

CONSTRUÇÃO DE APRENDIZES DE LEITURA E ESCRITA ATRAVÉS DE EXERCÍCIOS DIDÁTICOS: UM ESTUDO DE CASO¹

Wagner Rodrigues SILVA²

RESUMO: Apresento um estudo de caso sobre a função de exercícios de leitura, produção textual e análise lingüística, na construção de alunos como aprendizes de leitura e de escrita, durante uma intervenção pedagógica realizada numa turma de 6ª série. Esses alunos são identificados na escola em que estudam como defasados na aprendizagem, o que justifica a separação dos mesmos numa turma exclusiva para recuperação da aprendizagem. Um primeiro pressuposto teórico que perpassa a investigação realizada corresponde à assunção da sala de aula de língua materna como um espaço complexo, no sentido de ser composto pela imprevisibilidade de ações e de retroações desencadeadas por atores de natureza humana e não-humana. Um segundo pressuposto corresponde à inserção desta pesquisa no campo transdisciplinar dos estudos aplicados da linguagem, pressupondo, portanto, a mobilização de categorias teórico-analíticas de diferentes disciplinas para a construção dos exercícios de práticas de linguagem como objetos de investigação. A pesquisa-ação e a análise interpretativa dos dados são as metodologias utilizadas respectivamente para gerar e analisar os dados de pesquisa.

ABSTRACT: I show a case study on the function of school exercise of reading, writing and linguistic analysis in the construction of students as learners of writing and reading. This investigation is restricted to a pedagogic intervention in a sixth grade school class. These students are identified in the school that they study as gap learners, what justifies their separation in an exclusive classroom for learning recuperation. A first theoretical presuppose that crosses the current investigation is the assumption of the classroom as a complex space that is justified by the unpredictability of action and retroaction caused by actors of human and nonhuman nature. A second presuppose is the insertion of this research in the transdisciplinary field of applied studies of language that presumes the mobilization of theoretical-analytical categories from different subjects to the construction of the exercises of language practices exercises as object of investigation of this research. The action research and the interpretative analysis of data are the methodologies utilized respectively to generate and to analyze the data.

1. INTRODUÇÃO

Neste trabalho, investiguei a elaboração e a implementação de exercícios de leitura, produção textual e análise lingüística, numa 6ª. Série E, pertencente a uma escola pública estadual, no subúrbio da cidade de Campinas, Estado de São Paulo. Os 22 alunos componentes dessa turma eram considerados defasados na aprendizagem, o que justifica a sua inserção no *Projeto ABC*, proposto para corrigir a defasagem, atribuída aos alunos pelos educadores. A pergunta de pesquisa orientadora desta investigação foi: de que forma os exercícios didáticos, fundamentados nas noções de

¹ Texto resultante da Tese de Doutorado, apresentada ao Curso de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), no dia 15 de maio de 2006, sob a orientação da Profª. Drª. Inês Signorini.

² Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Araguaína/Curso de Letras.

texto e de gênero³, podem contribuir para a construção dos alunos como aprendizes de leitura, em turma de recuperação da aprendizagem no ensino público fundamental?

Ao assumir a perspectiva transdisciplinar de investigação dos estudos aplicados da linguagem (Signorini, 1998), mobilizei contribuições teóricas de diferentes disciplinas para tentar construir os exercícios focalizados como objetos de estudos complexos, ou seja, atravessados por *tensões*, *perturbações* e *desvios*, nas fases de planejamento e de implementação em sala de aula. Tais objetos de estudo foram construídos dentro de um *estudo de caso* (Nunan, 1992), pois a investigação estava circunscrita a uma intervenção pedagógica realizada por meio da metodologia de *pesquisa-ação* McNiff (1988).

É sobre o processo de *geração dos dados* de pesquisa (Mason, 1996)⁴, aqui compreendido como a atividade de construção dos dados a partir da vivência e do exame do contexto ou campo de investigação pelo pesquisador, que recairá a síntese da pesquisa relatada. Por meio da *análise de base interpretativa* dos dados (Erickson, 1989), procurei explicitar algumas vozes dos participantes e colaboradores da pesquisa, sobretudo as vozes da professora participante, responsável pela disciplina de Língua Portuguesa para a 6^a. *Série E*. Compreendendo a sala de aula como um espaço complexo, eu, a professora e os alunos fomos caracterizados como atores *humanos*, ao passo que materiais de apoio didático como livro, jornal, cartaz, exercício, computador, mesa, giz e lousa foram caracterizados como atores *não-humanos* (Latour, 2004). Tomados isoladamente, esses últimos têm valor como matéria, porém, na dinâmica da sala de aula, adquirem existência relacional, exercendo ações sobre o comportamento dos participantes humanos.

O enfoque dessas ações resulta na democratização da atividade científica, a qual, de acordo com Latour (2004, 161), “não pode ser julgada senão na condição de poder atravessar livremente a fronteira, agora desmantelada, entre ciência e política, a fim de acrescentar à discussão uma série de vozes inaudíveis até então, ainda que seu clamor pretendesse cobrir todo o debate: a voz dos não-humanos”. Incluindo as vozes dos não-humanos nesta pesquisa, procurei ampliar o escopo das vozes a que faz referência Moita Lopes (1994, 331) quando afirma que a investigação, na lingüística aplicada, “tem que dar conta da pluralidade de vozes em ação no mundo social e considerar que isso envolve questões relativas a poder, ideologia, história e subjetividade”.

2. ALGUNS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PESQUISA

No espaço complexo da sala de aula, várias coisas acontecem ao mesmo tempo, muitas vezes escapando ao controle do professor, conforme destacam Tardif & Lessard (2005, 43)⁵ ao investigar o trabalho docente. O espaço é aqui compreendido, de acordo

³ Como referencial teórico para os estudos do texto e do gênero, utilizei os pressupostos teóricos da lingüística sistêmico-funcional (Halliday, 1985; Martin, 1997).

⁴ Segundo Mason (1996, 36), os dados gerados são originários do trabalho intelectual, analítico e interpretativo do investigador.

⁵ Os autores afirmam que “ensinar é sempre fazer algo diferente daquilo que estava previsto pelos regulamentos, pelo programa, pelo planejamento, pela lição, etc. Enfim, é agir dentro de um ambiente

com Santos (2004, 20), como “um conjunto de fixos e fluxos. Os elementos fixos, fixados em cada lugar, permitem ações que modificam o próprio lugar, fluxos novos e renovados que recriam as condições ambientais e as condições sociais, e redefinem cada lugar”. Os elementos fixos são concebidos nesta pesquisa, segundo Latour (2004, 132), como *não-humanos*, enquanto que os participantes e os colaboradores são concebidos como *humanos*. Os primeiros impõem comportamentos e atitudes aos segundos, pois, no contexto analisado, trazem histórias de práticas escolares incorporadas em sua materialidade.

Os usos comumente feitos dos livros didáticos em sala de aula ilustram a mobilização de atitudes, de comportamento e de práticas escolares tradicionais pelos não-humanos. Os professores são levados a organizar suas aulas de acordo com a rotina apresentada ou sugerida no material. Eleitos como objetos de investigação da pesquisa, os exercícios de práticas escolares de linguagem também são não-humanos atuantes na sala de aula. A respeito da atuação dos exercícios na construção dos alunos enquanto aprendizes, parafraseio aqui as palavras de Batista (1997, 92), ao caracterizar os exercícios de livros didáticos como componentes dos discursos e saberes construídos juntamente com a interação oral entre os atores humanos – professor/alunos; alunos/alunos – em aulas de Língua Portuguesa. Segundo o autor, os exercícios didáticos esclarecem, informam, ensinam, fazem “a atenção de seu leitor voltar-se para um ponto e outro”, orientam e dirigem o aluno, buscando-o fazer aprender. “É, conseqüentemente, um lugar correspondente que se constrói para o leitor: ele é um aprendiz”. Ainda nos termos do autor, os exercícios contribuem para a construção de um “sujeito didático”.

Nos dados gerados, a historicidade trazida pelos não-humanos mobilizados em aula pode exercer interferências produtivas ou não para a organização dos exercícios didáticos fundamentados nas noções de texto e de gênero textual, como propostos para a intervenção realizada. Juntamente com as práticas históricas, os não-humanos também propiciam a mobilização de saberes docentes diversos pela professora participante e por mim. Os saberes docentes foram concebidos nesta pesquisa como um amálgama de conhecimentos, habilidades, competências e atitudes assimiladas pelo professor nas séries iniciais, em curso de formação e no próprio exercício do magistério (Tardif, 2002, 60). Para compreender como os exercícios de práticas de linguagem foram organizados, investiguei os saberes *acadêmico* e *escolar*, segundo as terminologias empregadas por Signorini (2000) para caracterizar as duas grandes “linhas de força” presentes na formação continuada de professor. Esses saberes foram mobilizados pelos participantes e colaboradores nos dados de pesquisa produzidos, como interações em sala de aula, planejamentos de aula e exercícios didáticos.

Não concebi os humanos, professora participante e alunos colaboradores, por exemplo, como “produto passivo ou uma marionete de forças culturais, nem tampouco como essencialmente dotado de agência” (Rose, 2001, 181). Defendi uma concepção de humano ou de sujeito situada entre esses dois extremos, ou seja, uma concepção de “sujeito agenciado por aparatos tecnológicos”, da forma como propõe Rose (2001:181),

complexo e, por isso, impossível de controlar inteiramente, pois, simultaneamente, são várias as coisas que se produzem em diferentes níveis de realidade: físico, biológico, psicológico, simbólico, individual, social, etc”.

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

Relacionei os *aparatos tecnológicos* de que fala Rose (2001) ao *conjunto de elementos fixos e fluxos* componentes do espaço, mencionados por Santos (2004). Porém ressalto que ainda preferi utilizar as noções de *humanos* e *não-humanos*, apresentadas por Latour (2004) para designar atores preñhes de histórias, ações, práticas, forças, etc. Assim como a professora participante teve seu trabalho docente informado por esses aparatos tecnológicos, sendo agenciada por eles, também fui eu, na posição de participante, e foram seus alunos, colaboradores desta pesquisa.

Pautado na concepção de “sujeito como um agenciamento de variadas ligações e relações dos humanos e outros objetos e práticas, multiplicidades e forças” (Rose, 2001, 145), os enunciados sobre a 6^a. *Série E* mostraram a construção dos alunos como sujeitos incapazes e que a pesquisa-ação realizada foi proposta no intuito de construir sujeitos com atributos mais favoráveis. O depoimento⁶ de uma ex-professora dos alunos (K), reproduzido abaixo, evidenciou uma forma de construção desses alunos após a intervenção pedagógica:

271. K: /.../ é curioso, eu trabalho na mesma escola que D, dei aula para a sexta série também, e como que eles estão sociáveis com relação àquilo que eles eram, então eles que pichavam, eles que detonavam, ele ... sabe?
272. P: Poderia nem ser eles, não é, K?
273. K: Exatamente! Mas né? É muito curioso como eles estão, a auto-estima conta em tudo, até aqueles mal cheirosos, tinham aquele cheirinho, estão mais cheirosos! ((risos))

No turno 271, a ex-professora (K) atribuiu uma mudança positiva de comportamento dos alunos ao trabalho realizado durante a intervenção (*estão sociáveis com relação àquilo que eles eram, então eles que pichavam eles que detonavam*). Esse enunciado da ex-professora foi parcialmente questionado por mim (P), que tentava sempre evitar juízos e atribuições de papéis precipitados aos alunos (*Poderia nem ser eles, não é, K?*). No turno 273, a ex-professora relacionou o trabalho interventivo realizado à melhora da auto-estima dos alunos, o que, segundo ela, resultou inclusive na melhora da higiene dos alunos (*a auto-estima conta em tudo, até aqueles mal cheirosos, tinham aquele cheirinho, estão mais cheirosos!*). Particularmente, compreendo que a intervenção pedagógica realizada contribuiu para a construção dos alunos enquanto aprendizes de leitura e de escrita, talvez até mais “sociáveis”, no

⁶ Este depoimento fora realizado no segundo módulo do curso de formação continuada ministrado por mim – *Metodologias de Ensino da Língua Portuguesa no Ciclo II do Ensino Fundamental* –, oferecido na Universidade Estadual de Campinas e financiado pelo governo do Estado de São Paulo, no âmbito do *Programa Teia do Saber*, coordenado pela Prof^a. Dr^a. Inês Signorini, orientadora desta tese. No primeiro módulo do curso, tive a oportunidade de conhecer a professora participante desta pesquisa, para quem ministrei aulas.

termo da ex-professora. A intervenção também parece ter contribuído para a construção dos professores como profissionais um pouco mais otimistas quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos.

3. TIPO DE PESQUISA E METODOLOGIA DE GERAÇÃO DOS DADOS

A caracterização da pesquisa aqui relatada como uma pesquisa-ação pressupõe a classificação do trabalho também como um estudo de caso, o qual é compreendido como uma análise sistemática de uma questão social envolvendo a linguagem, sem pretensão de generalização dos resultados para outras situações envolvendo questões sociais semelhantes à investigada, ainda que o estudo realizado possa contribuir para compreensão dessas outras questões. A generalização ficará mais ao critério do leitor quando interpretar os resultados da pesquisa (Nunan, 1992, 77).

Ao longo de quatro meses de intervenção realizada, praticamente todas as aulas da professora participante foram gravadas em áudio ou em vídeo. Observei essas aulas e procurei documentar os materiais didáticos utilizados e os exercícios propostos por meio de fotocópias. Realizei notas em diário de campo referentes às aulas observadas e às reuniões de professores e de pais e mestres, por mim assistidas. Dois cadernos volantes⁷ das turmas do *Projeto ABC*, em que estavam inseridos os alunos da 6ª. *Série E*, no ano anterior à intervenção, também foram fotocopiados como registro de pesquisa. A fotografia foi outra ferramenta de geração dos dados. O relato expositivo, realizado pela professora participante e por mim, num curso de formação continuada⁸, é outro dado de pesquisa gerado. A duração desse relato foi de aproximadamente três horas, tendo participado da discussão os professores em formação, os formadores e a orientadora desta pesquisa, coordenadora do curso de formação. Situações desse tipo evidenciam a compromisso do trabalho cooperativo do lingüista aplicado juntamente à comunidade interessada nas questões de pesquisa assumidas, conforme destacam Kleiman (2002) e Pennycook (1998).

A caracterização deste trabalho como uma pesquisa-ação é justificada pela geração dos dados de pesquisa e pela reflexão sobre a ação, realizadas cooperativamente pela professora e por mim. Tal trabalho cooperativo permitiu a minha caracterização e da professora como participantes da pesquisa-ação, o que não eliminou a relação assimétrica existente entre nós. Essa assimetria foi provocada pela posição de pesquisador vinculado a uma universidade exercida por mim. A conciliação dos meus interesses e os da professora participante foi um aspecto bastante representativo do trabalho apresentado. Tal aspecto da pesquisa-ação possibilitou a procura de respostas para os problemas que preocuparam ou interessaram à professora participante em situação de trabalho, o que vem se caracterizando como um

⁷ Nos cadernos volantes, todas as aulas ministradas nas disciplinas eram registradas pelos alunos, nas 5ª. *Séries D e E*. O aluno escolhido para fazer o registro copiava o conteúdo disciplinar da mesma forma que fazia no próprio caderno.

⁸ Este curso corresponde a um segundo módulo do curso *Metodologias de Ensino da Língua Portuguesa no Ciclo II do Ensino Fundamental* a que fiz referência em nota de pé-de-página.

compromisso assumido em pesquisas desenvolvidas no âmbito da Linguística Aplicada (Kleiman, 2002; Magalhães, 1994).

Reproduzo adiante a fala da professora participante (D) em que, ao relatar a intervenção para outros professores, no segundo momento do curso de formação continuada, explicitou algumas vantagens obtidas por ela e por mim com a realização da pesquisa-ação:

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

Ao afirmar ter sido mais favorecida com a intervenção do que eu (*na verdade não foi ele que invadiu minha aula, eu que invadi o trabalho dele; Eu acho que eu suguei mais do que ele me sugou*), a professora estava respondendo uma pergunta realizada anteriormente que reproduz uma opinião compartilhada por muitos professores: a sensação de invasão e exploração provocada pela presença do pesquisador em sala de aula. Essa contribuição mencionada pela professora configurou um compromisso assumido por mim ao adotar a metodologia de pesquisa-ação para realização desta investigação. Ainda segundo o julgamento da professora participante na fala reproduzida acima, destaco o que seria o meu proveito (*experiência de estar na rede pública de ensino porque há uma diferença muito grande você está aqui só pesquisando, pesquisando e ter que encarar o dia-a-dia lá, comer os leões*), pois tal enunciado evidencia um discurso, comumente reproduzido pelos professores em curso de formação, de que existe uma distância entre o que retrata a pesquisa sobre o ensino e a real situação de trabalho do professor. Em contra partida, assim como propôs Magalhães (1994, 72), ao tematizar a etnografia crítica na sala de aula, a pesquisa-ação aqui apresentada permitiu que todos os participantes negociassem “suas ‘agendas’ na construção do conhecimento”, enquanto refletiam “durante e sobre ações diárias cuja compreensão” estava “freqüentemente distorcida ou escondida pelo sonso comum”.

As etapas de planejamento e implementação dos exercícios de práticas de linguagem eram seguidas por momentos de reflexão sobre o trabalho realizado, provocando retroações desencadeadoras de modificações no planejamento inicial. Esse movimento contínuo também foi composto por modificações imediatas na execução dos exercícios durante o trabalho docente juntamente com os alunos. Tais modificações foram provocadas pela própria complexidade do espaço da sala de aula. O exame dessa dinâmica pôde produzir teorizações e outras perspectivas para a ação profissional do professor, ambas resultantes da construção do saber prático.

Uma dificuldade constitutiva desta pesquisa foi explicitação de ações ineficazes ou inadequadas dos colaboradores e da professora participante, pois me arrisquei a desqualificar o trabalho realizado por eles, o que não era meu objetivo. A

particularidade dessa dificuldade correspondeu à sua emergência após a intervenção, mais precisamente durante a escrita do trabalho. Algumas vezes, a explicitação de dados de pesquisa que podiam trazer desconforto para os colaboradores e para a professora participante foi necessária para a construção do saber prático com o qual o lingüista aplicado está comprometido. Ademais não procura apenas descrever e explicar os fatos, mas também se posicionar em relação aos dados de pesquisa, oferecendo encaminhamentos e soluções para os problemas estudados (Kleiman, 2002, 189), conforme os fundamentos metodológicos da pesquisa-ação. Por ter auxiliado a professora na implementação de exercícios nas aulas ministradas durante a intervenção, além da elaboração em parceria da unidade temática de exercícios de práticas escolares de linguagem, acredito que algumas referências feitas ao trabalho da professora também foram referências feitas ao meu trabalho. Em alguns momentos, não deu para separar o trabalho da professora do meu trabalho.

4. DESALINHAMENTO ENTRE EXERCÍCIOS DE PRÁTICAS ESCOLARES DE LINGUAGEM

Os desalinhamentos entre exercícios planejados para a intervenção pedagógica foram provocados pela atuação conjunta dos humanos e não-humanos participantes na implementação da unidade didática temática produzida. A articulação dos exercícios de práticas de leitura, de produção textual e de análise lingüística, fortemente informada por saberes acadêmicos, como as noções de texto e de gênero textual, configura o que denomino de alinhamento. Além dessa articulação, o alinhamento compreende esforços visando à produção de um trabalho final: jornal impresso⁹. Sobre a atuação dos humanos e não-humanos, destaco, de acordo com Santos (2004, 94), que “os resultados da ação humana não dependem unicamente da racionalidade da decisão e da execução. Há, sempre, uma quota de imponderabilidade no resultado, devida, por um lado, à análise humana e, por outro lado, ao caráter humano do meio”.

A título de ilustração dos desalinhamentos ocorridos na pesquisa-ação, procuro reconstruir o processo de implementação de um exercício de análise lingüística a partir das regularidades do uso da pontuação no gênero instrução de uso. Dividida a turma em equipes, foi entregue uma instrução de uso fragmentada para ser montada numa folha de papel madeira. Os alunos deveriam observar a seqüência das instruções, bem como o uso adequando dos sinais de pontuação. O modo de funcionamento desse exercício para uma equipe da turma escapou à função descrita no planejamento, pois uma anotação com regras gramaticais de pontuação, repassadas para os alunos pela professora, numa aula anterior, exercera interferência sobre a ação dos alunos na implementação do exercício. Não convencida da não necessidade de consulta às regras de pontuação das gramáticas escolares para a resolução do exercício, a professora participante repassou algumas regras de pontuação em cartazes expositivos para a 6^a série E, num dia em que eu estava ausente na aula.

⁹ O jornal impresso – *Jornal 6^a. E* – foi o trabalho final sobre o qual foram dirigidos esforços para alinhar os exercícios propostos na unidade temática, produzida na intervenção pedagógica na 6^a. Série E. A temática escolhida para a unidade didática foi *Rótulo de produto e consumo*.

Durante a realização da primeira etapa do exercício de análise lingüística, uma equipe demonstrou bastante dificuldade para montar a instrução de uso utilizando alguns sinais de pontuação. Ao questionar esses alunos, descobri que estavam com o caderno aberto numa página com regras e exercícios tradicionais de pontuação. Acredito que a dificuldade da equipe tenha sido provocada justamente pela tentativa de seguir as regras. Os alunos repetiam as regras, mas não as compreendiam enquanto marcas gramaticais do gênero. Reproduzo abaixo duas regras com seus respectivos exemplos, conforme apresentadas em cartazes pela professora¹⁰:

<p style="text-align: center;">Ponto final .</p> <p>Indica o final de uma frase declarativa ou imperativa.</p> <p>Ex.: Venha cá.</p> <p style="padding-left: 40px;">Sirva com fatias de queijo.</p> <p style="padding-left: 40px;">Do jeito que nós brasileiros gostamos.</p> <p>Ponto de exclamação!</p> <p>Indica o final de uma frase exclamativa ou imperativa.</p> <p>Ex.: Puxa, você demorou para chegar!</p> <p style="padding-left: 40px;">Agora está muito melhor!</p>

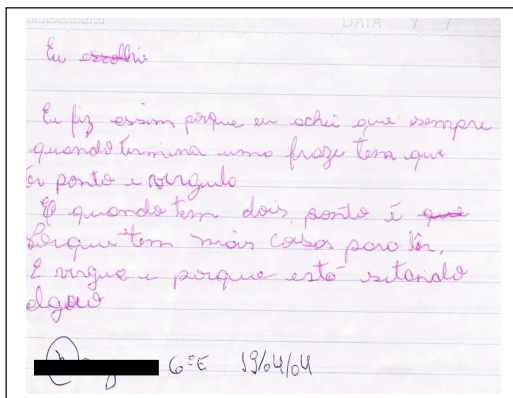
Exemplo 1 – Regras de Pontuação

As regras apresentadas no *Exemplo 1* reproduzem as explicações da tradição do ensino de língua materna sobre os usos da pontuação. Esse tipo de explicação é comumente encontrado em livros didáticos ou gramáticas pedagógicas. Nesse sentido, o livro didático continua participando da aula de língua materna. Talvez, essa participação aconteça de forma mais discreta, mesmo a professora demonstrando não apreciar a entrada desse material didático em aula, conforme evidente na própria fala da professora participante analisada em Silva (2006a, 100). Chamo a atenção para a imprecisão das regras de uso dos pontos final e exclamação, reproduzidas acima. Tais regras pouco esclarecem o usuário da língua a escolher entre os pontos final e de exclamação numa frase imperativa. Ademais uma mesma orientação é apresentada para os usos dos dois sinais de pontuação. Os exercícios registrados nos cadernos dos alunos, na mesma aula, também exemplificaram a reprodução de exercícios gramaticais no nível frasal, característicos de livros didáticos de língua materna.

Diferentemente do que aconteceu com a equipe mencionada, a função descrita para o exercício de análise lingüística foi atualizada no trabalho realizado pelos demais alunos. Reproduzida adiante, a anotação utilizada por uma aluna como instrumento de mediação para a realização da segunda etapa do exercício – leitura da instrução de uso e explicação para a turma dos usos feitos dos sinais de pontuação no gênero – mostra o tipo de reflexão lingüística realizada pelos alunos. Eis a anotação da aluna¹¹:

¹⁰ Recuperei, posteriormente, com a professora participante, os cartazes com as regras gramaticais de pontuação trabalhadas.

¹¹ Após apresentação da equipe, expliquei para a aluna da importância da anotação para a pesquisa que eu estava realizando e pedi que me cedesse a anotação. Sem hesitar, a aluna me entregou o texto.

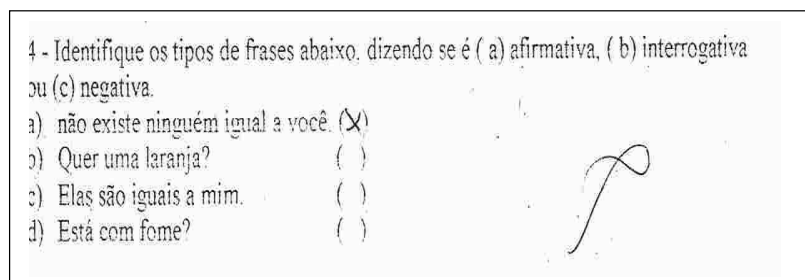


Eu ~~escolhi~~
Eu fiz assim porque eu achei que sempre quando termina uma frase tem que ter ponto e virgula
E quando tem dois pontos é ~~que~~ Porque tem mais coisas para ler.
E virgula é porque está citando algo
Xxxxx 6ª E 19/04/04

Exemplo 2 – Anotação

Na anotação apresentada no *Exemplo 2*, a aluna parece compreender os usos regulares da pontuação no gênero instrução de uso, certamente proporcionando seu próprio desenvolvimento reflexivo. Ao explicar o uso do ponto-e-vírgula (*sempre quando termina uma frase tem que ter ponto e virgula*), a aluna retomou o uso regular desse sinal após cada instrução explicitada no gênero. A explicação para o uso dos dois-pontos (*tem dois pontos é que Porque tem mais coisas para ler.*) retomou o uso regular desse sinal de pontuação no final de cada subtítulo das partes integrantes da estrutura composicional do gênero. A explicação para o uso da vírgula também retomou o uso regular desse sinal nas citações coordenadas dos nomes dos locais indicados ou contra-indicados para uso do produto rotulado. As vírgulas são utilizadas dentro das instruções elencadas, diferentemente do ponto-e-vírgula utilizado no final de cada instrução.

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



Exemplo 3 – Avaliação

A questão reproduzida no *Exemplo 3* é caracterizada pela utilização de frases descontextualizadas, diferentemente da abordagem dos usos da pontuação como marcas gramaticais de gêneros textuais. Na sessão de análise do processo interventivo, a professora justificou a questão proposta alegando que deveria seguir o tipo de avaliação exigida pela coordenação da escola. Dessa forma, os padrões tradicionais de avaliação escolar também se configuraram como um ator não-humano orientador das ações da professora participante.

Na questão reproduzida no *Exemplo 3*, apesar da professora se propor a abordar o uso da pontuação, o enunciado focalizou tipos de frase. Conforme mostra a resposta dada e a correção da professora, o aluno não compreendeu o enunciado, pois sinalizou apenas um dos parênteses, diferentemente da orientação apresentada no enunciado. A identificação das frases em ordem alfabética pode ter provocado a incompreensão do aluno. Assim como os cartazes com regras de pontuação, a avaliação provocou o desalinhamento dos exercícios didáticos propostos.

Na passagem da sessão de análise do processo interventivo, reproduzida adiante, apresento a interlocução entre mim e a professora participante sobre os aspectos teóricos subjacentes à questão de pontuação da avaliação reproduzida no *Exemplo 3*. Na passagem transcrita, um conflito foi estabelecido pela dificuldade da professora pôr em prática as orientações teórico-metodológicas dadas por mim. Ao justapor exercícios fortemente orientados por saberes acadêmicos, enfocando os usos da língua, e por saberes escolares, enfocando a identificação do tópico gramatical, a professora acreditava estar seguindo as atuais orientações curriculares. Por outro lado, eu não compreendia que, ao justapor os exercícios de identificação e de uso do conteúdo lingüístico contextualizado pelas noções de texto e gênero, a professora os distinguiu. Para esclarecer melhor o conflito instaurado, segue a passagem da interlocução durante a sessão de análise do processo interventivo:

- 47- D: /.../ E a dúvida maior que eu percebi, quando eu tava fazendo a dinâmica na sala de informática, foi referente ao **ponto final**, quando se usava, e o que eu abordei com eles no dia da sala de informática foi que **quando uma frase, ela é afirmativa ou negativa**, então esses exercícios, eu coloquei pra ver se eles assimilaram bem isso, hoje é que eu vou saber.
- 48- P: Certo, tudo bem, mas, quando você fez aquela atividade¹² lá com as instruções de uso, a sua ênfase era na **identificação** {ou} no uso::: da pontuação naquele tipo de texto?
- 49- D: **Eu consegui trabalhar os dois**, {porque}, enquanto eles colocaram no uso, ainda mais na comparação, **eles conseguiram** {também} **identificar**, porque daí um tinha o modelo, na sala deles tem vários rótulos colados, então eles tinham uma referência, então eles conseguiram, na sala, **identificar** {e}, na atividade, saber do uso.
- 50- P: Certo, porque minha preocupação com essa:: com essa questão está relacionada também com aquele momento lá da atividade, que comentei

¹² Na sessão de análise do processo interventivo, a terminologia *atividade* equivale à terminologia *exercício*, utilizada na pesquisa.

com você, foi uma atividade também com instrução de uso, em que um grupo realmente conseguiu explicar porque é que tava utilizando a pontuação naquele determinado local, independente de regra de pontuação alguma, enquanto o que a gente viu é que um outro grupo, que não tava conseguindo fazer a atividade como nós esperávamos, como nós queríamos que eles fizessem, e, quando eu perguntei para eles por que é que eles estavam utilizando ali, **eles recorreram a um caderno onde tinha regra de uso, e eles reproduziram a regra, sem a haver nenhuma reflexão**. Então, minha preocupação com essa questão é essa, é basicamente isso, se essa **atividade não estaria apenas levando o aluno a identificar**, {em vez de}, realmente, observar se o aluno conseguiu depreender o uso desses sinais de pontuação em diferentes momentos, em determinadas situações de emprego, de uso em textos de diferentes gêneros. Tá entendendo minha preocupação em relação?

51- D: Sim. Tô entendendo.

52- P: E o que que você acha disso?

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

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

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

A fala da professora participante foi marcada pelo uso de conjunções aditivas (*{e}*; *{também}*) e justificativa (*{porque}*), pois a argumentação assumida por ela foi favorável à justaposição de exercícios de práticas escolares orientados pelos saberes acadêmicos e saberes escolares. O enunciado coordenado (*na sala, identificar {e}, na atividade, saber do uso*) pelo *{e}* ligou exercícios orientados por saberes distintos, enquanto que o enunciado coordenado pelo *{porque}* apresentou uma justificativa, através do segundo ato de fala (*enquanto eles colocaram no uso, ainda mais na*

comparação, eles conseguiram {também} identificar), para a prática da professora, que foi sintetizada no primeiro ato de fala (***Eu consegui trabalhar os dois***). A conjunção *{também}*, por sua vez, ligou argumentos em defesa de exercícios envolvendo a língua em uso e a identificação do tópico lingüístico.

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

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

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os exercícios de práticas escolares de linguagem – leitura, produção textual e análise lingüística –, propostos nas aulas de língua materna para a turma aqui focalizada, são agentes de formação desses alunos como aprendizes de leitura e de escrita. A forte interferência dos saberes escolares nos exercícios dos cadernos volantes das 5^a. Séries D e E¹³, provavelmente, favoreceu a defasagem atribuída aos alunos, tendendo a consolidá-la devido ao enfoque bastante restrito da metalinguagem gramatical e ao baixo nível de exigência dos exercícios, que parecem subestimar a capacidade dos alunos. O completo abandono dos saberes escolares, porém, seria impossível, pois, além de existirem como traços na memória da professora participante exemplificados em sua ação, os demais agentes e materiais didáticos de apoio, atores humanos e não-humanos, também estão impregnados por tais saberes, e afetam as ações no espaço complexo da sala de aula de língua materna.

Os alinhamentos estabelecidos entre os exercícios da unidade temática implementada contribuíram para o bom resultado da intervenção pedagógica. Diferentemente do constatado nos cadernos volantes, os exercícios de práticas escolares de leitura, de produção textual e de análise lingüística foram propostos como andaimes para a elaboração de um trabalho final, o *Jornal 6^a. E*. Esse trabalho final proporcionou uma funcionalidade diferenciada aos exercícios mencionados, pois não

¹³ Estes exercícios não foram aqui exemplificados. Para maiores detalhes, ver Silva (2006a; 2006b).

foram simplesmente solicitados pela professora participante para avaliar as habilidades lingüísticas dos alunos, ou, até mesmo, para transmitir alguns conteúdos gramaticais tradicionalmente trabalhados em aulas de Língua Portuguesa. A produção do *Jornal 6ª E* foi um elemento importante para a construção dos alunos aqui focalizados como aprendizes aos olhos dos educadores da escola, uma vez que esses alunos se mostraram capazes de se envolver no trabalho em sala de aula e de produzir textos. Além do desenvolvimento do letramento, acredito que a produção do jornal tenha contribuído para a melhora da auto-estima deles.

A pesquisa aqui apresentada foi uma tentativa de contribuição para as pesquisas realizadas sobre o ensino e o aprendizado de língua materna, no âmbito da Lingüística Aplicada, sobretudo as do tipo pesquisa-ação envolvendo alunos considerados defasados por seus professores. Esperamos poder contribuir com novas hipóteses e novas questões de pesquisa relacionadas ao tratamento da sala de aula enquanto um espaço complexo e também com metodologias de geração de dados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BATISTA, A. A. G. (1997). *Aula de português: discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes.
- ERICKSON, F. (1989). "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza". In: Wittrock, M. C. (org.), *La investigación de la enseñanza: métodos cualitativos y de observación, II*. Barcelona/Buenos Aires: Ediciones Paidós, pp. 195-301.
- HALLIDAY, M. A. K. (1985). *An introduction to functional grammar*. Londres: Edward Arnold.
- KLEIMAN, A. (2002). "A interface de questões éticas e metodológicas na pesquisa em lingüística aplicada". In: Silva, D. E. G. da; Vieira, J. A. (orgs.), *Análise do discurso: percursos teóricos e metodológicos*. Brasília: Plano/Oficina Editorial, pp. 187-202.
- KOCH, I. V. (1999). *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 11ª edição.
- LATOUR, B. (2004). *Práticas da natureza: como fazer ciência na democracia*. Bauru: Edusc.
- MAGALHÃES, M. C. C. (1994). "Etnografia colaborativa e desenvolvimento de professor". In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas, nº 23, jan./jun., pp. 71-78.
- MARTIN, J. (1997). "Analysing genre: functional parameters". In: Christie, F.; Martin, J. (org.), *Genre and Institutions: Social Processes in the Workplace and School*. Londres e Washington: Cassel.
- MASON, J. (1996). *Qualitative researching*. Londres: SAGE Publications.
- MCNIFF, J. (1988). *Action research: principles and practice*. Londres: Macmillan Education.
- MOITA LOPES, L. P. da. (1994). "Pesquisa interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução". In: *D.E.L.T.A.* v. 10, nº 2, pp. 329-338.
- NUNAN, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PENNYCOOK, A. (1998). "A Lingüística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica". In: Signorini, I.; Cavalcanti, M. C. (org.), *Lingüística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, pp. 23-49.

- ROSE, N. (2001). "Inventando nossos eus". In: Silva, T. T. da (org.), *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, pp.137-204.
- SANTOS, M. (2004). *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Edusp, 4ª edição.
- SIGNORINI, I. (2000). "A interação universitário/alfabetizador em programas de formação em serviço: ação entre díspares ou comunicação entre pares?". In: Kleiman, A. B.; Signorini, I. *et alii*, *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artmed Editora, pp. 244-261.
- _____. (1998). "Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada". In: Signorini, I.; Cavalcanti, M. C. (orgs.), *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, pp. 99-110.
- SILVA, W. R. (2006^a). *Construção de aprendiz de leitura e escrita através de exercícios didáticos: um estudo de caso*. Tese de doutorado em Linguística Aplicada. Campinas: UNICAMP/IEL.
- _____. (2006b). "(Des)Articulação entre atividades de leitura, escrita e gramática no ensino de português em turma com defasagem no aprendizado". In: *Estudos linguísticos*. São Paulo: GEL. v. XXXV, pP. 1993-2002.
- TARDIF, M. (2002). *Saberes docentes & formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. (2005). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes.