubro de 2004, com aproximadamente 90 minutos<sup>18</sup> de duração. Como já apontei na metodologia, contava com apenas 1 aluno de 5ª série em sala. Outro aspecto também a destacar é que em dias alternados o horário da professora está disposto de forma a serem ministradas duas aulas consecutivas de português por turma, o que equivale a 90 minutos.

A primeira parte da aula (45 minutos iniciais da dobradinha), conforme levantamento de plano geral do texto (Bronckart, 2003), está organizada da seguinte forma: 1) a professora fala rapidamente sobre a tarefa a ser feita naquele momento (leitura de um texto) como ponto de partida para outra tarefa (produção de um texto); 2) o aluno lê um poema em voz alta; 3) a professora faz perguntas de interpretação

---

<sup>17</sup> Ver anexo 1 - transcrições das 3 aulas analisadas.

<sup>18</sup> Tomamos os 90 minutos como uma só aula (dobradinha), a qual foi dividida em 2 momentos de 45 minutos cada.

sobre esse texto e resume as principais informações deste; 4) a professora solicita a produção de “um texto” ao aluno.

A segunda parte da aula (45 minutos finais da dobradinha) foi toda preenchida com a tarefa de reescrita e/ou correção do texto produzido pelo aluno.

### **1º Momento da Aula.**

Ao iniciar a aula, Amanda explica para o aluno o que seria feito em sala de aula, conforme trechos grifados no excerto abaixo:

#### **(Excerto 1):**

*15. P: vamos lá então a gente vai fazer assim ó... a gente vai ler um texto aí a gente vai fazer a outra atividade tá? Então vamos lá... você começa a ler o texto ((transparência refletida na parede apresenta o poema Identidade, do autor Pedro Bandeira))*

Ao propor a leitura do texto (*a gente vai ler um texto*) e anunciar que depois *vai fazer a outra atividade*, Amanda parece orientar-se pelo objetivo típico da cultura escolar tradicional, isto é utilizar a leitura do poema “Identidade”, de Pedro Bandeira (1993), como pretexto para a realização de outra tarefa. No entanto, a professora nem anunciou que a outra tarefa, a ser desenvolvida pelo aluno, seria a produção de outro texto sobre o mesmo tema. Isso revela que nada é mencionado sobre a função da leitura naquele momento, o porquê da escolha do poema ou a sua relevância para com o texto a ser escrito posteriormente, contrariando a proposta apresentada pelos PCN de língua portuguesa e autores como Rojo (2001, 2002, 2003, 2005), Paquier e Dolz (1996), Schneuwly e Dolz (1997/2004) sobre o ensino-aprendizagem da produção de textos na escola e o desenvolvimento da escrita pela criança, numa perspectiva enunciativa da linguagem.

Por outro lado, conforme apontado por Magalhães (2002) quanto ao trabalho prático realizado por professores em sala de aula, Amanda, ao anunciar a tarefa de leitura, tem conhecimento desta como estratégia central para que o aluno se aproprie dos esquemas de utilização, ou seja, da função social do que vai ser trabalhado em sala. No entanto, ao apresentar sua proposta ao aluno, Amanda não informa o porquê da realização de uma determinada tarefa, e, conforme discutido por Vygotsky (1934), se a criança não tem clareza da tarefa que está fazendo, não saberá utilizá-la em outros momentos na vida cotidiana. Assim, se não sabe qual a

relação entre o poema e o que dele seria utilizado para a produção, não vai colocar atenção nisso, pelo menos a partir da necessidade que impulsiona o processo de ensino-aprendizagem.

**(Excerto 2):**

16. **A:** (leitura do poema) “Às vezes nem eu mesmo sei quem sou... às vezes sou o meu queridinho... às vezes sou moleque malcriado... para mim... tem vezes que eu sou rei :: herói”
17. **P:** herói
18. **A:** herói voador... caubói lutador jogador campeão às vezes sou pulga... sou mosca também que voa e se esconde de medo e vergonha... às vezes eu sou :: Hércules... Hércules... Sansão vencedor peito de aço goleador... mas o que importa o que pensam de mim? Eu sou quem eu sou... eu sou eu... sou assim... sou menino
19. **P:** tá... olha só... do que esse texto tá falando? Quem está falando no texto?

Após a leitura oral do texto pelo aluno, Amanda faz questões explícitas de compreensão do conteúdo do texto lido (olha só... do que esse texto tá falando?; não... quem está falando no texto?; ele pensa que é quem?... ele tá falando de quem aqui? Da vida de quem?), as quais também revelam, conforme discutido por Geraldini (1996/2005), uma metodologia tradicional escolar, já que focaliza apenas questões de localização de informações. Ou seja, as perguntas focalizam o reconhecimento dos elementos que compõem o texto lido pelo aluno e direcionam a discussão para o que é comumente explorado na escola: o conteúdo. Assim, apesar do gênero lido ser um poema, as questões elaboradas revelam que a professora o trata como um relato, pois, além de não mencionar o gênero a que pertence, Amanda o reconhece como um “texto em que alguém conta uma história” (quem está falando no texto? Quem está contando essa história aqui?). De fato, Amanda está direcionando a discussão para seu objetivo, que é a produção escrita de um relato, mas não clarifica isso ao aluno. Dessa forma, após a leitura do texto, o foco fica no reconhecimento de informações quanto ao conteúdo, como tradicionalmente é feito, conforme grifo no excerto a seguir:

**(Excerto 3):**

19. **P:** tá... olha só... do que esse texto tá falando? Quem está falando no texto?
20. **A:** (Leandro)((o aluno responde com base no que ele considera correto, mas não tem relação com o texto lido))
21. **P:** não... quem está falando no texto? Quem está contando essa história aqui?
22. **A:** O menino
23. **P:** há... e aí ele tá colocando o quê? Que ele pensa ele que é um monte de coisa não é? Mas será que é de verdade isso?
24. **A:** (faz gesto de que não sabe)

25. **P:** ele pensa que é quem?... ele tá falando de quem aqui? Da vida de quem?  
 26. **A:** ((incompreensível))  
 27. **P:** não ó... da vida de quem que ele tá falando?  
 28. **A:** das pessoas  
 29. **P:** das pessoas? ou da vida dele?  
 30. **A:** é da vida dele

O excerto 3 também revela que Amanda parece usar a leitura como tarefa de *localização de informação* (Geraldi, 1996/2005) para o reconhecimento pelo aluno de dados explícitos do poema lido. Segundo Geraldi (1984/2004: 93), essa postura diante de um texto revela que o sentido da pergunta “para que ler um texto?” seria responder às questões de interpretação. Nas palavras de Amanda:

**(Excerto 4):**

31. **P:** (...)Olha só... aqui ele tá contando o que ele pensa que é... o que ele gosta de fazer... o que ele quer ser e está falando também que as pessoas às vezes gosta dele e às vezes não dependendo das coisas que ele faz... então eu quero que você faça um texto.... eu vou te dar uma folha você vai fazer no caderno depois vai passar a limpo pra folha (aí você me entrega) você vai fazer um texto é... contando da sua vida... as coisas que você gosta as coisas que você não gosta o que (você quer ser) o que você gostaria de fazer... tá bom?”

De fato, as perguntas feitas por Amanda poderiam extrapolar o objetivo de compreensão do texto lido, se o aluno soubesse que iria ler um texto para conhecer uma forma de falar de si mesmo, pois depois iria ter de contar sobre a sua vida. Ou seja, isso revela que o reconhecimento da finalidade de sua leitura (Bakhtin, 1952-53) poderia auxiliar o aluno no levantamento de idéias e ações a serem realizadas no momento da produção escrita. Conforme discutido por Schneuwly e Dolz (1997), trata-se de uma situação em que o gênero, instrumento de comunicação, transforma-se em forma de expressão e/ou experiência sem nenhuma relação com uma situação de comunicação autêntica. Ou seja, há um desaparecimento da comunicação no espaço da sala de aula, pois o poema lido transforma-se em um produto escolarizado autêntico, elaborado como instrumento *para desenvolver e avaliar, progressiva e sistematicamente, as capacidades de escrita dos alunos* (Schneuwly e Dolz, 1997: 77).

O contexto de ação, a organização discursiva (Schneuwly e Dolz, 1997) e o gênero a ser produzido não são apontados, pois a proposta de produção enfoca apenas o tema. Isso parece revelar que a professora entende o ensino-

aprendizagem da produção de texto como ativação de estruturas de comportamentos, regidos por processos cognitivos que são gerados pelos conhecimentos armazenados na memória do indivíduo e ativados pelo contexto da tarefa, tal como discutido por Rojo (2003a) ao comentar os estudos cognitivos.

Esses exemplos relacionam-se com os resultados insatisfatórios de exames como o SARESP e conforme discutido na tese de Barbosa (2004), que a discussão temática é, em geral, o único aspecto focalizado na discussão que antecede a produção de texto. Perguntas que remetem à forma composicional e às marcas lingüísticas (Rojo, 2005) do gênero a ser produzido não são feitas. Na perspectiva bakhtiniana, perguntas que focalizam esses aspectos determinam o conteúdo, a composição e o estilo dos enunciados, ou seja, o gênero que tem uma concepção padrão do destinatário a que se destina e para o qual foi criado, como discutido também por Rojo (2005).

De fato, quando Amanda reformula a explicação sobre o que deveria constar na produção do aluno, enfatiza a produção de um texto que contemple o mesmo conteúdo do poema lido oralmente (Turnos 39 e 41). O pedido para a produção do texto pelo aluno está, portanto, centralizado no conteúdo/assunto do *poema* com o qual a aula fora iniciada. O gênero não é tomado como instrumento e objeto de ensino-aprendizagem (*não precisa ser igual a esse*), conforme discutido por Schneuwly e Dolz (1997), mas como pretexto para uma produção escrita (Geraldini, 1984/2004; 1996/2005), conforme demonstra o exemplo abaixo:

**(Excerto 5):**

35. **P:** *você* que vai fazer... entendeu? É uma produção *sua* tá? Tá? Entendeu?  
36. **A:** ((incompreensível))  
37. **P:** *você* entendeu o que é pra fazer?  
38. **A:** ((incompreensível))  
39. **P:** ó... *você* vai escrever um texto sobre / a respeito da *sua* vida... certo?...então... Aqui... nesse aqui... o menino não está falando da vida dele? Do que que ele gosta do que que ele não gosta?  
40. **A:** tá  
41. **P:** tá... então *você* vai escrever um texto... não precisa ser igual a esse... um texto que *você* pense aí... *você* vai contar o que que *você* gosta o que que *você* não gosta é... o que *você* gostaria de ser... o que *você* pensa... tudo bem?

Ao enunciar que o aluno deveria produzir um texto com base no que ele pensa (*um texto que você pense aí...*), Amanda revela uma concepção de produção escrita de acordo com a tradição escolar: o “tema livre”, com finalidade escolar. Ou

seja, conforme discutido por Schneuwly e Dolz (1997/2004: 77), a escrita é concebida como representação do real, tal qual ele o é, ou do pensamento, da forma como é produzido.

## 2º Momento da Aula.

No segundo momento da aula, após a produção escrita pelo aluno, a qual é feita nos primeiros 45 minutos da dobradinha, Amanda prossegue o trabalho centrado na correção do texto produzido. O aluno é solicitado a ler a sua produção através de um sinal que a professora faz apontando em direção ao texto, conforme ilustrado no exemplo abaixo:

### (Excerto 6):

25. P ... (olha para o aluno e aponta com o dedo para o texto sobre a mesa) então olha só agora a gente vai reorganizar o seu texto pra que ele fique bem certinho pra que quem for ler entender... por que você acha que quem for ler... vai conseguir entender isso tudo junto? Tá muito juntinho oh... você nem colocou parágrafo... não colocou ponto final... não colocou vírgula... não colocou nada... tá certo? Então vamos lá...

Nesse exemplo, é relevante destacar que, como essa aula ocorreu antes do início do trabalho de formação com Amanda e embora ainda não tivéssemos discutido o papel e a importância do interlocutor para a escrita do texto, o discurso de Amanda marca um conhecimento sobre o “outro”, como sendo um decodificar para “ler e entender” o que o aluno escreve, mas não como interlocutor que dialoga com o autor (pra que ele fique bem certinho pra quem for ler entender... por que você acha que quem for ler vai entender isso tudo junto?). Por outro lado, conforme discutido por Schneuwly e Dolz (1997), percebemos que, embora Amanda compreenda a escrita como um instrumento que auxilia a interlocução entre dois sujeitos ligados pelo texto escrito (você acha que quem for ler vai entender isso tudo junto?), focaliza, para lidar com isso, apenas aspectos sistêmicos da língua (parágrafo... ponto final... vírgula...).

Assim, ao enfatizar a relevância da “reorganização” do texto escrito (a gente vai reorganizar o seu texto) para o diálogo com um interlocutor possível, Amanda menciona aspectos de organização de parágrafo e de pontuação, ou seja, aspectos do código formal sem mencioná-lo com seu uso social, por exemplo, a razão do uso relacionado com a compreensão de leitura (Tá muito juntinho ó... você não colocou parágrafo não colocou ponto final não colocou vírgula não colocou nada... tá certo?). Essa

maneira de conduzir a revisão do texto demonstra uma prática de ensino-aprendizagem construída na história da educação, como centrada na abordagem normativa do ensino da língua, conforme discutido por Mendonça (2006). Fica fácil de entender essa prática se pensarmos na tradição do ensino de Língua Materna em que na maioria das vezes se privilegiou o estudo da forma em detrimento do uso efetivo da língua. Segundo essa autora, o ensino de gramática constitui um dos pilares mais fortes das aulas de português, chegando a ser, em alguns casos, a preocupação quase exclusiva dessas aulas.

É relevante destacar, ainda, que a primeira versão do texto produzido pelo aluno, a revisão e a reescrita acontecem no mesmo dia (P: então vamos lá... de novo ((apontando para o texto do aluno))). Segundo Pasquier & Dolz (1996), o pouco distanciamento entre essas tarefas pode causar uma espécie de “cegueira” no aluno diante de seus erros, pois não há um tempo entre a primeira versão produzida e o momento de sua reescrita. Todavia, é importante salientar a tentativa da professora em potencializar a capacidade de escrita do seu aluno, conforme os excertos a seguir:

**(Excerto 7):**

1. P: então vamos lá... de novo ((apontando para o texto do aluno))
2. A: eu tenho ((incompreensível))
3. P: aqui tá certo? Que letra é essa?

**(Excerto 8):**

43. P: então vamos arrumar... vê como é que se escreve aí para você não escrever errado aqui oh...
44. A: separar aqui?
45. P: é... vamos arrumar aqui depois você passa a limpo ((incompreensível))
46. A: faço aqui?
47. P: isso ((incompreensível)) você não viu como é que se escreve estudioso?
48. A: tudo junto?
49. P: não?
50. A: vamos lá... estudioso é o nome de uma pessoa? Você conhece uma pessoa com o nome estudioso?
51. A: não
52. P: e lugar? Conhece algum lugar assim com esse nome de estudioso?
53. A: lugar professora?
54. P: é
55. A: não
56. P: então... tá certo aqui?
57. A: tá
58. P: tá com letra maiúscula? oh? (aluno faz sinal de negação com a cabeça) Então coloca aí
59. A: minúscula né?

Ao focalizar a correção como uma atividade de “*passar a limpo*”, que elimina “erros”, Amanda revela que, embora tenha clareza da necessidade de tornar legível o texto ao possível leitor do aluno (quem for ler... entender), ainda não privilegia em sua prática em sala de aula o valor da escrita como um signo interativo (Bakhtin, 1952-53), já que o texto não está inserido em um contexto de interlocução com objetivos, interlocutores e lugar de circulação definidos. Conforme discutido por Pasquier e Dolz (1996), essa postura pode assentar a idéia de que o aluno é o responsável por sua aprendizagem e, conseqüentemente, pela impressão de que não sabe escrever e/ou nunca saberá apesar de várias tentativas.

Resumindo, os resultados demonstram que as ações realizadas por Amanda revelam sentidos sobre a produção escrita que orientam uma prática de ensino de produção escrita em que o texto é considerado um produto definitivo, pois na interação com o aluno em sala de aula não houve nenhuma proposta de revisão/reescrita (Pasquier e Dolz, 1996). Assim, ficou claro que: a proposta de ensino-aprendizagem é “*fazer um texto*”, “*fazer uma produção*” e “*corrigi-lo*”, ou seja, o processo de avaliação, com finalidade em si mesma, é um aspecto que tem grande peso. Além disso, ainda não há uma orientação para a produção de texto baseada na noção de gênero do discurso.

Segue um quadro com o resumo dos sentidos de Amanda sobre ensino-aprendizagem quanto à Produção de Texto nos conteúdos temáticos (Bronckart, 2003) enunciados por ela na primeira aula analisada:

Quadro 1 - Sentidos da Professora de Reforço – Aula 1 (01/10/2004)

Sentidos sobre o ensino-aprendizagem de produção	Exemplos
Leitura oral como preparação para a atividade de escrita, mas também como pretexto para produzir outro texto sobre o mesmo tema (redação escolar), sem necessidade de partilhar seu objetivo com o aluno.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “... Então <b>you vai fazer</b> assim... <b>you vai ler um texto e a gente vai fazer outra coisa tá?</b> ” (Turno 9)</li> <li>• “... então <b>a gente vai fazer</b> assim ó... <b>a gente vai ler um texto aí a gente vai fazer a outra atividade ta? Então vamos lá... você começa a ler o texto</b> [transparência refletida na sala]” (Turno 15)</li> </ul>
Leitura como localização de informações explícitas no texto - auxiliar na compreensão do conteúdo temático.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “tá... olha só... <b>do que esse texto ta falando? Quem está falando no texto?</b>” (Turno 19)</li> <li>• “não... <b>quem está falando no texto? Quem está contando essa história aqui?</b>” (Turno 21)</li> <li>• “<b>ele pensa que é quem?... ele tá falando de quem aqui? Da vida de quem?</b>” (Turno 25)</li> <li>• “não ó... <b>da vida de quem que ele ta falando?</b>” (Turno 27)</li> <li>• “<b>da vida dele?</b> Olha só... aqui ele ta contando o que ele pensa que é... o que ele gosta de fazer... o que ele quer ser e está falando também que as pessoas às vezes gosta dele e às vezes não dependendo das coisas que ele faz...” (Turno 31)</li> </ul>
Produção de texto como atividade escolar (redação).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “então eu <b>quero que você faça um texto...</b> <i>eu</i> vou te dar uma folha <b>you vai fazer</b> no caderno depois vai passar a limpo pra folha (aí <i>you</i> me entrega) <b>you vai fazer um texto é... contando da sua vida... as coisas que you gosta as coisas que you não gosta o que (you quer ser) o que you gostaria de fazer... ta bom?</b>” (Turno 31)</li> <li>• “ó... <b>you vai escrever um texto sobre / a respeito da sua vida... certo?...então Aqui... nesse aqui... o menino não está falando da vida dele? Do que que ele gosta do que que ele não gosta?</b>” (Turno 39)</li> <li>• “ta... então <b>you vai escrever um texto... não precisa ser igual a esse... um texto que you pense aí... you vai contar o que que you gosta o que que you não gosta é... o que you gostaria de ser... o que you pensa... tudo bem?</b>” (Turno 41)</li> </ul>
A correção como instrumento no ensino-aprendizagem da produção de textos (redação escolar) com foco nos aspectos normativos da língua.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “<b>aqui ta certo? Que letra é essa?</b>” (Turno 3 – 2ª aula)</li> <li>• “<b>precisa desse “a”?</b>” (Turno 17 – 2ª aula)</li> <li>• “... então olha só... agora <i>a gente</i> vai organizar seu texto pra que <b>ele fique bem certinho pra quem for ler entender... por que you acha que quem for ler vai entender isso tudo junto? Ta muito juntinho ó... you não colocou parágrafo não colocou ponto final não colocou vírgula não colocou nada... ta certo? Então vamos lá... Põe sua cadeira aqui do lado que fica mais fácil</b>” (Turno 27 – 2ª aula)</li> <li>• “então <b>vamos arrumar... ver como é que se escreve aí pra you não escrever errado aqui ó</b>” (Turno 47 – 2ª aula)</li> <li>• “... <b>you escreveu muinto ou muito?</b>” (Turno 65 – 2ª aula)</li> <li>• “... vamos lá <b>é inteligente ou enteligente?</b>” (Turno – 2ª aula 73)</li> <li>• “... então vamos lá “<b>respeitado e</b>” por que que <b>respeitado ta com letra maiúscula? No meio da frase assim não pode usar letra maiúscula porque não é nome de pessoa (...)</b>” (Turno 63 – 2ª aula)</li> </ul>

Obs: as escolhas lexicais estão marcadas em negrito e os dêiticos em itálico.

### 3.1.2. Regras e divisão de trabalho estabelecidas na atividade

Nesta seção, discuto as regras que organizaram, no contexto escolar, a Aula de Reforço em relação às prescrições oficiais já discutidas no capítulo teórico (1.1). Em seguida, discuto a organização do trabalho da sala de reforço nessa primeira aula.

**A organização escolar da aula de reforço.** Conforme discutido no capítulo teórico, as regras que organizaram, inicialmente, a atividade de ensino-aprendizagem da produção de texto contrariam o Projeto de Lei que regula a aula de reforço, quanto à frequência obrigatória dos alunos considerados com necessidade de reforço. O número de alunos em sala deveria ser 20, conforme prescrito pela Lei do Reforço, constituída a partir da resolução nº42 de 5 de maio de 2004. Porém, nessa primeira aula, Amanda contava com apenas um aluno em sala, caracterizando sua aula como um reforço *particular* destinado a um único aluno. É importante lembrar que essas aulas eram oferecidas fora do horário regular do aluno para que este, obrigatoriamente, comparecesse as aulas. Embora, conforme informado pela professora de reforço, os professores titulares de língua portuguesa e a direção da escola cobrassem a presença desses alunos no reforço, não era feito nenhum acordo entre a família da criança e a instituição escolar para que o aluno freqüentasse efetivamente essa aula. Isso revela uma quebra de regras da organização escolar em relação à prescrição da Lei do reforço, no sentido de viabilizar a inclusão do aluno no espaço da sala de aula, dada a difícil realidade das crianças que, muitas vezes, precisam ajudar os seus pais no trabalho doméstico. Assim, constato que o projeto de reforço parece ter sido “pensado” e/ou “elaborado” para um grupo social que não corresponde ao público de baixa renda, pois existe uma problemática de organização familiar que envolve questões do tipo: como deixar a criança ir a escola fora do horário regular de aula, se ela tem que ficar em casa para cuidar dos irmãos enquanto os pais trabalham, ou se ainda precisa trabalhar fora de casa para ajudar com as despesas domésticas. Com isso, quero salientar que o reforço parece ter sido criado para não haver reforço de fato, já que não há uma política de organização que crie condições para as crianças freqüentarem as aulas. Além disso, percebo que a própria professora trata a aula de reforço como uma aula do ensino regular, e, no trabalho com gêneros, este deveria

ser feito de forma que permitisse a integração do reforço com as outras disciplinas e atendesse efetivamente as necessidades dos alunos de inserção social. Ou seja, essa problemática evidencia que o problema está no contexto em que o reforço se desenvolve.

**A organização do trabalho na aula de reforço.** Levando em conta os sentidos atribuídos ao ensino-aprendizagem da produção de texto apresentados por Amanda na seção anterior, verifiquei como as regras e a divisão do trabalho, que embasaram as suas ações, organizaram as tarefas que o único aluno em sala deveria realizar: ler um poema, produzir uma redação e corrigi-la. Isso revela que a atividade dessa aula de reforço foi mediada, conforme Vygotsky (1934), por signos pertencentes às ferramentas psicológicas.

No início dessa aula, Amanda questionou o aluno sobre dois fatos: primeiro, sobre este ter levado um irmão para a escola, o que não era permitido, e, segundo, sobre o aluno não ter trazido o caderno para a aula, como previsto. O primeiro se configura como uma quebra de regras por parte da professora e por parte do aluno, já que no discurso de Amanda está implícito, por um lado, que a escola é uma instituição de ensino e não um lugar de cuidar de irmãos, mas que mesmo assim ela iria deixar o irmão do aluno entrar na sala. Isso demonstra, num primeiro momento, uma predisposição da professora em quebrar as regras do funcionamento das aulas de reforço e em “incluir” o aluno no contexto escolar, pois como se trata de uma escola situada em meio a duas favelas, Amanda conhece a realidade de crianças de periferia, que cuidam de irmãos menores enquanto seus pais trabalham. Em suas palavras: *Deixa ele lá fora depois eu deixo ele entrar*. O segundo, diferentemente, revela que a divisão de trabalho, como discutido por Engeström (1999), nessa atividade, cria diferentes posições para os participantes, ou seja, demonstra a manutenção do papel da professora e do papel do aluno que deveria ter levado o caderno para a escola: *mas eu falei pra você trazer*. Amanda, nessa atividade, é a professora e, por consequência, quem determina o que pode ou não levar para a sala de aula. Veja, a seguir, no excerto 9:

**(Excerto 9):**

7. **P:** e *você* vai ficar cuidando do seu irmão? (e *você* veio para escola?) Deixa ele lá fora depois *eu* deixo ele entrar... tá bom? Vem cá... deixa *eu* ver seu caderno
8. **A:** eu não trouxe o caderno
9. **P:** mas *eu* falei pra *você* trazer! Então *você* vai fazer assim... *você* vai ler um texto e a *gente* vai fazer outra coisa tá? A atividade... essa atividade *a gente* vai terminar quando tiver mais gente em sala tá? Aí *você* vai trazer tesoura e cola... não esquece tá?

No que diz respeito à interação entre Amanda e o aluno, no início da aula, os resultados da análise parecem revelar, pela organização dos turnos (Kerbrat, 1996), que, embora Amanda sinalize em seu discurso, a possibilidade de permissão para que o aluno deixasse seu irmão ficar na sala de aula, ela não abriu espaço para a negociação das tarefas escolares a serem realizadas em sala. Porém, é válido destacar que a prescrição determina isso, ou seja, a atuação de Amanda diante das tarefas a serem realizadas em sala de aula demonstra a forma como a atividade de ensino-aprendizagem se constitui no contexto escolar, que é regido por regras de organização e funcionamento. Conforme discutido por Kerbrat (1996), a relação vertical professor-aluno se reflete nas escolhas lexicais utilizadas por Amanda, que mantém sua autoridade, ao indicar quem e o que deve ser feito em sala: Deixa ele lá fora; *eu* deixo ele entrar; *eu* falei pra *você* trazer; *você* vai; *você* vai ler; não esquece.

Desse modo, as regras de organização da aula são mantidas pela professora, o que a leva a determinar o trabalho do aluno: a leitura oral de um texto como pretexto para solicitar uma redação. De fato, na divisão de trabalho, a inclusão de Amanda na realização da tarefa (*a gente* vai fazer) demonstra que seu discurso organizou as ordens ou instruções, direcionadas para realização de tarefas que o aluno tinha que fazer. Assim, a escolha lexical marcada por verbos com valor de imperativo revela claramente os *papéis* tradicionalmente assumidos por ambos (Aluno faz e Professor manda): Vem cá... deixa *eu* ver; *você* vai fazer assim... *você* vai ler um texto... *a gente* vai fazer ; ... *a gente* vai terminar; *você* vai trazer... não esquece; pode deixar; *você* começa a ler o texto. No exemplo a seguir, evidencia-se a posição de Amanda, ao descrever linearmente as tarefas a serem executadas pelo aluno:

**(Excerto 10):**

15. **P:** vamos lá então *a gente* vai fazer assim ó... *a gente* vai ler um texto aí *a gente* vai fazer a outra atividade ta? Então vamos lá... você começa a ler o texto (transparência refletida na parede)

Na perspectiva vigotiskiana, o aspecto interacional dialético na organização da ZPD é um fator primordial para a aprendizagem, pois através da construção de espaços de aprendizagem, os alunos podem desenvolver novas capacidades. Nesta aula, a interação entre a professora e o aluno segue o padrão descrito por Wertsch e Smolka (1993:137) como IRA: [Pergunta (professora) – Resposta (aluno) – Avaliação (professora)].

Amanda, dessa forma, limita a participação do aluno às ações e aos papéis que lhe são permitidos desempenhar, o de responder às perguntas de leitura. Essa interação, modelo IRA, tem como objetivo, como aponta Wertsch e Smolka (1993), avaliar a compreensão do conteúdo do poema lido, como revela o exemplo abaixo:

**(Excerto 11):**

19. **P:** tá... olha só... do que esse texto ta falando? Quem está falando no texto?  
20. **A:** (Leandro) ((o aluno responde com base no que ele considera correto, mas não tem relação com o texto lido))  
21. **P:** não... quem está falando no texto? Quem está contando essa história aqui?  
22. **A:** O menino  
23. **P:** Ah... e aí ele tá colocando o quê? Que ele pensa ele que é um monte de coisa não é? Mas será que é de verdade isso?  
24. **A:** (faz gesto de que não sabe)  
25. **P:** ele pensa que é quem?... ele tá falando de quem aqui? Da vida de quem?  
26. **A:** ((incompreensível))  
27. **P:** não ó... da vida de quem que ele tá falando?  
28. **A:** das pessoas  
29. **P:** das pessoas? ou da vida dele?

Não são apenas as perguntas que marcam a avaliação de Amanda em relação ao aluno, mas também todas as vezes que fala “não”. Além disso, no turno 29, a professora repete a palavra do aluno na interrogativa, demonstrando que a resposta dada não é correta, pois, em seguida, dá a alternativa que ela espera que ele diga “ou da vida dele?” No turno 23 está a única resposta avaliada positivamente (ah).

Bakhtin (1952-53), numa perspectiva dialógica da linguagem, semelhantemente à discussão de Vygotsky (1934) sobre a ZPD, aponta a importância do permanente diálogo com outros enunciados e outras vozes e em

interação constante com seus interlocutores para a construção de novos saberes. No caso do reforço, se a professora adotasse uma perspectiva dialógica, poderia propiciar ao aluno emitir apreciações, opiniões e descobrir caminhos para mudar o uso da linguagem de “produto” / “aplicação” para “revisão” / “construção” de saberes. Todavia, no momento da correção do texto produzido pelo aluno, nessa aula, o diálogo, contrariamente, se dá com as normas ortográficas, de comportamento, da língua padrão, etc.

Segundo Vygotsky (1934), tanto o que é oferecido aos alunos (conhecimentos lingüísticos) quanto o modo como a interação é organizada são elementos cruciais de mediação, pois se a intervenção pedagógica não estiver acima do nível de desenvolvimento real dos alunos, e se não for significativo, isto é, que tenha uma funcionalidade na vida cotidiana, não haverá aprendizagem e, conseqüentemente, não “puxará” o desenvolvimento. Conforme apresentado por este autor, *a aprendizagem adequadamente organizada resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer* (Vygotsky, 1934: 118).

Assim, por um lado, Amanda, conforme discutido por Schneuwly e Dolz (1997), ao propor o trabalho com a produção de texto, não cria condições que favoreçam o desenvolvimento de capacidades de uso ou prática social da linguagem, porque no trabalho de leitura com o texto que antecede a produção escrita, o foco está, segundo Geraldi (2004), na realização de uma tarefa de leitura como pretexto para a produção de outro texto e na localização de informação e/ou no reconhecimento temático do texto apresentado. Como conseqüência desse enfoque dado à leitura, o contexto de produção (Bakhtin, 1929) é limitado, na medida em que os elementos que integram o contexto de produção, circulação e de recepção do texto lido e do texto a ser produzido estão restringidos à situação de uma produção de texto escolarizada.

Por outro lado, Amanda avalia a escrita, pois, embora considere a relevância da compreensão por parte de um possível leitor do texto produzido pelo aluno, após a produção da redação escolar por este, o foco de discussão passa a ser a correção dos “erros” de escrita que não se ajustam aos aspectos normativos da língua culta. Isso revela que a escrita ainda é enfocada sem atribuição de um valor social de uso, já que além de não ser estabelecido um objetivo para a produção da redação, o

texto não circulará fora da escola, nem terá outros interlocutores, além da professora.

Em resumo, conforme apresentado no capítulo teórico, as regras e a divisão de trabalho, nas aulas de reforço de Amanda, acompanharam os sentidos tradicionais de ensino-aprendizagem da produção de texto. Segundo Magalhães (2002), isso revela a dificuldade da escola para criar espaços em que o conhecimento sobre as teorias de ensino-aprendizagem seja relacionado às escolhas feitas na prática, o que poderia ser propiciado nas discussões dos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).

Nesse sentido, a atividade **inicial** de ensino-aprendizagem de produção de texto da professora de reforço está representada da seguinte forma:

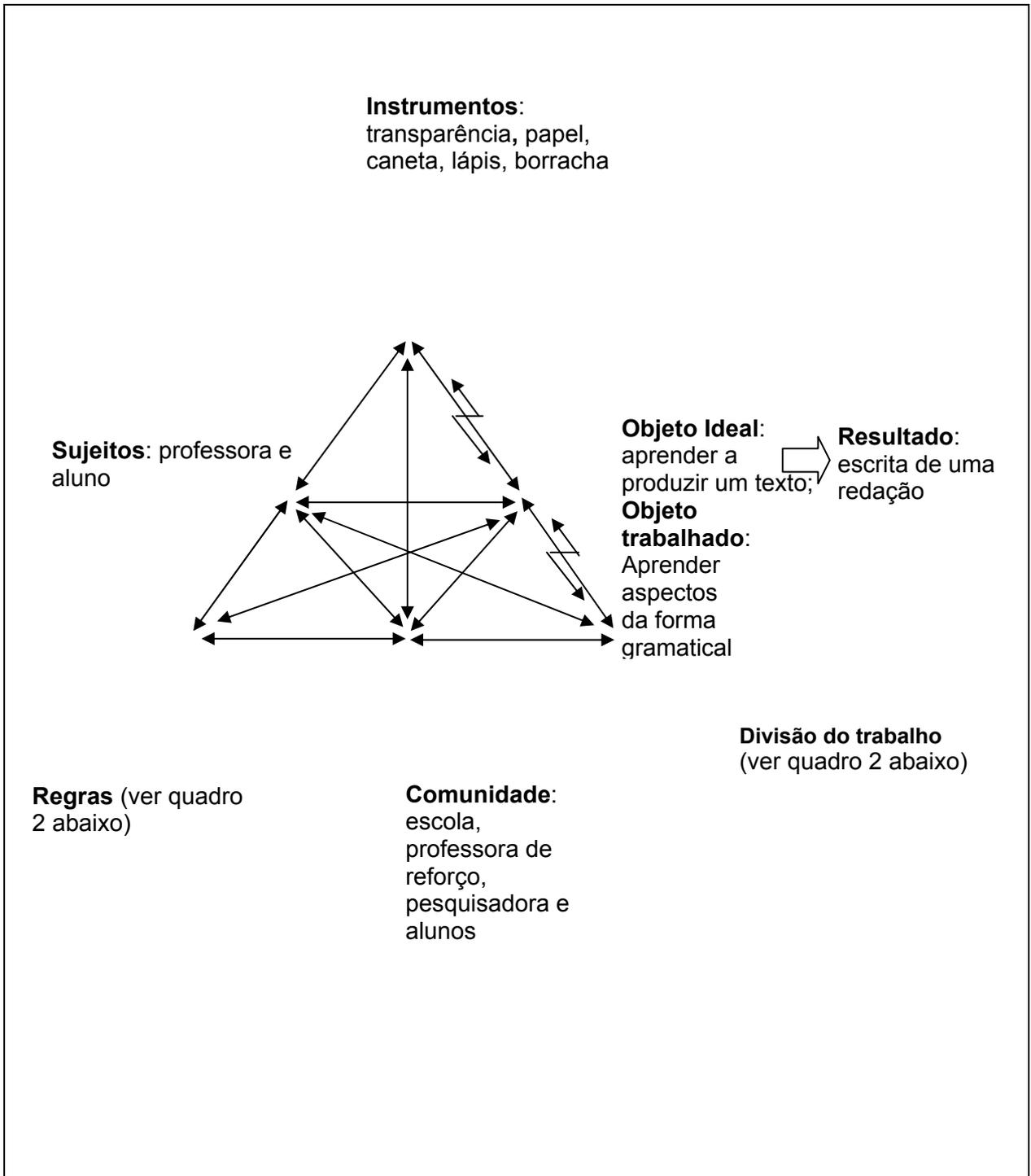


Figura 1 - Atividade individual da professora – Aula 1

Essa figura demonstra que a atividade de ensino-aprendizagem da produção de texto nas aulas de reforço de Amanda vem suprir a necessidade de se trabalhar questões normativas do sistema gráfico e sintático da língua portuguesa, pois, conforme discutido anteriormente, não há, de fato, um trabalho de acompanhamento pelos professores titulares dos alunos sobre quais as necessidades de escrita devam ser enfocadas pela professora de reforço. Pelo contrário, percebi que o trabalho nas aulas é desenvolvido por Amanda com base no senso comum das necessidades de os alunos dominarem aspectos lingüísticos no nível da palavra e das sentenças.

As regras e a divisão de trabalho estabelecidas nessa primeira aula estão resumidas no quadro a seguir:

**Quadro 2 – Resumo de Regras e Divisão de Trabalho – Aula 1**

<b>Regras</b>	<b>Divisão de Trabalho</b>
Texto considerado como um produto; como uma redação; como uma produção de tema livre; Professor: agente; transmissor; Aluno: paciente; receptor.	Professora: <ul style="list-style-type: none"> <li>• leva texto para sala de aula;</li> <li>• manda o aluno ler um texto;</li> <li>• manda o aluno produzir uma redação;</li> <li>• corrige aspectos formais no texto do aluno;</li> </ul> Aluno: <ul style="list-style-type: none"> <li>• lê um texto;</li> <li>• produz uma redação;</li> <li>• efetua correção da professora sobre os erros gramaticais.</li> </ul>

### 3.2. O Segundo Momento do Trabalho

As duas aulas analisadas, conforme mencionado anteriormente, nessa seção ocorreram durante o trabalho de formação desenvolvido com Amanda e no fim desse processo.

#### 3.2.1. Sentidos de ensino-aprendizagem da produção de texto – Aula 2

A aula 2<sup>a19</sup> analisada ocorreu no dia 12 de novembro de 2004, com aproximadamente 45 minutos de duração, e contava com 2 alunos de 5<sup>a</sup> série em sala.

Nesse contexto, a TASCH (Magalhães, Liberali e Lessa, 2006) e Vygotsky (1934) auxiliaram na compreensão das transformações ocorridas na *atividade* de ensino-aprendizado da produção de texto desenvolvida nesta segunda aula de reforço. O *objeto* desta atividade de ensino-aprendizagem é a produção de um gênero do discurso, *carta pessoal*. Este *objeto* é o motivo que contém o sentido para o qual a atividade é direcionada.

Conforme levantamento feito do plano geral do texto (Bronckart, 2003), a aula analisada foi organizada da seguinte forma: 1) a professora faz perguntas para ativar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero carta pessoal; 2) a professora explica aos alunos que antes de eles escreverem uma carta, fariam a parte do envelope para enviar a carta a um destinatário real; 3) a professora faz perguntas sobre as informações necessárias para preencher e enviar um envelope corretamente; 4) a professora faz perguntas sobre o conteúdo da carta pessoal a ser produzida pelos alunos, tendo em vista o destinatário escolhido por estes; 5) a professora pede a produção de uma carta escrita pelos alunos; 6) a pesquisadora interrompe a instrução dada pela professora para discutir com os alunos a estrutura composicional de uma carta pessoal; 7) a professora encerra a aula ajudando na discussão com os alunos sobre as formas de despedida em uma carta.

Conforme revelado pela análise do conteúdo temático (Bronckart, 2003), no início da aula, Amanda apresenta novos sentidos quanto ao ensino-aprendizagem da produção de texto, pois faz perguntas para levantar os conhecimentos cotidianos

---

<sup>19</sup> Ver anexo 1.

dos alunos a respeito do gênero *carta pessoal*. Essas perguntas direcionam a discussão com os alunos, conforme apontado por Schneuwly e Dolz (1997), como forma de propor o estudo de um gênero de uso social, ou seja, conforme Schneuwly e Dolz (1997), que remete a uma prática social autêntica de uso da linguagem escrita, para que possam utilizá-lo apropriadamente às situações e aos propósitos definidos, conforme marcação feita no excerto a seguir:

**(Excerto 12):**

1. **P-** alguém já escreveu uma carta?
2. **Aa-** *Eu já recebi/li mas nunca escrevi ((inc))*
3. **P-** é? Como que se escreve uma carta?
4. **Ap** - ((inc))
5. **P** - mas...para que serve?
6. **Aa** - pra avisar alguma coisa
7. **P**- humm...avisar alguma coisa...o que mais?
8. **Ap**- falar que tá tudo bem  
(...)
14. **P**-Hum...tá...o que mais? (...) alguém aqui já recebeu uma carta?
15. **Aa**- não
16. **A p**- *eu* já recebi carta professora...da escola
17. **Aa**- *eu* já recebi também ((inc))

De fato, há uma transformação nos sentidos de Amanda sobre produção escrita, pois ela faz perguntas essenciais para o reconhecimento do contexto de produção do gênero focado, como um aspecto que auxilia o processo de aquisição do texto escrito, e no levantamento de conhecimentos espontâneos dos alunos sobre o gênero em foco (P- alguém já escreveu uma carta?). Conforme discutido por Vygotsky (1934), perguntas desse tipo funcionam como estratégia para formalizar os conhecimentos dos alunos (Como que se escreve uma carta?), associando-os aos conhecimentos de funcionalidade (para que serve?) de um gênero de circulação social. Segundo Newman e Holzman (2002: 77), *a relação entre conceitos espontâneos e científicos é um ótimo exemplo de aprendizagem conduzindo o desenvolvimento e de sua afirmação de que uma consequência da aprendizagem conduzindo o desenvolvimento na ZDP é a crescente capacidade de se envolver em atividades volitivamente e com consciência*. Isso indica que, se há transformação da consciência, está havendo transformação de sentidos da professora quanto à prática de ensino-aprendizagem da escrita.

Após as perguntas de ativação de conhecimentos cotidianos dos alunos, percebemos outra mudança no encaminhamento do trabalho com o texto escrito feito por Amanda, que é a discussão instaurada com os alunos sobre a relação de

interlocução no gênero carta como base para o trabalho de ensino-aprendizagem desse gênero. Segundo Rojo (2005: 197), são as relações estabelecidas entre os parceiros de uma interlocução, *vistas a partir do foco da apreciação valorativa do locutor, que determinam muitos aspectos temáticos, composicionais e estilísticos do texto ou discurso*. Esse novo enfoque é constatado no momento em que Amanda indaga aos alunos sobre o interlocutor real para quem escreveriam uma carta pessoal:

**(Excerto 13):**

18. **P-** tá...e você já escreveu uma carta pra alguém?
19. **Aa-** não ((inc))
20. **P-** não? E se vocês fossem escrever uma carta pra alguém... pra quem vocês escreveriam?
21. **Aa-** pra minha avó
22. **Ap-** minha avó... professora  
(...)
126. **P-** tá então olha só...agora que vocês já definiram pra quem que vocês vão escrever...o que que vocês vão falar na carta?
127. **Ap** – Huum... deixa eu ver (...)
128. **P-** se vocês fossem/ bom... já que você vai escrever uma carta pra sua avó o que que você vai contar pra ela?

Esse exemplo demonstra a tentativa de Amanda de instaurar em sala de aula uma atividade de linguagem que (re) crie uma situação o mais próxima possível de uma prática social, pois propõe aos alunos a produção do gênero *carta pessoal* para interlocutores reais, ou seja, exatamente como acontece nas práticas sociais de linguagem. Os novos sentidos de Amanda sobre a prática da produção de texto revelam, conforme salientado por Schneuwly e Dolz (1997: 79), que se trata de uma prática que tende a uma dissolução da escola como lugar particular de ensino-aprendizagem em práticas sociais que ela reproduz, ou seja, trata-se de negar a *escola como lugar específico de comunicação*. Segundo esses autores, o foco está em diversificar a escrita, criar situações autênticas de comunicação, ter boas razões para falar/escrever, e se referir aos textos autênticos que circulam na sociedade.

Entretanto, também percebemos, através da análise de conteúdo temático (Bronckart, 2003), que, diferentemente da primeira aula analisada, o trabalho realizado em sala por Amanda orienta os alunos para o desenvolvimento da capacidade de ação do gênero enfocado, conforme discutido por Schneuwly e Dolz (1997), pois o lugar social de circulação da carta a ser produzida pelos alunos é outro aspecto tematizado pela professora. Isso é constatado no momento em que

faz referência à cidade e/ou ao endereço como elementos necessários para o envio da carta:

**(Excerto 14):**

- 129. P- onde sua avó mora?
- 130. Ap- Pernambuco
- 131. P- e a sua?
- 132. Aa- Bahia
- 133. P- você sabe o nome da cidade?
- 134. Aa- eu sei
- 135. Ap- cidade?
- 136. P- o endereço...todo o endereço?
- 137. Ap- eu não
- 138. Aa- é...Senhor do Bomfim...só não sei o nome da rua
- 139. P- tá...e pra gente escrever uma carta pra alguém a gente precisa primeiro [
- 140. Aa- ter o cep...o número da casa ((inc))

Em outro momento da aula, Amanda inicia uma nova discussão, voltada para a compreensão da condição de produção, que envolve o conhecimento sobre o funcionamento e a organização do instrumento no qual será enviada a carta, o envelope. Isso também revela um novo sentido quanto ao trabalho que é realizado com a escrita, já que a orientação para a produção de texto inicia com o estudo do funcionamento do gênero, conforme grifos a seguir:

**(Excerto 15):**

- 141. P- é...antes de escrever a carta a gente vai fazer a parte do envelope...tá certo? Tudo bem?...Olha só...no envelope/uma coisa que a gente já sabe que precisa preencher...esse e esse ((apontando para as faces do envelope)) que que a gente vai colocar nesse? O que vocês sabem?
- 142. Aa- o nome e o nosso endereço
- 143. P- tá..então...remetente é quem?
- 144. Aa- Nós
- 145. P- estão remetendo a carta certo? Vocês sabem do endereço de vocês completo?
- 146. Ap- sei
- 147. Aa- eu sei...só não sei do cep completo

As instruções dadas por Amanda revelam que a construção do conhecimento é feita conjuntamente, pois ela faz perguntas aos alunos com o objetivo de coletivamente sistematizar o saber dos alunos sobre a funcionalidade e composição de um envelope para o envio de uma carta. Segundo Newman e Holzman (2002: 77), *conceitos científicos são aprendidos em ambiente escolar como parte de um sistema de conhecimento; ... sua aprendizagem se faz conscientemente.*

Embora as perguntas feitas por Amanda sinalizem para um saber teórico em construção sobre as novas discussões metodológicas do ensino-aprendizagem da linguagem, como por exemplo, o valor do ensino de um gênero de circulação social, no momento em que dá a instrução para a produção escrita pelos alunos, focaliza apenas o conteúdo e o destinatário da carta. Isso revela a instauração de novos conflitos com o trabalho com a escrita sobre, por exemplo, como trabalhar com a organização discursiva ou forma composicional do gênero estudado em sala, a qual nessa aula não é explorada:

**(Excerto 16):**

148. **P**-(...) então vamos fazer assim...Alexandre...abre o caderno vai... pra gente começar a fazer...vocês vão pensar no que que vocês querem contar pra pessoa que vocês vão mandar a carta
149. **Ap**- é pra escrever agora?
150. **P**- é lógico  
(...)
156. **P**- é porque a gente/eu mando...a gente não vai poder colocar no correio né?
157. **Aa** - e a gente não vai colocar hoje?
158. **P** - não porque vocês não sabem o cep da rua...(só quando trouxer na próxima aula)
159. **Ap** - eu trago
160. **Aa** - eu também...eu trago tranquilo... tudo certinho
161. **P**- tá... então olha só... primeiro o que que vocês vão fazer é pensar o que vocês querem contar pra pessoa que vocês vão escrever... Ai começa a escrever... e ai a gente vai organizar bonitinho em forma de carta tá bom...Alexandre fala a verdade eu estou achando que voce quer escrever é pra outra pessoa não é pra sua avó

De fato, percebemos que, embora Amanda fale da organização estrutural do gênero carta (organizar bonitinho em forma de carta), não dá instrução para que os alunos saibam como é a forma composicional desse gênero. Isso revela o conflito entre o saber teórico que está sendo construído no trabalho de formação contínua sobre a necessidade de trabalhar a língua em situações reais de uso, ou seja, através de gêneros de circulação social, e o como possibilitar ao aluno o domínio estrutural de um gênero. No entanto, nesse momento, a pesquisadora intervém colaborativamente na aula, focalizando, além do contexto de produção do gênero carta pessoal, a estrutura composicional desse gênero que, conforme discutido por Schneuwly e Dolz (1997), na sala de aula é estudado através de uma prática fictícia de uso da linguagem, pois embora esteja sendo utilizado um instrumento de comunicação, também está sendo tomada como um objeto de ensino-aprendizagem:

**(Excerto 17):**

168. **P-** e então *a gente* não vai colocar hoje no correio...primeiro *vocês* vão fazer a carta e deixar pronto... quando for quarta-feira *vocês* trazem o endereço completo e o envelope e a *gente* coloca no correio... certo?
169. **Pesq-** agora... *vocês* sabem como que *a gente* começa uma carta? *Vocês* vão escrever uma carta pessoal não é?
168. **Aa-** hum hum
169. **Pesq.** Então como é que *a gente* começa uma carta?
170. **Aa-**((incompreensível - alunos falam ao mesmo tempo))
171. **Pesq-** *Vocês* já receberam?/*Vocês* já viram uma carta em casa?
172. **Aa-** *eu* já... da minha mãe
173. **Ap-** *eu* já recebi da minha avó
174. **Pesq-** da sua avó?
175. **Ap-** é
176. **Pesq-** É... e o que que *a gente* encontra assim que *a gente* abre a carta? Qual a primeira informação que *a gente* [
177. **Aa-** cidade

A intervenção feita pela pesquisadora (*agora...*) marca uma ação colaborativa que se instaura através do confronto, já que direciona os alunos para uma discussão sobre a estrutura composicional do gênero carta pessoal que não havia sido feita pela professora. A interferência no que Amanda havia proposto aos alunos naquele momento (quando for quarta-feira *vocês* trazem o endereço completo e o envelope e *a gente* coloca no correio... certo?) é feita pela pesquisadora como forma de discutir e propiciar um espaço para Amanda perceber a relevância e a necessidade de se discutir com os alunos a organização discursiva e lingüístico-discursiva do gênero a ser produzido, já que esse aspecto não fora discutido, antes de solicitar a produção escrita aos alunos:

**(Excerto 18):**

189. **Pesq.-** peraê oh...((incompreensível)) *vocês* vão colocar a carta quarta-feira no correio... não é? *Vocês* acham que é interessante a avó de *vocês* saberem qual foi o dia que *vocês* escreveram a carta?...então pra que ela saiba qual foi o dia que *vocês* escreveram a carta... o que é preciso colocar?
190. **Aa** - a data

Pela análise do conteúdo temático (Bronckart, 2003), percebemos que o redirecionamento da aula proposto pela pesquisadora é aceito por Amanda, já que esta se engaja na explicação e/ou discussão com os alunos quanto à forma de cumprimento e despedida no texto que iriam produzir, conforme excertos marcados a seguir:

**(Excerto 19):**

238. **Pesq-** então a gente não pode colocar no início... se a gente não pode colocar o nosso nome no início da carta... a gente vai colocar o nome de quem?
239. **Aa-** o nome da minha avó
240. **Ap-** é... o nome da pessoa que eu tô mandando
241. **Pesq-** a pessoa pra quem  você vai mandar a carta... então a gente vai dizer... vó... a gente vai logo assim direto?
242. **Ap-** não
243. **Pesq-** vai dizer como?
244. **P-** vocês chegam num lugar... o que que vocês falam primeiro?
245. **Ap-** oi...
246. **Aa-** como vai? ((incompreensível))
247. **P-**((incompreensível- alunos falam ao mesmo tempo)) vocês vão cumprimentar... né? Então na carta é a mesma coisa... só porque a pessoa tá longe não quer dizer que você não vá cumprimentar ((incompreensível)) então... na carta vocês também vão estar cumprimentando a pessoa pra quem vocês vão estar escrevendo... então vamos lá...((alunos ficam em silêncio, escrevendo))  
(...)

**(Excerto 20):**

268. **P-** ah... agora olha só... vocês não vão se despedir da avó de vocês? Quando você se despede de alguém que você vai demorar a falar com ela... o que que vocês falam? ((incompreensível)) agora imagina que vocês vão passar um tempão sem se falar com alguém... o que que vocês vão falar pra ela?
269. **Ap-** ((incompreensível))
270. **P-** vocês podem... por exemplo desejar alguma coisa pra ela...
271. **Aa-** ((incompreensível))
272. **P-** ((incompreensível)) e você pode falar pra ela assim também um beijo... ou... alguma coisa assim... é uma despedida... heim e vocês não esqueçam de trazer... o endereço pronto... não vai esquecer Alexandre ((incompreensível)) depois a gente vai fazer assim... na próxima aula a gente vai passar pra uma folha pra vocês mandarem a carta bonitinho...tá?

A fala de Amanda, nos excertos acima, revela que novos sentidos quanto à prática de ensino-aprendizagem da produção de texto também podem ser construídos na ação em sala de aula através da colaboração estabelecida entre professora e pesquisadora. Isso, por um lado, revela que provavelmente a professora tem conhecimento sobre a importância do estudo da estrutura e/ou forma composicional de um gênero, mas não sabia como abordar esse aspecto com os alunos. Por outro lado, ao perceber a intervenção feita pela pesquisadora (ah... agora), Amanda se engaja na interação com os alunos, estabelecendo uma relação de similaridade de cumprimento e despedida da carta pessoal com uma interação verbal oral face-a face. Isso de fato revela uma associação entre conhecimento

científico e conhecimento cotidiano (Vygotsky, 1934), o que torna o processo de aprendizagem consciente pelos alunos (Newman e Holzman, 2002).

Quanto à interação entre Amanda e os alunos, percebemos que, diferentemente da primeira aula analisada, a professora não limita a participação dos alunos a apenas responder suas perguntas, mas permite que perguntem e/ou esclareçam dúvidas quanto às tarefas propostas. Isso pode ser comprovado, pois dos 272 turnos transcritos, 91 (33, 45%) são da professora, 37 (13, 60%) são da pesquisadora e 144 (52, 94%) são dos alunos, o que indica um maior espaço para as vozes destes, já que para cada aluno esse valor corresponde a 26, 47% dos turnos.

Em resumo, há uma transformação nos sentidos sobre produção escrita e sua relação quanto às necessidades de escrita serem trabalhadas com os alunos, como resumido no quadro 3. Dessa forma, o que houve foi uma internalização (Vygotsky, 1934) e uma construção de novos sentidos sobre a produção de texto e sobre a forma de conduzir uma atividade de ensino-aprendizagem (Vygotsky, 1934).

Abaixo segue um quadro com o resumo dos sentidos de Amanda sobre ensino-aprendizagem quanto à Produção de Texto nos conteúdos temáticos enunciados por ela na segunda aula analisada:

Quadro 3 - Sentidos da Professora de Reforço – Aula 2 (12/11/04)

Sentidos sobre o ensino-aprendizagem de produção de texto	Exemplos
<p>- Ativação de conhecimento de mundo como estratégia que auxilia o ensino-aprendizagem de um gênero social;</p> <p>- Conhecimento cotidiano explorado para construção do conhecimento científico;</p> <p>- Reconhecimento do contexto de produção do gênero como um aspecto que auxilia o processo de aquisição do texto escrito</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• P- alguém <b>já escreveu</b> uma carta? (Turno 1)</li> <li>• P- <b>é? Como que se escreve</b> uma carta? (Turno 3)</li> <li>• P- mas...<b>pra quem serve?</b> (Turno 5)</li> <li>• P - humm...avisar alguma coisa...o que mais? (Turno 7)</li> <li>• P- alguém aqui <b>já recebeu uma carta?</b> (Turno 14);</li> <li>• P- tá...e <b>você já escreveu uma carta</b> pra alguém? (Turno 18)</li> <li>• P-não? E se vocês fossem <b>escrever uma carta pra alguém... pra quem vocês escreveriam</b> (Turno 20)</li> <li>• Aa- <i>Eu</i> já <b>recebi/li mas nunca escrevi</b> ((inc)) (Turno 2)</li> <li>• A p- <i>eu</i> já <b>recebi carta</b> professora...da escola (Turno 16)</li> <li>• Aa - <b>pra avisar alguma coisa</b> (Turno 6)</li> <li>• Ap- <b>falar que tá tudo bem</b> (Turno 8);</li> <li>• Aa- não ((inc)) (Turno 19)</li> <li>• Aa- <b>pra minha avó</b> (Turno 21)</li> </ul>
<p>- Instrumento de circulação como um elemento de condição de produção e circulação do gênero <i>carta pessoal</i>;</p> <p>- Situação de ação como aspecto que auxilia o aluno na compreensão do funcionamento de um gênero</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• P- <b>você sabe o nome da cidade?</b> (Turno 26)</li> <li>• P- <b>o endereço...todo o endereço?</b> (Turno 30)</li> <li>• P- é...antes de escrever a carta <b>a gente vai fazer a parte do envelope...tá certo? Tudo bem?...Olha só...no envelope/uma coisa que a gente já sabe que precisa preencher...esse e esse</b> ((apontando para os lados do envelope)) que que <b>a gente</b> vai colocar nesse? O que vocês sabem? (Turno 35);</li> <li>• Aa- <b>o nome e o nosso endereço</b> (Turno 36);</li> <li>• Aa- <b>o nome da...o endereço da/do cep de lá de onde que é o nome da pessoa</b> (Turno 46);</li> <li>• Aa- <b>é numero</b> (Turno 52);</li> </ul>
<p>O destinatário como elemento do contexto de produção de um texto e a elaboração temática como contribuição para a construção da textualidade pelo aluno</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• P- tá...e <b>você já escreveu uma carta pra alguém?</b> (Turno 17)</li> <li>• P- não? E <b>se vocês fossem escrever uma carta pra alguém... pra quem vocês escreveriam?</b> (Turno 19)</li> <li>• P- <b>onde sua avó mora?</b> (Turno 23)</li> <li>• Aa- <b>pra minha avó</b> (Turno 21)</li> <li>• Ap- <b>minha avó professora</b> (Turno 22)</li> <li>• P- tá então olha só...agora que vocês já <b>definiram pra quem que vocês vão escrever...o que que vocês vão falar na carta?</b> (Turno 126)</li> <li>• P- se vocês fossem/ bom... <b>já que você vai escrever uma carta pra sua avó o que que você vai contar pra ela?</b> (Turno 128)</li> <li>• P- claro que pode... então...conta ai...<b>fala ai o que que vocês vão escrever....ou vocês querem escrever pra outra pessoa</b> (Turno 131)</li> </ul>
<p>Gênero do discurso como unidade de ensino-aprendizagem da produção de texto</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• P- (...) então vamos fazer assim...Alexandre...<b>abre o caderno vai... pra gente começar a fazer...vocês vão pensar no que que vocês querem contar pra pessoa que vocês vão mandar a carta</b> (Turno 147)</li> <li>• P- tá... então olha só... <b>primeiro o que que vocês vão fazer é pensar o que vocês querem contar pra pessoa que vocês vão escrever... Ai começa a escrever... e ai a gente vai organizar bonitinho em forma de carta</b> tá bom?... Alexandre fala a verdade eu tô achando que <b>você quer escrever é pra outra pessoa não é pra sua avó</b> (Turno 160)</li> <li>• Ap- é pra escrever agora? (Turno 148)</li> <li>• P- é lógico (Turno 149)</li> </ul>

<p>Estudo da estrutura do gênero carta pessoal como instrumento necessário à apropriação desse gênero pelo aluno, o que implica o domínio da organização discursiva do gênero aproximação dos conhecimentos cotidianos ao científico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• P-((incompreensível- alunos falam ao mesmo tempo)) <b>vocês vão cumprimentar... né? Então na carta é a mesma coisa... só porque a pessoa tá longe não quer dizer que você não vá cumprimentar</b> ((incompreensível)) então... <b>na carta vocês também vão estar cumprimentando a pessoa pra quem vocês vão estar escrevendo...</b> então vamos lá...((alunos ficam em silêncio, escrevendo)) (Turno 247)</li> <li>• P- ah... agora olha só... <b>vocês não vão se despedir da avó de vocês? Quando você se despede de alguém que você vai demorar a falar com ela... o que que vocês falam?</b> ((incompreensível)) <b>agora imagina que vocês vão passar um tempão sem se falar com alguém... o que que vocês vão falar pra ela?</b> (Turno 268)</li> <li>• P- <b>vocês podem... por exemplo desejar alguma coisa pra ela...</b> (Turno 270)</li> <li>• P- ((incompreensível)) e <b>você pode falar pra ela assim também um beijo... ou... alguma coisa assim... é uma despedida...</b> (Turno 272)</li> </ul>
---	--

Obs: as escolhas lexicais estão marcadas em negrito e os dêiticos em itálico.

### 3.2.2. Regras e divisão de trabalho estabelecidas na atividade

Na seção anterior, discuti os novos sentidos apresentados por Amanda quanto à prática da produção de texto, princípio que orientou as regras e a divisão de trabalho ao longo da atividade de ensino-aprendizagem no reforço que tem agora, como discutido por Leontiev (1977/2003), um novo objeto que é o ensino-aprendizagem da linguagem através dos gêneros do discurso, resultado de nossas discussões e do amplo trabalho de formação na qual Amanda estava inserida. Isso aponta para o início do desenvolvimento de uma nova prática de ensino-aprendizagem de Amanda quanto à produção de texto, pois algumas contradições são superadas e novas são instauradas. Segundo Engeström (1999), contradição, conflito e insatisfação são essenciais à noção de desenvolvimento, pois a transformação da prática decorre desses fatores.

Nesse sentido, conforme levantado pela análise da organização dos turnos (Kerbrat, 1996), as regras que embasam a divisão de trabalho nas aulas de Amanda começam, tacitamente, a acompanhar os novos sentidos de ensino-aprendizagem da escrita, que nesta aula estão direcionados à produção de uma carta pessoal. Veja no excerto 21:

#### (Excerto 21):

147. **P-** entrega pessoalmente Alexandre... tá? então vamos fazer assim...Alexandre... abre o caderno vai... pra gente começar a fazer... vocês vão pensar o que que vocês querem contar pra pessoa que vocês vão mandar a carta
148. **Ap-** é pra escrever agora?
149. **P-** é lógico
150. **Ap-** ah
151. **P-** essa carta tem que ficar pronta até quarta-feira porque [
152. **Ap-** dá pra gente fazer amanhã?
153. **P-** dá nada
154. **Ap** - ((inc))
155. **P-** é porque a gente/eu mando...a gente não vai poder colocar no correio né?
156. **Aa** - e a gente não vai colocar hoje?
157. **P** - não porque vocês não sabem o cep da rua...(só quando trouxer na próxima aula)
158. **Ap** - eu trago
159. **Aa** - eu também...eu trago tranquilo... tudo certinho

O excerto, ao contrário do que ocorreu na primeira aula analisada, revela uma nova e diferente organização de turnos entre os participantes dessa interação, já

que um aluno intervém no que é proposto por Amanda, tentando estabelecer com esta uma negociação: *é pra escrever agora? (...) dá pra gente fazer amanhã.* Embora haja essa tentativa por parte do aluno em negociar o dia em que deveriam produzir a carta (turnos 148, 152), a divisão de trabalho é organizada pela professora, que pede aos alunos para produzirem a carta naquele momento (turnos 148 e 149). Isso revela a organização da atividade no contexto escolar, que é regida por regras e divisão de trabalho prescritas, fundamental para o seu funcionamento.

Por outro lado, é relevante salientar que, nessa aula, os próprios alunos se prontificam a “trazer” o CEP para poder “colocar no correio”. Diferente da 1ª aula, quando a professora pediu caderno e o aluno não trouxe e ela disse que ele precisaria trazer tesoura e cola para a próxima aula. Aqui, agora, o próprio aluno assume a responsabilidade de realização da tarefa, provavelmente porque veja sentido para a sua ação, ou seja, existe um motivo (Leontiev, 1977) para a realização da tarefa pelo aluno.

Nos excertos abaixo, evidenciam-se as instruções dadas por Amanda aos alunos sobre o que deveriam levar para a próxima aula, ou seja, marca a divisão de trabalho e a relação vertical entre os participantes da interação:

**(Excerto 22):**

100. P- (...) Então anota no seu caderno o que que você vai trazer na próxima aula (...)

**(Excerto 23):**

108. P- não? Então a gente é... a gente vai fazer o seguinte...anota aí no seu caderno o que você tem que fazer pra próxima aula...o cep da sua rua...você vai perguntar pra alguém...

Conforme discutido por Leontiev (1977), embora as regras e a divisão de trabalho sejam estabelecidas por Amanda, são direcionamentos fundamentais para o desenvolvimento da atividade de ensino-aprendizagem da produção de texto, pois organiza e regula a cadeia de ações que se constitui como um meio de alcançar o objeto dessa atividade. Isso aponta para o fato de que, embora a interação na aula seja direcionada pela professora, as regras e a divisão de trabalho, em alguns poucos momentos, são negociadas, e, diferentemente do que ocorreu na primeira aula analisada, nesta os alunos têm mais espaço, já que os dois alunos na sala são responsáveis por 52, 94% dos turnos registrados. Entretanto, ocorre que a

professora assume o papel de guiar o processo de ensino-aprendizagem e os alunos, ainda que de forma “tímida”, assumem o papel de parceiros nesse processo, respondendo as indagações de Amanda, mas também perguntando. Isso indica que, se os turnos já não são exclusivamente determinados pela professora, há uma mudança nos papéis exercidos pelos sujeitos dessa interação, já que os alunos não se limitam apenas a responder as perguntas que lhes são direcionadas. Veja o excerto a seguir:

**(Excerto 24):**

- 64. **Aa-** cabe tudo aqui professora bairro/cidade/estado?
- 65. **P-** a gente coloca aqui em baixo não tem problema...tá? Então vamos lá...você querem já fazer direito no envelope? Ou preferem fazer primeiro no papel?
- 66. **Ap-** fazer no envelope
- 67. **P-** então façam de lápis se precisar depois a gente arruma tá bom? O nome de vocês é completo hein?
- 68. **Aa** – tá
- 69. **P-** passa a chave que fica batendo por conta do vento ((se direcionando a um aluno que estava perto da porta da sala))
- 70. **Aa-** e agora?
- 71. **P-** agora o endereço...pode começar pelo nome da rua...
- 72. **Aa-** pode ((inc))?

Nesse excerto, Amanda pergunta aos alunos se querem preencher os dados do envelope direto neste ou em uma folha em branco, o que de fato se configura como uma negociação e não uma imposição. Isso revela explicitamente que, conforme discutido por Engestöm (1999), está ocorrendo uma transformação nessa atividade em função da reconceptualização do objeto de ensino-aprendizagem da produção de texto. No entanto, ao mesmo tempo em que negocia, orienta a forma como os alunos deveriam preencher o envelope, o que, por outro lado, também descaracteriza os papéis que lhe são permitidos desempenhar: alunos fazem as tarefas, respondem as perguntas feitas pela professora e fazem perguntas sobre a operacionalização das tarefas. Ou seja, as ações realizadas pelos alunos têm como motivador as novas propostas de escrita feitas por Amanda.

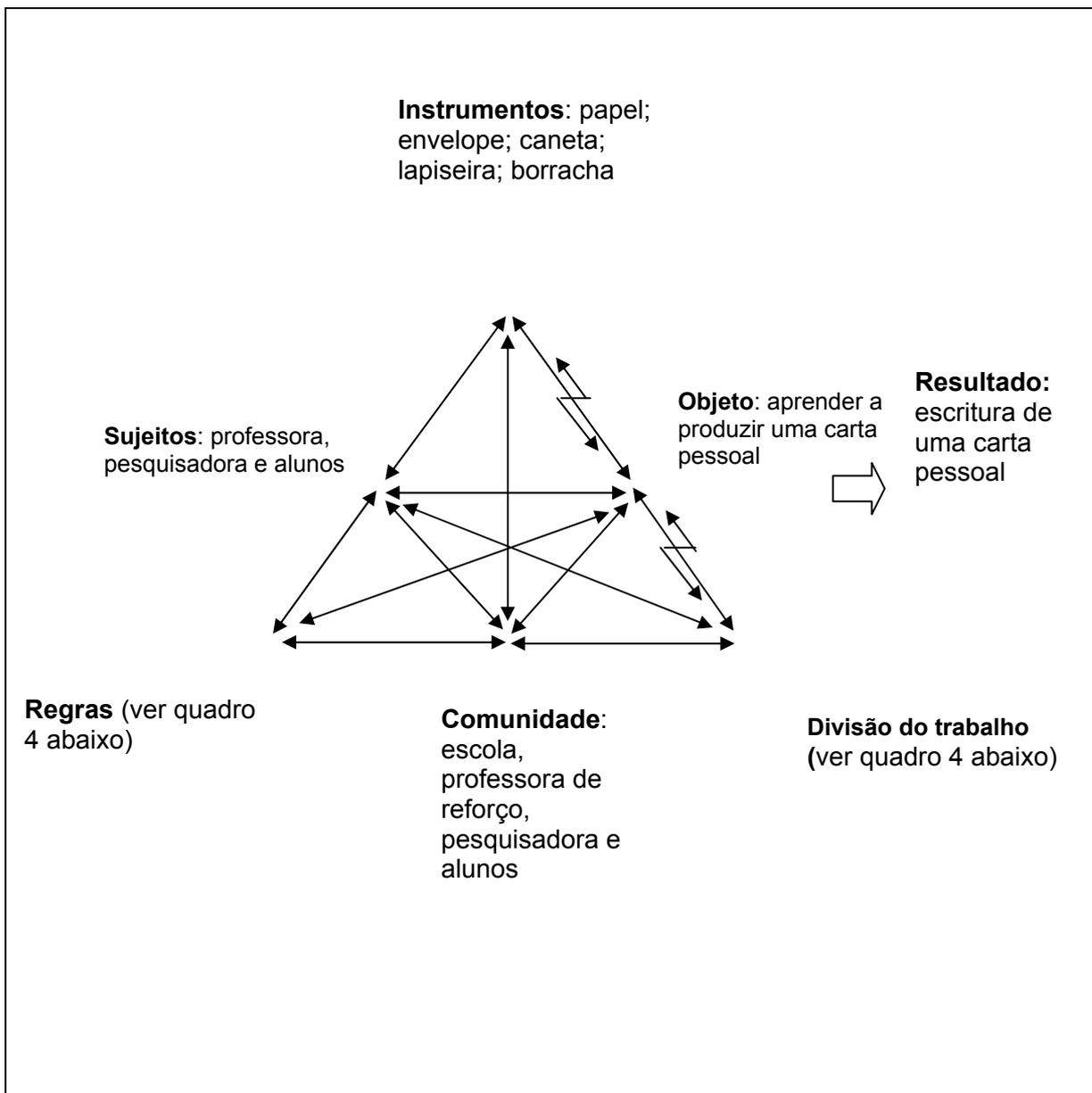
Conforme discutido anteriormente, a atividade de ensino-aprendizagem nas aulas de reforço se organizou em função de uma necessidade institucional: dificuldade de leitura e de produção de textos dos alunos que constituem essa atividade. No contexto específico desta pesquisa nesta aula, como já apontado na seção 3.2.1, a professora tem maior clareza das necessidades que ela quer trabalhar com seus alunos: o estudo dos gêneros do discurso como objeto e

instrumento (Schneuwly e Dolz, 1997) para o ensino-aprendizagem da linguagem escrita.

De fato, conforme levantado pelo conteúdo temático (Bronckart, 2003) na seção 3.2.1, houve uma mudança nos sentidos de Amanda quanto ao ensino-aprendizagem da produção de texto, já que o foco do trabalho com a escrita não tem mais como necessidade “aprender” os aspectos normativos da língua. Há também uma mudança no trabalho de Amanda com o ensino da produção do texto do aluno. Isso revela, como discutido por Schneuwly e Dolz (1997), um trabalho com foco nos gêneros do discurso como objeto escolar, mas, ao mesmo tempo, como instrumento das práticas sociais, ou seja, os gêneros do discurso materializam as práticas de linguagem nas atividades dos aprendizes.

Em resumo, constato, por uma lado, que apenas 2 alunos participaram da aula de reforço, embora a regra estabelecida por Lei é que conste, em média, 20 alunos em sala, conforme discutido em 1.1. Por outro lado, percebo que houve uma mudança no que diz respeito ao contexto inicial da aula, o qual foi se concretizando através da interação entre a professora e os alunos: no início Amanda apresentou a proposta da aula (turno 147) e, à medida que a interação foi sendo estabelecida, o contexto inicial de distância interpessoal entre os participantes dessa interação foi se modificando, já que os alunos intervieram e tentaram estabelecer algumas negociações, o que, segundo Kerbrat (1996), ocorre entre os participantes, quando estes revelam uma atitude de proximidade.

Nesse sentido, a atividade intermediária de ensino-aprendizagem de produção de texto da professora de reforço está representada da seguinte forma:



**Figura 2 - Atividade de construção de um gênero (carta pessoal) – Aula 2**

Essa figura demonstra que essa Atividade de ensino-aprendizagem vem suprir a necessidade da produção de texto com base na noção de gêneros do discurso, a qual orienta a prática em transformação de Amanda. Isso revela que o domínio da escrita não se limita à aprendizagem de questões normativas da língua, mas se estende à produção de um gênero com valor social, o qual tem um sentido real para produção pelos alunos.

As regras e a divisão de trabalho estabelecidas na segunda aula estão resumidas no quadro a seguir:

**Quadro 4 – Resumo de Regras e Divisão de Trabalho – Aula 2**

<b>Regras</b>	<b>Divisão de Trabalho</b>
Produção de texto com base no uso de um gênero de circulação social; Professora: organizadora; Alunos: agentes do processo de ensino-aprendizagem.	Professora: <ul style="list-style-type: none"><li>• apresenta a proposta de produção aos alunos;</li><li>• explica alguns aspectos que caracterizam o gênero <i>carta</i>;</li><li>• manda os alunos produzirem uma carta em sala de aula.</li></ul> Alunos: <ul style="list-style-type: none"><li>• respondem as perguntas feitas pela professora;</li><li>• fazem perguntas sobre a operacionalização da tarefa;</li><li>• produzem a carta solicitada pela professora.</li></ul>

### **3.2.3. Sentidos de ensino-aprendizagem da produção de texto-Aula 3**

A terceira aula analisada ocorreu no dia 02 de dezembro de 2004, com duração de 45 minutos, aproximadamente, e contou com 5 alunos em sala. Nessa aula, a professora teve como objeto discutir/construir com os alunos uma *história de terror* para, em outra aula, solicitar a produção de um texto neste gênero. A escolha desse gênero foi feita, em virtude de uma seqüência didática elaborada por Amanda que teve como objetivo trabalhar gêneros da esfera literária.

Na atividade de ensino-aprendizagem nessa aula, conforme a análise de conteúdo temático (Bronckart, 2003) demonstrou, há a transformação dos sentidos de Amanda quanto ao trabalho com o ensino da produção do texto, o que acarretou a mudança no foco das necessidades a serem trabalhadas com os alunos nas aulas de reforço, que passou a ser, conforme discutido por Schneuwly e Dolz (1997) e Rojo (2005), o estudo da linguagem em funcionamento, ou seja, o estudo dos gêneros do discurso. Isso demonstra que alguns dos conflitos constatados no início do trabalho de *formação contínua* com Amanda foram resolvidos, como por exemplo, conforme discutido por Schneuwly e Dolz (1997), a articulação do gênero à

base de orientação da ação discursiva, ou seja, o gênero adaptado a um destinatário, a um conteúdo e a uma finalidade numa determinada situação. No entanto, novos conflitos foram instaurados, na medida em que o funcionamento desses mecanismos do gênero como instrumento de funcionamento, especificamente em relação ao trabalho com o *estilo* (Bakhtin, 1952-53/1979: 279) dos gêneros do discurso, ainda não foram abordados por Amanda. Nesse contexto, a TASCH (Magalhães, Liberali e Lessa, 2006) auxiliou na compreensão das transformações e/ou (re)organizações na *atividade* de ensino-aprendizagem da produção de texto desenvolvida na terceira aula de reforço. O *objeto* desta atividade de ensino-aprendizagem, conforme mencionado anteriormente, é a produção de uma *história de terror*.

Nessa aula, o levantamento do plano geral do texto (Bronckart, 2003) permitiu a seguinte visualização dessa atividade: 1) Amanda faz perguntas para verificar os conhecimentos dos alunos sobre *história de terror*; 2) orienta a construção conjunta de uma história oral com os alunos; 3) retoma alguns aspectos discutidos sobre os elementos constituintes da história de terror e 4) inicia outra história, enquanto circula ao redor da mesa em que os alunos estavam sentados e, em seguida, senta-se ao lado deles.

Conforme levantado pela análise de conteúdo temático (Bronckart, 2003), a primeira ação realizada por Amanda, nessa aula, assemelha-se ao que foi feito na segunda aula analisada, já que a professora faz perguntas para verificar os conhecimentos cotidianos dos alunos sobre a história de terror, o que comparado à primeira aula analisada, demonstra um novo sentido quanto ao ensino-aprendizagem da produção de texto. Isto é Amanda entende a ativação de conhecimentos cotidianos (Vygotsky, 1934) como uma estratégia que auxilia a aprendizagem de um gênero de circulação social, já que este faz parte do cotidiano do aluno, mas que precisa ser melhor compreendido, para que, assim, o aluno possa utilizá-lo eficazmente dentro e fora da escola. Conforme discutido por Schneuwly e Dolz (1997), as perguntas feitas por Amanda focalizavam os elementos constituintes (*quais são as coisas que a gente precisa ter nessa história?*) e o objetivo/ finalidade (*uma história de terror tem o objetivo de que?*) de uma história de terror, ou seja, a capacidades de ação:

**(Excerto 25):**

1. **P:** É pra *gente* conseguir montar uma história de terror que que a *gente* precisa / quais são as coisas que a *gente* precisa ter nessa história?
2. **A1:** personagem  
(...)
5. **A3:** lugar  
(...)

**(Excerto 26):**

9. **P:** vamos fazer assim ó... uma de cada vez... uma história de terror tem o objetivo de que?
10. **A2:** assustar
11. **P:** e... o que que a *gente* pode fazer nessa história? ó [  
(...)]
24. **P:** pra *gente* fazer uma história de terror o que que a *gente* vai precisar ter? Pra fazer? A *gente* vai precisar de algum conhecimento específico?
26. **P:** de que que precisa?

O levantamento de conhecimentos cotidianos dos alunos sobre a história de terror e a construção oral deste gênero são tomados como ações que, segundo Schneuwly e Dolz (1997), atuam como instrumentos mediadores dessa atividade de ensino-aprendizagem da escrita para um melhor domínio do gênero a ser produzido. Segundo Schneuwly e Dolz (1997), os gêneros são o objeto e o instrumento do trabalho para o desenvolvimento da linguagem e para a apropriação pelos alunos dos textos de circulação social.

Nos momentos iniciais dessa aula, observamos que os conflitos constados, na primeira aula analisada, começam a se resolver, pois já é feito o levantamento de alguns aspectos para a construção de uma situação de produção (Bakhtin, 1929), através de um questionamento feito por Amanda sobre a *finalidade* e a *relação do autor com o destinatário* da história de terror (assustar). Segundo Rojo (2005: 186), as dimensões dos gêneros discursivos (tema, forma composicional e estilo), *são determinadas pelos parâmetros da situação de produção dos enunciados e sobretudo, para Bakhtin/Voloshinov (1929), pela apreciação valorativa do locutor a respeito do(s) tema(s) e do(s) interlocutor(res) de seu discurso*. Nesse sentido, percebemos que as perguntas feitas por Amanda tinham por objetivo levantar alguns dos elementos da situação de produção dessa história e os associar ao objetivo dos discursos a serem produzidos pelos alunos, pois logo em seguida ela explica que cada aluno assumiria a responsabilidade de continuar a história considerando o que foi criado pelo colega:

**(Excerto 27):**

28. **P:** precisa de inventar... precisa de criatividade ta! Então vamos lá a gente vai começar a história ta certo? ((alunos conversam)) Vamos lá... vamos prestar atenção porque quando chegar na sua vez você vai ter que continuar a história e aí você não vai saber certo? Vou começar uma outra história... Olha só gente era uma vez... um casal [  
29. **A1:** Thiago e Pedro [  
30. **P:** um casal chamado... dá um nome aí pro [  
(...)

**(Excerto 28):**

35. **P:** Maria Janaina... eles casados... eles eram muito jovens quando casaram... e aí eles compraram um terreno que estava super barato esse terreno... lá no interior de São Paulo e todas as casas em volta eram muito caras e só aquele terreno estava barato só que o vizinho do lado do terreno falou pra ele assim... olha se eu fosse você eu não comprava esse terreno... porque ele é amaldiçoado... aqui aconteceu uma história muito estranha nesse terreno...

Comprovadamente, notamos a diferença e a mudança no trabalho em sala de aula da professora que, diferentemente da primeira aula analisada, aponta desde o início em qual gênero do discurso o texto seria produzido. Se levamos em consideração que a indicação do gênero inclui as condições de produção em que o texto é criado, conforme discutido por Rojo (2005), Amanda direciona a forma composicional utilizando, entretanto, uma expressão típica de contos de fadas (era uma vez... um casal), e a relaciona com o tema do gênero que propôs abordar nessa aula, uma história de terror (eles casados... eles eram muito jovens quando casaram... e aí eles compraram um terreno). Isso pode revelar a instauração de novos conflitos sobre o conhecimento dos aspectos que caracterizam os gêneros, conteúdo temático, estilo verbal e construção composicional, os quais, conforme Bakhtin (1952-53: 279), refletem as condições sócio-históricas de produção dos gêneros em cada esfera da atividade humana. No entanto, é relevante destacar que, conforme Engeström (1999), conflito, contradição e insatisfação são essenciais à noção de desenvolvimento, pois a transformação da prática decorre destes fatores. Dessa forma, a inserção de Amanda em um amplo processo de formação é fundamental para que o desenvolvimento de fato aconteça, pois pode propiciar que as contradições sejam superadas.

Por outro lado, a análise revela que, embora o aspecto *conteúdo temático* seja questionado por Amanda, de forma que os alunos pensem no cenário dessa história

(elemento da narrativa), não há exploração das formas e das escolhas lexicais do gênero, ou seja, na perspectiva bakhtiniana, do estilo ao qual o gênero pertence e que não deve ser focado como um efeito da individualidade do locutor:

**(Excerto 29):**

164. **P:** vocês acham que essas coisas de terror acontecem onde? Na cidade ou [  
165. **A1:** na cidade  
166. **P:** na cidade ou no campo?  
167. **A2:** no campo na cidade não acontece assim não  
168. **P:** mas onde?  
169. **A1:** é no campo  
170. **A2:** no cemitério  
171. **P:** no cemitério... o que mais? E interior? Vocês acham que acontece?  
172. **A2:** no interior acontece aquelas coisas de cair é meteoro... que fala que tem "ET"  
173. **P:** "ET"?  
174. **A2:** que fala que viu lobisomem...

Esse excerto 29 demonstra que Amanda possibilita, através das perguntas direcionadas aos alunos, que estes se apropriem das questões de aprendizagens enfocadas no estudo do gênero *história de terror*. Isto é, conforme discutido por Wertsch e Smolka (1994: 138), a professora utiliza o questionamento como *dispositivo de pensamento* ou, ainda, usa as respostas dos alunos como estratégia *criadora de novos significados*. Em vez de dizer o cenário utilizado nas histórias de terror, Amanda questiona os alunos, tencionando o lugar onde se dão essas histórias (turnos 164, 166, 168, 171). Isso reflete, portanto, a abertura com que a professora constrói um espaço para a apropriação do gênero em estudo.

Por outro lado, a análise de conteúdo temático (Bronckart, 2003) revela que as ações realizadas por Amanda orientam uma prática de ensino da produção escrita em que o sentido sobre o ensino-aprendizagem do texto não é mais um produto, pois a finalidade dessa aula é conduzir os alunos na elaboração do texto escrito, que antes de ser produzido, precisa, portanto, ser estudado. Na interação com os alunos, ficou comprovado que a instrução para produção de texto está baseada na noção de gênero, e a criação da situação de produção está orientada para o objetivo do gênero a ser produzido: *assustar* os leitores - os próprios colegas de classe.

A seguir, um quadro com o resumo dos sentidos de Amanda sobre ensino-aprendizagem quanto à produção de texto nos conteúdos temáticos (Bronckart, 2003) enunciados por ela na terceira aula analisada:

Quadro 5 - Sentidos da Professora de Reforço – Aula 3 (02/12/2004)

Sentidos sobre o ensino-aprendizagem de produção de texto	Exemplos
<p>- Ativação de conhecimento de mundo como estratégia que auxilia o ensino-aprendizagem de um gênero social; - Levantamento de elementos da narrativa como forma de explorar um gênero de circulação social</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• P: <b>É pra gente conseguir montar uma história de terror que que a gente precisa / quais são as coisas que a gente precisa ter nessa história?</b> (turno 1);</li> <li>• P: vamos fazer assim ó... uma de cada vez... <b>uma história de terror tem o objetivo de quê?</b> (turno 9);</li> <li>• P: pra <b>gente fazer uma história de terror o que que a gente vai precisar ter? Pra fazer? A gente vai precisar de algum conhecimento específico?</b> (turno 24);</li> <li>• P: <b>precisa de inventar... precisa de criatividade tá!</b> (turno 28);</li> <li>• A1: <b>personagem</b> (turno 2);</li> <li>• A2: a hora (turno 4);</li> <li>• A3: <b>lugar</b> (turno 5);</li> <li>• A1: <b>precisa inventar</b> (turno 27);</li> </ul>
<p>- A construção do conhecimento se dá de forma coletiva, através da mediação e do contato com o conhecimento do outro</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Então vamos lá <b>a gente vai começar a história</b> ta certo? ((alunos conversam)) Vamos lá... <b>vamos prestar atenção porque quando chegar na sua vez você vai ter que continuar a história e aí você não vai saber certo? Vou começar uma outra história...</b> Olha só gente era uma vez... um casal [</li> <li>• A2: Maria e ((incompreensível)) [ (turno 31);</li> <li>• A3: Maria Janaina ((risos)) (turno 34);</li> <li>• P: Maria Janaina... eles casados... eles eram muito jovens quando casaram... e aí eles compraram um terreno que estava super barato esse terreno... lá no interior de São Paulo e todas as casas em volta eram muito caras e só aquele terreno estava barato só que o vizinho do lado do terreno falou pra ele assim... olha se eu fosse você eu não comprava esse terreno... porque ele é amaldiçoado... aqui aconteceu uma história muito estranha nesse terreno... (turno 35);</li> <li>• P: e aí o senhor que morava vizinho começou a contar a história... então ele contou... (turno 37); 47, 48, 52</li> <li>• A1: quem morreu lá? (turno 47);</li> <li>• P: <b>não sei! Morreu alguém? Ninguém disse ainda que alguém morreu... só disse que alguém fazia macumba lá</b> [ (turno 48);</li> <li>• P: <b>ahn ahn ((sinal de negação)) esse então aí não convenceu ninguém não... ele foi possuído pela alma e o que mais?</b> (turno 52);</li> </ul>
<p>O cenário é um dos aspectos a ser explorado como forma de pensar nos elementos da narrativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• P: vocês acham que <b>essas coisas de de terror acontecem onde? Na cidade ou</b> [ (turno 164);</li> <li>• A1: <b>na cidade</b> (turno 165);</li> <li>• P: <b>na cidade ou no campo?</b> (turno 166);</li> <li>• A2: <b>no cemitério</b> (turno 170);</li> <li>• P: <b>no cemitério... o que mais? E interior? Vocês acham que acontece?</b> (turno 171);</li> </ul>

Obs: as escolhas lexicais estão marcadas em negrito e os dêiticos em itálico.

### 3.2.4. Regras e divisão de trabalho estabelecidas na atividade

Nas seções anteriores, constatei as transformações dos sentidos de Amanda quanto ao ensino-aprendizagem da produção de texto. Também através da análise da organização dos turnos (Kerbrat, 1996), percebi que as regras e a divisão do trabalho foram sendo mudadas tacitamente, já que outros elementos dessa atividade também mudaram, como o instrumento e o objeto. Assim, os alunos, motivados pela necessidade de superar as dificuldades de escrita, começaram a frequentar a aula para aprender em conjunto com a professora e seus colegas. Diferentemente do que ocorreu na primeira e na segunda aula analisadas, nesta, há uma nova divisão de trabalho entre os alunos e Amanda, já que: os alunos propuseram o início de novos turnos; professora e alunos estabeleceram uma relação horizontal (estão mais próximos) e assumiram os mesmos papéis na produção conjunta da história de terror:

#### (Excerto 30):

28. **P:** (...) Então vamos lá *a gente* vai começar a história ta certo? ((alunos conversam))  
Vamos lá... vamos prestar atenção porque quando chegar na sua vez você vai ter que continuar a história e aí você não vai saber certo? Vou começar uma outra história... Olha só gente era uma vez... um casal [  
29. **A1:** Thiago e Pedro [  
30. **P:** um casal chamado... dá um nome aí pro [  
31. **A2:** Maria e ((incompreensível)) [  
32. **A3:** ((incompreensível)) e Wallas [  
33. **P:** Caçarola e e [  
34. **A3:** Maria Janaina ((risos)) [  
35. **P:** Maria Janaina... eles casados... eles eram muito jovens quando casaram... e aí eles compraram um terreno que estava super barato esse terreno... lá no interior de São Paulo e todas as casas em volta eram muito caras e só aquele terreno estava barato só que o vizinho do lado do terreno falou pra ele assim... olha se eu fosse você eu não comprava esse terreno... porque ele é amaldiçoado... aqui aconteceu uma história muito estranha nesse terreno...

O fato de Amanda se incluir no discurso (*a gente* vai começar a história) realmente marca sua inclusão na realização da tarefa, o que sinaliza para uma nova divisão de trabalho. A professora construiu conjuntamente com os alunos uma história de terror, ou seja, as regras e a divisão de trabalho estabelecidas nessa atividade assinalaram para a professora como mediadora (Vygotsky, 1934) no processo de ensino-aprendizagem do gênero *história de terror*. Conforme discutido por Vygotsky (1934), a professora cria uma zona de desenvolvimento proximal na sala de aula, ou

seja, em um espaço coletivo. Isso indica que os processos psicológicos dos alunos e da professora estão marcados pela criação coletiva de um ambiente de tarefas para que sejam desenvolvidas funções psicológicas superiores, conforme discutido por Vygotsky (1934).

No que se refere à interação entre Amanda e os alunos, percebo que as vozes destes têm mais espaço do que os observados na primeira análise, uma vez que a professora não limita a participação desses a responder perguntas direcionadas, como ocorreu na primeira aula (modelo IRA), mas possibilita que haja negociação entre os participantes dessa interação. Essa constatação pode ser comprovada também pelo fato de que dos 221 turnos registrados 86 são de Amanda e 135 são dos 5 alunos em classe, o que corresponde a 61,09 % dos turnos. A análise da organização dos turnos (Kerbrat, 1996) nessa aula revela que os alunos, embora de forma tímida, avançam na fala de Amanda, já que interagem na construção do objeto de ensino, fazendo perguntas à professora, mas respeitando as regras e o princípio de alternância da conversação instaurada naquele ambiente: a função locutora é ocupada sucessivamente por Amanda e pelos alunos, em que um fala de cada vez.

Nesse sentido, o uso dos verbos com valor de imperativo (*a gente vai fazer assim*) marca a inclusão da professora na realização da tarefa e ameniza a marcação da professora como a pessoa cujo papel é direcionar as tarefas e os alunos cujos papéis são de executar as tarefas.

**(Excerto 31):**

187. **P:** então a gente vai fazer assim ó... a atividade que vocês vão fazer é bem simples... a gente vai começar uma história e cada um vai contar um pedaço... mas tem que levar em consideração o que o outro contou... eu vou começar...
188. **A2:** ((incompreensível))
189. **P:** só que é o seguinte... qual é o objetivo da nossa história? Assustar não é? Então ninguém pode contar se uma coisa foi legal ou não... tem que contar... olha só... era uma vez... duas pessoas... um homem e uma mulher... aí que susto menino... ((risos))
190. **A1:** era uma ((incompreensível))

Nesse contexto, embora assumam uma nova função, as regras<sup>20</sup> não perdem seu caráter *organizador* da atividade que teve como objeto o ensino-aprendizagem

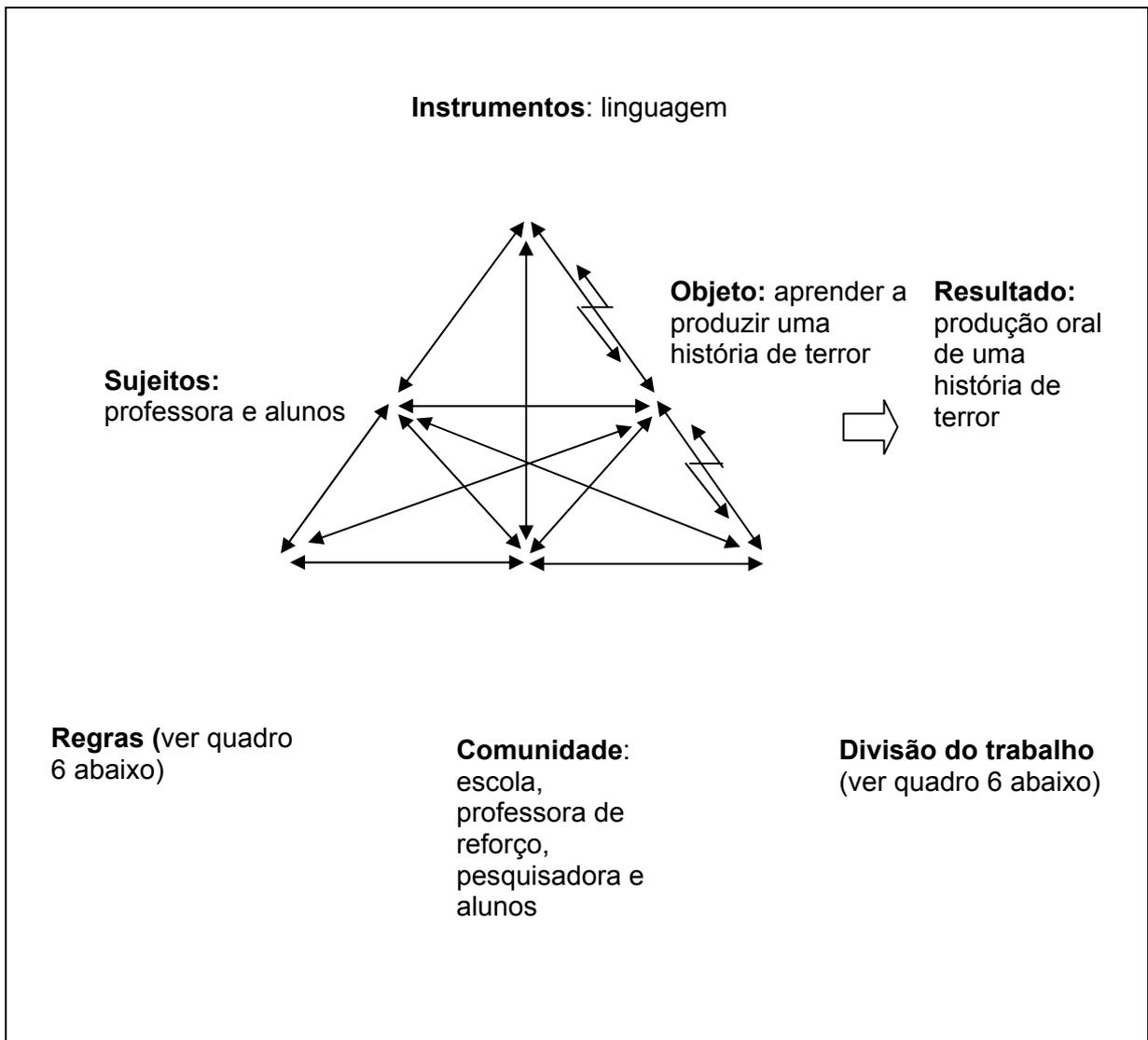
---

<sup>20</sup> Quadro 6 – resumo das regras e divisão de trabalho estabelecidas nessa atividade de reforço.

do gênero *história de terror*. Nessa atividade, conforme discutido por Schneuwly e Dolz (1997), o estudo desse gênero foi, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem e instrumento de interação entre a professora e os alunos, já que a construção conjunta desse gênero mediou as ações de linguagem entre os participantes.

Amanda, ao usar a linguagem oral como preparação para a produção de um gênero escrito, que deveria ser produzido em outra aula, sinaliza para a reorganização da atividade em que estava engajada com seus alunos. Conforme discutido por Newman e Holzman (2002: 82), ao usar a linguagem, Amanda não está apenas “fazendo linguagem”, está reorganizando a atividade em que está engajada.

Nesse sentido, a atividade (Leontiev, 1977/2003) de ensino-aprendizagem de produção de texto nas aulas, no final do processo de formação contínua realizado com Amanda, está representada da seguinte forma:



**Figura 3 - Atividade de construção de um gênero (história de terror) – Aula 3**

Em resumo, constato que a atividade de ensino-aprendizagem da produção de texto vem suprir a necessidade de se trabalhar com os alunos um gênero do discurso em que estes se encontram intrincados, ou seja, conforme Schneuwly e Dolz (1997), ao mesmo tempo em que o gênero é tomado como objeto de ensino-aprendizagem é tomado como instrumento de comunicação na sala de aula entre os alunos e a professora de reforço.

As regras e a divisão de trabalho estabelecidas na terceira aula estão resumidas no quadro a seguir:

**Quadro 6 – Resumo de Regras e Divisão de Trabalho – Aula 3**

<b>Regras</b>	<b>Divisão de Trabalho</b>
<p>Produção de texto com base na noção de gênero (considera a situação de produção do gênero a ser produzido);</p> <p>Professora e alunos: colaboradores do processo de ensino-aprendizagem.</p>	<p>Professora:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• discute com os alunos conhecimentos cotidianos sobre o gênero a ser produzido;</li><li>• dá voz aos alunos;</li><li>• produz com os alunos o gênero em estudo.</li></ul> <p>Alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• participam da discussão sobre o gênero a ser produzido;</li><li>• expressam suas opiniões;</li><li>• produzem coletivamente o gênero em estudo.</li></ul>

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A oportunidade que tive em participar do Núcleo *Ação Cidadã* (NAC - LAEL/PUC-SP), coordenado pelas professoras Dra. Maria Cecília C. Magalhães, Dra. Fernanda Liberali e Dra. Ângela Lessa, permitiu atender não apenas à necessidade<sup>21</sup> de aprofundar meus estudos sobre o ensino-aprendizagem da produção escrita, mas também à de pesquisar sobre a prática de uma professora que trabalha em aulas de reforço na rede pública do ensino fundamental a partir de uma visão sócio-histórico-cultural e enunciativa da linguagem, com foco em questões referentes ao desenvolvimento, à aprendizagem e à consciência crítica - reflexiva.

Nesse sentido, espero que, de alguma forma, este trabalho possa contribuir para as discussões sobre a relevância e/ou validade do reforço no contexto escolar e a necessária formação contínua dos professores de língua materna em uma perspectiva enunciativa do ensino da produção de textos centrada nos gêneros do discurso.

Em função das discussões realizadas durante o Mestrado e através dos resultados de análise de dados desta pesquisa, procurarei indicar as limitações do trabalho realizado e as possibilidades futuras de continuidade deste estudo centrado no contexto de aulas de reforço sobre o ensino-aprendizagem da produção de textos que considere a dimensão discursiva da linguagem.

Porém, inicialmente, quero ressaltar a problemática que envolve a existência do reforço nas escolas públicas. Nesse sentido, embora exista uma resolução aprovada por lei que regula todo o funcionamento da aula de reforço, seja quanto à contratação de professores, seja quanto à frequência obrigatória em sala dos alunos com necessidade de reforço, não há de fato uma política de organização que possibilite a presença das crianças nessas aulas, já que essas são oferecidas fora

---

<sup>21</sup> Conforme relato na introdução desta pesquisa, fui motivada a realizar este trabalho pela necessidade de dar continuidade a um estudo de formação contínua, que teve início na minha graduação (Gonçalves, 2003). Mais especificamente sobre o ensino-aprendizagem da produção de texto.

do horário regular. Chego a essa constatação dadas às condições sócio-econômicas em que vivem os alunos (clientes da escola pública), sobretudo no contexto em que esta pesquisa foi realizada em que a maioria precisa trabalhar para complementar as despesas do orçamento familiar aliado à experiência e a pouca frequência dos alunos em sala, observada nesta pesquisa.

Assim, conforme análise da primeira aula no capítulo 3, comprovei que a professora contava com apenas um aluno em sala, o que chega a caracterizar a aula como um reforço *particular* e contraria as prescrições da lei, que determina a presença de, em média, 20 alunos em sala.

Nesse contexto, aponto para o fato de que o não comparecimento dos alunos no reforço e a conseqüente problemática familiar em que estão inseridos são indícios da necessária e urgente reorganização do projeto de lei que instituiu o reforço nas escolas públicas. Portanto, percebo que existem vários problemas nesse contexto: o projeto de aulas reforço foi criado para atender a que necessidade? O reforço foi implementado na escola para atender a que público? O projeto de reforço atende às necessidades da comunidade em que os alunos estão inseridos? Existe um acompanhamento dos professores titulares dos alunos quanto ao trabalho desenvolvido pela professora de reforço? A professora de reforço dá um retorno aos professores titulares quanto os avanços dos alunos? A professora de reforço considera a sua ação profissional como um esforço de inclusão ou como uma sala de aula normal?

Além dessa problemática, destaco o trabalho didático desenvolvido pela professora que é contratada para atuar em contexto especial, mas que, no entanto, não recebe nenhuma orientação de como integrar as tarefas desenvolvidas no reforço com as outras disciplinas e de como diferenciar esse espaço na escola do restante destinado às aulas regulares.

Conforme revela a análise da primeira aula, Amanda preparava suas aulas para atingir o objetivo de levar o grupo de alunos com dificuldades diversas a trabalhar com escrita, sem, entretanto, seguir um plano diagnóstico de quais capacidades os alunos que são encaminhados ao reforço deveriam desenvolver. Nesse sentido, embora as necessidades não sejam claramente discutidas pela equipe da escola, conforme apontei no capítulo 3, a professora define quais são as necessidades que quer trabalhar com seus alunos: a escrita como um instrumento

de interação entre autor-leitor, a leitura como apoio para a escrita e os conhecimentos gramaticais como suporte para o ensino-aprendizagem da escrita.

A prática da professora participante desta pesquisa, portanto, conforme discussões apresentadas anteriormente, evidencia variados focos, em diferentes aulas: o significado e a necessidade social da escrita através do ensino-aprendizagem de gêneros e também a necessidade de trabalhar os aspectos normativos relacionados com as convenções do sistema gráfico (ortografia e acentuação) e do sistema sintático (concordância e regência). No trabalho com gêneros, porém, não ficou clara a relação deste com uma proposta de inserção em diferentes esferas sociais relacionadas à outras disciplinas. Ou seja, houve uma melhora na qualidade do ensino da língua através do estudo de gêneros, porém estes podem não atender as necessidades dos alunos encaminhados ao reforço já que o contexto mais amplo em que professora e alunos estão inseridos (reforço) não é considerado. Além disso, qual necessidade define a escolha do gênero a ser trabalhado nessas aulas?

Por outro lado, constato, no discurso de Amanda o entrelaçamento de vozes da cultura escolar e das vozes dos estudos atuais, conforme mencionado por Rojo (2004, 2005, 2006) sobre a necessidade de reorientação do ensino de português, com base na escrita de textos como prática social. Isso aponta para a necessária continuidade do trabalho de formação contínua com a professora participante deste trabalho e para o desenvolvimento de pesquisas que propiciem a imprescindível articulação entre conhecimentos teóricos e práticos, conforme discutido por Magalhães (2002), ou seja, a presença da universidade no contexto escolar.

Resumindo, constato que a atividade de ensino-aprendizagem da produção de texto nas aulas de reforço analisadas se constituiu em função da necessidade de se trabalhar a linguagem com os alunos, a qual ao longo do trabalho, foi se constituindo como objeto e instrumento de comunicação entre professora e alunos. Esse objeto contém, por sua vez, o sentido da professora de reforço para o qual a atividade foi sendo direcionada. Nessa atividade, as regras e a divisão de trabalho também foram sendo modificadas a ponto de os alunos participarem ativamente da construção do objeto de ensino, com perguntas à professora e com funções (papéis) definidas na realização das tarefas em sala.

Por outro lado, destaco que, embora o trabalho desenvolvido com Amanda tenha partido da concepção de colaboração, não houve discussões profundas sobre as contradições existentes entre a prática didática inserida no contexto do reforço e os estudos realizados durante os encontros nas sessões de discussões. Dessa forma, a formação contínua não focalizou a problemática que envolve a existência do reforço na escola por inexperiência minha como pesquisadora iniciante. Além disso, quanto ao trabalho especificamente desenvolvido sobre a atividade de ensino-aprendizagem da produção de texto, percebi que poderia ter problematizado mais o conceito de gêneros do discurso a partir de uma perspectiva sócio-histórico-cultural da produção escrita, inscrita no contexto da psicologia vigotskiana e nas discussões do círculo bakhtiniano da linguagem. Motivo pelo qual, provavelmente, Amanda não tenha abordado as dimensões enunciativas e lingüísticas que envolvem o ensino-aprendizagem de um gênero do discurso.

Para a continuidade desta pesquisa e/ou para um trabalho subsequente a este, ressalto a necessidade do desenvolvimento de projetos de formação contínua que propiciem a reflexão através da argumentação e da colaboração como possibilidade concreta de transformação da tradição educacional, sobretudo no contexto de aulas de reforço na escola pública. Além disso, que propiciem ao professor a percepção das concepções de ensino-aprendizagem que embasam a sua prática pedagógica, as quais possibilitem, além de um trabalho centrado na concepção sócio-histórico-cultural da linguagem, a criação de um espaço que propicie interação e ação conjunta entre os alunos.

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

---

BAKHTIN, M. M. (1952-1953). Os Gêneros do discurso. In.: Bakhtin, M. M. *A Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins fontes, 1979, p. 277-326.

\_\_\_\_\_/ Volochínov (1929). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997.

BARBOSA, Geraldo. *A Atividade de Avaliar no SARESP*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC-LAEL, 2004.

BRAIT, B. PCNs, Gênero e Ensino de Língua: Faces Discursivas da Textualidade. In.: ROJO, Roxane (org.) *A Prática de Linguagem em Sala de Aula*. São Paulo: Mercado de Letras, 2000, p. 13-23.

BRONCKART, J-P. *Atividade de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado. São Paulo: EDUC, 2003.

DANIELS, Harry. *Vygotsky e a Pedagogia*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

DAVIS, Cláudia, SILVA, Maria Alice S. e, ESPÓSITO, Yara. Papel e Valor das Interações Sociais em Sala de Aula. In.: *Cad. Pesquisas*. São Paulo (71): 49-54, novembro de 1989.

DUARTE, Carlos L., GONÇALVES, Marianka e REINALDO, Maria Augusta G. de M. *Efeitos dos comentários escritos de revisão na reescritura de textos por alunos pré-vestibulandos* (no prelo).

ENGSTRÖM, Y. Non Scolae Sed Vitae Discimus. Como superar a encapsulação da aprendizagem escolar. In: Daniels H. (Org.) *Uma Introdução a Vygotsky*. São Paulo: Loyola, 2002.

\_\_\_\_\_. *Learning by expanding: ten after*. Orienta-Konsoltilt Oy, Helsinki, 1999.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FIDALGO, Sueli S. Contextos imbricados e caminhos percorridos: histórico de ações e papéis assumidos. In: LIBERALI, Fernanda C. e FIDALGO, Sueli S. (Org.). *Ação cidadã: por uma formação crítico-inclusiva*. Taboão da Serra, SP: UNIER, 2006.

FREITAS, Fernanda I. e GONÇALVES, Marianka de S. Níveis de Processamento de Sentido do Texto: uma experiência com alunos da 4ª série. In.: *Leia Escola*. Editora Idéia: Campina Grande, PB, ano IV, nº 4, 2001.

GERALDI, J. W. *Linguagem e Ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado de Letras (1996/2005), 5ª reimpressão.

\_\_\_\_\_. *O Texto na sala de aula*. São Paulo: Ática (1994/2004), 3ª ed.

\_\_\_\_\_. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins fontes, 2002.

GIROUX, H. A. A. *Os Professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONÇALVES, Marianka de S. *Escrita e Ensino: seqüências didáticas enfocando as relações intertextuais em textos de opinião*. Relatório final de pesquisa apresentado ao PIBIC/ CNPq. Campina Grande: UFPB, 2002b.

\_\_\_\_\_. Por uma abordagem da leitura/escrita centrada nas relações intertextuais: uma experiência com alunos do ensino médio. In: *Ao Pé da Letra*. Cidade Universitária: Recife, v. 4, nº 2, 2002c.

*Escrita e Ensino: a prática da avaliação da escrita por professores de ensino médio*. Relatório parcial de pesquisa apresentado ao PIBIC/ CNPq. Campina Grande: UFPB, 2003a.

\_\_\_\_\_. *A Relação Teoria e Prática: a avaliação da escrita por professores de ensino médio*. Relatório final de pesquisa apresentado ao PIBIC/ CNPq. Campina Grande: UFPB, 2003b.

GONÇALVES, Marianka de S. e LEMOS, Mônica F. A Atividade de Reforço em uma Escola Pública: Trabalho Colaborativo na Formação Contínua do Professor de Língua Materna. In: LIBERALI, Fernanda C. e FIDALGO, Sueli S. (Org.). *Ação cidadã: por uma formação crítico-inclusiva*. Taboão da Serra, SP: UNIER, 2006.

Kerbrat-Orecchioni, C. *La conversation*. Paris: Seuil, 1996.

KINCHELOE, J. L. *A Formação do Professor como Compromisso Político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LEMOS, M. *A Atividade de Reforço na Escola Pública como Espaço para a Construção da Cidadania*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC-LAEL, 2005.

LEONTIEV, A. N. Activity, consciousness, and personality. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1978 [Online]. Disponível em: <http://.marxists.org/archive/leontiev/works/1977/leon1977.htm> Acessado em 11 de julho de 2006.

\_\_\_\_\_. *Activity and conciusness*. Texto disponível em <<<http://www.marxists.org/archive/works/1977/leon1977.htm>>>, 1977/2003. Trad. Maria Cristina Alves.

LIBERALI, Fernanda C. Developing argumentative processes for critical reflection. Trabalho apresentado na Fourth Conference on Reflective Teaching, Leuven, Belgium, 1999.

\_\_\_\_\_. Agente e pesquisador aprendendo na ação colaborativa. In: GIMENES, T. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Eduel, 2002, p. 109-127.

\_\_\_\_\_. Argumentation: tool and object in teacher education. Trabalho apresentado na First ISCAR Conference. 20th. a 24th, september, Sevilha, 2005.

LIBERALI, Fernanda C. e FIDALGO, Sueli S. (Org.). *Ação cidadã: por uma formação crítico-inclusiva*. Taboão da Serra, SP: UNIER, 2006.

LOPES, L. P. M. da. Padrões Interacionais em sala de aula de Língua Materna: conflitos culturais ou resistência. In.: COX, M. J. P. e ASSIS-PETERSON, A. A. De. (Orgs.). *Cenas de Sala de Aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p. 161-179.

MAGALHÃES, M. Cecília C. *A Study of teacher-researcher collaboration on reading instruction for Chapter One students*. Doctoral Dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University, VA, USA, 1990.

\_\_\_\_\_. *Etnografia Colaborativa e Desenvolvimento do professor. Trabalhos em lingüística Aplicada*, vol. 23, pp. 71-78. Campinas, SP: Unicamp/IEL, 1994.

\_\_\_\_\_. O Professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENES, T. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Eduel, 2002, p. 39-58.

- MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores reflexivos críticos. In: MAGALHÃES, M. C. C (org.). *A formação do professor como um profissional crítico*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- MAGALHÃES, M. Cecília C., LIBERALI, Fernanda C. e LESSA, Ângela C. A Formação Crítica: Bases Teórico-Metodológicas. In: LIBERALI, Fernanda C. e FIDALGO, Sueli S. (Org.). *Ação cidadã: por uma formação crítico-inclusiva*. Taboão da Serra, SP: UNIER, 2006.
- MAGALHÃES, L. M. Modelos de Educação continuada: os diferentes sentidos da formação reflexiva do professor. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *A formação do Professor*. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p.239-259.
- MCLAREN, Peter. *A vida na escola: teoria e prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MENDONÇA, Márcia. Análise Lingüística no ensino médio: um novo olhar, um novo objeto. In: BUNZEN, Clécio & MENDONÇA, Márcia (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.
- NEWMAN, F. e HOLZMAN, L. *Lev Vygotsky: cientista revolucionário*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Ed. Loyola, 2002.
- OLIVETTI, Marina et al. A Comunidade no Programa Ação Cidadã. In: LIBERALI, Fernanda C. e FIDALGO, Sueli S. (Org.). *Ação cidadã: por uma formação crítico-inclusiva*. Taboão da Serra, SP: UNIER, 2006.
- PASQUIER, A. e DOLZ, J. Um decálogo para ensinar a escrever. Mimeo avulso traduzido da *Revista Infancia y Aprendizaje*, 1996.
- ROJO, R. H. R. A Teoria dos Gêneros em Bakhtin: Construindo uma nova perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola. In.: Beth Brait (org.). *Estudos enunciativos no Brasil: Histórias e Perspectivas*. Campinas, SP: Pontes, 2001 a, p.163-185.

\_\_\_\_\_. A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: *Ler é melhor que estudar*. In M. T. A. Freitas & S. R. Costa (orgs). *Leitura e Escrita na Formação de Professores*. São Paulo: Musa, 2002.

\_\_\_\_\_. Revisitando a produção de textos na escola. In.: Gladys Rocha e Maria da Graça Costa Val (orgs.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto*. Belo Horizonte: Autêntica; CEALE, 2003 a, p.185-205.

\_\_\_\_\_. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: J. L. Meurer, Adair Bonini e Désirée Mota-Roth (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Párabola, 2005.

ROJO, R. e CORDEIRO, G. S. (Tradução e orgs) *Gêneros Orais e Escritos na Escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 21-39.

SANCHES, Cláudio L. C. *Recuperação: um caminho para pensar a ação pedagógica, Supervisão e currículo*. São Paulo: PUC, 1995.

SCHÖN, Donald A. *Educando o Profissional Reflexivo – Um novo desing para o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Artmed, 2000.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas (1994). In.: ROJO, R. e CORDEIRO, G. S. (Tradução e orgs) *Gêneros Orais e Escritos na Escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 21-39.

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. Os Gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino (1997). In.: ROJO, R. e CORDEIRO, G. S. (Tradução e orgs) *Gêneros Orais e Escritos na Escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 71-91.

SEF. Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

SMYTH, J. Teacher work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal*, 29.2, p. 267-300, 1992.

VYGOTSKY, L. S. (1934). *A Formação social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1989, p. 25-49.

\_\_\_\_\_ (1934) . *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WERTSCH, J. V. & SMOLKA, A. L. B. Continuando o diálogo: Vygotsky, Bakhtin e Lotman. In.: H. Daniels (org.). *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. Campinas, SP: Papyrus, 1993, p. 121-150.

ANEXO

---

## ANEXO I – Transcrições de aulas

## ANEXO 1 – Transcrições das 3 aulas analisadas

### 1º Momento da 1ª Aula (01/10/2004)

1. **P:** Bom dia
2. **A:** Professora posso trazer meu irmão?
3. **P:** quem é seu irmão?
4. **A:** ((incompreensível)) ele pode entrar?
5. **P:** ele é pequeno?
6. **A:** é
7. **P:** e você vai ficar cuidando do seu irmão? (e você veio para escola?) Deixa ele lá fora depois eu deixo ele entrar... ta bom? Vem cá... deixa eu ver seu caderno
8. **A:** eu não trouxe o caderno
9. **P:** mas eu falei pra você trazer! Então você vai fazer assim... você vai ler um texto e agente vai fazer outra coisa ta? A atividade... essa atividade agente vai terminar quando tiver mais gente em sala ta? Aí você vai trazer tesoura e cola... não esquece ta?
10. **A:** essa atividade ((incompreensível)) deixa ele entrar professora
11. **P:** não... ele vai dar trabalho?
12. **A:** ele não dá trabalho não professora
13. **P:** tem certeza? Então pode deixar ele entrar aqui... só tem você mesmo ((alguns minutos depois))
14. **A:** ele foi embora
15. **P:** vamos lá então a gente vai fazer assim ó... agente vai ler um texto aí a gente vai fazer a outra atividade ta? Então vamos lá... você começa a ler o texto ((transparência refletida na parede))
16. **A:** Às vezes nem eu mesmo sei quem sou... às vezes sou o meu queridinho... às vezes sou moleque malcriado... para mim... tem vezes que eu sou rei :: herói
17. **P:** herói
18. **A:** herói voador... caubói lutador jogador campeão às vezes sou pulga... sou mosca também que voa e se esconde de medo e vergonha... às vezes eu sou :: Hércules... Hércules... Sansão vencedor peito de aço goleador... mas o que importa o que pensam de mim? Eu sou quem eu sou... eu sou eu... sou assim... sou menino
19. **P:** ta... olha só... do que esse texto ta falando? Quem está falando no texto?
20. **A:** (Leandro)
21. **P:** não... quem está falando no texto? Quem está contando essa história aqui?
22. **A:** O menino
23. **P:** há... e aí ele ta colocando o que? Que ele pensa ele que é um monte de coisa não é? Mas será que é de verdade isso?
24. **A:** (faz gesto de que não sabe)
25. **P:** ele pensa que é quem?... ele tá falando de quem aqui? Da vida de quem?
26. **A:** ((incompreensível))
27. **P:** não ó... da vida de quem que ele ta falando?
28. **A:** das pessoas
29. **P:** das pessoas? ou da vida dele?
30. **A:** é da vida dele
31. **P:** da vida dele? Olha só... aqui ele ta contando o que ele pensa que é... o que ele gosta de fazer... o que ele quer ser e está falando também que as pessoas às vezes gosta dele e às vezes não dependendo das coisas que ele faz... então eu quero que você faça um texto... eu vou te dar uma folha você vai fazer no caderno depois vai passar a limpo pra folha (aí você me entrega) você vai fazer um texto é... contando da sua vida... as coisas que você gosta as coisas que você não gosta o que (você quer ser) o que você gostaria de fazer... ta bom?
32. **A:** professora ((incompreensível))
33. **P:** o texto? Você vai fazer
34. **A:** ((incompreensível)) (quem vai fazer?)
35. **P:** você que vai fazer... entendeu? É uma produção sua ta? Tá? Entendeu?
36. **A:** ((incompreensível))
37. **P:** você entendeu o que é pra fazer?
38. **A:** ((incompreensível))
39. **P:** ó... você vai escrever um texto sobre / a respeito da sua vida... certo?...então Aqui... nesse aqui... o menino não está falando da vida dele? Do que que ele gosta do que que ele não gosta?
40. **A:** ta
41. **P:** ta... então você vai escrever um texto... não precisa ser igual a esse... um texto que você pense aí... você vai contar o que que você gosta o que que você não gosta é... o que você gostaria de ser... o que você pensa... tudo bem?
42. **A:** ai escreve aqui professora?
43. **P:** é escreve seu nome a sua turma
44. **A:** aqui professora?
45. **P:** isso... daí você faz a lápis porque aí se precisar depois a gente apaga e arruma ta? E fica organizadinho

### 2º Momento da 1ª Aula (01/10/2004) DOBRADINHA

1. **P:** então vamos lá... de novo ((apontando para o texto do aluno))
2. **A:** eu tenho ((incompreensível))
3. **P:** aqui ta certo? Que letra é essa?

4. A: é um “n”
5. P: “n”? á... ta
6. A: ((int) inteligente e aprender a escrever ((incompreensível)) e saber respeitar (meus colegas)
7. P: ta... agora olha só você... você não já é estudante? Você quer estudar mais? Então pra isso você precisa fazer o que? Pra ser mais estudioso?
8. A: prestar atenção?
9. P: só? Então olha só você vai falar agora... você já escreveu aqui o que que você quer ser não é? Aí você vai contar pra mim agora como é que você vai fazer pra ser essas coisas que você disse aqui ó... ta? Então você quer ser estudioso ou quer ser respeitado? E pra você ser respeitado o que que você precisa fazer? Você tem que dizer ((incompreensível)) pra ser essas coisas aqui
10. A: hunrum (...)
11. P: ó... você não está continuando o texto?
12. A: é
13. P: e isso aqui não é parte desse texto? Então quando você for organizar de novo você coloca aqui ta bom? ((apontando para uma linha acima do parágrafo do qual questiona se faz parte do texto do aluno)) se não as pessoas que forem ler vão achar que você escreveu um pedacinho depois escreveu outro pedacinho... ta? (...)
14. ahn rhan
  
15. P: lê pra mim o que você fez
16. A: ((incompreensível))
17. P: precisa desse ‘a’? né? Então vamos lá... eu tenho que
18. A: prestar atenção ((incompreensível)) respeitar
19. P: an... an.... você escreveu outra coisa aqui
20. A: ((incompreensível)) as pessoas e saber ((incompreensível))
21. P: deixa eu te falar onde/quem te falou isso aqui que tem que trazer educação de casa? Hum?
22. A: todo mundo
23. P: todo mundo quem?
24. A: ((incompreensível)) minha mãe
25. P: sua mãe tá... então olha só agora a gente vai reorganizar o seu texto pra que ele fique bem certinho pra que quem for ler entender.... por que você acha que quem for ler vai conseguir entender isso tudo junto? Tá muito juntinho oh... você nem colocou parágrafo, não colocou ponto final, não colocou vírgula, não colocou nada, tá certo? Então vamos lá... põe sua cadeira aqui do lado que fica mais fácil.
26. A: professora é pra fazer de caneta?
27. P: não, é pra fazer de lápis (...) Vamos lá... oh... deixa eu te falar... aqui você não acha que fica melhor em vez de escrever estudante escrever estudioso? Vamos ver a diferença? Pega lá o dicionário (...) Procura aí estudante (...) oh, vem cá... o ‘t’ é antes ou depois do ‘p’
28. A: ahm
29. P: a letra ‘t’? oh, lá na ordem alfabética é antes ou depois do ‘p’? O ‘t’ fica justamente ali
30. A: antes do que professora?
31. P: do ‘t’... porque você já achou isso né? Então o que vem depois é a letra ‘t’ não é? Então o ‘t’ não está antes? Então tem que procurar mais pra frente e não mais pra trás
32. A: antes professora?
33. P: isso oh... est... agora tem que achar o estu
34. A: aqui?
35. P: vamos lá... eu já achei.. está aqui nessa parte... achou?
36. A: hum hurum...
37. P: então vamos lá
38. A: (pessoa que estuda) aluno
39. P: então oh... aluno... todo mundo é um estudante mas vamos ver o que significa estudioso? Oh... estudioso
40. A: aquele que gosta de estudar
41. P: viu oh... vai até aqui aquele que gosta de estudar... viu a diferença? Estudante é o quê? Todo aluno é estudante, mas nem todo aluno gosta de estudar não é isso? Então... estudioso é aquele que gosta de estudar... aqui você acha que vai ficar melhor o que? Estudante ou estudioso?
42. A: estudioso
43. P: então vamos arrumar... ver como é que se escreve aí pra você não escrever errado aqui oh
44. A: separar aqui
45. P: é, vamos arrumar aqui depois você passa a limpo ((incompreensível))
46. A: faço aqui?
47. P: isso ((incompreensível)) você não viu como é que se escreve estudioso?
48. A: tudo junto?
49. P: não?
50. A: vamos lá... estudioso é o nome de uma pessoa? Você conhece uma pessoa com o nome estudioso?
51. A: não
52. P: e lugar? Conhece algum lugar assim com esse nome de estudioso?
53. A: lugar professora?
54. P: é
55. A: não
56. P: então tá certo aqui?
57. A: tá
58. P: tá com letra maiúscula? oh? Então coloca aí
59. A: minúscula né?
60. P: ahm ram... então vamos lá “respeitando e “ por que que respeitando está com letra maiúscula? No meio da frase assim não pode usar letra maiúscula porque não é nome de pessoa
61. A: pronto

62. P: agora lê pra mim... você escreveu muinto ou muito?  
63. A: muito  
64. P: muinto ou muito?  
65. A: muito  
66. P: tá certo aqui?  
67. (...)  
68. A: é muito  
69. P: isso... anhm ahm... você escreveu muito até agora  
70. A: muito assim?  
71. P: é... mu-i-to... muito  
72. (...)  
73. P: oh... agora sim... vamos lá é inteligente ou enteligente?  
74. A: enteligente  
75. P: ahm? Em ou im  
76. A: enteligente  
77. P: vamos lá... pega lá o dicionário pra gente ver (...)  
78. P: vem mais pra cá pra eu te ajudar ((incompreensível)) olha lá na ordem alfabética, o 'l' tá antes ou/ a letra'l' que agora não vem li/li que é inteli tá antes ou depois do 'l'  
79. A: inteli  
80. P: o 'l' a letra 'l' tá antes ou depois do 'r'  
81. A: antes  
82. P: então tem que tá aqui antes, tem enteligente aqui? Enteligente? Então procura no 'i' pra ver  
83. A: ((incompreensível))  
84. A: 'm' agora?  
85. P: 'm' não... 'm' é usado antes de 'p' e 'b', então...  
86. A: ((incompreensível))  
87. P: é'n' Samuel olha só a palavra inteligente... depois do 'n' vem qual letra? Inteligente? Depois do 'n'? vamos ver no seu caderno ((incompreensível)) depois do 'n' vem a letra  
88. A: 't' depois do 'n'?  
89. P: é 't'? então você vai procurar no 'n' e no 't'... aqui tá no 'n' e no a oh... é mais lá pra frente (...) ah... agora já está ... agora vamos lá... depois do 't' vem qual letra? 'e' ou 'i'?  
90. A: depois do 't'?  
91. P: é depois do 't' vem a letra?  
92. A: 'e'  
93. P: 'e', depois do 'e' vem a letra? Qual?  
94. A: 'l'  
95. P: 'e' então vamos procurar aqui oh, t-e-l (...)  
96. A: aqui professora  
97. P: achou? Cadê? Inteligente, tá? Tá certo como você escreveu? (...) vamos lá então (...) vamos lá, vamos continuar arrumando agora  
98. A: (o aluno continua lendo o texto)  
99. P: vamos ver se está certo? Letra maiúscula no meio da frase pode? Então arrume  
100. A: aprendeu mais sobre matemática  
101. P: tá tudo certo em matemática? Não tá faltando nada aí?  
102. A: não tá certo professora?  
103. P: não tá faltando nadinha nessa palavra?  
104. A: ma-te-ma-ti-ca  
105. P: um acento? Nehuma outra letra, nada?...  
106. A: aqui professora?  
107. P: não aí fica maté  
108. A: aqui professora?  
109. P: não... matemática isso... pronto... aqui de novo  
110. A: ((incompreensível))  
111. P: mas não pode se não fica errado  
112. A: ((incompreensível))  
113. P: arruma aí pra eu ver  
114. A: começo com letra ((incompreensível))  
115. P: isso... minúscula porque não é nome de pessoa... isso... assim mesmo, oh, não é ingre, é ingle  
116. A: ingle?  
117. P: ingle  
118. A: assim?  
119. P: tá certo? Não é ingre é ingle  
120. A: ingre?  
121. P: não é ingle... não é um'r', é um 'l', se não fica errado a pronúncia. Ingle, tá falatando uma acento  
122. A: assim?  
123. P: hum hum... circunflexo...vai, continua lendo...  
124. A: e história e ((incompreensível))  
125. P: ((incompreensível))  
126. A: e saber ((incompreensível))  
127. P: tá certo? Lembra que antes de 'p' e 'b' é?  
128. A: 'n'  
129. P: 'n'? 'm', vem sempre 'm' tá? E um acento aqui no 'e'  
130. A: e respeitar o alunos  
131. P: alunos?

132. A: tá certo professora?
133. P: com letra maiúscula? Pode escrever com letra maiúscula no meio da frase?
134. A: tá certo agora?
135. P: tava certo... escreve agora com letra/... não oh, aluno não é nome de pessoa... é? Você conhece alguém com esse nome! Tem que ser com letra minúscula... olha lá pra você lembrar.

## 2ª Aula (12/11/04)

1. P- alguém já escreveu uma carta?
2. Aa- Eu já recebi/li mas nunca escrevi ((inc))
3. P- é? Como que se escreve uma carta?
4. Ap - ((inc))
5. P - mas...pra quê serve?
6. Aa - pra avisar alguma coisa
7. P- humm...avisar alguma coisa...o que mais?
8. Ap- falar que tá tudo bem
9. Aa - eh
- 10.P- pra contar e [
- 11.Ap - dizer q tá tudo bem
- 12.P - tudo bem...o quê?
- 13.Aa- que tá passando tudo bem
- 14.P-Hum...tá...o que mais? (...) alguém aqui já recebeu uma carta?
- 15.Aa- não
- 16.A p- eu já recebi carta professora...da escola
- 17.Aa- eu já recebi também ((inc))
- 18.P- tá...e você já escreveu uma carta pra alguém?
- 19.Aa- não ((inc))
- 20.P-não? E se vocês fossem escrever uma carta pra alguém... pra quem vocês escreveriam?
- 21.Aa- pra minha avó
- 22.Ap- minha avó professora
- 23.P- onde sua avó mora?
- 24.Ap-Pernambuco
- 25.P- e a sua?
- 26.Aa- Bahia
- 27.P- você sabe o nome da cidade?
- 28.Aa- eu sei
- 29.Ap- cidade?
- 30.P-o endereço...todo o endereço?
- 31.Ap- eu não
- 32.Aa- é...Senhor do Bomfim...só não sei o nome da rua
- 33.P- tá...e pra gente escrever uma carta pra alguém a gente precisa primeiro [
- 34.Aa- ter o cep...o número da casa ((inc))
- 35.P- é...antes de escrever a carta a gente vai fazer a parte do envelope...tá certo? Tudo bem?...Olha só...no envelope/uma coisa que a gente já sabe que precisa preencher...esse e esse ((apontando para as faces do envelope)) que que a gente vai colocar nesse? O que vocês sabem?
- 36.Aa- o nome e o nosso endereço
- 37.P- tá..então...remetente é quem?
- 38.Aa- Nós
- 39.P- estão remetendo a carta certo? Vocês sabem do endereço de vocês completo?
- 40.Ap- sei
- 41.Aa- eu sei...só não sei do cep completo
- 42.P- o cep você não sabe?
- 43.Ap- não
- 44.Aa- é...nem eu
- 45.P- tá...e atrás a gente coloca o quê?
- 46.Aa- o nome da...o endereço da/do cep de lá de onde que é e o nome da pessoa
- 47.P- tá...então aqui nessa parte ((apontando para a face do endereçamento no envelope))a gente pode fazer assim ó...vocês vão pra casa quando acabar a aula ai... traz pronto num papelzinho o endereço... pra na outra aula a gente terminar tá? Olha só então o que que vocês vão fazer? Vão colocar o nome de vocês e o endereço... o que que faz parte de um endereço?
- 48.Aa- ((inc))
- 49.Ap- carteiro
- 50.Aa- é ((risos))
- 51.P- ahn...o que que faz parte do endereço?
- 52.Aa- é numero
- 53.Ap- número da casa
- 54.P- número da casa?
- 55.Aa- o cep
- 56.P- o cep... o que mais?
- 57.Aa- o nome da cidade
- 58.P- o nome da cidade? E falta mais alguma coisa?
- 59.Aa- ((inc))
- 60.Ap- o bairro
- 61.P- o bairro e o estado...porque é assim...nós moramos num bairro... então precisa colocar o nome do bairro...porque se colocar só o nome da cidade
- 62.Aa- ((inc))
- 63.P- hum hum...se colocar só o nome da cidade o nome da cidade... que é Carapicuíba... na hora que o carteiro for pegar ele não vai saber onde é que fica
- 64.Aacabe tudo aqui professora bairro/cidade/estado?

- 65.P-a gente coloca aqui em baixo não tem problema...tá? Então vamos lá...vocês querem já fazer direito no envelope? Ou preferem fazer primeiro no papel?
- 66.Ap- fazer no envelope
- 67.P- então façam de lápis se precisar depois a gente arruma tá bom? O nome de vocês é completo hein?
- 68.Aa – tá
- 69.P- passa a chave que fica batendo por conta do vento ((se direcionando a um aluno que estava perto da porta da sala))
- 70.Aa- e agora?
- 71.P- agora o endereço...pode começar pelo nome da rua...
- 72.Aa- pode ((inc))?
- 73.P- pode porque é nome de avenida
- 74.Ap- eu moro em avenida professora
- 75.P- então escreve o nome da avenida
- 76.Ap - ah...
- 77.P - vamos lá ó...como que que é o nome do bairro onde você mora? O bairro?
- 78.A3 ((inc))
- 79.Aa- Carapicuíba não é não né?
- 80.P- ó Carapicuíba é a cidade
- 81.Aa- então o bairro é Aristom?
- 82.P- isso...tira esse "D" do bairro... aí você coloca Cidade Aristom
- 83.Aa- eu vou colocar
- 84.P- não... mas esse "D" tá errado aí... tira esse "d"
- 85.Aa- ((risos))
- 86.P- escreve só Aristom...agora é...o nome da nossa cidade...qual é?
- 87.Aa- Carapicuíba
- 88.P- isso...deixa eu ver Alexandre isso Aristom é o nome de quê?
- 89.Ap- de bairro... com maiúscula
- 90.P- isso
- 91.Aa- pronto professora?
- 92.P- Você já colocou Carapicuíba?
- 93.Aa - vou colocar
- 94.P- Agora qual o estado que você mora
- 95.Aa- São Paulo
- 96.P- isso... aí você pode colocar só SP com letra maiúscula
- 97.Ap- (capital) professora
- 98.P- isso...isso...agora o cep... vocês sabem?
- 99.Ap- eu não
100. P- não né? Então anota no seu caderno o que que você vai trazer na próxima aula
101. Ap- assim professora?
102. P- isso...ai você coloca SP aqui ó...
103. Ap- São Paulo
104. P- que é o estado de São Paulo
105. Aa- e o cep?
106. P- você sabe o cep da sua rua?
107. Aa- não
108. P- não? Então a gente é... a gente vai fazer o seguinte...anota aí no seu caderno o que você tem que fazer pra próxima aula...o cep da sua rua...você vai perguntar pra alguém...
109. Aa- o cep tem em uma carta professora?
110. P- tem em carta sim.... ((inc)) até no correio tem...na lista...ai vocês vão escrever a carta pra quem? Já decidiram?
111. Aa- pra minha avó
112. P- então você vai ter que trazer o endereço da sua avó...então anota aí o endereço
113. Ap- o endereço professora?
114. P- todinho...o nome da rua... o número...o cep... porque se não... não chega a carta lá
115. Ap- ah professora eu não sei
116. P- então você anota aí pra você não esquecer porque [
117. Ap- o quê?
118. P- o endereço da sua avó
119. Aa- eu sei onde que fica... só não sei o nome da rua
120. P- e o número da casa?
121. Aa - o número também não
122. P- tá...vocês colocaram o número da casa de vocês?
123. Aa- não
124. Ap- eu coloquei
125. Aa – ah eu coloquei
126. P- tá então olha só...agora que vocês já definiram pra quem que vocês vão escrever...o que que vocês vão falar na carta?
127. Ap – Huuum... deixa eu ver (...)
128. P- se vocês fossem/ bom... já que você vai escrever uma carta pra sua avó o que que você vai contar pra ela?
129. Aa- eu vou contar pra ela que tá tudo bem e vou perguntar pra ela como que o meu avô vai indo lá... ah
130. P- Huum...mas aí se você ((inc. alunos falam ao mesmo tempo))
131. P- claro que pode então...conta aí...fala aí o que que vocês vão escrever...ou vocês querem escrever pra outra pessoa
132. Aa- não pra ela mesmo
133. Ap- ((incompreensível))

134. P- Alexandre...quando a gente fala que você faz parte da lenda do preguiçoso você não quer acreditar né?...então  
pensem no que que vocês vão escrever...pra avó de vocês
135. Ap- Só tem a mãe do meu pai...a mãe do meu pai
136. P-mas ela não é a sua avó?
137. Ap- ah é professora
138. P- e com isso/
139. Ap- Mas eu nunca vi
140. P - ou então...escreve pra outra senão...você não tem um amigo que você não quer escrever uma carta?
141. Ap- ah eu não
142. P- ou...ou uma colega ou uma amiga...fala a verdade Alexandre? Você quer escrever uma carta pra sua namorada
143. Ap- ah professora ((risos))
144. Aa- é verdade
145. P- é verdade...ai você não tá querendo colocar no correio pra mãe dela não ver né? ((risos))
146. Aa- dá pessoalmente
147. P- entrega pessoalmente Alexandre tá? então vamos fazer assim...Alexandre...abre o caderno vai... pra gente  
começar a fazer...vocês vão pensar o que que vocês querem contar pra pessoa que vocês vão mandar a carta
148. Ap- é pra escrever agora?
149. P- é lógico
150. Ap- ah
151. P- essa carta tem que ficar pronta até quarta-feira porque [
152. Ap- dá pra gente fazer amanhã?
153. P- dá nada
154. Ap - ((inc))
155. P- é porque a gente/eu mando...a gente não vai poder colocar no correio né?
156. Aa - e a gente não vai colocar hoje?
157. P - não porque vocês não sabem o cep da rua...(só quando trouxer na próxima aula)
158. Ap - eu trago
159. Aa - eu também...eu trago tranqüilo... tudo certinho
160. P- tá... então olha só... primeiro o que que vocês vão fazer é pensar o que vocês querem contar pra pessoa que  
vocês vão escrever. Ai começa a escrever... e ai a gente vai organizar bonitinho em forma de carta tá bom...Alexandre fala  
a verdade eu estou achando que você quer escrever é pra outra pessoa não é pra sua avó
161. Ap- ah professora
162. P- vocês podem escrever também pra uma pessoa da casa de vocês que vocês sabem... não tem problema  
nenhum... a gente colocar no correio e eles entregam da mesma forma
163. Ap- ah... eu vou mandar pra mim mesmo
164. P- pode ser... manda ai...de repente você responde
165. Ap- tô cansado (...)
166. P- tá bom?...vou deixar vocês fazendo aí... eu vou sentar lá com a Marianka quando eu voltar quero tudo pronto...tá  
bom?...podem continuar pensando
167. Aa- mas como que a gente vai mandar lá se a gente não sabe o endereço?
168. P- e então a gente não vai colocar hoje no correio...primeiro vocês vão fazer a carta e deixar pronto...quando for  
quarta-feira vocês trazem o endereço completo e o envelope e a gente coloca no correio... certo?
169. Pesq- agora vocês sabem como que a gente começa uma carta? Vocês vão escrever uma carta pessoal não é?
170. Aa- hum hum
171. Pesq. Então como é que a gente começa uma carta?
172. Aa-((alunos falam ao mesmo tempo))
173. Pesq-Vocês já receberam?/Vocês já viram uma carta em casa?
174. Aa- eu já... da minha mãe
175. Ap- eu já recebi da minha avó
176. Pesq- da sua avó?
177. Ap- é
178. Pesq- É... e o que que a gente encontra assim que a gente abre a carta? Qual a primeira informação que a gente [
179. Aa- cidade
180. Pesq- cidade
181. Aa- nome da rua... número da casa
182. Pesq- na carta mesmo?
183. Aa- é
184. Ap- é na carta
185. Pesq- é? O nome da rua vem logo na carta?
186. Aa- é o estado/ quer dizer cidade... ((incompreensível)) estado
187. Pesq- vamos lembra... lembra que eu perguntei... qual a primeira informação que aparece lá em cima na carta  
quando a gente recebe uma
188. Aa- cidade... bairro... estado... cep
189. Pesq- peraê oh...((incompreensível)) vocês vão colocar a carta quarta-feira no correio... não é? Vocês acham que é  
interessante a avó de vocês saberem qual foi o dia que vocês escreveram a carta?então pra que ela saiba qual foi o dia  
que vocês escreveram a carta... o que é preciso colocar?
190. Aa- a data
191. Pesq- a data... então vocês falaram que era preciso escrever na carta... primeiro o quê?
192. Aa- o endereço
193. Pesq- não na carta mesmo... o endereço você vai escrever no envelope.. então... primeiro a gente começa como?
194. Aa- com a data
195. Pesq.- com o nome da cidade... depois a data... na data a gente vai colocar o quê?
196. Ap- o ano
197. Pesq- só o ano?

198. Ap- não
199. Pesq- O quê?
200. Ap- mês
201. Pesq- mês... só ano e mês?
202. Ap- o dia
203. Pesq- e o dia... então... a gente vai colocar... quais são os dados que devem conter na data?
204. Aa- quarta-feira vai ser mesmo quanto do mês professora?
205. P – quinze... segunda... dezesseis... dezessete
206. Aa- é... dezessete do onze de 2004
207. Pesq- muito bem
208. Ap- ((incompreensível- alunos falam ao mesmo tempo)) é doze
209. Aa- é onze menino ((risos))
210. Pesq- por que que não é do 12?
211. Aa- porque é 11
212. Pesq- mas por que? doze corresponde a que mês do ano?
213. Ap- a dezembro
214. Pesq- e nós estamos em que mês agora?
215. Ap- novembro
216. Pesq- então vai ser... dezessete de quê?
217. Ap- do onze
218. Aa- dezessete de novembro de 2004
219. Pesq- eu não ouvi... o que foi que você falou?
220. Aa- dezessete do onze de 2004
221. Ap- dezessete do onze de 2004
222. Pesq- dezessete do onze de 2004... e como é que vai ser? Como é que essa informação vai aparecer na carta?  
Vamos colocar aqui ((apontando para uma folha em branco)) vamos fazer pra ver como é que vai ficar/ pra ver como é que a gente vai começar essa carta... primeiro nós já sabemos que temos que colocar o nome da...
223. Ap- cidade
224. Pesq- a cidade que vocês moram... tá? ...((incompreensível)) Carapicuíba... depois? Dezessete
225. Aa- posso escreve dezessete?
226. P- pode colocar aí ((alunos escrevem numa folha em branco))
227. Pesq- pra ficar mais bonitinho ao invés ((incompreensível))... o nome do mês
228. P- aí você coloca o número... ((apontando para o texto de um aluno)) não sem esse traço... não precisa dessa barra
229. Aa- ((incompreensível))
230. Pesq- pronto... então olha só... agora que vocês já colocaram o nome da cidade e da data... depois vocês vão ter que cumprimentar a pessoa pra quem vocês tão escrevendo
231. Ap- ((incompreensível))
232. Pesq- colocar seu nome?... mas a gente coloca o nosso nome logo que a gente começa a carta?
233. Aa- não
234. Pesq- onde que a gente coloca o nosso nome?
235. Ap – no fim
236. Pesq- no fim...Por quê?
237. Ap- ((incompreensível))
238. Pesq- então a gente não pode colocar no início.. se a gente não pode colocar o nosso nome no início da carta... a gente vai colocar o nome de quem?
239. Aa- o nome da minha avó
240. Ap- é... o nome da pessoa que eu tô mandando
241. Pesq- a pessoa pra quem você vai mandar a carta... então a gente vai dizer... vó... a gente vai logo assim direto?
242. Ap- não
243. Pesq- vai dizer como?
244. P- vocês chegam num lugar... o que que vocês falam primeiro?
245. Ap- oi...
246. Aa- como vai? ((incompreensível))
247. P-((incompreensível- alunos falam ao mesmo tempo)) vocês vão cumprimentar... né? Então na carta é a mesma coisa... só porque a pessoa tá longe não quer dizer que você não vá cumprimentar ((incompreensível)) então... na carta vocês também vão estar cumprimentando a pessoa pra quem vocês vão estar escrevendo... então vamos lá...(alunos ficam em silêncio, escrevendo))
248. Pesq- então... olha só agora... vamos parar um pouquinho... vamos voltar de novo... colocamos a cidade... e a data... depois cumprimento e o nome da pessoa pra quem vai a carta... então logo depois vocês já podem começa a falar sobre o que vocês se proporem a a a escrever a carta... vocês podem começar contando alguma coisa... ou perguntando... você falou que ia escrever pra sua avó o quê?
249. Aa- da Bahia
250. Pesq- da Bahia... mas você falou... você vai perguntar se tá tudo bem com ela ou você vai começar dizendo como você estar?
251. Aa- não... eu vou começar dizendo ((incompreensível))
252. Pesq- então... se vocês já sabem o que vão contar ou perguntar podem começar a escrever a cartinha de vocês
253. Ap- ((incompreensível))
254. Aa- ((incompreensível))
255. P- Alexandre... coragem
256. Ap- ((incompreensível))
257. Pesq- vocês podem escrever tudo o que vocês querem falar pra avó de vocês
258. P- Alexandre vai fazendo ...((alunos ficam em silêncio, escrevendo))
259. P- quando vocês terminam a carta.. ((incompreensível)) e aí? ... e ela sabe que é você quem estar mandando a carta?

260. Ap- não
261. P- e como que ela vai ficar sabendo?
262. Ap- vou colocar meu nome
263. P- isso ...((alunos ficam em silêncio, escrevendo))
264. Ap- ... ((incompreensível))
265. P- .. ((incompreensível)) quando você for escrevendo... você vai vendo se precisa mudar alguma coisa
266. Ap- ... ((incompreensível))
267. P- então já vai arrumando ... onde você ver que você errou... já vai arrumando... tá bom? ...((alunos ficam em silêncio, escrevendo))
268. P- ah... agora olha só... vocês não vão se despedir da avó de vocês? Quando você se despede de alguém que você vai demorar a falar com ela... o que que vocês falam? ((incompreensível)) agora imagina que vocês vão passar um tempão sem se falar com alguém... o que que vocês vão falar pra ela?
269. Ap- ((incompreensível))
270. P- vocês podem... por exemplo desejar alguma coisa pra ela...
271. Aa- ((incompreensível))
272. P- ((incompreensível)) e você pode falar pra ela assim também um beijo... ou... alguma coisa assim... é uma despedida... heim e vocês não esqueçam de trazer... o endereço pronto... não vai esquecer Alexandre ((incompreensível)) depois a gente vai fazer assim... na próxima aula a gente vai passar pra uma folha pra vocês mandarem a carta bonitinho...tá?

**3ª Aula** (02/12/2004)

- a. 1. P: É pra gente conseguir montar uma história de terror que que a gente precisa / quais são as coisas que a gente precisa ter nessa história?
2. A1: personagem
3. P: personagem
4. A2: a hora
5. A3: lugar
6. A4: a lenda
7. A2: lugar
8. A3: personagem... o nome (alunos falam ao mesmo tempo)
9. P: vamos fazer assim ó... uma de cada vez... uma história de terror tem o objetivo de que?
10. A2: assustar
11. P: e... o que que a gente pode fazer nessa história? Ó [
12. A2: o personagem
13. P: os personagens
14. A1: o nome dos personagens
15. A2: o lugar
16. A3: o nome dos personagens
17. P: lugar
18. A1: tempo
19. P: o tempo
20. A1: a cidade
21. A4: a hora
22. P: é tempo já tá incluindo a hora... que mais?
23. A1: ::é::
24. P: pra gente fazer uma história de terror o que que a gente vai precisar ter? Pra fazer? A gente vai precisar de algum conhecimento específico?
25. A1: não
26. P: de que que precisa?
27. A1: precisa inventar
28. P: precisa de inventar... precisa de criatividade tá! Então vamos lá a gente vai começar a história ta certo? ((alunos conversam)) Vamos lá... vamos prestar atenção porque quando chegar na sua vez você vai ter que continuar a história e aí você não vai saber certo? Vou começar uma outra história... Olha só gente era uma vez... um casal [
29. A1: Thiago e Pedro [
30. P: um casal chamado... dá um nome aí pro [
31. A2: Maria e ((incompreensível)) [
32. A3: ((incompreensível)) e Wallas
33. P: Caçarola e e [
34. A3: Maria Janaina ((risos))
35. P: Maria Janaina... eles casados... eles eram muito jovens quando casaram... e aí eles compraram um terreno que estava super barato esse terreno... lá no interior de São Paulo e todas as casas em volta eram muito caras e só aquele terreno estava barato só que o vizinho do lado do terreno falou pra ele assim... olha se eu fosse você eu não comprava esse terreno... porque ele é amaldiçoado... aqui aconteceu uma história muito estranha nesse terreno...
36. A1: era roubado [
37. P: e aí o senhor que morava vizinho começou a contar a história... então ele contou...
38. A2: é... ((incompreensível))
39. A1: não pode contar que tinha uma (casa) lá não?
40. P: pode
41. A1: quando essa casa era levantada ((incompreensível)) ::é:: ... e havia umas pessoas que moravam lá... que faziam macumba... então continua aí... [
42. A2: há... faziam macumba... então o o comprador não quis acreditar na história do do [
43. A1: do velho
44. A2: do velho aí pegou... e já caiu na na / já tinha pego a casa e não quis nem saber do que os outros falavam de repente [
45. A1: de repente aconteceu não sei o que... ah professora... de repente apareceu a alma do ((incompreensível)) ...
46. P: ((incompreensível)) é o dono da casa agora...
47. A1: quem morreu lá?
48. P: não sei! Morreu alguém? Ninguém disse ainda que alguém morreu... só disse que alguém fazia macumba lá [
49. A2: é e era amaldiçoado
50. A1: macumba e ((incompreensível))... e depois aconteceu que (um pegava o pescoço do outro) ...
51. A2: e então aí ((incompreensível)) e foi possuído pela alma
52. P: ahn ahn ((sinal de negação)) esse então aí não convenceu ninguém não... ele foi possuído pela alma e o que mais?
53. A2: e ninguém não sabia que ele tava possuído
54. P: ninguém sabia?
55. A1: e a mulher dele?
56. P: nem a mulher?
57. A2: ficou em (desespero)

58. P: mas... e como é que você sabe que ele ficou possuído?
59. A1: porque o ... ele ficou ((incompreensível))
60. A2: a alma dele entrou na casa e ((incompreensível))
61. P: mais alto
62. A4: depois ele saiu da casa e ninguém percebeu que ele tava possuído :: e depois ele morreu
63. A1: então [
64. P: quando ele morreu... a alma do macumbeiro saiu vagando... e tinha que entrar em algum lugar... ele não podia ficar lá sozinho então ele resolveu entrar no corpo da mulher porque lá onde era a casa é que era o santuário dele... lá naquela casa ele tinha enterrado um segredo muito grande sobre o passado dele e aí ele tinha que conviver lá perto... foi por isso que ele entrou no corpo dessa mulher... da Maria Julieta
65. A1: Maria Janaina
66. P: da Maria Janaina
67. A2: da Maria Julieta ((risos))
68. A1: era Maria Janaina
69. P: daí Maria Janaina começou a aparece com uns traços estranhos... parecia louca... corria dentro de casa porque a alma dela tava lutando com a alma do macumbeiro até que a alma do macumbeiro resolveu se apossar totalmente do corpo dela... e ela começou a revirar e revirava o olho e revirava tudo... ninguém entendia o que estava acontecendo... aí chamaram o padre da cidade
70. A1: eu sou o padre [
71. P: chamou o padre da cidade... pra ver o que tava acontecendo com a Maria Janaina...
72. A1: o padre chegou no local fez uma reza muito brava lá e não dava pra tirar o ... como é o nome?
73. A2: o macumbeiro
74. A1: o macumbeiro / a alma do macumbeiro de dentro do corpo da mulher aí teve que enterrar a mulher pra ver se saia então...
75. A2: então eles levaram a mulher até o cemitério... chegando lá a mulher tinha sumido... aí eles voltaram na casa pra ver onde que estava a mulher... depois eles ficaram procurando... aí eles foram lá no porão aí tava lá a mulher com o corpo do marido deitado na mão e a boca dela toda (ensangüentada) aí de repente [
76. A1: ahrrrarrara... ahrrrarrara... ((grito de suspense))
77. A2: de repente [
78. A1: de repente ela saiu pra fora gritando... eu vou morrer... eu vou morrer...
79. P: como que ela morreu?
80. A1: a professora ((incompreensível))
81. A2: ((incompreensível))
82. A3: ((alunos falam ao mesmo tempo))
83. P: então vai...
84. A2: aí depois que ela morreu... a alma penada saiu ... e foi pra o corpo do filho dela
85. A1: ((incompreensível))
86. P: não porque ela não tinha filho
87. A2: (do marido)
88. P: mas já morreu não dá certo
89. A1: morreu?
90. P: morreu
91. A2: ((incompreensível))
92. A1: ((incompreensível)) aí a velhinha ficou falando que ela não comprasse a casa aí ((incompreensível)) uuuuu...
93. A4: ((incompreensível)) de dentro do corpo e a alma ficou (passando) de geração em geração ((incompreensível))
94. P: aí credo essa alma não vai acabar não? Que horror...
95. A1: vai ((incompreensível))
96. A2: deixa eu falar [
97. A1: aí nasce o filho dos dois [
98. P: depois que se passaram 4 gerações ninguém conseguia entender... o pa/ sempre uma alma passava de um corpo pra outro... sempre... e naquela casa do velho já até havia sido construído um ((incompreensível)) que ficava um ((incompreensível)) que era possuído e ninguém mais sabia o que fazer... até que eles descobriram lá num outro país na Holanda um padre exorcista e mandaram (chamar esse padre) e o padre veio pra ver o que podia fazer... quando ele chegou e ficou sabendo de toda a história ele disse assim... não precisamos de mais ajuda... e então chamaram todas as religiões... [
99. A1: o pastor [
100. P: o pastor o padre / de todas as religiões veio um representante [
101. A1: até o papa professora?
102. P: até que todos se reuniram e começaram a pensar em um jeito de ver / um jeito de acabar com aquela situação
103. A1: ((incompreensível))
104. P: aí... aí o padre e o todos os outros representantes religiosos fizeram uma grande oração só que ao (mesmo tempo) tentando rever aquilo... até que eles pensaram... se a alma era de um macumbeiro como diz a lenda devemos chamar então um
105. A1: macumbeiro
106. P: até que chamaram... o macumbeiro fez toda a sua [
107. A1: macumba
108. A2: macumba
109. P: ((incompreensível))
110. A2: aí o macumbeiro depois é... começou a falar com o macumbeiro morto... aí depois foi descobrir que o macumbeiro que era lá do terreno amaldiçoado era filho do véi que tinha sido ((incompreensível))
111. P: então ... resolvido a história... o macumbeiro resolveu deixar esse mundo e tentar entrar no mundo dos mortos como ele deveria ter feito há muitos anos atrás...
112. A1: acabou?
113. A2: fim

114. A1: vamos começar outra? ((Corte))
115. P: chega... não então ... era vivo ou não era? Essa pessoa que ta aqui nessa cavera?
116. A: ((incompreensível - falam ao mesmo tempo))
117. P: (pessoal) vocês gostam tanto de história de terror e não conhecem nenhuma? Nenhuma de verdade?
118. A1: eu conheço do ((incompreensível))
119. P: ah... isso não vale... isso aí não é terror nenhum
120. A2: ((incompreensível))
121. P: ah... essa história é bobinha não assusta ninguém
122. A2: não mas ((incompreensível))
123. P: mas vocês nunca (passaram) por uma história na vida de vocês?
124. A2: não eu não
125. P: nunca tiveram a impressão de que tinha uma alma uma coisa na casa de vocês?
126. A1: ah... na minha casa às vezes a gente ta assim e um pum o copo quebra
127. P: quebra... na minha casa também já aconteceu isso
128. A2: ((incompreensível))
129. P: não na que eu moro na que eu morava
130. A2: na minha casa ((incompreensível - falam ao mesmo tempo))
131. A1: num dia o meu primo morreu professora... de um acidente de carro na avenida ((incompreensível)) aí a gente foi pro enterro aí o carro ((incompreensível)) e o motorista sem saber de nada
132. P: perai... como é? Começa tudo de novo... Você fala muito rápido Alexandre... ó... ó... seu primo morreu num acidente de carro?
133. A1: é aí ficou ferido
134. P: aí vocês foram ver / lá na casa dele
135. A1: aí o carro ((incompreensível)) só que eu não sabia de nada... ((incompreensível – alunos falam ao mesmo tempo))
136. A2: ele queria pular
137. A1: o carro estava correndo
138. P: mas quem estava dirigindo?
139. A1: é... meu primo o que morreu
140. P: ah... aí você tava no carro? Aí quando você ficou sabendo queria pular do carro? Você queria morrer também? ((risos))
141. A1: não ((incompreensível)) quando eu tava lá na casa da minha tia eu sai correndo pra rua de noite ((incompreensível))
142. P: e nem viu quem fez isso?
143. A1: não nem ((incompreensível))
144. P: ela só vem no dia de quarta feira gente... só se ela tiver... depois eu vou lá... que horas são?
145. A2: 9 e 10
146. P: ta cedo... quando for nove e meia eu vou lá ver
147. A1: pesadelo
148. P: pesadelo? Então olha só numa história de terror o que que precisa? De terror e uma história antiga? O que que precisa ter?
149. A2: personagem
150. P: personagem... o que mais?
151. A1: do lugar que ta acontecendo
152. P: o lugar... que mais? Vocês acham que uma história de terror [
153. A2: uma lenda é baseada nos contos de... fada?
154. A1: que se transforma em terror ((aluno fala baixinho))
155. P: heim? Vocês acham que acontece / o tempo que acontece a época? É de hoje ou é uma coisa antiga?
156. A2: da lenda?
157. P: é
158. A2: antiga
159. P: então se a gente for contar uma história de terror a gente vai falar que foi antigamente ou hoje?
160. A2: antigamente
161. A1: antigamente
162. P: ta... então a ((incompreensível)) de uma história de terror é o que?
163. A1: ter os personagens o lugar [
164. P: vocês acham que essas coisas de de terror acontecem aonde? Na cidade ou [
165. A1: na cidade
166. P: na cidade ou no campo?
167. A2: no campo na cidade não acontece assim não
168. P: mas aonde?
169. A1: é no campo
170. A2: no cemitério
171. P: no cemitério... o que mais? E interior? Vocês acham que acontece?
172. A2: no interior acontece aquelas coisas de cair é meteoro... que fala que tem “et”
173. P: “et”
174. A2: que fala que viu lobisomem...
175. P: tá... então se a gente fosse escrever uma história de terror... que que a gente precisa? Pra que que serve uma história de terror?
176. A1: pra assustar as pessoas
177. P: pra assustar as pessoas? E se a gente fosse escrever uma agora como é /o que que a gente ia precisar logo de cara? De começo?
178. A1: personagem
179. P: escolher personagem

180. A1: conhecimento sobre ((incompreensível)) escolher os nomes  
 181. P: é... o que mais? Heim Alexandre se você fosse escreve uma história de terror?  
 182. A2: o lugar  
 183. P: o lugar  
 184. A2: e quando aconteceu  
 185. P: o tempo né? E quando aconteceu?  
 186. A1: o ano  
 187. P: então a gente vai fazer assim ó... a atividade que vocês vão fazer é bem simples... a gente vai começar uma história e cada um vai contar um pedaço... mas tem que levar em consideração o que o outro contou... eu vou começar...  
 188. A2: ((incompreensível))  
 189. P: só que é o seguinte... qual é o objetivo da nossa história? Assustar não é? Então ninguém pode contar se uma coisa foi legal ou não... tem que contar... olha só... era uma vez... duas pessoas... um homem e uma mulher... aí que susto menino... ((risos))  
 190. A1: era uma ((incompreensível))  
 191. A2: ((falamos ao mesmo tempo))  
 192. P: pessoal então vamos lá... ó... pessoal olha só... era uma vez dois homens e eles viviam na mesma casa e cada um tinha um segredo diferente que o outro não queria [  
 193. A1: sabia  
 194. P: saber e nem contar aí... ((incompreensível)) olha só então eu vou começar tudo de novo hein... lá no interior uma grande fazenda mas a fazenda era muito grande acontecia muitas coisas estranhas... ninguém sabia... ninguém sabia direito o que estava / o que acontecia mas olha tinha noite que o céu ficava todo preto... tinha noite que os bichos saíam correndo da fazenda... e nessa fazenda moravam dois homens... e esses dois homens tinham um segredo e que a cidade toda suspeitava mas não tinha certeza...então  
 195. A2: então... ((silêncio na sala))  
 196. A1: vai  
 197. A2: em uma certa noite um dos homens foi até o cemitério e lá ((incompreensível)) aí o guarda do cemitério foi lá e viu o acontecimento e...  
 198. A1: morreu  
 199. P: quem morreu?  
 200. A1: o guarda do cemitério  
 201. P: morreu do que?  
 202. A1: ataque do coração... ((risos))  
 203. P: então conta assim olha... então quando o guarda do cemitério viu aquilo ficou com tanto medo com tanto medo que morreu  
 204. A1: de ataque no coração  
 205. P: o médico disse que foi ataque do coração só que eu não acredito nisso... eu acho que quem fez alguma coisa foi o aquele homem  
 206. A1: rharharha  
 207. P: no outro dia... toda a cidade já estava sabendo o que aconteceu... da morte do homem é claro... mas ninguém desconfiava o que poderia ter acontecido então...  
 208. A2: então o cara foi no outro dia no cemitério de novo  
 209. A1: que cara se ele já morreu?  
 210. A2: o outro  
 211. P: não o guarda que morreu  
 212. A2: aí chegou um cara vestido ((incompreensível))  
 213. P: começa tudo de novo... não entendi nada  
 214. A1: rhorhorho  
 215. A2: ((incompreensível – alunos falam ao mesmo tempo))  
 216. P: aí que susto  
 217. A2: é Wallas ((chega um aluno na sala))  
 218. A5: já pode ir embora professora?  
 219. A1: agora é a sua vez... conta de novo conta de novo vai... começa do começo  
 220. P: continua conta... então vamos lá  
 221. ((Corte))

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)