



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ELIANA MERLIN DEGANUTTI DE BARROS

**GESTOS DE ENSINAR E DE APRENDER GÊNEROS
TEXTUAIS:
A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO INSTRUMENTO DE
MEDIAÇÃO**

LONDRINA
2012

ELIANA MERLIN DEGANUTTI DE BARROS

**GESTOS DE ENSINAR E DE APRENDER GÊNEROS
TEXTUAIS:
A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO INSTRUMENTO DE
MEDIÇÃO**

Tese apresentada ao departamento de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial à obtenção do título de doutora em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Elvira Lopes Nascimento.

LONDRINA
2012

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

B277g Barros, Eliana Merlin Deganutti de.

Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais: a sequência didática
como instrumento de mediação / Eliana Merlin Deganutti de Barros. -
Londrina, 2012.
366 f. : il.

Orientador: Elvira Lopes Nascimento.

Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de
Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em
Estudos da Linguagem, 2012.
Inclui bibliografia.

1. Gêneros textuais – Teses. 2. Linguagem e línguas – Estudo e ensino – Teses. 3.
Interacionismo sociodiscursivo – Teses. 4. Professores de língua – Formação –
Teses. 5. Linguística aplicada – Teses. 6. Didática – Teses. 7. Formação de
professores – Teses. I. Nascimento, Elvira Lopes. II. Universidade
Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-
Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 801:371.13

ELIANA MERLIN DEGANUTTI DE BARROS

**GESTOS DE ENSINAR E DE APRENDER GÊNEROS TEXTUAIS:
A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO INSTRUMENTO DE MEDIAÇÃO**

Tese apresentada ao departamento de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial à obtenção do título de doutora em Estudos da Linguagem.

BANCA ORGANIZADORA

Prof^a. Dr^a. Elvira Lopes Nascimento
UEL – Londrina - PR

Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Lopes Cristovão
UEL – Londrina - PR

Prof. Dr. Núbio Delanne Ferraz Mafra
UEL – Londrina - PR

Prof. Dr. Adair Vieira Gonçalves
Universidade Federal da Grande Dourados

Prof^a. Dr^a. Eliane Gouvêa Lousada
Universidade de São Paulo

Londrina, 09 de março de 2012.

Há quem diga que todas as noites são de sonhos. Mas há também quem garanta que nem todas, só as de verão. Mas no fundo isso não tem muita importância. O que interessa mesmo não são as noites em si, são os sonhos. Sonhos que o homem sonha sempre. Em todos os lugares, em todas as épocas do ano, dormindo ou acordado.

(Shakespeare)

Dedico esta tese a todos aqueles que me ajudaram, direta ou indiretamente, a realizar mais este “sonho”.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Elvira Lopes Nascimento, a minha mãe-acadêmica, a qual serei eternamente grata por ter me projetado no mundo da pesquisa, acreditado no meu trabalho (mesmo com a pouca experiência docente que tinha no final da graduação, ela me abriu portas valiosas para que eu pudesse me descobrir uma formadora apaixonada). Agradeço, acima de tudo, pela amizade “doada” durante todo esse percurso...

Aos membros da banca de qualificação que, cada qual com a sua visão acadêmica, ajudaram a dar ordem ao caos, a amarrar as arestas que faltavam... Um agradecimento especial à Prof^a Vera Cristovão, pela participação também como banca dos dois SEDATA – os seus questionamentos iniciais foram fundamentais para o “desenho” geral da tese, e sua forma carinhosa de elogiar o trabalho me fez acreditar na realização deste sonho.

À professora Maria, colaboradora desta pesquisa, que doou seu tempo à realização do projeto, com dedicação e amor, abrindo as portas para o aprendizado de novos saberes. Não tenho palavras para falar da minha gratidão...

Aos alunos da 5^a MA, pela recepção calorosa e pela dedicação ao projeto. Vocês me proporcionaram uma conscientização profissional inigualável. Algumas frases de vocês nunca sairão da minha memória... Torço pela vitória de todos...

À diretora da escola investigada, pela abertura de portas à minha pesquisa.

Aos funcionários da escola que me receberam de forma amigável, contribuindo para o bom andamento do projeto.

A todos os meus colegas do projeto de pesquisa – Adair, Maria Ilza, Cláudia Saito, Cláudia Hila, Neil, Marilúcia, Sueli, Liege, Célia, Liliane, Jaqueline, Camila – que me ajudaram, direta ou indiretamente, a concretizar esta pesquisa (as discussões do SEDATA e dos congressos, certamente, foram muito valiosas). Além de colegas de pesquisa, conquistei grandes amigos...

Aos meus amigos de viagem a Cornélio Procópio – Eduardo, Célia, Flávio, Miguel – que mesmo pertencendo a áreas acadêmicas diferentes, me proporcionaram ótimos momentos de reflexão sobre a pesquisa (pesquisador é pesquisador até nos momentos informais; o Miguel até andou gravando as nossas conversas).

Aos meus amigos, pela ausência... Não me esqueci de ninguém...

Aos meus pais, que mesmo sem nenhuma ou pouca instrução formal, souberam me educar e me dar o essencial para que eu pudesse me transformar na pessoa que sou hoje: AMOR. Mesmo sem saber nada sobre o mundo acadêmico, eles se orgulhavam em falar para os seus amigos “a minha filha está fazendo doutorado”. Não tenho palavras para dizer o quanto sou grata...

Ao meu filho Vinicius, de quem lhe foi “roubado”, entre seus 16 e 20 anos, momentos de atenção e diálogo, por conta da dedicação à pesquisa e das horas sem fim em frente ao computador (que bom que consegui comprar o “seu” computador, pelo menos as nossas brigas diminuíram...).

A minha filha Gabriela, que dos seus 12 aos 16 anos, momento efervescente da sua adolescência, não pude estar presente como deveria... A culpa sempre vai permanecer...

Ao meu marido, Gláucio, que sempre me apoiou, me deu forças para não desistir, soube ouvir inúmeros “não”, renunciar a viagens, passeios, momentos em família, com os amigos (eu sei que você já não aguentava mais ouvir a frase “quando terminar a tese...”).

Por fim, agradeço a Deus, por ter-me dado saúde e força para superar os vários momentos de pressão, angústia, desânimo, insegurança, pelos quais, inevitavelmente, precisei passar nessa trajetória de quatro anos. Mas agradeço a Deus, principalmente, por ter me concedido essa oportunidade única, que, certamente, transformou a minha vida...

*O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica
e um processo através do qual as crianças penetram
na vida intelectual daqueles que a cercam.*

(VIGOTSKI, 2008a, p.100)

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. **Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais: a sequência didática como instrumento de mediação.** 2012. 366f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo geral a *validação didática* da metodologia de ensino-aprendizagem da língua proposta por pesquisadores da Universidade de Genebra filiados ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), em um contexto específico da escola pública brasileira. Essa metodologia, já validada no contexto suíço, parte do pressuposto de que o ensino da língua deve centrar-se no desenvolvimento de *capacidades de linguagem* do aluno, a partir da apropriação de práticas languageiras (re)configuradas em modelos textuais tipicamente estruturados, a saber, os *gêneros textuais*. Para mediar o agir do professor nesse processo de apropriação, o ISD elaborou uma *engenharia didática* consubstanciada em dois instrumentos centrais: o modelo teórico/didático do gênero (explicitação das suas dimensões ensináveis) e o procedimento *sequência didática* (SD – atividades sequenciadas de ensino centradas em um gênero de texto). A validação a que se propõe a pesquisa tem por finalidade investigar todo o processo da implementação de um projeto de escrita baseado na *transposição didática* de um gênero, articulando três elementos essenciais desse processo: a) os objetos/instrumentos de ensino; b) os alunos e o desenvolvimento de suas capacidades languageiras; c) o professor no seu agir didático. O objeto central da investigação é uma pesquisa de campo, de caráter colaborativo-intervencionista, desenvolvida em uma escola estadual da periferia da zona Norte de Londrina, em colaboração com uma professora recém-ingressa à carreira docente, em uma turma do sexto ano do Ensino Fundamental. O gênero escolhido como objeto unificador da sequência didática foi a *carta de reclamação*, configuração genérica da prática languageira: reclamação de um cidadão a um órgão público para solucionar um problema da comunidade. O processo de validação abrangeu tanto a *transposição didática externa* do objeto de ensino (transformação dos saberes científicos em saberes a ensinar), como a *transposição didática interna* (transformação dos saberes a ensinar em saberes ensinados e aprendidos). No primeiro *locus* foram alvos de análise: o processo de escolha do objeto de ensino; a modelização do gênero *carta de reclamação*; a planificação da SD, com suas atividades, tarefas e dispositivos didáticos; a interação pesquisador-professora no processo de formação continuada. Já no segundo *locus*, o da transposição didática externa, o foco recaiu sobre: o uso da sequência didática como instrumento mediador do ensino da língua; a mobilização, pelo professor, de *gestos didáticos fundadores e específicos*; o uso dos dispositivos didáticos elaborados para a SD; o desenvolvimento das atividades e tarefas; as *reconcepções* em relação ao trabalho planejado; a mobilização de saberes e capacidades docentes; a atividade de escrita da carta de reclamação; o desenvolvimento de *capacidades languageiras* em relação à carta de reclamação. De forma geral, o procedimento SD se mostrou um ótimo instrumento no processo de letramento de uma prática languageira, desde que não seja tomado como uma ferramenta redutora, inflexível, e desde que o professor esteja capacitado para a tarefa de desenvolvimento do projeto de escrita subjacente a essa metodologia. O ideal é que os cursos de formação inicial e continuada começassem a se mobilizar para dar conta desse processo de capacitação, uma vez que esse procedimento é uma das opções mais concretas para responder a uma pergunta que vem intrigando muitos educadores: “como” concretizar as novas concepções de linguagem e de ensino que sustentam as diretrizes educacionais em vigor?

Palavras-chave: Gêneros textuais. Sequência didática. Transposição didática. Trabalho docente. Gestos didáticos.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. **Gestures of teaching and learning text genres: the didactic sequence like an instrument of mediation.** 2012. 366f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

ABSTRACT

This research has, as general aim, the didactic validation of the teaching-learning methodology of the language proposed by researchers from the University of Geneva affiliated with the Sociodiscursive Interactionism (ISD), in a specific context of the Brazilian public school. This methodology, already validated in the Swiss context, comes from the presupposition that the language teaching should focus on the development of students' language capacities, from the appropriation of discursive practices that are (re)configured in typified and structured text models, namely, the text genres. In order to mediate the teacher's action in appropriation process, the ISD prepared a didactic engineering based in two central instruments: the didactic/theoretical model of the genre (explanation of the teachable dimensions) and the *didactic sequence* procedure (SD – sequenced learning activities centered on a genre of text). The validation that the research is intended to investigate is the whole process of the implementation of a writing project based on the didactic transposition of a genre, articulating three essential elements of this process: a) the teaching objects/instruments; b) the students and the development of their discursive capacities; c) the teacher in his/her didactic action. The central object of the investigation is a field research, with a collaborative-interventionist characteristic, developed in a state school in the suburb of the northern area of Londrina, in collaboration with a newcomer at the teaching career, in a class of the sixth grade of the basic education. The chosen genre, as unifying object of the didactic sequence, was the *letter of complaint*, generic configuration of the discursive practice: the complaint of a citizen to a public institution in order to solve a problem of the community. The validation process covered as the external didactic transposition of the teaching object (transformation of the scientific knowledge in teaching knowledge), as the internal didactic transposition (transformation of the knowledge to teach in learned and taught knowledge). In the first *locus*, the objects of analysis were: the process of choosing teaching object; the designing of the genre *letter of complaint*; the planning of the SD, with its activities, tasks and didactic resources; the interaction of the researcher-teacher in the process of continuing education. In the second *locus*, the one of the external didactic transposition, the focus were: the use of the didactic sequence as mediating instrument of the language teaching; the mobilization, by the teacher, of specifics and founders didactic gestures; the use of didactic devices elaborated to the SD; the development of the activities and tasks; the new concepts related to the planned work; the mobilization of teaching knowledges and capacities; the activity of writing a letter of complaint; the development of language capacities in relation to the letter of complaint. In general, the procedure SD has shown itself as a great instrument in the process of literacy of a language practice, however, it cannot be taken as an reductive and inflexible instrument, which means that that the teacher must be able of developing a project of written behind this methodology. The ideal was if the courses of initial and continuing formation began to mobilize and handle this capacitation process, once this procedure is one of the more concrete options to answer a question that has been intriguing a lot of educators: "how" to accomplish new language concepts and the teaching that sustains the educational guidings available?

Key words: Text genres. Didactic sequence. Didactic transposition. Teaching work. Didactic gestures.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Foco da pesquisa.....	25
Figura 2 – Configuração da ação linguageira	51
Figura 3 – Os três níveis da arquitetura textual	53
Figura 4 – Níveis de análise textual – quadro teórico-metodológico do ISD	54
Figura 5 – A engenharia da transposição didática na perspectiva do ISD	73
Figura 6 – Capacidades de linguagem X categorias de análise textual do ISD	77
Figura 7 – Esquema da ZPD	84
Figura 8 – ZPD e sequências didáticas	86
Figura 9 – Níveis de trabalho com a produção textual	96
Figura 10 – Esquema do trabalho do professor	106
Figura 11 – Esquema de mediação formativa.....	108
Figura 12 – Estrutura genérica das atividades educacionais constitutivas do trabalho do professor	113
Figura 13 – Síntese do modelo didático da carta de reclamação	174
Figura 14 – Dispositivo didático para elaboração de SD.....	178
Figura 15 – Complemento do dispositivo didático para elaboração de SD.....	179
Figura 16 – Exemplo de diagnóstico inicial – aluno 1.....	227
Figura 17 – Exemplo do diagnóstico inicial – aluno 2	228
Figura 18 – Exemplo de diagnóstico inicial – aluno 3.....	229
Figura 19 – Exemplo de diagnóstico inicial – aluno 4.....	230
Figura 20 – Produção mais próxima do modelo didático do gênero – aluno 5	231

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Os parâmetros do contexto de produção	58
Quadro 2 – Mundos discursivos.....	60
Quadro 3 – A marcação das modalizações.....	62
Quadro 4 – Planos conceituais do agir	63
Quadro 5 – Capacidades de linguagem.....	66
Quadro 6 – Esquema geral da SD	82
Quadro 7 – Conteúdos básicos da escrita do 6º e 7º ano (DCE/PR).....	92
Quadro 8 – Tipologia dos saberes de Altet (2001)	128
Quadro 9 – Os três níveis da atividade educacional.....	145
Quadro 10 – Cronograma das aulas.	148
Quadro 11 – Metodologia de análise: foco na transposição didática externa	150
Quadro 12 – Metodologia de análise: foco na transposição didática interna.....	151
Quadro 13 – <i>Locus</i> 1 da pesquisa: transposição didática externa	154
Quadro 14 – Conteúdos básicos para o sexto ano (DCE/PR)	159
Quadro 15 – Dispositivo didático para a modelização do gênero.....	161
Quadro 16 – Modelo teórico da carta de reclamação: características contextuais.....	172
Quadro 17 – Modelo teórico da carta de reclamação: características discursivas	173
Quadro 18 – Modelo teórico da carta de reclamação: características linguístico- discursivas	173
Quadro 19 – Projeto inicial da SD da carta de reclamação.....	182
Quadro 20 – Sinopse da SD da carta de reclamação.....	184
Quadro 21 – Confronto entre a planificação inicial da SD e a sua versão final.....	187
Quadro 22 – Capacidades de linguagem mobilizadas na SD.....	194
Quadro 23 – Dispositivos didáticos elaborados para a SD	207
Quadro 24 – Atividades sem dispositivo didático específico	208
Quadro 25 – Tipologia das atividades desenvolvidas na SD	209
Quadro 26 – Tipologia das tarefas da SD	210
Quadro 27 – <i>Locus</i> 2 da pesquisa: transposição didática interna.....	211
Quadro 28 – Ficha de avaliação diagnóstica da carta de reclamação	226
Quadro 29 – Uso de articuladores na produção escrita do aluno 07	272
Quadro 30 – Aluno 3: primeira e última produção	283

Quadro 31 – Aluno 5: primeira e última produção	283
Quadro 32 – Aluno 6: primeira e última produção	284
Quadro 33 – Aluno 7: primeira e última produção	284
Quadro 34 – Análise do desenvolvimento da capacidade de ação.....	285
Quadro 35 – Análise do desenvolvimento da capacidade discursiva.....	287
Quadro 36 – Análise do desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva	290
Quadro 37 – Gestos didáticos: ator-professor em ação.....	293
Quadro 38 – Gestos didáticos: carência de saberes e capacidades docentes	295

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição das capacidades de linguagem pelo número de módulos	195
Tabela 2 – Distribuição das capacidades de linguagem por hora-aula.....	196

LISTA DOS CÓDIGOS DA TRANSCRIÇÃO DAS AULAS*

CÓDIGO	OCORRÊNCIA
A1, A2, A3	Alunos
As	Vários alunos
P	Professora colaboradora
Pq	Pesquisadora
‘ ’	Leitura de trechos escritos
...	Pausa longa
,	Pausa curta
(...)	Recorte de trechos
[[Simultaneidade de vozes
(incompreensível)	Incompreensão de palavras ou segmentos
(())	Comentários da pesquisadora
MAIÚSCULA	Entonação enfática
/	Truncamento de palavras ou desvio sintático
-	SI-LA-BA-ÇÃO
“ ”	Citações de falas de terceiros
?	Entonação correspondente à pergunta
!	Entonação exclamatória

* Lista adaptada de Hila (2011)

SUMÁRIO

PARTE I: INTRODUÇÃO	19
1 APRESENTAÇÃO DAS LINHAS GERAIS DA TESE	20
2 OBJETO DA INVESTIGAÇÃO	24
3 QUESTÕES E OBJETIVOS DA PESQUISA	26
4 JUSTIFICATIVAS QUE MOVEM A PESQUISA	29
PARTE II: BASES EPISTEMOLÓGICAS DA PESQUISA	34
CAPÍTULO 1 – AS TEORIAS DE BASE: A LINGUAGEM EM FOCO	35
1.1 O ISD: PRESSUPOSTOS GERAIS.	35
1.2 Os TEXTOS/DISCURSOS COMO UNIDADE EMPÍRICA DE USO DA LINGUAGEM	37
1.3 O GÊNERO TEXTUAL COMO MEGAINSTRUMENTO DO AGIR LINGUAGEIRO	40
1.4 O AGIR PELA LINGUAGEM.....	45
1.5 O ISD: MODELO DE ANÁLISE DE TEXTOS/GÊNEROS.....	52
1.5.1 As Condições de Produção do Agir Linguageiro Materializado nos Textos.	54
1.5.2 Os Níveis Organizacional e Enunciativo.....	59
1.5.3 O Nível Semântico	62
1.6 OS ESQUEMAS DE UTILIZAÇÃO DO GÊNERO NO QUADRO DO ISD	65
CAPÍTULO 2 – LINGUAGEM E ENSINO	68
2.1 O GÊNERO TEXTUAL COMO OBJETO/INSTRUMENTO DO ENSINO DA LÍNGUA	68
2.2 A ENGENHARIA DIDÁTICA DO ISD NO ÂMBITO DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA	72
2.2.1 Transposição Didática Externa: a Modelização do Objeto de Ensino.....	74
2.2.2 Eventos de Letramento Escolar em Sequências Didáticas	81
2.3 DIÁLOGO ENTRE O PROCEDIMENTO SD E O TRABALHO NA ZPD.....	84
2.3.1 Avaliação do NDRA: o “Erro” como Fonte das Dificuldades dos Alunos	87
2.3.2 O Trabalho com o NDP: a Seleção dos Objetos a Ensinar.....	89
2.3.3 Intervenção na ZPD: Atividades Modulares de Ensino.....	94
2.3.4 Constatação do NDR(b): Avaliação Formativa.....	100

CAPÍTULO 3 – O TRABALHO DOCENTE	104
3.1 ATIVIDADE DE ENSINO	105
3.2 AULA: UM GÊNERO DA ATIVIDADE DOCENTE	109
3.3 GESTOS DIDÁTICOS	114
3.4 INSTRUMENTOS DIDÁTICOS: ATIVIDADES, TAREFAS E DISPOSITIVOS DIDÁTICOS	117
3.5 TRABALHO PRESCRITO, PLANIFICADO E REALIZADO	122
3.6 SABERES DOCENTES	127
PARTE III: METODOLOGIA DA PESQUISA	133
CAPÍTULO 1 – ENQUADRE METODOLÓGICO DA PESQUISA	134
CAPÍTULO 2 – A PESQUISA DE CAMPO	138
2.1 DESCRIÇÃO DO CONTEXTO ESCOLAR	141
2.2 A PROFESSORA	142
2.3 A TURMA INVESTIGADA	143
CAPÍTULO 3 – O ARQUITEXTO DA AÇÃO DIDÁTICA DA PESQUISA	145
3.1 COLETA DO <i>CORPUS</i> DA PESQUISA: GERAÇÃO DE DADOS	146
PARTE IV: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	153
CAPÍTULO 1 – TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA EXTERNA	154
1.1 A ESCOLHA DO OBJETO UNIFICADOR DA SD	155
1.2 PROCESSO DA MODELIZAÇÃO DA CARTA DE RECLAMAÇÃO.....	160
1.2.1 Articulação das Vozes dos Especialistas à Análise do <i>Corpus</i> da Modelização.....	165
1.2.2 O Modelo Teórico/Didático da Carta de Reclamação.....	172
1.3 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA SD DA CARTA DE RECLAMAÇÃO.....	176
1.3.1 O Projeto Inicial da SD.....	182
1.3.2 A Planificação Final da SD	184
1.3.3 Reconcepções em Relação ao Projeto Inicial da SD	186
1.4 ANÁLISE DA SD PELO VIÉS DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM	192
1.4.1 Análise das Atividades, Tarefas e Dispositivos Didáticos	196

CAPÍTULO 2 – TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA INTERNA.....	211
2.1 ESQUEMA 1A: MOTIVAÇÃO PARA A ATIVIDADE DE ESCRITA.....	213
2.1.1 Ponto de Vista das Atividades e Tarefas	214
2.1.2 Ponto de Vista da Mobilização da Memória, Regulação e Institucionalização.....	217
2.1.3 Do Trabalho Planificado ao Trabalho Realizado	219
2.2 ESQUEMA 1B: AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	222
2.2.1 Ponto de Vista das Atividades e Tarefas	222
2.2.2 Ponto de Vista da Regulação Diagnóstica.....	225
2.3 ESQUEMA 1C: MODALIDADES DIFERENTES DE CARTAS.....	235
2.3.1 Ponto de Vista das Atividades, Tarefas e Dispositivos Didáticos.....	236
2.3.2 Ponto de Vista da Mobilização da Memória, Regulação e Institucionalização.....	240
2.4 ESQUEMA 1D: PLANO TEXTUAL DA CARTA DE RECLAMAÇÃO.....	241
2.4.1 Ponto de Vista das Atividades, Tarefas e Dispositivos Didáticos.....	242
2.4.2 Ponto de Vista da Mobilização da Memória, Regulação e Institucionalização.....	248
2.5 ESQUEMA 1E: TEXTUALIDADE ARGUMENTATIVA DA CARTA DE RECLAMAÇÃO.....	250
2.5.1 Ponto de Vista das Atividades, Tarefas e Dispositivos Didáticos.....	251
2.5.2 Ponto de Vista da Mobilização da Memória, Regulação e Institucionalização.....	260
2.6 ESQUEMA 1F: CONTEÚDO TEMÁTICO DAS CARTAS	262
2.6.1 Ponto de Vista das Atividades, Tarefas e Dispositivos Didáticos.....	262
2.7 ESQUEMA 1G: ELEMENTOS ARTICULADORES DO TEXTO	265
2.7.1 Ponto de Vista das Atividades, Tarefas e Dispositivos Didáticos.....	265
2.7.2 Ponto de Vista da Mobilização da Memória, Regulação e Institucionalização.....	272
2.8 ESQUEMA 1H: O PROCESSO DE ESCRITA DA CARTA DE RECLAMAÇÃO.....	275
2.8.1 Ponto de Vista das Atividades, Tarefas e Dispositivos Didáticos.....	276
2.8.2 Ponto de Vista do Desenvolvimento das Capacidades de Linguagem.....	281
2.9 SÍNTESE DOS GESTOS DIDÁTICOS EMERGENTES NAS MEDIAÇÕES FORMATIVAS	293
2.10 SD: DIVERSIDADE DE EVENTOS DE LETRAMENTO.....	296
PARTE V: CONCLUSÃO	305
1 SÍNTESE GERAL DAS DISCUSSÕES	306
2 A CAMINHADA CONTINUA.....	313

REFERÊNCIAS	315
APÊNDICES	329
APÊNDICE A – Dispositivo Didático: “Leitura e Identificação de Tipos Diferentes de Cartas”	330
APÊNDICE B – Dispositivo Didático: “Estrutura da Carta de Reclamação”	333
APÊNDICE C – Dispositivo Didático: “Estrutura Geral da Carta de Reclamação”	335
APÊNDICE D – Dispositivo Didático: “Argumentação”	336
APÊNDICE E – Dispositivo Didático: “Opinião e Argumentos”	337
APÊNDICE F – Dispositivo Didático: “Quebra-Cabeça de Frases com Elementos Articulares”	338
APÊNDICE G – Dispositivo Didático: “Elementos Articulares – Construção de Frases”	339
APÊNDICE H – Dispositivo Didático: “Ficha de Revisão – Carta de Reclamação”	340
APÊNDICE I – Planificação do Módulo 1: “Reclamação: um ato de cidadania”	341
APÊNDICE J – Planificação das Respostas das Tarefas do Dispositivo Didático: “Leitura e Identificação de Tipos Diferentes de Cartas”	343
ANEXOS	346
ANEXO A – Exemplo de Redação Escolar a partir de Palavras Pré-Selecionadas	347
ANEXO B – Exemplo de Redação Escolar a partir de um Tema	348
ANEXO C – 1ª Carta de Reclamação do <i>Corpus</i> do Modelo Didático	349
ANEXO D – 2ª Carta de Reclamação do <i>Corpus</i> do Modelo Didático	350
ANEXO E – 3ª Carta de Reclamação do <i>Corpus</i> do Modelo Didático	351
ANEXO F – 4ª Carta de Reclamação do <i>Corpus</i> do Modelo Didático	352
ANEXO G – 5ª Carta de Reclamação do <i>Corpus</i> do Modelo Didático	353
ANEXO H – 6ª Carta de Reclamação do <i>Corpus</i> do Modelo Didático	354
ANEXO I – 7ª Carta de Reclamação do <i>Corpus</i> do Modelo Didático	355
ANEXO J – Produção Inicial – Aluno 3	357
ANEXO L – Produção Final – Aluno 3	358
ANEXO M – Produção Inicial – Aluno 5	359
ANEXO N – Produção Final – Aluno 5	360
ANEXO O – Produção Inicial – Aluno 6	361

ANEXO P – Produção Final – Aluno 6.....	362
ANEXO Q – Produção Inicial – Aluno 7.....	363
ANEXO R – Produção Final – Aluno 7.....	364
ANEXO S – Blog do Projeto Cidadania.....	365
ANEXO T – Foto Publicada pelo Jornal <i>Folha de Londrina</i> , em Matéria sobre o Projeto de Escrita da Carta de Reclamação	366

PARTE I

INTRODUÇÃO

Historicamente, a instituição escolar nasceu e se fortaleceu apoiada na oposição entre a vida e a aprendizagem, uma gênese que marcou a sua evolução e, hoje, mais do que nunca, compromete a sua eficácia. Viver é, em certa medida, aprender; mas a aprendizagem essencial na edificação do ser humano não é garantida pela vida. Fora das salas de aula, dificilmente aprendemos nem ao menos o mínimo para uma sobrevivência digna e integrada socialmente. Se a vida é rica em experiências, maior ainda é o potencial humano para compreendê-las, recriá-las, interpretar seus significados [...].

(COLELLO, 2007, p. 102)

1 APRESENTAÇÃO DAS LINHAS GERAIS DA TESE

Para início deste “longo diálogo”, configurado neste texto acadêmico de finalização de doutoramento, registramos que esta pesquisa nasceu e foi desenvolvida durante a nossa participação nos projetos de pesquisa coordenados pela Prof^o. Dr^a. Elvira Lopes Nascimento: “Gêneros textuais e ferramentas didáticas para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa” (UEL, 2007-2010) e “Gêneros textuais: das mediações formativas aos objetos de ensino” (UEL, 2010-2013); ambos atrelados ao grupo de pesquisa GEMFOR – “Gêneros textuais e mediações formativas” (CNPQ)¹, liderado pela mesma professora. Foi a participação nesse Grupo que nos forneceu respaldo teórico-metodológico para a realização da pesquisa e contribuiu para a busca de compreensão das relações entre o contexto do trabalho educacional, os seus agentes e instrumentos, elementos implicados no *métier* educacional na escola pública que foi *locus* desta pesquisa.

A tese inicial da pesquisa pauta-se na crença de que o ensino da língua, foco desta pesquisa, deve centrar-se no desenvolvimento de *capacidades de linguagem* (cf. SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) do aluno, a partir da apropriação de práticas de linguagem (re)configuradas em modelos textuais tipicamente estruturados, a saber, os *gêneros textuais*. Nessa perspectiva, o objetivo do ensino deve ser o de promover o desenvolvimento das capacidades languageiras dos alunos em relação a diversos gêneros que circundam o nosso meio social, dando ênfase às determinações sociais de cada situação de comunicação e ao valor que cada unidade linguística carrega dentro do seu quadro efetivo no uso social. Da mesma forma, é preciso também promover uma formação docente que possibilite ao professor apropriar-se de ferramentas para agir nesse “novo” contexto de ensino e, com isso, tenha condições de tornar-se *ator* do seu fazer profissional. É a partir da crença nessa tese inicial que falamos, apoiados em Dolz e Schneuwly (2004), em um *interacionismo instrumental*, definido pelos autores como um posicionamento que incide “sobre as relações ensino-aprendizagem e sobre os diferentes instrumentos que podem ser construídos para permitir a transformação dos comportamentos” (p. 47).

No ensino da língua pautado em gêneros textuais, os objetivos devem girar, segundo Schneuwly e Dolz (2004b), em torno de dois eixos: 1) o domínio do gênero selecionado, “para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela” (p. 80); 2) o desenvolvimento de capacidades de

¹ Gostaríamos também de agradecer a ajuda do CNPQ que custeou o projeto de 2007/2010 por meio do Edital Universal – MCT nº 14/2008.

linguagem que sejam transferíveis para outros gêneros com características (acionais, discursivas ou linguísticas) semelhantes. Mas como fazer com que o aluno se aproprie de um determinado gênero e desenvolva capacidades para mobilizá-lo em contextos reais de comunicação, e que tais capacidades possam ser internalizadas a ponto de poderem ser transferidas para modelos genéricos de referência similares? É pensando nesse “como”, muitas vezes negligenciado pelos documentos pré-figurativos da ação docente e pelos cursos de formação, que os pesquisadores da Universidade de Genebra, filiados ao *Interacionismo Sociodiscursivo* (doravante ISD), desenvolveram um quadro teórico-metodológico em torno de uma *engenharia didática*, centrada no ensino da língua por meio da apropriação de práticas linguageiras, que oferece *instrumentos/ferramentas* para mediar a ação docente. Essa engenharia é centrada em um procedimento, denominado pelos pesquisadores genebrinos de *sequência didática* (doravante SD), elaborado a partir do domínio de um gênero de texto.

Na realidade francófona, segundo Bronckart (2008), com a evolução das *didáticas das disciplinas escolares*, entrou em cena um novo campo de pesquisa: o do *trabalho do professor*. De acordo com o autor, “nas primeiras fases de sua constituição, essas didáticas tinham por objetivo central a atualização e a racionalização dos programas e métodos de ensino e, mais frequentemente, a redefinição do projeto de ensino das disciplinas escolares” (BRONCKART, 2008, p. 101). A partir do momento em que as pesquisas com foco no trabalho do professor começaram a emergir, uma segunda fase de trabalhos em didática foi iniciada, com a finalidade principal de investigar *o que se passa realmente em sala de aula*. Sendo assim, os pesquisadores de Genebra já vêm, há algum tempo, desenvolvendo pesquisas que investigam a implantação dos projetos didáticos propostos pelo Grupo, pesquisando sua aplicação em diversos contextos de ensino-aprendizagem.

No Brasil, as novas pesquisas sobre a didática das línguas têm influenciado a elaboração de diretrizes estaduais (cf. Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná, DCE – PARANÁ, 2008), programas de fomento à educação, como é o caso do *Programa Escrevendo o Futuro: Olimpíadas de Língua Portuguesa* (cf. DOLZ, 2010), a elaboração de avaliações do ensino, de cunho nacional, como as representadas pela Prova Brasil². Entretanto, a realidade da sala de aula ainda está pautada, em grande parte, em métodos tradicionais de ensino da língua e direcionada ao uso, quase exclusivo, do livro didático. Dessa forma, no contexto brasileiro, precisamos ainda da mobilização de docentes/pesquisadores acadêmicos na implementação de projetos de ensino, de pesquisa e de

² Cf. em <<http://provabrasil.inep.gov.br/>>.

extensão universitária que promovam, juntamente com os órgãos públicos responsáveis pela Educação, uma *atualização dos programas e métodos de ensino*, assim como de pesquisas que enfoquem a realidade da sala de aula na implementação dessas novas metodologias.

No caso específico da metodologia de ensino pautada nas SD, as pesquisas nesse campo começam a se delinear, no Brasil, principalmente depois que os pressupostos teórico-metodológicos advindos de Genebra passaram a ser tomados por documentos oficiais da educação, a orientar autores de livros didáticos (mesmo que seja para dar respaldo às orientações teórico-metodológicas para os professores – cf. BARROS; NASCIMENTO, 2007), assim como dar suporte a programas educacionais do Governo Federal, como é o caso do *Programa Escrevendo o Futuro: Olimpíadas de Língua Portuguesa* já mencionado. Uma das consequências dessa disseminação pode ser notada no uso indiscriminado da expressão *sequência didática*, usada pelo Grupo para designar o instrumental mediador do processo da *transposição didática* de gêneros de textos³. Em vários contextos, esse termo passou a ser usado de forma equivocada para nomear um simples plano de aula, tornando-se, assim, uma espécie de “modismo”.

Dessa forma, pensando no contexto brasileiro e na necessidade de investigar o funcionamento desse instrumental didático na realidade da nossa Educação Básica é que a nossa pesquisa se delinea. E é pensando nessa necessidade que desenvolvemos uma pesquisa de intervenção, de cunho colaborativo, em uma escola pública, centrada na implementação de um projeto de ensino, a partir do instrumental proposto pela engenharia didática do ISD: processo de modelização de um gênero e elaboração e desenvolvimento de uma SD. Essa pesquisa de campo é, pois, o nosso objeto central de investigação. Dessa forma, partimos da nossa tese inicial, exposta no início desta seção, para formular a *tese central* que direciona o nosso trabalho. Ela parte da crença de que o instrumental didático proposto pelo ISD possibilita concretizar, metodologicamente, os novos objetivos do ensino da língua promulgados pelos diversos documentos oficiais da educação (cf. BRASIL, 1998, 2006; PARANÁ, 2008), a saber, o letramento dos alunos para a utilização efetiva da língua – leitura, produção (oral e escrita) de gêneros textuais relevantes para a vida em sociedade. Foi a partir dessa crença que elaboramos o nosso projeto de intervenção com a intenção de investigar a sua implementação no contexto brasileiro da escola pública, a partir de três polos: o agir do professor, os instrumentos/objetos de ensino e a aprendizagem do aluno.

³ A esse respeito, ver a análise de Anjos-Santos, Lanferdini e Cristovão (2011) em relação a duas SD publicadas na revista *Nova Escola*.

O plano textual global da tese se estrutura em quatro partes. A parte I traz informações introdutórias: a apresentação do objeto da investigação, as questões e objetivos da pesquisa e as justificativas que movem a investigação. Ressaltamos que os termos em itálico que aparecem nessa parte são explorados teoricamente na parte II – bases epistemológicas da pesquisa. Essa parte é subdividida em três capítulos: 1) As teorias de base: a linguagem em foco; 2) Linguagem e ensino; 3) O trabalho docente. A parte III apresenta o quadro metodológico geral: o enquadre metodológico que norteia a investigação, a descrição da pesquisa de campo, a coleta de dados e a explicitação das categorias de análise/interpretação e dos procedimentos analíticos que conduzirão a discussão dos dados. A parte IV se dedica à análise/interpretação dos dados e está subdividida em dois capítulos: 1) A transposição didática externa (foco na elaboração do modelo teórico / didático da carta de reclamação); 2) A transposição didática interna (foco nas mediações formativas mobilizadas no desenvolvimento da SD). Por fim, a parte V refere-se às considerações finais da pesquisa.

2 OBJETO DA INVESTIGAÇÃO

O objeto de investigação é, em síntese, uma intervenção em campo, efetuada em um contexto escolar público, que teve, como colaborador, uma professora em início de carreira e, como *locus* de intervenção, um sexto ano de uma escola da periferia de Londrina/PR⁴. Tal intervenção teve como objetivo desenvolver um trabalho de apropriação de uma prática de linguagem configurada em um gênero de texto – a carta de reclamação –, tendo como suporte teórico-metodológico o instrumental didático proposto pelo Grupo de Genebra, a fim de que ele fosse alvo de *validação* em contexto específico da escola pública brasileira. A *validação didática*, segundo Dolz (2010, s/p.):

pretende analisar o progresso, o aprendizado dos alunos. Depois de uma sequência didática é necessário verificar o quanto o menino progrediu na escrita. Segundo, é importante verificar a legitimidade e a coerência dos objetos de ensino do ponto de vista da transposição didática. As características do gênero escolhido são pertinentes para o ensino da leitura ou da escrita? A didatização é adequada em função do grupo de alunos? Terceiro, a validação didática examina também as possibilidades de os professores implementarem as atividades propostas nas suas condições de trabalho.

O termo “validação”, no dicionário Houaiss, significa “ação de tornar ou declarar algo válido; legitimação, ratificação”. Para que algo possa ser declarado “legítimo”, é preciso investigá-lo a fundo, tomá-lo como um todo para decompô-lo em partes a serem analisadas, compreendidas no seu funcionamento. A *validação didática* a que nos propomos tem por objetivo não apenas “legitimar” o instrumental, mas também: apontar problemas, dificuldades, sugestões de mudanças ou adaptações, a necessidade de reestruturação de conceitos, teorias, métodos; explicitar novas teorias, métodos que possam aflorar no percurso.

Ela tem por finalidade investigar todo o processo da implementação do projeto didático relativo à *transposição didática*⁵ (CHEVALLARD, 1984, 1989) da carta de reclamação, articulando três elementos essenciais desse processo: os objetos/instrumentos de ensino, os alunos (e o desenvolvimento de suas capacidades languageiras) e o professor (no seu agir didático).

⁴ Na parte metodológica, a pesquisa de campo será mais detalhada.

⁵ Todos os termos grafados em itálico na parte introdutória são devidamente conceituados no capítulo da fundamentação teórica.

Figura 1 – Foco da pesquisa

No âmbito do processo de transposição didática da carta de reclamação, esses três elementos vão se articulando, a fim de respondermos às nossas questões de pesquisa. Entretanto, ressaltamos que o elemento principal nessa tríade é o *instrumento SD*, uma vez que é a implementação didática desse instrumental que investigamos. Por outro lado, é evidente que não temos como desenvolver essa investigação sem analisar o seu entorno.

3 QUESTÕES E OBJETIVOS DA PESQUISA

Como vimos, esta pesquisa tem como escopo a necessidade de investigar o funcionamento do instrumental didático do ISD no contexto brasileiro de ensino público da Língua Portuguesa. Dessa forma, o nosso *objetivo geral* é justamente proceder à *validação didática* (como explicitada anteriormente) da metodologia de ensino da língua proposta pelos pesquisadores de Genebra (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004a, 2009). Metodologia essa que tem como foco a utilização de *instrumentos/ferramentas* didáticas para o desenvolvimento de *capacidades*, tanto do professor – como *ator* do processo de mediação formativa –, como dos alunos – no processo de apropriação de práticas de linguagem atualizadas sempre em algum gênero de texto.

Devido à perspectiva assumida pela nossa pesquisa, essa *validação* abrange os três focos explicitados na Figura 1. No que se refere aos objetos e instrumentos, a vertente didática do ISD trabalha a partir de uma engenharia instrumental para o ensino da língua composta, prioritariamente, pela elaboração de *modelos* e *sequências didáticas* (com suas atividades, tarefas e *dispositivos didáticos*). O agir docente é analisado pelo viés dos *gestos didáticos* (AEBY-DAGUÉ; DOLZ, 2008; NASCIMENTO, 2011a, 2011b) do professor na realização da sua grande *tarefa* de “dar aula” (cf. MACHADO et al., 2009, p. 22), ou, em outra perspectiva, na operacionalização do *gênero da atividade* (CLOT, 2007) “aula”. Já o aprendizado é visto a partir da análise do desenvolvimento das *capacidades de linguagem* dos alunos, como resultado final do processo da *transposição didática – externa e interna* (DOLZ; GAGNON; CANELAS-TREVISI, 2009) – do gênero carta de reclamação.

Para darmos conta desse processo de *validação didática* a que nos propomos, necessitamos articular as atuais linhas de investigação do ISD – a análise textos/discursos, a didática do ensino das línguas e o agir profissional na atividade docente.

Para delinear os objetivos específicos, decorrentes do propósito maior da *validação didática*, elaboramos alguns questionamentos a partir de dois grandes campos de observação, os mesmos usados no capítulo analítico: o da *transposição didática externa* e o da *transposição didática interna*.

Em relação à *transposição didática externa*:

- Como foi o processo de seleção do gênero textual – objeto unificador do ensino da SD?
- Como se delinea o modelo teórico/didático do gênero “carta de reclamação”?

- Qual o processo de elaboração da SD na interação formador-professor?
- Houve necessidade de *reconcepções* no projeto inicial da SD? Quais? O que motivou essas reconcepções?
- Como se delinea a SD em relação à distribuição das *capacidades de linguagem*?

Em relação à *transposição didática interna*:

- O que revelaram as produções iniciais dos alunos?
- Em que medida o diagnóstico das primeiras produções influenciou as *reconcepções* do projeto inicial da SD?
- Como os *gestos didáticos fundadores* foram mobilizados na *transposição didática interna* da carta de reclamação?
- Quais *gestos didáticos específicos* do professor (verbais e não verbais) emergiram durante a *transposição didática interna* da carta de reclamação? Quais foram relevantes para o desenvolvimento da SD?
- Os *gestos didáticos específicos* emergentes durante a SD foram planejados previamente durante a sua elaboração? Foram motivados por necessidades didáticas durante a *transposição didática interna*? Foram frutos de *reconcepções* do *trabalho planejado*?
- As *reconcepções* do professor e os *gestos didáticos* mobilizados durante o desenvolvimento da SD possibilitaram evidenciar a transformação da *ferramenta SD* em *instrumento* para o agir do *ator-professor*?
- Que saberes e capacidades docentes são requeridos do professor para que ele atue como ator da sua ação docente, ao utilizar o instrumental metodológico do ISD?
- As produções finais dos alunos revelaram desenvolvimento das *capacidades de linguagem* em relação ao gênero “carta de reclamação”?
- Como os alunos representaram a atividade de escrita da carta de reclamação?

A partir desses questionamentos, estabelecemos os objetivos específicos da nossa pesquisa, conforme descrito a seguir:

Em relação à *transposição didática externa*:

- descrever o processo de seleção do gênero textual – objeto unificador do ensino da SD;
- delinear o modelo teórico/didático do gênero “carta de reclamação”;
- descrever o processo de elaboração da SD e analisar a interação formador-professor nesse processo;
- explicitar as *reconcepções* no projeto inicial da SD e os motivos que as fizeram emergir;
- analisar a SD em relação à distribuição das *capacidades de linguagem*.

Em relação à *transposição didática interna*:

- explicitar o diagnóstico das produções iniciais dos alunos;
- analisar a influência do diagnóstico das primeiras produções nas *reconcepções* do projeto inicial da SD;
- analisar a mobilização dos *gestos didáticos fundadores* na *transposição didática interna* da carta de reclamação;
- analisar a emergência dos *gestos didáticos específicos* do professor (verbais e não verbais) durante a *transposição didática interna* da carta de reclamação e a sua relevância para o desenvolvimento da SD;
- analisar a motivação da mobilização dos *gestos didáticos específicos* durante a SD;
- analisar em que medida e as *reconcepções* do professor e os *gestos didáticos* mobilizados durante o desenvolvimento da SD possibilitaram evidenciar a transformação da *ferramenta SD* em *instrumento* para o agir do *ator-professor*;
- verificar os saberes e capacidades docentes que são requeridos do professor para que ele atue como ator do seu agir docente, ao utilizar o instrumental metodológico do ISD;
- analisar o desenvolvimento das *capacidades de linguagem* dos alunos em relação à escrita da “carta de reclamação”, depois da última produção;
- analisar a representação dos alunos em relação à atividade de escrita da carta de reclamação simulada em ambiente escolar.

4 JUSTIFICATIVAS QUE MOVEM A PESQUISA

As justificativas que fundamentam esta pesquisa são muitas. Primeiramente, pelo simples fato de a pesquisa inserir-se na temática do ensino da língua, *a priori*, ela já tem sua relevância, pois aborda uma “problemática” atualíssima e que está longe de chegar a um consenso. Isso porque, as investigações nessa área ainda são incipientes e, muitas das “conclusões” a que chegaram os pesquisadores ainda encontram-se no nível do “discurso” para a maioria dos professores. Se questionado, por exemplo, sobre os objetivos e objetos do ensino da língua, é provável que um professor formule respostas como: “o ensino da língua deve desenvolver a competência comunicativa dos alunos para que ele saiba compreender e produzir textos, orais e escritos”; “devemos fazer com que os alunos aprendam a usar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicações”; “devemos ensinar a gramática da língua de forma contextualizada”; “a unidade de ensino da língua são os textos, e o seu objeto, são os gêneros textuais”; “devemos fazer com que os alunos se apropriem da diversidade de gêneros textuais que circulam na sociedade”⁶ etc. Como vemos, nessas respostas encontram-se muitas das formulações conceituais em relação aos novos paradigmas do ensino da língua. Mas será que o fato de os professores “revozearem” os discursos dos linguísticos (cf. trabalhos de TRAVAGLIA, 2008; NASCIMENTO, 2005; GERALDI, 2003, 2002; FARACO; CASTRO, 1999; entre outros) ou dos documentos oficiais da educação (BRASIL, 1998, 2006; PARANÁ, 2008) significa que eles estão incorporando esses novos paradigmas no dia a dia da sala de aula? Que estão conseguindo fazer a *transposição didática* desses conceitos/teorias, de forma que o ensino da língua consiga atingir seus novos objetivos?

A nossa experiência na formação de professores, assim como o resultado de inúmeras pesquisas (cf. TARDIF, 2006; DINIZ, 2000; HILA, 1998) revelam que há uma lacuna muito grande entre o discurso do professor e sua prática. Entretanto, diferentemente de muitas pesquisas, acreditamos que o problema não reside exclusivamente no professor, na sua capacidade profissional, mas na forma como as questões sobre o ensino da língua e o agir docente são tratadas por alguns especialistas da área, o que acaba repercutindo nos documentos parametrizadores do ensino. A situação é posta de forma simplista como se traçar novos objetivos, diretrizes e objetos para o ensino da língua fosse suficiente para que os professores, na sua grande maioria formada para ensinar gramática, pudessem, por si só,

⁶ Essas respostas foram coletadas de entrevistas feitas com professores em cursos de formação continuada ministrados pela autora.

sistematizar esses discursos (cf. GUEDES, 2006). Na realidade, essa sistematização implica grandes mudanças, como, por exemplo: o estabelecimento de um novo currículo, a seleção de novos objetos de ensino, a mobilização de novos saberes, muitas vezes, desconhecidos pelos professores (será, por exemplo, que, ao selecionar o gênero carta de reclamação como objeto de ensino, o professor tem claras as suas dimensões ensináveis, os saberes imbricados na sua realização concreta?), a adoção de uma metodologia que dê conta da apropriação desses novos objetos, etc.

A atividade do professor é um dos pilares fundamentais da educação e do ensino. Melhorar o acesso, a qualidade e a equidade do sistema educativo exige não somente investir nas infraestruturas materiais, estabelecer projetos curriculares e criar dispositivos adequados, mas também tomar iniciativas políticas e práticas que permitam desenvolver os recursos humanos indispensáveis para organizar um ensino eficaz⁷ (DOLZ, 2009b, p. 01 – tradução nossa).

Nesse sentido, nossa pesquisa, além de apresentar ferramentas didáticas para o professor agir nos “novos” contextos de ensino-aprendizagem da língua, propicia-lhe uma formação mediatizadora do processo de conscientização de suas próprias práticas para que ele tenha condições de tornar-se *ator* da sua ação didática.

Na perspectiva do ISD, os processos de educação formal em sua dimensão didática buscam redefinir as situações que podem fazer evoluir as práticas e os saberes do indivíduo a respeito dos pré-construídos sociais (BRONCKART, 2008). Isso significa uma concepção de formação que vai além do fornecimento de “receitas prontas”: é trabalhar o “como” ensinar, “como” e “por meio do que” agir didaticamente, é apresentar possibilidades para o trabalho com os novos objetos do ensino da língua. E, nesse sentido, a metodologia proposta pelos pesquisadores de Genebra pode configurar-se como uma relevante contribuição metodológica para o ensino-aprendizagem da língua, uma vez que apresenta um quadro teórico unificador e coerente (cf. MACHADO; GUIMARÃES, 2009).

Entretanto, como dissemos anteriormente, essa é uma metodologia criada para a realidade suíça e, por isso, precisa ter sua aplicação investigada no contexto brasileiro. É justamente nesse ponto que incide a nossa segunda justificativa: a necessidade de uma *validação* dos instrumentos e da dinâmica que fazem funcionar a engenharia didática da

⁷ Texto original em espanhol: “La actividad del profesorado es uno de los pilares fundamentales de la educación y de la enseñanza. Mejorar el acceso, la calidad y la equidad del sistema educativo exige no sólo invertir en infraestructuras materiales, establecer diseños curriculares y crear los dispositivos didácticos adecuados, sino también tomar iniciativas políticas y prácticas que permitan desarrollar los recursos humanos indispensables para organizar una enseñanza eficaz.

metodologia de ensino da língua proposta pelo ISD. Uma validação direcionada à realidade da escola pública brasileira, que, no caso da nossa pesquisa, tem uma representatividade expressiva, pois a pesquisa de campo foi feita em uma escola de periferia, com uma professora inexperiente, em começo de carreira, retratando, assim, um quadro recorrente da realidade escolar brasileira.

Outro ponto a ser destacado diz respeito à abrangência do objeto da pesquisa. Essa característica nos permitiu ter uma visão panorâmica de todo o processo que envolve o funcionamento da metodologia de ensino da língua do ISD, desde a formação do professor, a elaboração de materiais didáticos a partir da descrição do objeto de ensino e da planificação das atividades, tarefas e dispositivos didáticos (tarefas para o professor e para os alunos), o agir docente (tomado sob o ponto de vista dos *gestos didáticos*) até a investigação da aprendizagem, do desenvolvimento das capacidades languageiras dos alunos. É comum as pesquisas dessa área focarem apenas uma dessas vertentes, ou mesmo um elemento específico desse processo (cf., por exemplo, o trabalho de GONÇALVES, 2007, que investiga a etapa das reescritas na SD). Dessa forma, ao privilegiarmos a globalidade do trabalho com a engenharia didática, focando também o ponto de vista do agir docente, pudemos visualizar os pontos fortes, bem como observar possíveis lacunas, incompletudes ou obstáculos no seu funcionamento, e, conseqüentemente, ajustes ou adaptações que precisam ser feitas no quadro geral dessa metodologia. Outro ponto importante a se destacar é a relevância de se analisar o *trabalho real/realizado* do professor:

A análise do trabalho real⁸ constitui primeiramente um meio de *informação* sobre o teor das práticas profissionais concretas, permitindo a transformação ou a melhoria destas; constitui também um meio de informação sobre o teor das *novas* ou *emergentes* formas de atividade e nisto um instrumento suscetível de contribuir para sua definição ou redefinição [...]; constitui, enfim, uma ferramenta suscetível de permitir o acesso às competências e aos saberes profissionais contextualmente elaborados pelos operadores, ao desafio de profissionalização estando primeiramente associado a um desafio de capitalização destes mesmos saberes, em vista de sua *transmissão* aos pares ou aos formados (BULEA, 2010, p. 28-29).

⁸ A citação da autora parece mais contemplar o que Clot (2007) denomina *trabalho realizado*. Segundo o autor, há uma diferença entre o *trabalho realizado* e o *trabalho real*. O primeiro refere-se ao conjunto de ações efetivamente realizadas (cf. MACHADO, 2009). O segundo pressupõe também o que ele não chega a realizar, o que se omite a fazer, o que desejaria ter feito. O *trabalho real* sempre vai apresentar *reconcepções* (adaptações, mudanças, negação, rupturas, revisões...) em relação ao que foi prescrito. Na nossa pesquisa, analisamos, em parte, o *trabalho real* do professor, quando investigamos as *reconcepções* feitas nas planificações da SD durante o *trabalho realizado*.

Essa citação é bastante pertinente, uma vez que mostra a importância da investigação das atividades de trabalho, em especial, do *trabalho real/realizado*, para profissionalização⁹ das atividades e disseminação de saberes que as envolvem. No âmbito da atividade docente, as pesquisas que focam o trabalho efetivamente realizado pelo professor são essenciais para que tal atividade possa ser compreendida em toda sua complexidade, o que inclui investigações: do agir do professor, dentro e fora da sala de aula (na planificação das tarefas, por exemplo); dos seus *gestos didáticos* (aprendidos? Imitados? Adaptados? Criados?); dos *gêneros de atividade* mobilizados; da realização das tarefas (do professor e dos alunos); das representações do trabalho docente; etc.

Outro foco de discussão diz respeito à necessidade de “disseminação” dos saberes que envolvem a atividade docente. A sala de aula, vista sob o ponto de vista de um *locus* de trabalho, é um lugar, quase sempre, fechado no agir de um único profissional: o professor. O seu trabalho é individual e, normalmente, não é partilhado com os seus pares. O professor é um trabalhador que age sozinho e, na maioria dos casos, inicia sua vida profissional “imitando” ou “adaptando” os *gestos didáticos* dos seus antigos professores (cf. TARDIF, 2006) ou se contrapondo a eles, tentando agir de modo não “tradicional”. Entretanto, ele apenas cria o seu *estilo profissional* na prática, no seu trabalho diário, a partir de erros e acertos, de adaptações acertadas e frustradas, de sucessos e insucessos, pois o seu “treinamento” é feito a partir da inserção direta na atividade de trabalho. Não há um período de aprendizado anterior à prática, no qual o sujeito possa receber orientações dos pares mais experientes, discutir estratégias pedagógicas, prever e solucionar possíveis problemas relacionados à sala de aula, etc. No Brasil, infelizmente, os estágios obrigatórios das Licenciaturas, normalmente, não cumprem tal função, ou cumprem de maneira insatisfatória (cf. HILA, 2011; BUENO, 2007). Dessa forma, é papel essencial das pesquisas de formação docente analisar, compreender e sistematizar os saberes que fundamentam o agir do professor, para que esses, depois de sistematizados, possam ser trabalhados nos cursos de graduação. E, assim, sirvam, não apenas para mostrar um panorama atualizado do trabalho docente, mas, sobretudo, para que a atividade do professor possa ser discutida, problematizada e, com isso, se enriquecer a partir de uma visão científica e, assim, se *profissionalizar*.

Clot (2007), discutindo a atividade profissional de pilotos de avião, insere justamente essa questão: “Como se adquire experiência?” (p. 35). O autor é contundente ao

⁹ O termo “profissionalização” é tomado aqui em um sentido mais abrangente, focado na qualificação e no desenvolvimento de uma profissão – e não como simples ato de treinamento/formação de trabalhadores para exercer certa profissão.

afirmar que, evidentemente, a formação inicial – antes da prática real – é decisiva, mas “ela só se torna fundamental no quadro de uma prática real inserida num conjunto de trabalho vivo em que a circulação da experiência é encorajada; conjunto em que se conta igualmente com a contribuição dos pilotos para renovar essa experiência” (p. 35). Ou seja, o coletivo de trabalho é essencial para “renovar a experiência”. Porém, no caso da atividade docente – individualizada e fechada em uma sala de aula – como proporcionar essa troca de experiências e de saberes na iniciação dos novos profissionais?

É justamente nesse ponto que o formato de pesquisa colaborativa adotado por esta investigação pode contribuir para criar um espaço de formação em serviço. Nesse formato, o professor em início de carreira (não necessariamente) tem a oportunidade de *construir colaborativamente seu estilo profissional*, a partir de uma interface entre os conhecimentos acadêmicos (trazidos pelo pesquisador) e as suas experiências docentes. Esse modelo de pesquisa pode, inclusive, ser transposto para a atividade de estágio supervisionado nos cursos de graduação, sendo o papel do pesquisador-formador assumido, nesse caso, pelo aluno-estagiário e pelo seu orientador (cf. HILA, 2011).

PARTE II

BASES EPISTEMOLÓGICAS DA PESQUISA

*É essa concepção de uma dialética permanente entre
as restrições sócio-histórico-discursivas
e o espaço de decisão sincrônica de um agente
que nos parece caracterizar mais claramente
o **interacionismo sócio-discursivo**.*

(BRONCKART, 2003, p. 338)

CAPÍTULO 1

AS TEORIAS DE BASE: A LINGUAGEM EM FOCO

Esta pesquisa é fundamentada nos pressupostos do *interacionismo sociodiscursivo*, tanto no seu quadro epistemológico de base, no seu modelo teórico-metodológico de análise de textos, na sua vertente didática (consolidada em uma engenharia movida por instrumentos didáticos), como na sua linha de investigação voltada para as relações entre linguagem e trabalho educacional, mais especificamente, no quadro do agir do professor. Esse é um panorama teórico extenso, mas necessário para o alcance dos objetivos traçados para a pesquisa. Esse quadro teórico, porém, é complementado com alguns estudos afins – muitos já consolidados na base epistemológica do próprio ISD.

Neste capítulo, vamos expor e discutir as teorias de base da pesquisa relacionadas ao uso da linguagem verbal. Para tanto, iniciamos com o quadro geral do ISD, pois é dele que partem as concepções de linguagem e os artefatos semióticos que norteiam a pesquisa.

1.1 O ISD: PRESSUPOSTOS GERAIS

O construto teórico norteador da pesquisa se enquadra mais especificamente nos estudos desenvolvidos pelo ISD, cuja tese geral é de que “as propriedades específicas do comportamento humano resultam de uma socialização particular que é possibilitada pela emergência histórica de instrumentos semióticos” (BRONCKART et al., 1996, p. 69).

Jean-Paul Bronckart (2006a), em uma entrevista concedida a Machado e publicada na revista *Revel*, esclarece muitos pontos em relação ao ISD, o qual ele se abstém de definir como uma “teoria” ou um “paradigma científico”, uma vez que, segundo o autor, tais nomenclaturas além de não serem por si só esclarecedoras, não acrescentam nada aos estudos dos pesquisadores envolvidos nessa linha teórica.

O ISD se inscreve ao mesmo tempo como uma variante e um prolongamento do *interacionismo social* (VIGOTSKI, 2008a, 2008b), aceitando, *a priori*, as principais ideias fundadoras desse segmento. Dessa forma, mais que uma ciência linguística, psicológica ou sociológica, o ISD pretende ser uma *corrente da ciência do humano*, cuja problemática central está no desvendamento das atividades languageiras:

[...] as práticas de linguagem situadas (quer dizer, os textos-discursos) são os instrumentos maiores do desenvolvimento humano, não somente sob o ângulo dos conhecimentos e dos saberes, mas, sobretudo, sob o das capacidades de agir e da identidade das pessoas. (BRONCKART, 2006a, p. 8).

Bronckart (2006a), no entanto, recusa certo determinismo “definitivo” do interacionismo social. Para o autor, sustentar que as práticas de linguagem estão na origem de todo funcionamento do propriamente humano não pode levar a contestar essa “realidade indiscutível que constitui a emergência de capacidades cognitivas gerais, tendendo a abstrair diferenças sociais, culturais ou languageiras, tais como Piaget notadamente as descreveu” (p. 8). O ISD não desconsidera tais capacidades cognitivas universais, mas as entende como secundárias em relação às capacidades do pensamento orientadas pelo sócio-histórico e pela interação languageira. Conseqüentemente, para se compreender aquilo que é específico no funcionamento humano, propõe uma *abordagem descendente* na qual “é necessário analisar, primeiramente, as características do agir coletivo, porque é nesse âmbito que se constroem tanto o conjunto dos fatos sociais quanto as estruturas e os conteúdos do pensamento consciente das pessoas” (BRONCKART, 2006, p. 137).

No que diz respeito ao desenvolvimento humano, o ISD se inscreve em uma linha *materialista, monista, evolucionista e histórica*, considerando o papel fundamental das questões sociais e da linguagem na constituição do ser humano. “O princípio do *materialismo* permite afirmar que o universo é constituído pela matéria em permanente atividade e que todos os ‘objetos’ que nele se encontram, inclusive os processos de pensamento da espécie humana, são realidades materiais” (BRONCKART, 2008, p. 109 – grifos do autor). *Monista*, em contraposição ao dualismo cartesiano, o qual vê os fenômenos físicos e mentais como procedentes de duas substâncias diferentes, e por isso, exigindo abordagens científicas diferentes, ponto de vista esse totalmente rejeitado pelo ISD (BRONCKART et al., 1996).

No que diz respeito à linha *histórica*, significa que, para o ISD, não se pode conceber “a *genealogia* humana em termos de uma linha direta e contínua, como propõe Piaget, mas sim, em termos de uma linha *indireta* ou *descontínua*” (BRONCKART, 2008, p. 110 – grifos do autor).

A partir dessa concepção teórica do desenvolvimento humano, o ISD estrutura seu programa de pesquisa a partir de um *método de análise descendente*, ancorado em três etapas: 1) a análise das principais características dos pré-construídos do meio social; 2) a investigação dos processos de mediação sociossemióticos nos quais se realiza a apropriação, pelo sujeito, dos pré-construídos; 3) a análise dos efeitos dessa mediação e dessa

apropriação no desenvolvimento do sujeito (BRONCKART, 2008). Segundo Bronckart (2008), o objetivo dessa abordagem descendente¹⁰ é ressaltar a importância do social, assim como “a influência primeira e fundamental dos pré-construídos histórico-cultural” (p. 111).

Para o ISD, a emergência das formações sociais e a diversificação das atividades práticas estão intrinsecamente ligadas à emergência das atividades de linguagem, em um processo de negociação com o contexto em que elas se realizam. E essas atividades de linguagem são designadas por uma variedade de formas comunicativas de caráter sócio-histórico, a saber, os *gêneros textuais*, os quais se encontram indexados em um *arquitexto* – conjunto de textos preexistentes – e suscetíveis a transformações decorrentes de novas metas sociais (BRONCKART, et al., 1996).

Nesse sentido, o papel dos textos é primordial, pois são eles a única realidade empírica das atividades de linguagem, e é também por meio deles que todas as intervenções didáticas são organizadas. Os textos/gêneros são, para o ISD, os objetos da interiorização da psique humana. São eles que configuram as atividades humanas, constituindo-se, ao mesmo tempo, o *me gainstrumento* do desenvolvimento humano, como postulado por Schneuwly (2004a), assim como das intervenções formativas escolarizadas – como as que implementamos na nossa pesquisa de campo.

Dessa forma, como nossa pesquisa centra-se na área dos estudos da linguagem, faz-se necessário, como respaldo teórico, primeiramente, explorarmos os conceitos relacionados ao agir linguageiro, textos e gêneros textuais que norteiam a nossa investigação. É justamente isso que fazemos nas seções seguintes, articulando aos pressupostos teórico-metodológicos do ISD, algumas vertentes teóricas que complementam o nosso quadro epistemológico de base.

1.2 OS TEXTOS/DISCURSOS COMO UNIDADE EMPÍRICA DE USO DA LINGUAGEM

Segundo Vigotski (2008a), diferentemente do pensamento, a linguagem verbal é constituída de unidades separadas. Como exemplo de tal afirmação, ele coloca que, quando desejamos comunicar o pensamento de que “hoje vi um menino descalço, de camisa azul, correndo rua abaixo”, não vemos cada aspecto isoladamente, ou seja, o menino, a camisa, a cor azul, a sua corrida, a ausência de sapatos; concebemos tudo em um só

¹⁰ No âmbito didático, esta postura não é diferente. A metodologia que subjaz essa pesquisa traça, da mesma forma, uma linha descendente de investigação: parte da análise de uma prática discursiva, consubstanciada no gênero “carta de reclamação”, para analisar o processo de mediação formativa da sua apropriação e o desenvolvimento dos sujeitos inseridos nesse processo.

pensamento, porém nos expressamos por meio de palavras separadas. Tal raciocínio não deixa de ter razão, porém a comunicação interpessoal não se concretiza simplesmente por meio de encadeamento de palavras, visto que elas não podem ser consideradas, *a priori*, unidades de sentido da ação languageira: isoladamente, elas não são nada além de simples artefatos linguísticos.

Segundo Bakhtin (2003), a palavra, enquanto unidade da língua, não tem autor, não é de ninguém e não comporta um juízo de valor, somente se torna expressão individualizada de um sujeito quando funciona como *enunciado completo*, numa situação concreta da comunicação verbal. Dessa forma, não podemos tomar a palavra (tida como segmentação linguística do enunciado), nem as frases/orações como unidade de comunicação. O autor ressalta que, quando escolhemos um tipo de oração, por exemplo, não o fazemos em razão das necessidades formais dessa oração, “escolhemos um tipo de oração do ponto de vista do enunciado *inteiro* que se apresenta à nossa imaginação discursiva e determina a nossa escolha” (BAKHTIN, 2003, p. 286 – grifos do autor). Ou seja, a comunicação se faz por meio de *enunciados completos, acabados*, dito de outra forma, por meio de *textos* (orais ou escritos), a saber, “os correspondentes empíricos/linguísticos das atividades de linguagem de um grupo” (BRONCKART, 2006, p. 13).

[...] uma língua natural só pode ser apreendida através das produções verbais efetivas, que assumem aspectos muito diversos, principalmente por serem articuladas a situações de comunicação muito diferentes. São essas formas de realização empíricas diversas que chamamos de *textos* (BRONCKART, 2003, p. 69 – grifo do autor).

Nesse momento é preciso fazer uma pausa para explicitar um posicionamento em relação aos conflitos entre os conceitos de *texto* e *discurso*. Adam (2008), argumentando a favor de uma ruptura entre a acepção de *texto* e *discurso* e tentando delimitar um espaço próprio para o “linguístico”, apresenta uma fórmula de Slatka (1975), na qual o *discurso* seria a junção do *texto* e das *condições de produção*¹¹. Já, o *texto*, o *discurso* sem as *condições de produção*. Dessa forma, o discurso seria um objeto concreto que articularia propriedades situacionais da ação de linguagem, bem como propriedades linguísticas e, o texto, um artefato abstrato que subtrairia a contextualização da ação languageira. Essa bipartição possibilitaria usar o termo *discurso* na sua acepção trivial: discurso jornalístico, publicitário, político, etc. Marcuschi (2008, p. 82) considera que “essa forma de ver o texto

¹¹ As condições de produção textual serão tratadas com maior profundidade na seção 1.5.1.

representa uma redução do objeto e é fruto de um procedimento metodológico e epistemológico de identificar o objeto limitado a seus aspectos centrais imanentes à língua”.

Conforme pontua Bronckart (2003), Adam, ao longo das suas obras, não consegue sustentar essa dualidade conceitual e acaba, em muitos momentos, se contradizendo no uso dos dois termos. Dessa forma, Bronckart (2003), tentando sistematizar seu quadro conceitual, reconhece que há, na verdade, um uso não científico para o termo *discurso* – discurso religioso, político, etc. É esse uso que levou, inclusive, à elaboração dos conceitos científicos de *formação discursiva* (FOUCAULT, 1986) e *gênero discursivo* (BAKHTIN, 2003). Entretanto, para o autor, essa acepção de discurso “designa a atividade de linguagem considerada em seu contexto social, antes de sua realização em formas textuais” (BRONCKART, 2003, p. 149). Assim, o autor propõe um quadro nocional que distingue:

- 1) os *textos*: produtos concretos das ações de linguagem e unidades comunicativas globais e finitas;
- 2) os *tipos de discurso*¹²: formas linguísticas que são observáveis nos textos (discurso interativo, teórico, relato interativo e narração) e que traduzem os mundos discursivos (mundo do narrar e mundo do expor).

Para Bronckart (2008), o termo *discurso* passa a designar “a atualização da linguagem por indivíduos em situações concretas” (p. 87) e, o texto: “toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem organizada e que visa a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário, [...] unidade comunicativa de nível superior, correspondente a uma determinada unidade de agir languageiro” (p. 87).

Para esta pesquisa, utilizamos a categoria “tipos de discurso”, assim como postulada pelo ISD no seu modelo de análise textual. No entanto, de forma geral, não faremos distinção entre *texto* e *discurso*, uma vez que nunca concebemos o texto – forma comunicativa global – desvinculado da situacionalidade que envolve sua produção e seu uso. Assim, no nosso processo de análise, os aspectos linguísticos e psicossociais que envolvem um evento comunicativo sempre são tomados conjuntamente, pois acreditamos que o texto encontra-se construído tanto no plano da enunciação como das configurações linguísticas. Segundo Marcuschi (2008, p. 81) “não é interessante distinguir rigidamente entre *texto* e *discurso*, pois a tendência atual é ver um contínuo entre ambos como uma espécie de condicionamento mútuo” (grifos do autor).

¹² Na seção 1.5 será exposta a totalidade do modelo de análise textual de Bronckart (2003).

Podemos dizer, então, que as *ações de linguagem* são materializadas em *textos/discursos*, a saber, todas as produções de linguagem situadas, vistas sob a ótica das condições de produção, construídas, de um lado, “mobilizando os recursos (lexicais e sintáticos) de uma determinada língua natural e, de outro, levando-se em conta modelos de organização textual disponíveis no âmbito dessa mesma língua” (BRONCKART, 2006, p. 139). Porém, a elaboração de um texto implica, necessariamente, a escolha/adaptação de uma *modalidade linguística de realização*. Ou seja, para que a ação de linguagem se realize é preciso a mediação de uma *ferramenta textual tipificada* não apenas da ordem do cotexto (propriamente linguístico), mas também da ordem contextual, um objeto funcional. Mas que *modalidade linguística* seria essa?

Na concepção adotada por esta pesquisa, essa modalidade seria o *gênero textual*, uma vez que todo texto/discurso configura-se em um gênero (carta de reclamação, debate oral, receita culinária, reportagem, etc.), a saber, produtos de configurações de escolhas (combinação dos mecanismos estruturantes, das operações cognitivas e das modalidades de realização linguística) que se encontram momentaneamente “cristalizados” ou estabilizados pelo uso (BRONCKART, 2006, p. 143). Para esta pesquisa, tomamos o *gênero textual* como configuração de uma *ação de linguagem* e *megainstrumento* (SCHNEUWLY, 2004a) do *agir languageiro*.

1.3 O GÊNERO TEXTUAL COMO MEGAINSTRUMENTO DO AGIR LANGUAGEIRO

Segundo Rojo (2010), alguns pesquisadores vigotskianos, cuja orientação teórica firma-se na linguagem como atividade interacional, têm buscado propostas de análise monistas que contemplem um “todo” da língua. Para a autora, foi Mikhail Bakhtin, que mesmo sem contemplar tal procura, acaba formalizando esse objetivo, com sua teoria sobre os gêneros do discurso. “Esse mesmo grupo de pesquisadores vigotskianos [o Grupo da Escola de Genebra está aí incluído] tem tendido, cada vez mais, a elegeer os *gêneros do discurso* como unidade de análise material e histórica, capaz de dar conta dos processos de construção da linguagem” (ROJO, 2010, p. 47 – grifos da autora).

Como sabemos, muitas são as vertentes teóricas que se apropriam do conceito de *gênero textual/discursivo*. Para esta pesquisa, adotamos uma linha bakhtiniana de cunho interacionista sociodiscursivo, consubstanciada, sobretudo, nos trabalhos da Escola de Genebra.

É preciso ressaltar que o termo “gênero” esteve, por muito tempo, relacionado à noção de “gêneros literários”, cujos primórdios remontam aos trabalhos de Platão no período clássico. Hoje, ele já é bastante conhecido e divulgado dentro dos estudos da linguagem, graças, sobretudo, ao célebre texto de Mikhail Bakhtin, “Os gêneros do discurso” (2003), inserido, no Brasil, na obra *Estética da Criação Verbal*.

Embora a presença de uma noção mais geral de gêneros encontre-se em muitos dos trabalhos do Círculo de Bakhtin, é em “Os gêneros do discurso” que as atenções convergem mais especificamente para esse objeto do discurso. Em outros textos do Círculo, os gêneros receberam outras nomeações, como, por exemplo, “tipos de interação verbal”, “formas de um todo”, “formas de discurso social”, porém, é no texto em questão que Bakhtin introduz o termo “gêneros”. Nesse texto, Bakhtin (2003, p. 282 – grifos do autor) coloca que “todos os nossos enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*”, que podemos denominar “gêneros discursivos”¹³.

Percebe-se, assim, que o conceito bakhtiniano enfatiza tanto a “relativa” estabilidade dos gêneros, como o seu caráter de processo (e não de produto), pois ao mesmo tempo em que esses se constituem como forças “reguladoras” de toda ação linguageira, também se renovam a cada situação de interação. Dessa forma, cada ação de linguagem, vista na sua individualidade, contribui não só para a existência, como também para a continuidade/renovação dos gêneros. Marcuschi (2005) reforça o teor da dinamicidade do gênero, dizendo que ele jamais pode ser visto como um *modelo estanque* ou uma *estrutura rígida*. Para o autor, mesmo que a produção de um gênero nos condicione a escolhas “que não podem ser totalmente livres nem aleatórias, seja sob o ponto de vista do léxico, grau de formalidade ou natureza dos temas” (p. 18), o gênero também é “um convite a escolhas, estilos, criatividade e variação” (p. 18)¹⁴. O autor enfatiza a noção de gênero como entidade sociodiscursiva dinâmica, situada, histórica e plástica, colocando que:

¹³ Bakhtin utiliza o termo “gênero do discurso”, mas, para a pesquisa em pauta, mantemos a denominação de Bronckart (2003) – “gênero textual” – sem prejuízo à teoria bakhtiniana. Bronckart (2003) defende sua opção pela terminologia “gênero de texto/textual”, por ele adotar a noção de tipos de discurso (o que poderia criar atrito com a noção de gêneros do discurso – cf. cap. 5 de BRONCKART, 2003) e pelo fato de necessariamente todo texto se inscrever em um gênero.

¹⁴ Esse fato ficou bastante evidenciado na nossa pesquisa de campo, ao trabalharmos com a carta de reclamação. Embora o trabalho pedagógico tenha sido homogêneo, no sentido de buscar regularidades para o gênero, as produções finais puderam mostrar o espaço criativo de manobra de cada agente-produtor.

[...] eles [os gêneros] não são classificáveis como formas puras nem podem ser catalogados de maneira rígida. Devem ser vistos na relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura. Eles mudam, fundem-se, misturam-se para manter sua identidade funcional com inovação organizacional. [...] Assim, um aspecto importante na análise do gênero é o fato de ele não ser estático nem puro (MARCUSCHI, 2005, p.19).

Para Bakhtin (2003), os gêneros não só regulam, organizam como também significam toda a interação humana, são eles que orientam toda ação languageira. Para o falante, os gêneros constituem-se como parâmetros sociais para a construção de seus enunciados (quem sou eu que falo, quem é meu interlocutor, qual o propósito da minha fala, etc.). Para o interlocutor, os gêneros funcionam como certo horizonte de significação, pois dão “pistas” de como se processará a interação.

Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um certo volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala (BAKHTIN, 2003, p. 283).

Assim, aprender a se comunicar é aprender a estruturar enunciados completos, providos de um sentido global, pois as orações, frases, palavras, etc., só adquirem sentido na complexidade desse todo. Dessa forma, se não existissem os gêneros “e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível.” (BAKHTIN, 2003, p. 283).

Cada *esfera da atividade humana* (esfera cotidiana, do trabalho, científica, jornalística, etc.) “comporta um repertório¹⁵ de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa” (BAKHTIN, 2003, p. 262). Desse modo, podemos dizer que o gênero somente existe relacionado à sociedade que o utiliza. O que o constitui é muito mais sua ligação com uma situação social de interação do que, propriamente, suas propriedades formais. Por exemplo, embora uma carta de reclamação e uma carta aberta reservem traços formais comuns, jamais podem ser

¹⁵ No quadro do ISD, repertório de gêneros é denominado *arquítexito* (BRONCKART, 2006), a saber, organização discursiva dos pré-construídos textuais.

confundidas, pois são gêneros distintos, regulados por coerções discursivas sócio-ideológicas próprias das esferas que os engendram.

Dando continuidade à discussão geral dessa seção, vimos que todo texto é fruto de uma ação de linguagem, ou seja, é seu correspondente verbal ou semiótico. Da mesma forma, todo texto só é concretizado por meio do empréstimo simbólico a um gênero – qualquer texto empírico configura-se em um modelo de gênero. Por outro lado, todo texto também procede de uma adaptação do gênero-modelo aos valores atribuídos pelo agente-produtor à situacionalidade. Dessa forma, além de apresentar as características comuns ao gênero, também apresenta propriedades singulares, que definem seu *estilo* particular (BRONCKART, 2003). Por isso:

[...] a produção de cada novo texto empírico contribui para a *transformação histórica* permanente das representações sociais referentes não só aos gêneros de textos, mas também à língua e às relações de pertinência entre textos e situações de ação. (BRONCKART, 2003, p. 108).

Para Marcuschi (2008), os gêneros são configurações de atividades linguageiras socialmente estabilizadas que se prestam aos mais diversos tipos de controle social e exercício de poder. Porém, ressalta o autor, esse controle social do gênero deve ser encarado como “incontornável, mas não determinista” (p. 162):

Por um lado, a romântica idéia de que somos livres e de que temos em nossas mãos todo o sistema decisório é uma quimera, já que estamos imersos numa sociedade que nos molda sob vários aspectos e nos conduz a determinadas ações. Por outro lado, o gênero textual não cria relações deterministas nem perpetua relações, apenas manifesta-se em certas condições de suas realizações. Desde que nos constituímos como seres sociais, nos achamos envolvidos numa máquina sociodiscursiva. E um dos *instrumentos mais poderosos dessa máquina* são os gêneros textuais, sendo que de seu domínio e manipulação depende boa parte da forma de nossa inserção social e de nosso poder social (MARCUSCHI, 2008, p. 162 – grifos nossos).

Se, como nos alerta Marcuschi (2008), o gênero é um dos *instrumentos mais poderosos dessa máquina sociodiscursiva* que regula as relações sociais/de poder, é mister também dizer que ele é o *instrumento semiótico e psicológico* (no sentido postulado por VIGOTSKI, 2008a) que possibilita as interações interpessoais. Segundo Machado e Lousada (2010, p. 625),

[...] quando se fala em ‘instrumento’ como conceito da psicologia, não se fala de algo que está aí, pronto, ‘dado’ pela natureza ou pela sociedade, de um objeto material que existe fora do sujeito, que se pode pegar com as mãos, mas de algo que é construído pelo sujeito e por ele utilizado para atingir o objetivo de sua ação. [...] o uso de um novo instrumento vai provocar transformações no ambiente físico ou social, nos outros que interagem com o sujeito, mas também sobre ele mesmo, fazendo com que ele tenha profundas transformações psíquicas, ou seja, aumente seus conhecimentos sobre o mundo físico e social, desenvolva capacidades para agir sobre o outro e sobre o mundo e regule seu comportamento.

Essa noção de gênero como *instrumento psicológico* e vetor do desenvolvimento das capacidades de agir pela linguagem do ser humano, noção essa construída a partir de fontes bakhtinianas e vigotskianas (cf. SCHNEUWLY, 2004a), está presente em todos os estudos desenvolvidos pelo Grupo de Genebra. “Como instrumento psicológico comum, os gêneros pré-organizam as significações verbais, proto-significações simultaneamente alargadas e estreitadas em um determinado meio sociodiscursivo” (CLOT, 2006, p. 228). Nessa concepção, como salienta Schneuwly (2004a), há uma relação clara entre meio-fim, que é a estrutura base da atividade mediada, defendida pelo interacionismo social. O que nos leva a aproximar as concepções vigotskianas e bakhtinianas¹⁶ e a sustentar a tese do gênero como *megainstrumento* do agir languageiro – “uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também paralinguísticos), permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação” (SCHNEUWLY, 2004a, p. 28).

O gênero, porém, não é algo material, exterior ao sujeito. Nas suas adaptações, o sujeito-produtor recria-o às suas necessidades contextuais, aos seus objetivos discursivos, o que nos leva a dizer que o gênero, como instrumento da ação languageira, não existe sem um sujeito. Assim, mediando nossas ações languageiras, moldando-as a uma determinada atividade socio-historicamente situada, o gênero textual aparece como um instrumento linguístico/discursivo e, acima de tudo, psicossocial.

Entretanto, como pontuam Machado e Lousada (2010), nenhum instrumento, pode, por si só, servir como elemento mediador da ação humana. Por exemplo, a simples existência material de um machado não determina a sua mediação instrumental na ação de cortar uma árvore, assim como a alocação de um gênero em certo *arquitexto* textual não permite o seu uso social em uma situação específica de comunicação. Retornando à tese do gênero como instrumento do desenvolvimento humano, tomamos a frase de Schneuwly

¹⁶ Freitas (2002) faz uma longa discussão entre as várias coincidências teóricas entre Vigotski e Bakhtin, entre elas, o fato de ambos reconhecerem que o sentido das coisas é dado ao homem pela linguagem.

(2004b, p. 141 – grifo nosso): “toda capacidade humana é construída pela *apropriação* de instrumentos semióticos”. Dessa forma, as ferramentas podem até estar disponíveis no mundo sociocultural ou físico, mas é preciso que os sujeitos se *apropriem* delas para o seu uso.

E nesse processo de apropriação, o indivíduo que age sobre o mundo por meio de instrumentos semióticos (no caso da nossa pesquisa, os gêneros e os materiais didáticos a ele relacionados) pode construir novas funções psicológicas a partir da transformação das anteriores. “É, pois, a integração de instrumentos semióticos socialmente elaborados que transforma o funcionamento psíquico e que se encontra na base de novas funções psíquicas” (SCHNEUWLY, 2004b, p. 142).

No caso da carta de reclamação, gênero trabalhado na SD do projeto de intervenção da pesquisa, ao apropriar-se desse instrumento semiótico, o sujeito tem a possibilidade de desenvolver capacidades psíquicas diversas, como, por exemplo, saber comportar-se em uma situação linguageira hierarquicamente marcada, saber usar a linguagem escrita para convencer o outro a aderir a uma opinião própria (argumentar), etc. Isso porque, apropriar-se de um gênero vai muito além de saber usar a sua “forma linguística”. Significa, entre outras coisas, ser capaz de prever certas coerções que o condicionam, ou seja, o que é ou não adequado àquela determinada atividade linguageira (no caso da carta de reclamação, as coerções são muitas, entre elas, podemos citar a formalidade exigida pelas condições de produção). Assim, quanto mais capacidades um indivíduo tiver em relação à utilização de um gênero e suas formas de realização, mais eficiente ele será na sua *ação de linguagem*.

Mas o que estamos querendo dizer com *ação de linguagem*? Qual a relação desse agir com as atividades em geral? Como uma ação de linguagem se organiza? É sobre essas questões que trata a seção seguinte.

1.4 O AGIR PELA LINGUAGEM

Todas as espécies animais têm formas de agir socializadas, porém é no *agir verbalizado* que o ser humano distingue-se dos demais animais. Esse agir possibilitou ao homem construir *ferramentas* (materiais e simbólicas) para intervir no mundo, transformando-o, bem como construir e acumular conhecimentos.

[...] a espécie humana é, aparentemente, a única a ter operacionalizado um agir comunicativo verbal, mobilizando signos organizados em textos, que lhe permitem construir um espaço *gnoseológico*, ou seja, mundos de conhecimentos que podem se tornar autônomos em relação às circunstâncias individuais da vida, que podem se acumular no curso da história dos grupos (BRONCKART, 2006, p. 137).

Mas como esse agir linguageiro se organiza nos processos interacionais dos quais ele faz parte?

Para discutir o quadro teórico da atividade linguageira utilizado na nossa pesquisa, trazemos, primeiramente, as contribuições da Teoria da Atividade de Leontiev¹⁷ (1983, 2006), inspirada no materialismo dialético de Marx (embora o autor aborde o agir geral, é perfeitamente cabível fazer uma transposição dos conceitos trabalhados para o âmbito do agir linguageiro). Para, então, chegar à adaptação do ISD para a abordagem da atividade, sempre trazendo o objeto de ensino da nossa pesquisa de campo como exemplo – a carta de reclamação.

Para iniciar, apresentamos as proposições de Leontiev (2006), pois foi esse autor soviético quem sistematizou, a partir dos estudos de Marx, o conceito de *atividade*. Para o autor, atividade refere-se aos “processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo” (2006, p.68). Nesse sentido, a *motivação* deveria partir do próprio *objeto* para que, então, o processo se configurasse em uma *atividade*. Para exemplificar essa ideia, o autor apresenta a seguinte situação: um estudante começa a ler um livro como preparação para uma prova, porém é avisado de que tal leitura não é mais essencial para o exame. Nesse caso, ele pode desistir prontamente da leitura ou continuá-la, independentemente da nova situação. No primeiro caso, nota-se que não foi o conteúdo do livro (*objeto*) que *motivou* o processo, mas a necessidade de ser aprovado no exame, diferentemente do segundo caso, no qual a motivação partiu do próprio objeto – o conteúdo do livro. Nessa perspectiva, no primeiro caso, a atividade não era a leitura em si, mas a preparação para a prova. Vemos que, dessa forma, para Leontiev (2006), uma das principais características da atividade é seu caráter objetivo.

Formulando seu quadro conceitual, o autor soviético diferencia *atividade* de *ação*. Essa última seria caracterizada por um “processo cujo motivo não coincide com seu objetivo (isto é, com aquilo para o qual ele se dirige)” (p. 69). No caso do exemplo dado, a

¹⁷ A Teoria da Atividade de Leontiev é considerada um desdobramento da Teoria Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 2008, 2008a).

leitura dirigida para a preparação do exame seria, na verdade, uma *ação*, pois aquilo para o qual ela se dirige – o conteúdo do livro – não é exatamente a sua motivação. A ação, vista dessa forma, tem um caráter “mecânico”. Entretanto, “para que a ação surja e seja executada é necessário que seu objetivo apareça para o sujeito, em sua relação com o motivo da atividade da qual ele faz parte” (LEONTIEV, 2006 p. 69). Ou seja, o objetivo da *ação* de ler para passar no exame tem de estar em articulação direta com a *atividade* principal de ler para dominar o conteúdo do livro.

Fazendo um paralelo com um dos focos da nossa pesquisa – a apropriação de um gênero de texto, a carta de reclamação –, podemos exemplificar da seguinte forma. Na concepção de Leontiev (2006), podemos dizer que o aluno, ao agir pela linguagem por meio da escrita da carta de reclamação, estaria inserido em uma *atividade linguageira* quando a motivação do seu agir coincidissem com os objetivos do gênero – reclamar formalmente para as autoridades competentes, no *papel discursivo* de um cidadão, sobre problemas da comunidade, a fim de solucioná-los. Poderíamos considerar uma *ação de linguagem* quando a motivação se vinculasse fundamentalmente a fatores pedagógicos como, por exemplo, tirar uma boa nota, passar de ano ou simplesmente cumprir uma tarefa escolar. Nesse último caso, vemos que o objetivo da ação de escrever a carta para cumprir uma obrigação escolar está diretamente relacionado ao objetivo da atividade linguageira, uma vez que, sem o conhecimento de tal objetivo – reclamar de um problema da comunidade – a ação não se realizaria.

Partindo desse ponto de vista, Leontiev (2006) distingue dois conceitos no seu quadro teórico da atividade: os *motivos compreensíveis* (motivação da atividade principal, do conhecimento do sujeito do agir), e os *motivos eficazes* (aqueles que efetivamente movem a ação). Fazendo um paralelo com outros dois conceitos da Teoria da Atividade de Leontiev (1983) – *significação* e *sentido* –, podemos dizer que a *significação* da atividade estaria para os motivos compreensíveis, assim como o *sentido* estaria para os motivos eficazes. Para o autor, *significação* e *sentido* são, muitas vezes, não coincidentes e até contraditórios, sendo essa não coincidência denominada de *alienação*¹⁸. Por exemplo, para um operário, o *significado social* (ou motivação compreensível) do seu trabalho é produzir com eficiência algum produto, embora o *sentido* (motivação eficaz) possa ser o de ganhar um bom salário para sobreviver.

¹⁸ Conceito adaptado do materialismo dialético de Marx.

No exemplo do agir languageiro exposto, também há essa *alienação* motivacional quando o *sentido* da escrita da carta passa a girar em torno apenas do cumprimento da tarefa escolar e o *significado social* do gênero torna-se simplesmente um pretexto para a escrita textual. Esse processo, porém, não é estável: os motivos compreensíveis podem se transformar em motivos realmente eficazes¹⁹, e se inserir em uma “atividade autorregulada”, ou seja, significação e sentido se tornariam a mesma coisa, fora de um contexto de alienação motivacional. No nosso exemplo, o aluno pode se transformar em um agente-produtor autônomo, desvinculado das obrigações escolares, e agir, por meio da linguagem, numa situação social específica, na produção autêntica de uma carta de reclamação, motivado pela significação social do gênero. Tudo vai depender, segundo Leontiev (2006), de uma tomada plena de consciência da esfera de relações envolvida nessa atividade. No âmbito do ensino, essas relações são, na maioria das vezes, novas para o aluno, por isso necessitam de um trabalho explícito e sistematizado para essa “tomada de consciência”²⁰. No caso da atividade de escrita da carta de reclamação, essa esfera social é representada pelas relações hierárquicas entre a instituição “cidadão” e a instituição do “poder público” que rege a sociedade – relações essas que não fazem parte das atividades (gerais ou languageiras) do cotidiano do aluno.

Para a análise do nosso *corpus*, embora aderindo aos princípios gerais da Teoria da Atividade de Leontiev (2006), principalmente no que diz respeito ao caráter social e objetivo da atividade, fazemos uma distinção entre *atividade* e *ação*, diferentemente da proposta do autor soviético, uma vez que tomamos por base as adaptações feitas pelo ISD – fonte teórica básica da nossa pesquisa – a esse aparelho conceitual. Mantemos, para tanto, a utilização dos conceitos de *significação* e *sentido*, assim como de *motivação compreensível* e *eficaz*, conforme postulados por Leontiev (2006), mas sem vinculá-los à noção de *ação* como processo mecânico.

No quadro teórico do ISD, de forma geral, *atividade* é o termo utilizado para “designar uma leitura do agir que implica as dimensões motivacionais e intencionais mobilizadas por um coletivo organizado” (MACHADO, 2005, p. 249); “um formato social que organiza e regula as interações dos indivíduos com o meio” (BRONCKART, 2008, p. 123). As atividades, por sua vez, são constituídas de *ações*, a saber, “condutas que podem ser

¹⁹ Como veremos mais adiante, a proposta de trabalho com os gêneros na escola busca justamente articular esses dois quadros motivacionais: fazer com que o aluno compreenda o significado social da escrita de um gênero e consiga transformar a sua motivação compreensível (relacionada ao caráter de objeto social) em motivação eficaz (que realmente move a escrita).

²⁰ O mesmo acontece com o professor, quando se depara com saberes docentes que não domina: é preciso uma formação que faça a mediação dessa “tomada de consciência”.

atribuídas a um agente particular, motivadas e orientadas por objetivos que implicam a representação e a antecipação de seus efeitos na atividade social” (MACHADO, 2005, p. 249). Ou seja, a atividade estaria para o agir coletivo, assim como, a ação, para o agir individual – acepção essa que mantemos na nossa pesquisa. Entretanto, para Bronckart (2006, p. 212), tanto a atividade como a ação somente podem ser analisadas dentro de um processo *interpretativo*:

[...] o que são observáveis são os comportamentos humanos, e qualificar esses comportamentos humanos de “atividade” ou “ação” implica que atribuamos aos protagonistas coletivos ou individuais desses comportamentos determinadas propriedades que não são diretamente observáveis, mas sobre as quais podemos pensar, razoavelmente, que elas orientam ou determinam esses comportamentos.

Nesse processo interpretativo, as atividades não verbais ou gerais se articulam de forma dialógica às atividades de linguagem, que, como ressalta Habermas (1999), cooperam para o estabelecimento de um acordo sobre os contextos das atividades e asseguram sua regulação. Já as formas de ação não podem ser consideradas como sendo “produções *sui generis* do pensamento ou da consciência dos actantes individuais” (BRONCKART, 2008, p. 124): devem ser vistas como eventos interativos complexos, dos quais esses actantes participam, “mas que só podem se desenvolver no quadro mais ou menos coercitivo das atividades e dos pré-construídos coletivos, que sempre são historicamente preexistentes” (BRONCKART, 2008, p. 124).

Na perspectiva semiológica do agir proposta pelo ISD, de forma geral, para ser considerado *ação*, um evento precisa estar fundamentado no tripé: *motivo*, *intenção* e *capacidade* (física, psíquica ou linguageira). Assim, “o motivo, a intenção e a capacidade definem a responsabilidade desse ser humano no encadeamento dos fenômenos” (BRONCKART, 2006, p. 210). Nesse sentido, por exemplo, a queda de um fruto de uma árvore é considerada apenas um acontecimento natural, diferentemente da *ação* de colher esse mesmo fruto. A motivação poderia ser o fato de o sujeito estar com fome; a intenção poderia ser “comer o fruto”; já as capacidades seriam os recursos – físicos e cognitivos – para fazer tal ação; nessa forma de agir, o sujeito passa a ser considerado o *agente responsável* por esse processo.

No âmbito da linguagem, esse tripé também é levado em consideração para que um evento linguístico singular seja, então, visto como uma ação. Assim, configura-se *ação de linguagem* um evento linguístico movido por um *motivo* (ou *razão para o agir*), fruto

de uma *intenção* (representação de um efeito) e imputável a um *agente* (sujeito que assume uma responsabilidade, por ser dotado de *capacidade de ação*²¹). Fazendo uma articulação com a proposta da Teoria da Atividade de Leontiev (2006), podemos acrescentar dois conceitos na configuração geral de uma ação de linguagem: a *necessidade* (que orienta e regula a ação a um meio objetival) e as *operações* para a realização de uma ação.

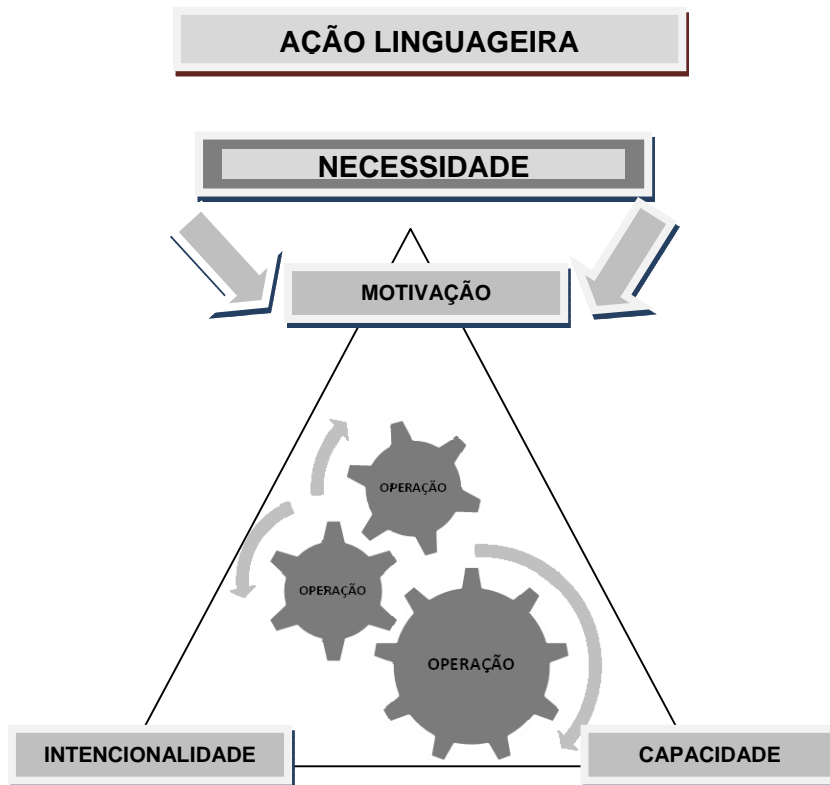
No percurso histórico da humanidade, os seres humanos elaboram/adaptam inúmeros objetos para atender a suas necessidades, criando, dessa forma, não apenas novos objetos, mas também novas *necessidades* que geram novas formas de atividades. Ou seja, a ação parte sempre de uma *necessidade* criada pelo ser humano no seu processo de desenvolvimento histórico-cultural. No âmbito do agir linguageiro não é diferente. Tomemos como exemplo o advento da internet. Ao criar essa ferramenta digital, o homem cria também novas necessidades de interação – as conversas *online* (simulação da conversa face a face), as trocas digitais de mensagens, a pesquisa bibliográfica digital, etc. –, criando, assim, novas formas de atividade linguageira – os *chats*, as redes sociais, os *e-mails*, as plataformas digitais, etc. As atividades são, assim, direcionadas pelas necessidades criadas pelo homem na sua intervenção no mundo. Entretanto, a *necessidade*, por si só, não desencadeia uma ação, ela apenas direciona-a. Para que a ação ocorra é preciso que a *necessidade* transforme-se em *motivação* e articule-se a uma *intencionalidade* e a um *recurso para o agir*. Por exemplo, a *necessidade* de emagrecer não implica, obrigatoriamente, a ação de fazer um regime. Para que essa ação ocorra o sujeito precisa estar *motivado* para a ação (seja motivação compreensível ou eficaz: saúde, estética, etc.), ter a *intenção* de fazer o regime *para*, por exemplo, “perder 5 kg”, assim como, ter recursos para realizá-lo.

Agora, quais os procedimentos necessários para que essa ação se realize? Como operacionalizá-la? Por exemplo, para fazer um regime pode-se primeiramente ir a um nutricionista, que, com certeza, irá pedir exames preliminares para checar a saúde, e depois recomendar uma dieta controlada; com base nessa dieta, é preciso fazer compras de alimentos específicos, adequar os horários das refeições, matricular-se em uma academia, etc. A esses procedimentos necessários para a realização da ação, Leontiev (2006) dá o nome de *operações*. Para o autor soviético, além do caráter motivacional e intencional da ação, ela também apresenta um caráter operacional. Sendo assim, ele define *operações* como as formas de execução de uma ação, os vários procedimentos que o sujeito realiza para alcançar os seus

²¹ Veremos a definição de capacidades de ação mais adiante.

objetivos acionais. Dessa forma, também incluímos a noção de *operações* à configuração geral da ação languageira, como demonstra o esquema a seguir:

Figura 2 – Configuração da ação languageira



No exemplo da ação languageira representada pela escrita da carta de reclamação, o esquema acional poderia ter a seguinte configuração: existe um problema na comunidade que *necessita* ser solucionado, que, por si só não desencadeia uma ação (por exemplo, ruas esburacadas); assumindo o *papel discursivo* de cidadão, o sujeito, *motivado* a solucionar esse problema (motivo compreensível), idealiza um *objeto* semiótico (a carta de reclamação) que possa satisfazê-lo; *intenciona*, assim, reclamar e solicitar uma resolução para o problema, de maneira formalizada; para isso, deve ser dotado de *capacidades* de linguagem específicas que lhe possibilitem agir nessa interação languageira de forma eficaz.; mas para que a ação da escrita da carta se concretize, o sujeito precisa operacionalizá-la, saber os procedimentos, as *operações* para sua realização, como por exemplo, saber textualizar sequencialmente o texto²². No quadro conceitual do ISD, o qual se ancora na perspectiva

²² Na nossa pesquisa, essas operações são vistas pelo conceito de *esquemas de utilização* (cf. seção 1.6).

interativa de Habermas (1989, 1999), a *ação linguageira* é a produção de um agente que constrói, conjuntamente, as coordenadas formais dos três mundos formais: mundo objetivo, social e subjetivo. Essas coordenadas, “tornando possível a avaliação das interações em curso, fazem estas últimas passarem do estatuto de acontecimento natural ao estatuto de atividade unificadora de ações significantes” (BRONCKART, 2006, p.74). A representação desses mundos passa a constituir, dessa forma, *o contexto específico de suas ações*.

A ação de linguagem pode ser descrita, assim, sem que se faça menção às características linguísticas do texto que vai concretizá-la. No caso da ação da escrita de uma carta de reclamação, podemos descrevê-la da seguinte forma (hipoteticamente): no dia Y, em sua casa (espaço-tempo da produção), um sujeito X (emissor), assumindo o *papel discursivo* de cidadão (enunciador), *motivado* pela *necessidade* de solucionar o problema das ruas esburacadas da sua comunidade (tema), e com a *intenção* de reclamar formalmente para a autoridade competente (receptor/destinatário) para tentar solucionar tal problema (objetivo), escreve uma carta de reclamação (objeto textual) – com base em suas *capacidades* linguageiras. No caso da nossa intervenção didática, o aluno (*emissor*) precisou assumir o *papel discursivo* de cidadão, para reclamar de um problema da sua comunidade (*objetivo da interação*), por meio da carta de reclamação (*instrumento da interação*). Essa carta foi entregue a seu *destinatário* real no final do projeto da SD, por meio dos correios. A SD teve como objetivo, dessa forma, desenvolver *capacidades de linguagem* em relação à escrita do gênero.

Como o ISD tem como propósito possibilitar aos pesquisadores filiados ao seu escopo teórico investigar a linguagem em sua dimensão processual, ativa e criativa, assim como os efeitos das ações linguageiras sobre o desenvolvimento humano, seus mentores elaboraram um “método de análise” e um modelo da organização textual. É sobre esse “modelo” que trata a seção seguinte.

1.5 O ISD: MODELO DE ANÁLISE DE TEXTOS/GÊNEROS

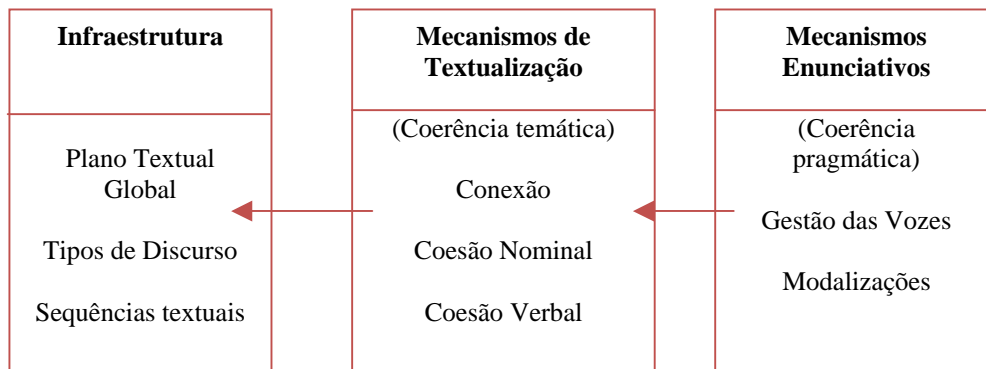
Bronckart, em seu livro *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo* (2003) propõe uma abordagem dos textos/gêneros a partir de dois níveis macros de análise. De um lado, as *condições de produção* do texto e, do outro, a sua *arquitetura interna*. Essa última, dividida em três níveis:

- 1) *infraestrutura textual*: plano geral do texto, tipos de discurso, tipos de sequências e outras formas de planificação;

- 2) *mecanismos de textualização*: conexão, coesão nominal e coesão verbal (que conferem coerência temática ao texto);
- 3) *mecanismos enunciativos*: distribuição das vozes e marcação das modalizações (responsáveis pela coerência interativa do texto).

A Figura 3, adaptada de Bronckart (2006, p. 147), nos possibilita visualizar o modelo de análise do ISD para a arquitetura textual:

Figura 3 – Os três níveis da arquitetura textual



Embora estudadas, quase sempre, separadamente, por motivos didáticos, tais categorias não são autônomas, pois dependem uma das outras, e é essa dialogicidade que permite o ato da textualização, a produção de uma ação de linguagem singular por um agente-produtor.

Mais adiante, o ISD, ao entrar na vertente de estudos que analisa o agir do professor pelo âmbito da atividade de trabalho, e de modo a tornar os procedimentos de análise dos textos mais claros, desenvolve uma reorganização do modelo de análise proposto (MACHADO; BRONCKART, 2009). Essa reorganização, além do contexto de produção, prevê três níveis de análise: o *nível organizacional* (nesse nível foram incluídos a infraestrutura textual e os mecanismos de textualização), *nível enunciativo* (mecanismos enunciativos) e *nível semântico* (nível referente à semiologia/semântica do agir), conforme demonstra a Figura 4:

Figura 4 - Níveis de análise textual – quadro teórico-metodológico do ISD



As seções seguintes exploram esses três níveis, trazendo articulações com algumas teorias de base do quadro epistemológico do ISD.

1.5.1 As Condições de Produção do Agir Linguageiro Materializado nos Textos

Segundo Bronckart (2003), todo agente-produtor, ao empreender uma ação de linguagem, se apoia em um duplo processo: a) processo de escolha ou adoção de um gênero de texto (preexistente em um *repertório de modelos* ou *arquitexto* de uma comunidade linguística) – o mais adequado em relação às propriedades da situação de ação; b) processo de adaptação do modelo de gênero escolhido – em função das propriedades singulares dessa mesma situação.

Dessa forma, tanto a escolha/adoção de um gênero como a sua concretização em forma de textos/discursos está condicionada a uma avaliação prévia da situacionalidade da ação languageira, tanto a *mais imediata* (lugar, espaço, interactantes da produção) como a *mais ampla* (contexto social/histórico/ideológico geral em que a comunicação se insere). Segundo Bakhtin/Volochinov (1986, p. 113), “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação”, ou seja, o gênero e sua forma concreta de realização semiótica.

Quanto à discussão em relação ao *meio social mais amplo*, podemos agregar as proposições de Bakhtin e Volochinov (1986), ao dizerem que não existe palavra/enunciado neutro, pois todo signo é signo ideológico. Essa afirmação pode ser explicada justamente por essa dinâmica da escolha/adaptação de um gênero sob a coerção da situacionalidade, uma vez que, para os autores, “o signo e a situação social estão indissolúvelmente ligados” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1986, p. 16). O agente-produtor, ao fazer a sua leitura do agir linguageiro, representa o contexto e, mantendo um espaço de liberdade que as coerções linguageiras proporcionam, a partir das suas intenções, do seu modo de pensar, das ideologias que o perpassam, dos embates de poder que estão em jogo, dos conflitos sociais que envolvem o agir, do modo de encarar seu interlocutor e a si mesmo, ele concretiza a sua ação. O produto dessa ação linguageira passa, então, a ser matéria de apreciação do outro, que não pode, de modo algum, desconsiderar esse quadro físico e psicossocial no qual a linguagem emergiu. Dessa forma, os gêneros, como configurações tipificadas desse agir linguageiro, passam a veicular muito mais do que simples mensagens ou conteúdos, já que “são parte do modo como os seres humanos dão forma às atividades sociais” (BAZERMAN, 2006, p. 31), eles se prestam a uma acentuação ou reacentuação valorativa da palavra (BAKHTIN, 2003).

Essa expressividade típica (de gênero) pode ser vista como a “auréola estilística” da palavra, mas essa auréola não pertence à palavra da língua como tal, mas ao gênero em que dada palavra costuma funcionar, é o eco da totalidade do gênero que ecoa na palavra (BAKHTIN, 2003, p. 293).

Assim, na visão defendida por esta pesquisa, todo gênero possui características semióticas e funcionais mais ou menos estáveis²³, o que possibilita a sua identificação pelos sujeitos – independentemente de ter ou não um nome definido pela sua comunidade linguística (cf. por exemplo, a problemática da nomeação dos gêneros do jornal em BONINI, 2003) –, mas também é portador de *indexações sociais*.

[...] na medida em que cada gênero, necessariamente, é objeto de avaliações sociais, ele é visto como sendo adaptado para comentar um determinado agir geral, como possível de ser mobilizado em uma ou outra situação de interação ou como tendo um determinado valor estético. Além disso, esses gêneros são também objeto de processos de conhecimento (eles foram descritos, estudados, etc.), no fim dos quais, encontram-se dotados de rótulos que podem ter menor ou maior estabilidade (BRONCKART, 2008, p. 88).

²³ Segundo Marcuschi (2008), um gênero se define muito mais pelas suas características funcionais do que pelas suas características semióticas (cf. exemplos do autor na p. 154-155).

Sendo os gêneros portadores de indexações sociais que refletem e refratam as ideologias e os valores culturais das instituições de uma sociedade, eles acabam sendo os responsáveis pela conservação e/ou mudança desses valores e ideologias. São, na verdade, instrumentos das transformações econômicas, sociais, culturais, científicas, etc.

Para tratar das *condições de produção mais imediata*, é preciso ressaltar que é a situação que dá forma ao enunciado, agindo de maneira coercitiva, regulando as escolhas nos planos da ação e do discurso, mas não as determinando²⁴. A enunciação é, pois, produto da interação e essa pressupõe, no mínimo, a participação de dois indivíduos “socialmente organizados”. Assim, “mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1986, p. 112). Para Bakhtin (2003), nós sempre falamos a alguém – o outro é sempre o horizonte do nosso agir languageiro, mesmo que esse outro seja uma representação criada no ato de linguagem – criação essa que para o sujeito que produz a linguagem não é uma realidade abstrata, mas uma imagem concreta que condiciona o seu dizer. Segundo Thomas (1923 apud BAZERMAN, 2006, p. 23) “se as pessoas definem situações como reais, elas são reais em suas conseqüências”. Assim, a partir dessa representação “concreta” do interlocutor, tanto no plano físico como social, o agente faz suas escolhas no quadro de um agir languageiro.

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.) Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1986).

Como consequência desse posicionamento, Bakhtin (2003) coloca que os textos/discursos têm sempre uma *natureza ativamente responsiva* (p. 271), no sentido de que toda ação languageira é *prenhe de respostas* (p. 271) por parte do outro. Essa resposta pode ser em voz alta, silenciosa (sem exteriorização verbal concreta), em forma de ações não verbais (por exemplo, a partir de uma ordem da mãe, o filho pode guardar seu material escolar), de ações verbais escritas ou orais, imediata, retardada. Para o autor, “os gêneros da complexa comunicação cultural, na maioria dos casos, foram concebidos precisamente para essa compreensão ativamente responsiva de efeito retardado” (BAKHTIN, 2003, p. 272),

²⁴ A nossa proposta teórica não aceita o determinismo imposto, por exemplo, pela Análise de Discurso Francesa, com a noção de sujeito assujeitado (cf. ORLANDI, 2002).

como por exemplo, os romances, as críticas de arte, as teses e dissertações acadêmicas (embora essas tenham uma resposta mais imediata por parte dos orientadores envolvidos). E como é o caso também das cartas de reclamação – objeto da nossa pesquisa.

Nesse sentido, são elementos essenciais da *situação social mais imediata* os parceiros da interlocução: o locutor e seu interlocutor (nomenclatura de Bakhtin). E são os *acordos/contratos* (cf. RABARDEL, 1995; BRONCKART, 2006; MAINGUENEAU, 1993) firmados a partir dessa parceria situada em um dado momento sócio-histórico e acrescida da *apreciação valorativa* (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1986) dos sujeitos envolvidos que irão determinar, em grande parte, tanto os aspectos discursivos como linguísticos do enunciado concreto.

Bronckart (2003), ao elaborar seu quadro de análise dos textos/gêneros, sistematiza essas discussões em relação às *condições de produção mais imediata*, a partir da apropriação do conceito de *mundos representados/formais* (físico, social e subjetivo) de Habermas (1999). Para o autor, a expressão *situação de ação de linguagem* (e suas similares: condições de produção, contexto de produção, situacionalidade, etc.) refere-se às propriedades dos mundos formais que exercem influência sobre a produção de um texto. O autor ressalta que é preciso distinguir, no entanto, a *situação de linguagem externa* da *situação de ação de linguagem interna*. A primeira diz respeito às “características dos mundos formais, tais como uma comunidade de observadores poderia descrever” (p. 91). Já a segunda, refere-se às “representações sociais sobre esses mesmos mundos, tais como um agente as interiorizou” (p. 91). E é justamente essa situação de ação interiorizada que irá influenciar efetivamente na produção de um texto.

Dessa forma, como um pesquisador/leitor/ouvinte pode ter acesso a essa situação, já que é ela que condiciona a ação de linguagem? Realmente, não temos como ter acesso à “verdade” das representações contextuais internas de um agente-produtor. De acordo com Bronckart (2003, p. 92), “metodologicamente, a partir das informações referentes à situação de ação externa, não podemos formular senão hipóteses sobre a situação efetiva do agente”. No quadro teórico-metodológico elaborado por Bronckart (2003), essas representações configuram-se na *base de orientação* do agir linguageiro, a partir da qual as decisões de ordem acional, discursiva e linguística são efetivadas.

De acordo com o modelo bronckartiano, para produzir um texto o agente precisa mobilizar suas representações sobre os três mundos formais, tomando duas direções:

- 1) essas representações são requeridas como *contexto da produção textual*, exercendo influência pragmática sobre a organização geral do texto;

2) essas representações são requeridas como *conteúdo temático* ou *referente* e vão influenciar os aspectos pragmáticos da organização textual.

Para o ISD, os fatores contextuais que exercem influência (necessária, mas não mecânica) sobre as produções linguageiras podem ser agrupados, levando-se em consideração a proposição dos mundos formais de Habermas (1999), em dois conjuntos: a) o *mundo físico* da ação de linguagem; b) o *mundo sociossubjetivo* da ação de linguagem. No plano físico, o texto “resulta de um comportamento verbal concreto, desenvolvido por um agente situado nas coordenadas do espaço e do tempo” (BRONCKART, 2003, p. 93). No plano sociossubjetivo, a produção textual inscreve-se “no quadro de uma forma de interação comunicativa que implica o mundo social (normas, valores, regras, etc.) e o mundo subjetivo (imagem que o agente dá de si ao agir)” (BRONCKART, 2003, p. 93). O quadro a seguir mostra as categorias abordadas pelo ISD para o tratamento desses dois planos contextuais:

Quadro 1 – Os parâmetros do contexto de produção

Contexto físico: coordenadas espaço-temporais em que se dá a ação de linguagem implicadas na produção de um texto	Contexto sociossubjetivo: normas, valores, regras sociais, etc., assim como a imagem que o agente faz de si e do destinatário ao agir – implicados no quadro de uma forma de interação comunicativa
• O lugar físico de produção	• O lugar social no qual o texto é produzido (escola, mídia, família, etc.)
• O momento de produção	• Os objetivos da interação
• O emissor: pessoa que produz fisicamente o texto	• A posição social do emissor: ou enunciador
• O receptor: a(s) pessoa(s) que recebe(m) concretamente o texto	• A posição social do receptor: ou destinatário

No modelo do ISD, o estatuto do sujeito que produz e recebe fisicamente um texto deve ser diferenciado do seu estatuto psicossocial, ou seja, dos *papéis discursivos*²⁵ que o sujeito assume na ação linguageira. Por exemplo, um indivíduo – entidade física – pode assumir inúmeros papéis discursivos, dependendo da situacionalidade da ação linguageira, assim, uma jovem senhora pode agir por meio da linguagem como mãe, esposa, filha, aluna, professora, etc. Esses papéis não são determinados, *a priori*, pelo gênero, mas pelas representações do sujeito sobre o contexto da ação. Nesse caso, por exemplo, essa jovem pode representar um papel de “mãe” ou “conselheira”, mesmo acionando o gênero “aula”, que, a

²⁵ Ao invés da expressão “posição social”, utilizada por Bronckart (2003), para esta pesquisa, utilizamos “papel discursivo”, pois entendemos que ela traduz melhor o significado desse conceito, uma vez que é no agir linguageiro que o sujeito físico transfigura-se discursivamente. Já o termo “papel” remete à categoria de “ator” utilizada pelo ISD (cf. CRISTOVÃO; ABREU-TARDELLI, 2009).

princípio, demandaria um sujeito na função de “professor”. Para denominar, então, esse emissor-enunciador, o ISD usa a terminologia *agente-produtor*.

Quanto ao *conteúdo temático* ou *referente* de um texto, Bronckart (2003) define-o como o “conjunto das informações que nele são explicitamente apresentadas, isto é, que são traduzidas no texto pelas unidades declarativas da língua natural utilizada” (p. 97). Segundo o autor, da mesma forma que os parâmetros contextuais, o conteúdo temático é fruto de representações do agente-produtor, por meio de sua *memória discursiva* ou do que Koch e Elias (2006, 2009) denominam *conhecimento enciclopédico/de mundo*.

1.5.2 Os Níveis Organizacional e Enunciativo


Como vimos, no quadro de análise de textos do ISD, temos os níveis organizacional e enunciativo. O nível organizacional envolve o plano geral do texto, os tipos de discurso e sequências e os mecanismos de textualização. Já o nível enunciativo abarca os mecanismos enunciativos. Trazemos, nesta seção, uma pequena síntese das categorias arroladas nesses níveis, cujos pressupostos gerais estão em Bronckart (2003).

Primeiramente, expomos as categorias de análise pertencentes ao *nível organizacional*. No quadro do ISD, o *plano geral do texto* refere-se à organização de conjunto do conteúdo temático, o qual se mostra visível no processo de leitura (silhueta do gênero). Para falar da segunda categoria, os *tipos de discurso*, é preciso expor, primeiramente o que o ISD entende por *mundo ordinário* e *mundo discursivo*. Bronckart (2003) denomina *mundo ordinário* os mundos representados empiricamente pelos agentes humanos e, *mundos discursivos*, os mundos virtuais criados pela atividade de linguagem. O autor faz duas bipartições quanto às coordenadas gerais destes dois mundos. Na primeira, temos:

- 1) o *mundo do NARRAR*: quando as operações de construção das coordenadas gerais que organizam o conteúdo temático de um texto são apresentadas de maneira *disjunta* das coordenadas do mundo ordinário da ação de linguagem (exemplos: gênero *fábula*, *parábola*, *conto*);
- 2) o *mundo do EXPOR*: quando as representações mobilizadas não estão ancoradas em nenhuma origem espaço-temporal e organizam-se em referência direta às coordenadas gerais do mundo ordinário da ação de linguagem em curso – em *conjunção* com tais coordenadas (exemplos: gênero *verbete de enciclopédia*, *dicionário*, *lista telefônica*).

A segunda bipartição se refere aos parâmetros de agentividade. Um texto *implica* os parâmetros de ação de linguagem quando explicita as relações que suas instâncias de agentividade mantêm com os parâmetros físicos da ação de linguagem (emissor, receptor, lugar físico, momento de produção), por meio de referências dêiticas (dêixis externa)²⁶. Por sua vez, quando um texto não explicita estas relações, dizemos que ele está em relação de *autonomia* com os parâmetros da ação de linguagem: suas instâncias de agentividade mantêm uma relação de interdependência ou indiferença com os parâmetros da ação comunicativa em curso. A partir do exposto, podemos distinguir quatro mundos discursivos: o mundo do NARRAR implicado, o mundo do NARRAR autônomo, o mundo do EXPOR implicado e o mundo do EXPOR autônomo. Para cada um desses mundos criados virtualmente pela ação de linguagem temos um *tipo de discurso* correspondente, ou seja, um “tipo de discurso tal como ele é semiotizado no quadro de uma língua natural, com suas propriedades morfossintáticas e semânticas particulares” (BRONCKART, 2003, p. 156), conforme podemos visualizar no quadro a seguir:

Quadro 2 – Mundos discursivos

Coordenadas Gerais dos Mundos	<ul style="list-style-type: none"> • Disjunto (distante) do mundo da interação social em curso – Mundo do NARRAR • Conjunto dessa interação – Mundo do EXPOR 		Mundos Discursivos
Relação ao Ato de Produção	<ul style="list-style-type: none"> • Implicado: presença explícita do lugar, momento de produção, agente-produtor, destinatário (não necessariamente todos) • Autônomo: não apresenta essas marcas 		<ul style="list-style-type: none"> EXPOR implicado EXPOR autônomo NARRAR implicado NARRAR autônomo

No quadro do ISD, os *tipos de discurso* se apresentam como categorias fundamentais porque participam constitutivamente do processo de interpretação do agir pelas pessoas. Para Bulea (2010), de um lado, os tipos de discurso medeiam a relação que o agente-produtor mantém com o conteúdo mobilizado em relação ao agir, ou ao seu trabalho, ou à realização de uma tarefa. Por outro lado, segundo a autora, os tipos de discurso podem gerar “cortes interpretativos” sobre o agir. No quadro dos tipos de discurso é que se realizam os modos de planificação propriamente lingüísticos que são as sequências textuais.

Sequências textuais, para o ISD, são unidades estruturais relativamente autônomas que integram e organizam macroproposições (fases), que, por sua vez, combinam diversas proposições, podendo a organização linear do texto ser concebida como o produto da

²⁶ Lyons (1979, p.290) diz que “a noção de dêixis – que é simplesmente a palavra grega que exprime a ação de ‘indicar’ ou ‘apontar’, e veio a ser um termo técnico da teoria gramatical – foi introduzida para indicar os traços ‘orientacionais’ da língua que se relacionam com o tempo e o lugar do enunciado”.

combinação e da articulação de diferentes tipos de sequências. Nos textos empíricos, essas sequências concretizam-se em tipos linguísticos variados, cada qual com um “protótipo” de planificação textual organizado em fases: *sequência narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, dialogal e injuntiva*.

No que se refere aos *mecanismos de textualização*, esses são subdivididos em *conexão, coesão nominal e coesão verbal*. Os *mecanismos de conexão* contribuem para marcar as grandes articulações da progressão temática e são realizados por um subconjunto de unidades – os *organizadores textuais*. Segundo Bronckart (2003), as marcações da conexão são realizadas em quatro categorias:

- 1) advérbios ou locuções adverbiais
- 2) sintagmas preposicionais
- 3) conjunções de coordenação
- 4) conjunções de subordinação

Já os mecanismos de *coesão nominal* explicitam as relações de dependência existentes entre elementos que compartilham propriedades referenciais (relação de correferência), sendo sua marcação feita por sintagmas nominais (anáforas nominais) ou pronomes (anáforas pronominais) organizados em série (constituindo cadeias anafóricas).

Os mecanismos de *coesão verbal* contribuem para a explicitação das relações de continuidade, descontinuidade e/ou de oposição existentes entre os elementos de significação expressos pelos sintagmas verbais. Essa forma de coerência temática é marcada pela escolha dos constituintes obrigatórios desses mesmos sintagmas: escolha dos lexemas verbais e, sobretudo, escolha de seus determinantes (auxiliares e flexões verbais), ou seja, os tempos verbais. A marcação da temporalidade e da aspectualidade usualmente se organiza em séries isotópicas de unidades que contribuem para a manutenção da *coerência temática* de um texto.

No que diz respeito ao *nível enunciativo* de análise, o ISD aborda em seu quadro dois mecanismos enunciativos: o *gerenciamento das vozes discursivas* e as *modalizações*. Ambos contribuem para a manutenção da coerência interativa do texto: esclarecem os posicionamentos enunciativos (quais as instâncias que assumem o que é enunciado no texto? Quais são as vozes que aí se expressam?) e traduzem as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) sobre alguns aspectos do conteúdo temático.

Segundo Bronckart (2003, p. 326), “as vozes podem ser definidas como as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado”. Geralmente é a instância geral da enunciação que assume o enunciado, porém, esta pode pôr

em cena outras vozes – as *vozes secundárias* (voz de personagens, voz social, voz do autor). A identificação dos posicionamentos enunciativos é um problema complexo: ao produzir um texto, o agente-produtor cria, automaticamente, um ou vários mundos discursivos, cujas coordenadas e regras de funcionamento são diferentes das do mundo empírico da ação de linguagem. Assim, é a partir das instâncias formais que regem os mundos virtuais (textualizador, expositor, narrador) que são distribuídas e orquestradas as *vozes* discursivas.

Quanto às *modalizações*, essas têm como objetivo geral “traduzir, a partir de qualquer voz enunciativa, os diversos comentários ou avaliações formuladas a respeito de alguns elementos do conteúdo temático” (BRONCKART, 2003, p. 330). No plano dos significantes, as modalizações são expressas por algumas estruturas linguísticas recorrentes, que podem ser agrupadas em quatro subconjuntos:

Quadro 3 – A marcação das modalizações

A marcação das modalizações: agrupamento em quatro subconjuntos linguísticos
1º) Formas verbais no futuro do pretérito
2º) Auxiliares de modo (querer, dever, ser necessário e poder) ou verbos que, por seu valor semântico próprio, podem às vezes funcionar como auxiliares de modo (crer, pensar, parecer, gostar de, ser obrigado a, ser preciso, etc.)
2º) Advérbios ou locuções adverbiais (certamente, provavelmente, talvez, sem dúvida, claro, na verdade, quase, etc.).
4º) Orações impessoais (é provável que, admite-se que, sem dúvida que, etc.)

Já, no plano dos significados, essas estruturas linguísticas podem traduzir quatro funções de modalização: 1) modalizações lógicas (apoiadas no mundo objetivo); 2) modalizações deônticas (apoiadas no mundo social); 3) modalizações apreciativas (apoiadas no mundo subjetivo); 4) modalizações pragmáticas (relacionadas às vozes secundárias).

Tanto o nível organizacional como enunciativo são usados como apoio teórico-metodológico durante a *transposição didática externa e interna* da carta de reclamação, além de nos fornecerem categorias para a análise de alguns dados pontuais da pesquisa, como, por exemplo, algumas atividades escritas dos alunos feitas no decorrer da SD.

1.5.3 O Nível Semântico

No nível semântico, Bronckart e Machado (2004) propõem que os resultados de análise sejam reinterpretados segundo os conceitos/elementos de uma semiologia do agir (BRONCKART, 2006), tais como sintetizados no quadro a seguir:

Quadro 4 – Planos conceituais do agir

	Plano neutro (do “dado”, antes da interpretação)	Plano interpretativo
Nível acional	Agir (ou agir-referente): designa qualquer forma de intervenção humana no mundo feita por um indivíduo ou por uma coletividade. Em situações específicas, esse agir pode ser caracterizado como um trabalho , o qual pode ser decomposto em tarefas .	Atividade : leitura do agir caracterizada pelas dimensões motivacionais e intencionais de um coletivo humano. Ação : leitura do agir caracterizada pelas dimensões motivacionais e intencionais de um indivíduo.
Nível actancial	Actante : qualquer entidade implicada no agir.	Ator : actante dotado de motivação, intencionalidade e capacidades para a ação. Agente : actante não dotado de motivação, intencionalidade e capacidade para a ação.
Nível motivacional		Determinantes externos : de origem coletiva. Motivos : razões do agir, do ponto de vista da interiorização do(s) sujeito(s).
Nível intencional		Finalidades : de origem coletiva. Intenções : finalidades do agir, do ponto de vista das representações de um sujeito singular.
Nível dos recursos		Instrumentos/ferramentas : recursos externos ao indivíduo, materiais ou semiológicos, disponíveis no seu meio social. Capacidades : recursos internos ao indivíduo, mentais ou comportamentais, que se atribuem a um sujeito singular.

Quadro conceitual desenvolvido a partir de Machado et al. (2009) e Bronckart (2006, 2008)

As análises do nível semântico são enquadradas em um nível mais micro, voltadas a responder questões relacionadas ao trabalho docente. Essas análises “enfocam as escolhas semânticas que aparecem em um texto, bem como a frequência de uso de determinados sintagmas (verbos, substantivos, adjetivos ou advérbios), que configuram um agir languageiro ou não languageiro” (QUEVEDO-CAMARGO, 2011, p. 61).

De acordo com Bronckart (2006, p. 220) os tipos de verbos ou de processos utilizados “permite verificar em que nível de detalhamento o agir formativo é abordado nos textos”. A partir da análise de verbos e nominalizações, Machado e Bronckart (2009) chegaram, entre outros, aos seguintes agires constituintes do trabalho docente:

- 1) Agir não languageiro – a professora mostrou as imagens;
- 2) Agir com um instrumento simbólico ou material – a professora utilizou o livro;
- 3) Agir como processo mental – a professora pensa em recusar o trabalho;
- 4) Agir languageiro – a professora explicou a atividade.

De acordo com Machado e Bronckart (2009, p. 67), com essas análises podemos chegar a “detectar as (re-) configurações do trabalho do professor e do papel do

próprio professor”, mas não ainda as *figuras de ação* (registros do agir) construídas nos e pelos textos.

Bulea (2010) realiza um trabalho em que analisa textos referentes ao trabalho de enfermagem (documentos institucionais e entrevistas). A partir dos resultados obtidos, a autora apresenta uma expansão desses conceitos por meio das relações estabelecidas entre as representações sobre o agir e os tipos de discurso, propondo assim cinco figuras de ação:

- 1) *Ação ocorrência* – refere-se à compreensão do agir-referente textualizado, caracterizando-se por um forte grau de contextualização, uma vez que, sua construção mobiliza elementos disponíveis no contexto imediato;
- 2) *Ação acontecimento passado* – refere-se à compreensão retrospectiva do agir;
- 3) *Ação experiência* – refere-se à compreensão do agir-referente a partir da cristalização pessoal das vivências do agir, trata-se de uma espécie de balanço entre as experiências do actante e a tarefa concernente;
- 4) *Ação canônica* – refere-se à compreensão do agir sob a forma de construção teórica;
- 5) *Ação definição* – refere-se a uma compreensão do agir-referente como objeto de reflexão; o agir-referente se constitui ao mesmo tempo como suporte e alvo de uma (re)definição para o actante.

As categorias propostas foram utilizadas, entre outras pesquisas, por Abreu-Tardelli (2006) e Lousada (2006) na análise de textos referentes ao trabalho docente. Ao constarem a sobreposição das categorias acabam propondo uma subclassificação para as figuras de ação a partir dos dados analisados. As autoras justificam a causa de tal sobreposição pelas diferenças entre os tipos de textos analisados.

Considerando a especificidade dos dados deste trabalho, utilizamos, desse nível semântico, o quadro conceitual do agir formulado pelo ISD, mas não as figuras de ação e sua classificação tipológica, uma vez que, para analisar o agir docente, nos apoiamos na categoria de *gestos didáticos*, conceituada e discutida no capítulo 3 da parte teórica, por ela se mostrar mais compatível com o *corpus* da pesquisa e com os objetivos traçados.

1.6 OS ESQUEMAS DE UTILIZAÇÃO DO GÊNERO NO QUADRO DO ISD

O ISD, inspirado nos postulados de Rabardel (1995), adota uma rede conceitual que diferencia os termos “ferramentas” e “instrumentos”. Para explorar esses conceitos, apresentamos, nesta seção, uma síntese do pensamento desse autor.

Para Rabardel (1995), o instrumento pode ser concebido a partir de dois polos: a) do artefato material/simbólico – visto independentemente do sujeito – “materializando, por sua própria forma, as *operações* que tornam possíveis os fins aos quais o instrumento é destinado” (p. 24 – grifo nosso); b) do sujeito – que necessita construir *esquemas de utilização* para o seu agir instrumental. “O instrumento, para se tornar mediador, para se tornar transformador da atividade, precisa ser apropriado pelo sujeito; ele não é eficaz senão à medida que se constroem, por parte do sujeito, os esquemas de sua utilização” (SCHNEUWLY, 2004a, p. 24).

De acordo com Rabardel (1995), a apropriação, pelo sujeito, de um artefato configura-se numa *gênese instrumental* – “processo de instrumentalização que provoca novos conhecimentos e saberes, que abre novas possibilidades de ações, que sustenta e orienta essas ações” (SCHNEUWLY, 2004a, p. 24). Nesse sentido, há uma distinção entre *artefato/ferramenta* e *instrumento*: o primeiro refere-se, de modo neutro, a toda coisa material, imaterial ou simbólica finalizada (no sentido que se destina a uma finalidade) de origem humana; já o instrumento somente passa a existir quando o artefato for “apropriado *pelo e para* o sujeito, com a construção de *esquemas de utilização*” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 38 – grifos dos autores).

Essa apropriação é resultado de um duplo processo que é constitutivo das *gêneses instrumentais*: de um lado, são atribuídas funções ao artefato e, de outro, há a acomodação de competências do actante, que permite que ele se adapte ao objeto e que dele faça o melhor uso, de acordo com seus próprios objetivos (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 38).

Entretanto, para se apropriar de alguma coisa é preciso adaptá-la “a um uso ou a uma finalidade determinada; atribuir alguma coisa a si mesmo, fazer com que ela seja SUA (algumas vezes, até mesmo de modo indevido)” (MACHADO; LOUSADA, 2010, p. 626). Dessa forma, é preciso entender que não há uma relação de imediatez entre as escolhas e os usos dessas ferramentas, assim como não podemos falar em apropriação global de artefatos. Segundo Rabardel (1995), o artefato nunca é apropriado na sua totalidade, mas sim em “partes”, de acordo com o sujeito que dele faz uso, suas capacidades, o contexto sócio-

histórico de utilização, etc. É nesse ponto que entra o conceito de *esquemas de utilização* dos artefatos introduzido por Rabardel (1995), o qual adaptamos à problemática dos gêneros textuais.

No que se refere à *gênese instrumental* representada pela apropriação dos gêneros de texto (instrumentos languageiros), os *esquemas de utilização* podem ser vistos, segundo Schneuwly (2004a), sob dois aspectos distintos. O primeiro é “aquele que articula o gênero à base de orientação da ação discursiva” (p. 27) e o segundo é aquele que se encarrega das operações linguístico-discursivas necessárias para a produção de um texto.

Na perspectiva teórico-metodológica do ISD, esses dois grandes *esquemas de utilização* na apropriação dos gêneros estão relacionados: 1º) à representação do contexto de produção dos textos – primeiro esquema de utilização; 2º) ao nível organizacional e enunciativo – segundo esquema de utilização.

Na concepção epistemológica e metodológica do agir languageiro defendida pelo ISD, os gêneros de texto agem como instrumentos (recursos semióticos, externos ao sujeito) que possibilitam a mediação do homem com a situação/objeto de intervenção. Para sua ação languageira, o agente-produtor precisa mobilizar *capacidades de linguagem* (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) nos dois níveis dos *esquemas de utilização* (contextual e relativo à arquitetura interna do texto) do instrumento/gênero com o qual vai intervir no mundo. As *capacidades de linguagem* estão, assim, relacionadas às aptidões requeridas do indivíduo para a sua ação languageira, o que pressupõe sempre a mediação instrumental de um gênero de texto. Segundo Dolz e Schneuwly (2004), as *capacidades de linguagem* podem ser subdivididas em três níveis:

Quadro 5 – Capacidades de linguagem

Capacidades de ação	Capacidades discursivas	Capacidades linguístico-discursivas
Essa capacidade possibilita ao agente-produtor fazer representações do contexto da sua ação de linguagem, adaptando sua produção aos parâmetros do ambiente físico, social e subjetivo. Enfim, esse nível de capacidade é aquele que articula o gênero à base de orientação da ação discursiva.	Essa capacidade possibilita ao agente-produtor fazer escolhas no nível discursivo. No modelo de análise do ISD, são aquelas relacionadas à infraestrutura geral de um texto – plano geral, tipos de discurso e sequências.	Essa capacidade possibilita ao agente-produtor realizar as operações linguístico-discursivas implicadas na produção textual. No modelo de análise do ISD, elas são representadas pelos: mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e coesão verbal); e mecanismos enunciativos (gerenciamento de vozes e modalizações). Também entram nesse nível a construção de palavras e enunciados e as escolhas lexicais.

Embora classificadas em três níveis distintos, as *capacidades de linguagem* não operam de forma compartimentada ou linear. Uma capacidade não age sozinha, pois ela é dependente das demais. Essa proposta de subdivisão funciona muito mais no plano metodológico da pesquisa.

É justamente a articulação entre os três níveis que proporciona a mobilização dos *esquemas de utilização do gênero* – instrumento semiótico –, resultando em uma ação linguageira situada e no “sucesso” da produção de um texto. Dessa forma, não há como avaliar a mobilização das capacidades fora da sua ação de linguagem: “o ‘competencial’ não pode ser dissociado da própria ação; é, ao contrário, uma de suas propriedades constitutivas” (BRONCKART, 2006, p. 200). Sem a ação, os recursos/capacidades nada podem produzir ou reproduzir.

CAPÍTULO 2

LINGUAGEM E ENSINO

A intersecção entre estudos oriundos da Linguística Aplicada envolvendo uma concepção interacionista da língua/linguagem e estudos pedagógicos voltados para a aquisição da escrita e da leitura tem contribuído para a aproximação da concepção de *letramento* e do ensino por meio de gêneros textuais. Alguns pesquisadores têm orientado suas pesquisas a partir da premissa de que o domínio de um determinado gênero textual está intrinsecamente relacionado a um processo específico de letramento (cf. NASCIMENTO, 2005; BARROS, 2009; OLIVEIRA, 2009).

Ou seja, o indivíduo só é letrado em determinada prática de linguagem se é capaz de empreender uma ação de linguagem eficaz (esta configurada sempre em um modelo de gênero – oral ou escrito), tanto em nível linguístico, discursivo, enunciativo como situacional.

Nessa perspectiva, o ensino da língua ultrapassa uma concepção puramente linguística/textual – embora o texto continue sendo a unidade básica de ensino. Isso porque, o interesse não está simplesmente em fazer com que o aluno aprenda a *forma* de se escrever, mas também que ele entenda toda a complexidade linguístico-discursiva e enunciativo-contextual envolvida em uma determinada ação de linguagem, fruto da adaptação de um modelo de gênero pré-existente (CRISTOVÃO; NASCIMENTO, 2005).

O letramento, nessa perspectiva, tem um caráter situado, o que nos leva à tese de que não existe *o letramento*, mas *letramentos*, os quais podem ser tomados sob vários pontos de vista: *letramentos locais* (cf. NASCIMENTO, 2010; ROJO, 2009; OLIVEIRA, 2009), *letramentos multissemióticos* (cf. BARROS, 2009), *letramentos críticos* (cf. OLIVEIRA, 2009), *letramentos digitais* (cf. MARCUSCHI; XAVIER, 2005), etc. Do ponto de vista que defendemos, o gênero textual é o objeto de eventos de letramento, a partir da implementação de *sequências didáticas*, como exposto na seção 2.2.2 deste capítulo.

2.1 O GÊNERO TEXTUAL COMO OBJETO/INSTRUMENTO DO ENSINO DA LÍNGUA

Para que um artefato, no nosso caso, o gênero, seja objeto da gênese *instrumental*, na acepção de Rabardel (1995), ou seja, que se transforme em um instrumento mediador eficaz da interação verbal, para que ele possa realmente conduzir a atividade

linguageira, ele precisa ser *apropriado* pelo sujeito. Segundo Machado (2005, p. 251), “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de possibilidade de inserção prática dos indivíduos nas atividades comunicativas humanas”. E essa é a razão maior de se propor os gêneros como objeto de ensino da língua portuguesa: a necessidade da maestria, sobretudo dos gêneros secundários, por parte dos nossos aprendizes. Segundo Baquero (1998, p. 36):

Os instrumentos de mediação, ou melhor, a *apropriação* ou *domínio* destes, são, por um lado, uma fonte de desenvolvimento. O desenvolvimento a partir desta perspectiva, fundamentalmente quando se refere à constituição dos Processos Psicológicos Superiores, poderia ser descrito como a apropriação progressiva de novos instrumentos de mediação ou como o domínio de formas mais avançadas de iguais instrumentos (grifos nossos).

Os gêneros textuais são os instrumentos semióticos, de cunho sócio-histórico, que estão na base do desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Entretanto, na nossa sociedade, para que haja realmente a sua apropriação – ou na concepção de Rabardel (1995), para que aconteça a *gênese instrumental*, é preciso que sejam mobilizadas instituições educacionais formalizadas (SCHNEUWLY, 1995), ou seja, essa é uma tarefa que compete, sobretudo, às escolas.

Dolz e Schneuwly (2004, p. 47) denominam de *interacionismo instrumental* essa abordagem instrumental das relações ensino-aprendizagem que utiliza diferentes ferramentas semióticas para o desenvolvimento de capacidades languageiras nos aprendizes (abordagem que tem o gênero textual como *objeto unificador* do ensino).

Dessa forma, acreditando que a maestria dos gêneros pode permitir ao sujeito prever quadros de sentidos e comportamentos nas diferentes situações de comunicação com as quais se depara, já que os tomamos como “um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos” (SCHNEUWLY, 2004a, p. 27), é que entendemos ser o gênero o objeto que pode unificar o ensino-aprendizagem da língua para que esse se desvincule da pura “gramatiquice” e se volte para o desenvolvimento de práticas discursivas e relações instauradas pelo agir simbolicamente sobre o mundo através da linguagem (NASCIMENTO; SAITO, 2005).

Para Marcuschi (2005), uma implicação prática desse ponto de vista é que “quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sócio-discursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual” (p. 19). Conhecer um

gênero é, nas palavras de Cristovão et al. (2006, p. 44), “conhecer suas condições de uso, sua adequação ao contexto social e as possibilidades de materialização que requerem operações de contextualização e de textualização que levam o agente-produtor a tomar decisões em relação à estrutura e ao estilo composicional do texto”.

Ao dominar determinado gênero, o indivíduo é capaz de gerenciar regras de conduta, seleção linguístico-discursiva e estruturas de composição utilizadas: é a *competência discursiva* (cf. BALTAR, 2004; BRASIL, 1998) – tanto almejada pelo ensino – que leva os falantes/aprendizes à detecção do que é ou não adequado em cada prática social. Ou seja, ao dominar um gênero – por meio de mediações formativas –, o aluno aprende a mobilizar os seus *esquemas de utilização*, tanto no nível acional, discursivo, como linguístico. Nesse sentido, ele não aprende apenas a reconhecer sua estrutura composicional ou seus elementos linguísticos mais regulares, aprende, sobretudo, a agir numa determinada situação verbal, a intervir no mundo por meio da linguagem, pois o gênero, como objeto de ensino, é, além de um instrumento didático, também um instrumento cultural.

Desse ponto de vista, o ensino escolar se organiza em uma perspectiva histórica e cultural. Entrando pelos gêneros textuais, contribuimos para construir referências culturais, não apenas em relação aos textos do patrimônio cultural, mas também ao conjunto da herança social inscrito nas redes de intertextualidade. Damos acesso a maneiras de dizer, a configurações de unidades linguísticas que nos foram transmitidas no decorrer do tempo. Vemos então que o gênero se constitui como o núcleo de uma aprendizagem integrada de recursos languageiros; aprender a escrever e a falar implica a mobilização desses recursos (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 40).

Ressaltamos que, no caso do ensino da língua mediado por gêneros de texto, esses podem ser considerados tanto o *objeto* como o *instrumento* mediador da atividade de ensino, uma vez que são, ao mesmo tempo, o meio e o fim da atividade de apropriação de uma prática de linguagem. O gênero pode ser considerado o *objeto unificador* (cf. NASCIMENTO, 2009b), no sentido que é o norte do ensino-aprendizagem da língua, a finalidade da aprendizagem é justamente a sua apropriação pelo aluno, ele é o alvo das ações didáticas, podendo até ser transformado/adaptado durante esse processo. Também pode ser considerado o *instrumento*, pois é ele que vai mediar a intervenção didática, nortear o agir do professor, a determinação dos objetivos da intervenção, as escolhas teórico-metodológicas, sendo, nesse processo, decomposto em *operações* (LEONTIEV, 2006) (operações linguísticas, discursivas, enunciativas), a partir dos seus *esquemas de utilização* (RABARDEL, 1995). Segundo Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 44):

Por *instrumento didático*, compreendemos, [...] todo artefato introduzido na aula servindo para o ensino-aprendizagem de noções e capacidades postas a serviço de um ensino ou de uma aprendizagem particular. Nessa perspectiva, o gênero é um instrumento para agir em situações languageiras; suas potencialidades de desenvolvimento atualizam-se e são apropriadas na prática. [...] é um *instrumento didático*, pois age como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares (grifos dos autores).

Percebemos, então, que muito diferente do que tradicionalmente se aborda no ensino da Língua Portuguesa, ou seja, os fatos linguísticos/gramaticais descontextualizados da ação languageira que os mobiliza (cf. GONÇALVES; SAITO; NASCIMENTO, 2010), o ensino por meio de gêneros textuais pode devolver à língua o estatuto que mais lhe compete – o da interação social.

A língua, como sistema de formas que remetem a uma norma, não passa de uma abstração, que só pode ser demonstrada no plano teórico e prático do ponto de vista do deciframento de uma língua morta e do seu ensino. Esse sistema não pode servir de base para a compreensão e explicação dos fatos linguísticos enquanto fatos vivos e em evolução (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1986, p. 108).

É nesse sentido que precisamos pensar o ensino da língua a partir do ponto de vista das interações interpessoais. Não é mais concebível, pois, ensinar uma língua morta, na qual a estrutura precede ao uso. É preciso tomar como objeto a língua em funcionamento. Pensar em um ensino voltado para as práticas languageiras, essas sempre configuradas em gêneros textuais, instrumentos semióticos sócio-históricos que medeiam a interação interpessoal.

Na perspectiva que defendemos para esta pesquisa, os alunos não precisam ser gramáticos de texto e nem conhecedores de uma metalinguagem linguística sofisticada. Ao contrário, “no Brasil, com seus acentuados problemas de iletrismo, a necessidade dos alunos é de terem acesso letrado a textos (de opinião, literários, científicos, jornalísticos, informativos, etc.)” (ROJO, 2005, p. 207), ou seja, a uma diversidade de gêneros textuais que circulam e fazem parte da atividade social e deles serem agentes-produtores e leitores competentes. Agora, “como” fazer com que os alunos se tornem bons usuários da língua? “Como” fazer com que eles se apropriem dos diversos objetos languageiros disponibilizados pelas comunidades sociais? “Como” transpor todo o conhecimento acumulado nesses objetos para o âmbito didático? É no tratamento desse “como” que as seções seguintes se dedicam.

2.2 A ENGENHARIA DIDÁTICA DO ISD NO ÂMBITO DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

Antes de um determinado conhecimento chegar à sala de aula, no nosso caso específico, o conhecimento em relação ao gênero “carta de reclamação”, esse deve passar por um conjunto de transformações e adaptações. A esse processo de transição entre o conhecimento científico do objeto de ensino e o conhecimento didatizado, a literatura vem denominando *transposição didática* (cf. CHEVALLARD, 1984, 1989). Esse termo, segundo Almeida (2007), foi criado pelo sociólogo francês Michel Verret, no ano de 1975. Entretanto, foi o educador da área da matemática, Yves Chevallard (1984, 1989), quem sistematizou com mais precisão o conceito.

Conhecimentos não são, com poucas exceções, criados para serem ensinados, mas para serem usados. Ensinar um conjunto de conhecimentos é, portanto, um projeto altamente artificial. A transição do conhecimento como ferramenta para ser colocada em uso a um conhecimento como algo a ser ensinado e aprendido é precisamente o que tenho denominado de transposição didática do conhecimento (CHEVALLARD, 1989, p. 6 – tradução nossa)²⁷.

Para que os conhecimentos²⁸ de um objeto (no caso da nossa pesquisa, de uma prática linguageira) seja alvo de uma *transposição didática*, eles necessitam passar, assim, por três níveis básicos de transformações: 1) o *conhecimento científico* sofre um primeiro processo de transformação para constituir o *conhecimento a ser ensinado*; 2) o *conhecimento a ser ensinado* se transforma em *conhecimento efetivamente ensinado*; 3) o *conhecimento efetivamente ensinado* se constituirá em *conhecimento efetivamente aprendido* (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006, p. 552).

Nesse panorama, podemos distinguir dois níveis: a *transposição didática externa* e a *transposição didática interna* (DOLZ; GAGNON; CANELAS-TREVISI, 2009). A primeira compreende o primeiro nível descrito por Machado e Cristovão (2006), ou seja, a passagem dos saberes científicos aos saberes a ensinar. A transposição externa, segundo Nascimento (2010), parte dos objetos do saber úteis fora da instituição escolar para constituir novos objetos escolares, mais eficazes, porque mais significativos para os alunos.

²⁷ Texto original em inglês: “Bodies of knowledge are, with a few exceptions, not designed to be taught, but to be used. To teach a body of knowledge is thus a highly artificial enterprise. The transition from knowledge regarded as a tool to be put to use, to knowledge as something to be taught and learnt, is precisely what I have termed the didactic transposition of knowledge”.

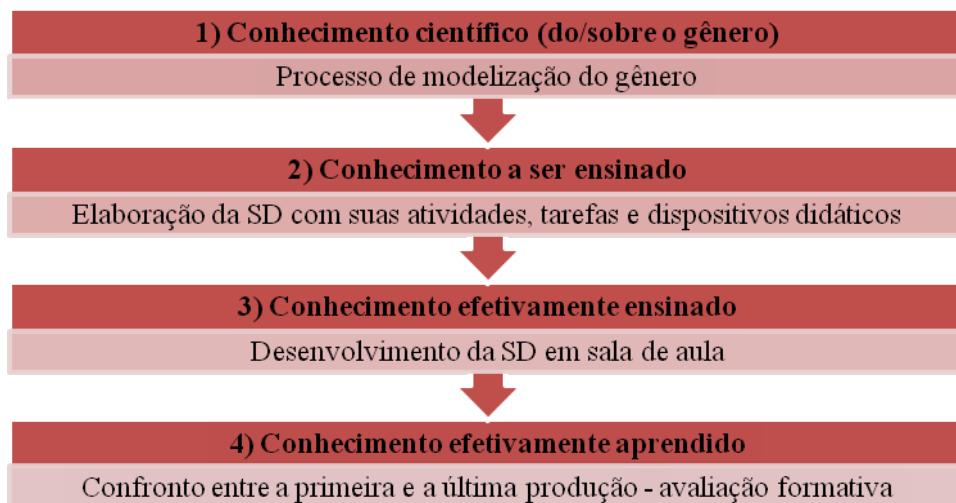
²⁸ Segundo Delamotte-Legrand (2002), não são as práticas sociais que são didatizadas, mas os saberes acumulados e legitimados sobre essas práticas.

Os trabalhos nesse nível, segundo Dolz, Gagnon e Canelas-Trevisi (2009), ajudam a clarear a passagem dos conhecimentos gramatical, discursivo e enunciativo, vistos apenas teoricamente, aos objetos de ensino, incluindo uma descrição do tratamento didático e das formas de didatização.

Já a *transposição didática interna* refere-se aos segundo e terceiro níveis de transformações de que nos referimos acima: “a transposição interna envolve não somente a passagem dos saberes a ensinar aos objetos ensinados, mas na criação de dinâmicas e a sua transformação em situações de ensino” (DOLZ; GAGNON; CANELAS-TREVISI, 2009, p. 74 – tradução nossa²⁹). Dessa forma, a investigação da transposição didática externa deve incluir também todo o processo de intervenção didática, na triangulação dos sujeitos aí envolvidos (professor e alunos) e dos objetos de ensino, a partir da mediação dos instrumentos didáticos, a fim de investigar todo o processo que envolve o ensinar e o aprender no âmbito da sala de aula.

A vertente didática do ISD e seus pesquisadores têm desenvolvido estudos em todos os níveis da transposição didática, a partir de um instrumental teórico-metodológico que têm possibilitado a concretização e possível avaliação/investigação desse processo. A seguir, um esquema que resume a engenharia da transposição didática dos gêneros para o contexto de ensino da língua, a partir do instrumental de pesquisa do ISD:

Figura 5 – A engenharia da transposição didática na perspectiva do ISD



²⁹ Texto original em francês: «La transposition interne concerne non seulement le passage des savoirs disciplinaires à enseigner aux objets enseignés, mais la dynamique même de création et de transformation de ces derniers dans les situations didactiques».

Os processos 1 e 2 referem-se, como vimos, aos níveis analisados no âmbito da *transposição didática externa*, já os processos 3 e 4 são objetos de análise da *transposição didática interna*³⁰.

A nossa pesquisa colaborativo-interventiva passou por todos os níveis descritos: 1) elaboração colaborativa de um *modelo teórico/didático*³¹ da carta de reclamação, que possibilitou a explicitação das *capacidades de linguagem* subjacentes ao gênero, bem como dos *objetos de ensino* que dele poderiam ser decompostos e transpostos para a sala de aula (a apropriação do gênero é o objeto maior da interação instaurada pela SD, porém, este objeto pode ser decomposto em objetos menores); 2) a partir dos objetos de ensino explicitados no modelo didático, seleção esta baseada nos princípios de *legitimidade*, *pertinência* e *solidarização* de que falam Dolz, Gagnon e Decândio (2010), elaboração gradativa³² e colaborativa de uma *sequência didática* do gênero, com suas atividades, tarefas (para o professor e para os alunos realizarem) e *dispositivos didáticos*³³; 3) realização, em sala de aula, das atividades e tarefas planejadas na SD; 4) avaliação formativa, pelo confronto entre a primeira e a última produção da carta de reclamação.

2.2.1 Transposição Didática Externa: a Modelização do Objeto de Ensino

De acordo com os pesquisadores do grupo de Genebra, para que o processo de transposição didática de um gênero se torne viável, é preciso, primeiramente, a elaboração de uma ferramenta mediadora do conhecimento dizível nesse gênero, ferramenta essa denominada pelos autores genebrinos de *modelo didático do gênero*.

Segundo De Pietro e Schneuwly (2003), o modelo didático de um gênero tem as seguintes características: 1) uma dimensão praxeológica; 2) uma força normativa (da qual, segundo os autores, é impossível fugir); 3) pode ser implícito/intuitivo (partir do conhecimento prévio do professor) ou explícito/conceitualizado (ser elaborado a partir de um *corpus* de textos do gênero); 4) é o ponto de início e o ponto de chegada do trabalho didático com o gênero; 5) é uma teorização mais genérica das atividades linguageiras; 6) é sempre o resultado de práticas de linguagem anteriores, portanto, históricas; 7) permite, a partir das práticas sociais de referência, produzir SD.

³⁰ Os capítulos de análise serão esquematizados a partir dessa divisão: transposição didática externa e interna.

³¹ Cf. a seção seguinte.

³² “Gradativa”, pois a SD foi sendo construída no decorrer da pesquisa. Cada módulo era pensado a partir dos resultados das anteriores e com base nos parâmetros situacionais da execução.

³³ Cf. o conceito na seção 3.4.

Para Machado e Cristovão (2006), modelos didáticos de gêneros são objetos descritivos e operacionais que, quando construídos, facilitam a apreensão da complexidade da aprendizagem de um determinado gênero. Ele permite visualizar as características (acionais, discursivas, linguísticas) de um gênero e, sobretudo, facilita a seleção das suas *dimensões ensináveis* para certo nível de ensino. Para as autoras, o modelo precisa estar adequado às *capacidades de linguagem* dos alunos que serão alvos do processo da *transposição didática*. Para Dolz, Gagnon e Decândio (2010), o modelo didático refere-se a uma construção em engenharia didática que explicita três dimensões: 1) os saberes de referência em relação a uma prática de linguagem; 2) a descrição dos diferentes elementos textuais; 3) as capacidades de linguagem dos aprendizes.

Acreditamos, porém, que o modelo do gênero pode ser visto, *a priori*, apenas *teoricamente*, isto é, sua construção não necessitaria levar em conta as *capacidades* dos alunos nem as particularidades do contexto de ensino. Ele pode ser elaborado, a princípio, de forma genérica e servir como base teórica para a elaboração de diversas SD – essas, sim, precisam ser adaptadas a um contexto de ensino específico, uma vez que se configuram em ferramentas didáticas que possibilitam a transposição do conhecimento teórico de um gênero para o conhecimento a ser ensinado.

Dessa forma, diferentemente dos pesquisadores de Genebra, distinguimos um processo de modelização preliminar, o qual denominamos *modelo teórico do gênero*. Ele vem sendo elaborado por vários pesquisadores que, ao descrever os conhecimentos subjacentes aos mais variados gêneros, elaboram uma ferramenta fundamentalmente teórica (primeiro nível da transposição didática), cujo objetivo é servir de base para ações didáticas posteriores em um eventual processo de *transposição didática* (cf. os trabalhos de ZIRONDI, 2004; BARROS, 2008; BÁCCARO, 2010, entre outros).

Seguindo uma perspectiva metodológica integradora, algumas pesquisas com foco na *transposição didática de gêneros* inserem-se, desde seu início, no processo de ensino/aprendizagem, como é o caso da pesquisa de doutoramento em questão. Sendo assim, um *modelo teórico* pode ser elaborado como suporte para a construção do *modelo didático*. Esse último, segundo Schneuwly e Dolz (2004b, p. 82), deve pautar-se em três princípios básicos:

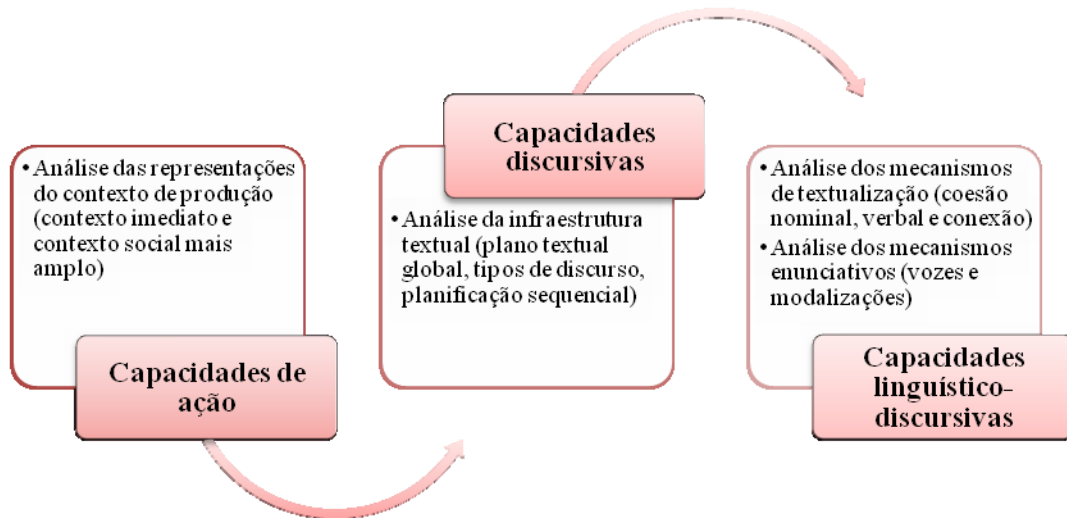
- Princípio de *legitimidade* (referência aos saberes científicos ou elaborados por especialistas);

- Princípio de *pertinência* (referência às capacidades dos alunos, às finalidades e aos objetivos da escola, aos processos de ensino-aprendizagem);
- Princípio de *solidarização* (tornar coerentes os saberes em função dos objetivos visados).

O *modelo didático do gênero* é, dessa forma, uma ferramenta cuja base é a articulação dos três princípios descritos: *legitimidade*, *pertinência* e *solidarização*. Partindo dessas constatações, podemos ter um *modelo teórico* ou um *modelo didático do gênero*. Ambos configuram-se em ferramentas que possibilitam a passagem do saber teórico para o saber didático em relação a um gênero, porém, com trajetórias diferenciadas na sua elaboração. Ambos representam “bancos de dados de um procedimento gerativo para a construção de todo um conjunto de sequências didáticas” (DOLZ, GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 50).

No modelo de análise textual de Bronckart (2003), a descrição de um gênero deve pautar-se na análise de um *corpus* de textos (considerados do mesmo gênero) tendo como base as representações do *contexto de produção* e as três camadas do que o autor denomina de *folhado textual*: a *infraestrutura geral do texto*, os *mecanismos de textualização* e os *mecanismos enunciativos*. Para o autor, esses elementos de análise conseguem abranger os três níveis das *capacidades de linguagem* envolvidas na produção de um gênero, a saber: *capacidades de ação*, *capacidades discursivas* e *capacidades linguístico-discursivas*. O esquema abaixo ilustra as categorias de análise bronckartianas (relacionadas aos dois níveis dos *esquemas de utilização do gênero* – contexto de produção e arquitetura interna do texto) e as *capacidades de linguagem* que mobilizam:

Figura 6 – Capacidades de linguagem X categorias de análise textual do ISD



De acordo com Gonçalves, Saito e Nascimento (2010, p. 1008), os modelos de gênero devem ser “funcionais, descritivos e facilitadores da apreensão do todo complexo que é um gênero. Além disso, permitem a visualização do panorama das capacidades de linguagem a serem desenvolvidas.”

A comparação de diferentes modelos poderia, segundo Machado e Cristovão (2006, p. 552), “nos fornecer pistas para encontrarmos semelhanças e/ou diferenças que podemos não perceber de início, o que levaria a reformular os ‘modelos de gêneros’ ou os ‘gêneros teóricos’ inicialmente construídos”. Isso porque, não há uma consolidação do ensino de gêneros na escola brasileira, pois “o conhecimento sobre esse objeto, se não era incipiente, não era – nem é – consensual em nossa comunidade científica” (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006, p. 553).

Segundo Bronckart e Dolz (2004, p. 12), “Quando os novos currículos insistem nas novas experiências e em modos de trabalho ‘na prática’, sem *fornecer os saberes formais* correspondentes, os discursos sobre a mobilização da competência podem levar, de forma paradoxal, a seu empobrecimento” (grifos nossos). Ou seja, o trabalho de modelização é essencial, não apenas no âmbito restrito da Academia, mas como ferramenta indispensável para a construção dos currículos escolares, em todos os seus níveis (federal, estadual, municipal e local), uma vez que é ele que pode “fornecer os saberes formais” relativos aos novos objetos de ensino da língua – os gêneros de texto.

A modelização de um objeto de ensino também pode ser vista como um instrumental na formação do professor de línguas, tanto na formação em pré-serviço como na

formação continuada. Ela pode responder às perguntas *o que ensinar? Por que ensinar?* Propicia uma fundamentação teórica para a elaboração de materiais didáticos que, no caso da nossa pesquisa, são representados pelas *sequências didáticas*. Isso proporciona ao professor uma autonomia em relação ao seu agir profissional, tirando dos livros didáticos o papel de ator principal do processo de ensino (cf. ROJO; BATISTA, 2003). É justamente o que acontece na nossa intervenção formativa, uma vez que, o processo de construção do modelo teórico/didático possibilita à professora refletir sobre vários aspectos que o livro didático acaba obscurecendo: a delimitação dos *esquemas de utilização do gênero*, e, conseqüentemente, dos *objetos de ensino* que precisam ser privilegiados no projeto da escrita, dependendo dos *objetivos traçados* e da *realidade contextual* da intervenção.

Segundo Rojo (2006), a descrição dos objetos de ensino, responsável pela determinação do seu grau de complexidade, é essencial para a realização de “projetos educativos da escola” e para a determinação de seus objetivos, e coloca para a formação docente mais um desafio:

[...] a formação do professor para a elaboração de projetos de ensino-aprendizagem e para a seleção de objetivos de ensino, prática esta que tem sido substituída, nas últimas décadas no Brasil, pela simples adoção de um livro didático, que passa a ditar os objetivos de ensino e a configurar o projeto de ensino-aprendizagem (ROJO, 2006, p. 33).

No contexto brasileiro, após a publicação dos PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), texto prescritivo que desloca o eixo do ensino da língua da gramática para as práticas de uso da linguagem, colocando os gêneros de texto como objeto de ensino, o cumprimento a tais princípios passou a ser um dos requisitos para a aprovação dos livros didáticos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), programa do Ministério da Educação que avalia todas as coleções didáticas, antes da publicação. Dentre os objetivos centrais do ensino da Língua Portuguesa, o guia de avaliação do PNLD de Língua Portuguesa (BRASIL, 2007) destaca “o processo de apropriação e de desenvolvimento, pelo aluno, da linguagem escrita e da linguagem oral [...] em situações as mais complexas e variadas possível” (p. 11).

Ora, se os livros didáticos devem estar aptos a garantir a apropriação das diversas formas de configuração da linguagem, situacionalmente contextualizadas, ou seja, garantir o domínio dos diversos gêneros de texto que perpassam a nossa vida em sociedade, seus autores precisam dispor de *modelos teóricos* desses gêneros para transformarem os saberes científicos subjacentes a esses objetos em saberes disciplinares, a ensinar. Ou seja, a

modelização dos objetos de ensino é sempre o primeiro passo da *transposição didática*. Porém, quando o professor coloca o livro didático como a ferramenta central do ensino, tomando-o como um objeto pronto, inflexível, inquestionável, sem buscar uma fundamentação para as tarefas que ele propõe, ele perde o posto de sujeito principal da *transposição didática interna* e corre o risco de *gramaticalizar os gêneros* (cf. BALTAR et al., 2005), em vez de promover a sua apropriação enquanto prática languageira.

Dessa forma, é preciso que o professor, assim como os autores dos livros didáticos, participem do processo de modelização dos objetos de ensino para evitar a “falta de 'legitimidade da teoria de referência' escolhida e os possíveis efeitos negativos no uso de determinadas noções e conceitos, como a reorganização e a atribuição de novos significados aos itens transpostos do saber científico” (CRISTOVÃO, 2001, p.47). No caso específico dos gêneros textuais, sua “estabilidade relativa, a constante mobilidade, a adoção e adaptação que levam à hibridização e à transformação trazem muitas dificuldades para o trabalho pedagógico” (NASCIMENTO, 2009b, p. 176), necessitando, dessa forma, ininterruptas investigações que possam “atualizá-los” como práticas languageiras histórico-sociais e como potenciais objetos de ensino.

O processo de modelização também é importante na formação docente, pois investigar o saber científico e sua passagem para os saberes disciplinares pode auxiliar o professor na planificação das tarefas pedagógicas, ajustando os objetivos didáticos aos propósitos comunicativos da prática comunicativa de referência que será alvo da transposição. Por exemplo, ao modelizar teoricamente o gênero carta de reclamação, o professor pode depreender os inúmeros objetos de ensino que o configuram e entender o seu funcionamento nessa prática discursiva. Pode relacionar esses objetos a outros gêneros semelhantes, contrastar perspectivas teóricas diferentes para a sua abordagem, proceder a escolhas conceituais, metodológicas, dependendo dos objetivos da sua intervenção. Ao identificar a estrutura argumentativa da carta de reclamação, por exemplo, o professor pode confrontar duas práticas de linguagem que trabalhem com a planificação argumentativa (por exemplo, a carta de reclamação e a carta do leitor) para que o aluno entenda a diferença entre tipologia e gêneros de texto.

No que se refere à formação do professor para a educação linguística, os linguistas aplicados têm dedicado boa parte de seu tempo a essa tarefa (ROJO, 2001). Porém, muitas de suas ações de reflexão junto aos docentes têm se voltado ao campo específico da linguagem, da língua, das práticas de linguagem e descuidado, pelo menos parcialmente, dos aspectos propriamente didáticos da implementação das teorias numa prática escolar. Ou seja,

no processo de letramento do professor, não há como desarticular teoria e prática – esse é um olhar que deve acompanhar todo o trabalho com a formação do professor, seja ela inicial ou continuada.

Nesse sentido, a elaboração de instrumentos didáticos (no nosso caso específico: modelização de objetos de ensino e elaboração de sequências didáticas) se torna essencial no processo de formação docente. Isso porque, os materiais didáticos utilizados pelos professores raramente são feitos por eles, o que os torna, de certa forma, “reféns” de livros didáticos e apostilas que, muitas vezes, não conseguem suprir as exigências das novas diretrizes educacionais, as quais pregam, de forma geral, uma abordagem discursiva para o ensino da língua. O domínio na elaboração de material didático também pode ajudar o professor da rede pública na escolha dos livros didáticos oferecidos pelo MEC e avaliados pelo PNLD. Conforme constata pesquisa feita por Tagliani (2009), a escolha dos livros didáticos pelos professores é feita, geralmente, com base em análise superficial dos livros, às vezes recaindo em obras com problemas já apontados pelo guia do PNLD³⁴.

Assim como Nascimento (2009b), consideramos que o desenvolvimento de capacidades para elaboração de ferramentas semióticas para a transposição didática pode levar o professor à *gênese instrumental* de que fala Rabardel (1995): os materiais didáticos deixam de ser simples ferramentas de “aplicação” de conteúdos e passam a ser “instrumentos” de mediação didática.

O professor vivencia um momento que Rabardel (1995) chama de *gênese instrumental*, porque dele se espera a apropriação de novos instrumentos que estão exigindo a reorganização da atividade profissional. Nesse quadro é que consideramos a organização do tempo escolar em sequências didáticas como uma forma de reorganização da atividade do professor que vai ser o executor (NASCIMENTO, 2009b, p. 181).

E é sobre essa nova ferramenta para o ensino da língua – as *sequências didáticas* – e sua importância nessa nova concepção de ensino que se dedicam as seções seguintes.

³⁴ A esse respeito cf. tese de Bunzen (2009).

2.2.2 Eventos de Letramento Escolar em Sequências Didáticas

Assim como Dolz (2009a), acreditamos que escrever se aprende escrevendo em situações "reais" – ou aproximadas desse “real” –, e isso exige tempo e *projetos* que tenham certo fôlego. O ISD, na sua vertente didática, tem como postulado a articulação de práticas languageiras a um projeto de comunicação coletivo, concretizado no desenvolvimento do procedimento *sequência didática* (SD), a partir do qual uma turma de aprendizes deve trabalhar sistematicamente para a resolução de um problema de comunicação (de preferência real, ou ficcionalizado pela ação didática). Problema esse que é materializado pela produção/leitura³⁵ de um gênero de texto.

A SD é “uma seqüência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem”, e tem como objetivo buscar “confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 51). As SD são “os dispositivos de organização dos conteúdos a serem ‘didatizados’ sobre uma prática de referência” (NASCIMENTO, 2009a, p.69). Ela é a finalidade primeira da modelização didática dos gêneros textuais.

A partir desses modelos, constroem-se as chamadas *sequências didáticas*, unidades de trabalho escolar constituídas por um conjunto de atividades que apresentam um número limitado e preciso de objetivos, organizados no quadro de *projeto de apropriação* das dimensões constitutivas de um gênero que tem, como objetivo, estruturar as atividades particulares em uma atividade articulada em torno de um *objeto* [...], cujas propriedades são definidas pelo contexto sociocultural (NASCIMENTO, 2009b, p. 182).

Acreditamos que no trabalho com atividades isoladas o aluno tem mais dificuldade para conseguir integrar novas aprendizagens em relação à escrita de um gênero de texto. Portanto, o trabalho com as SD visa evitar a dispersão e sugere um trabalho intensivo, concentrado em um período limitado – que será determinado pelas condições pedagógicas de cada contexto de ensino particular, tendo como perspectiva sempre a apropriação de uma prática languageira, o que torna inviável um trabalho aligeirado, como sugere a maioria dos

³⁵ Embora os trabalhos do Grupo de Genebra sejam direcionados, na sua maioria, para os projetos de produção (oral e escrita) – o que não inviabiliza o trabalho com a leitura, uma vez que leitura e produção são atividades interligadas – acreditamos que uma SD possa ser trabalhada tendo por finalidade principal a leitura de um gênero particular (cf. LOPES-ROSSI, 2002; HILA, 2009).

livros didáticos. O quadro a seguir demonstra brevemente o esquema geral de um SD, adaptado da proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 99-108):

Quadro 6 – Esquema geral da SD

ESQUEMA GERAL DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	
Apresentação da situação	<p>1) Esse primeiro estágio tem a finalidade de apresentar aos alunos <i>um problema de comunicação</i> que deverá ser resolvido através da produção de um texto oral ou escrito (ex: haverá uma exposição de trabalhos de alunos na escola e é necessária uma divulgação: como fazer a propaganda do evento? Por meio da elaboração e distribuição de anúncios em forma de panfletos, por exemplo). Esse é o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada, ou seja, o aluno deve ser exposto e motivado ao projeto de produção de um gênero.</p> <p>2) O aluno tem de conhecer o objeto com que vai trabalhar assim como a atividade social que o engendrou.</p> <p>3) Sensibilização ao gênero textual (leitura ou audição de textos do gênero).</p>
A primeira produção	<p>1) Uma produção inicial é solicitada aos alunos, ela pode ser simplificada, somente dirigida à turma ou a um destinatário fictício.</p> <p>2) Forma de avaliação diagnóstica: define os pontos em que o professor precisa intervir melhor; permite ao professor adaptar os módulos de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos; determina o caminho que o aluno tem ainda a percorrer.</p>
Os módulos	<p>Trata-se de:</p> <p>1) Trabalhar problemas de níveis diferentes (o gênero, o contexto de ensino e as capacidades prévias do aluno em relação ao gênero, observadas pela produção inicial, vão determinar os “problemas” de linguagem que devem ser privilegiados nos módulos):</p> <ol style="list-style-type: none"> representação da situação de comunicação (situação de produção mais imediata e mais ampla); aprofundamento temático; a infraestrutura do gênero (a estrutura geral do texto; os tipos de discurso: expor, narrar, etc.; os tipos de planificação: sequência narrativa, argumentativa, injuntiva, explicativa, etc.); o funcionamento dos mecanismos de textualização no gênero; a realização dos mecanismos enunciativos no gênero. problemas formais como: as escolhas lexicais, a sintaxe da frase, pontuação, ortografia, etc. (embora muitas dessas questões não estejam diretamente ligadas ao gênero, é possível elaborar módulos para trabalhá-las, sem, com isso, perder o foco da apropriação do gênero). <p>2) Variar as atividades e exercícios:</p> <ol style="list-style-type: none"> atividades de observação e de análise de textos; tarefas simplificadas de produção; análise lingüística; atividades de leitura; oralidade; escuta; etc. <p>3) Intercalar atividades com outros gêneros de textos (uma entrevista com os pais para saber a influência da publicidade, em uma SD de anúncio, por exemplo).</p> <p>4) A cada módulo, registrar o aprendizado: lista de constatações</p>
A produção final	<p>1) Possibilita ao aluno transpor as capacidades desenvolvidas nos módulos.</p> <p>2) Permite ao professor realizar uma avaliação formativa (avaliação do desenvolvimento real do aluno, por meio da comparação com a primeira produção).</p>
O processo de reescrita textual	<p>1) Estratégias de autoavaliação e/ou avaliação em pares e/ou avaliação coletiva.</p> <p>2) Momento em que o trabalho com as questões mais formais da língua pode ter um resultado mais satisfatório.</p> <p>3) Completar a interação, enviando os textos aos destinatários.</p>

Como vemos, não basta apenas apresentar ao aluno um exemplar do gênero juntamente com algumas questões de interpretação como pretexto para a produção textual³⁶, é

³⁶ Procedimento muito usado por alguns livros didáticos (cf. BARROS; NASCIMENTO, 2007).

necessário todo um trabalho sistematizado para que o aluno possa realmente apropriar-se de uma determinada prática de linguagem e não apenas tornar-se um “ledor” de textos ou um “preenchedor de linhas textuais”. Veja a importância, na SD, de se apresentar um *problema de comunicação* para a produção textual³⁷ – etapa essa que Nascimento (2009a) coloca como “fase da conquista dos alunos para o empreendimento no qual deverão agir de forma ativa e cooperativa” (p.70). Dessa forma, todo o trabalho com o gênero passa a ser fruto de uma necessidade de interação, preferencialmente real – propaganda de uma festa da escola, anúncio da venda de um cãozinho de um aluno, livro de receitas para dar de presente às mães no Dia das Mães – ou ficcionalizada pelo professor, já que a linguagem sempre está consubstanciada em uma prática social.

Tais propostas de comunicação deixam entrever uma situação de produção que envolve um contexto de produção em que a artificialidade da tarefa (afinal a produção se dá na sala de aula) é muito atenuada, e o trabalho do professor sobre os elementos do contexto de produção se torna uma tarefa significativa para os alunos (NASCIMENTO, 2010, p. 11).

Nessa visão, os artefatos culturais de uma sociedade letrada como a nossa abarcam uma diversidade de textos. Textos esses considerados pré-construtos sócio-históricos, perpassados por regras, valores, crenças, ideologias que precisam ser agregados aos objetos de ensino da língua. Esses artefatos discursivos, representantes da nossa cultura letrada, precisam ser objeto de leitura, produção e análise em sala de aula, em uma parceria entre a perspectiva didática (ensino-aprendizagem da língua) e a sociodiscursiva (funcionalidade dos textos/gêneros).

O ideal nessa abordagem de ensino é que o professor não só desenvolva o projeto de uma SD, mas também planeje todos os passos desse procedimento didático. Mesmo que o professor encontre sequências prontas³⁸, elas devem ser sempre adaptadas à situação em que a atividade vai ser desenvolvida. Ou seja, a SD não é um manual didático, mas um roteiro de estudo, um planejamento de atividades sistematizadas com foco na apropriação de um gênero. Nessa perspectiva, o professor tem sempre que pesquisar sobre o esfera social de comunicação; identificar o nível das capacidades de linguagem dos alunos em

³⁷ Para ver como elaboramos a atividade de apresentação do problema de comunicação, cf. seção 2.1 da parte analítica.

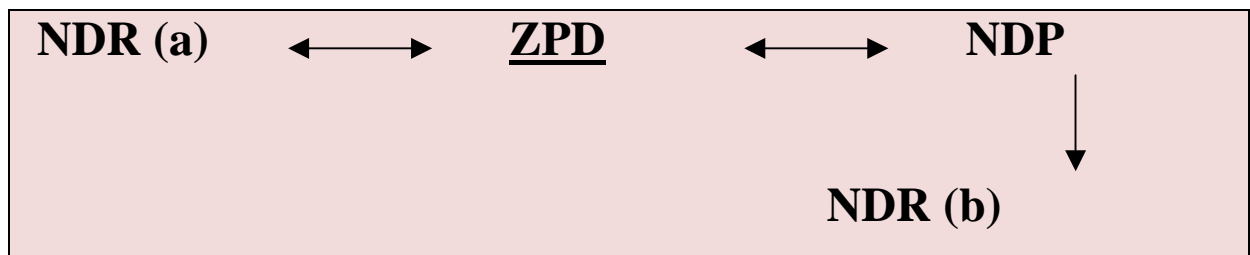
³⁸ Hoje é comum a publicação de artigos, livros, cadernos pedagógicos com SD desenvolvidas previamente por professores-pesquisadores (Cf. BARBOSA, 2005). É importante frisar que alguns desses trabalhos, mesmo se apropriando da nomenclatura “sequência didática”, caracterizam-se em “planos de aula” ou “projetos didáticos”, descaracterizando a metodologia de apropriação de uma prática de linguagem proposta pelos pesquisadores de Genebra, a partir do procedimento SD.

relação a esse gênero; decidir as melhores estratégias de ensino a serem desenvolvidas; elaborar atividades, tarefas e dispositivos didáticos apropriados para cada contexto específico; etc. Isso não quer dizer, por exemplo, que o professor deva ser um jornalista ou um publicitário para elaborar uma SD do gênero “reportagem” ou “propaganda”, porém é preciso que ele seja um estudioso das práticas discursivas dos jornalistas e publicitários, assim como dos gêneros que emergem nessas esferas de comunicação.

2.3 DIÁLOGO ENTRE O PROCEDIMENTO SD E O TRABALHO NA ZPD

Um ponto importante na teoria interacionista vigotskiana, assumida por essa pesquisa, é a existência de uma *zona de desenvolvimento proximal* (conhecida como ZPD ou ZDP³⁹). A ZPD é definida como a distância entre o nível de desenvolvimento atual da criança – detectado pela capacidade de resolver determinado problema individualmente – e o nível de desenvolvimento potencial – determinado pela capacidade de resolução de certo problema com o auxílio de pessoas mais experientes (VIGOTSKI, 2008b). Assim, é a partir da postulação da existência de dois níveis de desenvolvimento – um real (NDR – a/b) e um potencial (NDP) – que Vigotski define a *zonal de desenvolvimento proximal*. O esquema a seguir traz uma visualização desse processo:

Figura 7 – Esquema da ZPD



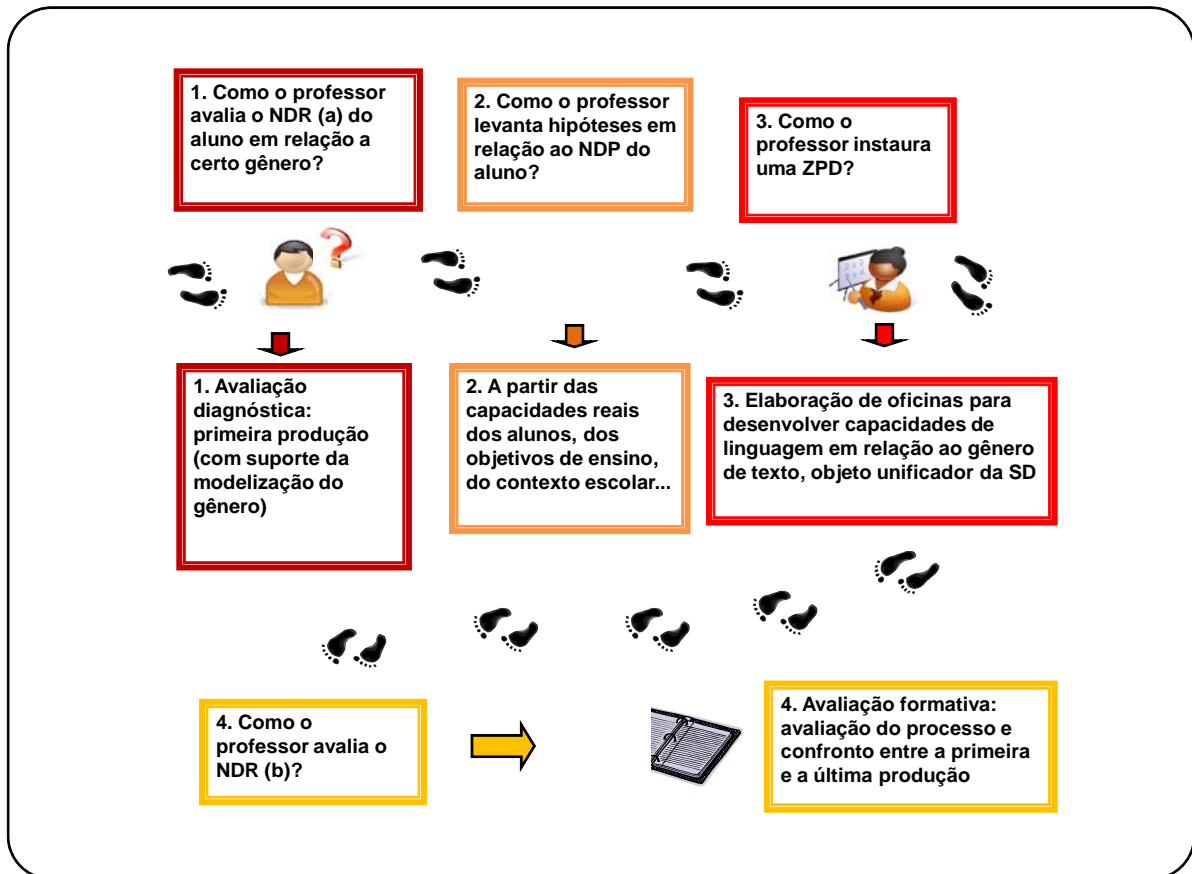
A ZPD implica o trajeto que a pessoa tem de percorrer para deslocar do nível de desenvolvimento real (NDRa) e desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que, a partir de um processo de aprendizado, se tornam funções consolidadas, implicando um novo nível de desenvolvimento real (NDRb). A ZPD é, dessa forma, uma zona cognitiva em constante transformação: aquilo que o aprendiz é capaz de fazer com a ajuda de alguém hoje, ele conseguirá fazer sozinho amanhã (cf. OLIVEIRA, 2001).

³⁹ A pesquisa usará ZPD.

Para Vigotski (2008b), desenvolvimento e aprendizagem não são processos coincidentes: “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (p. 103). É justamente nessa defasagem entre o desenvolvimento e a aprendizagem precedente que se encontra a ZPD, uma área de dissonância cognitiva que representa o nível potencial de desenvolvimento da criança. Embora dissonantes, nessa linha interacionista social, desenvolvimento e aprendizagem devem ser sempre pensados de forma conjunta, principalmente no campo do ensino institucionalizado, no qual são vistos de forma dialógica, como objetivos primordiais. Na perspectiva vigotskiana, alunos, professor, objeto e instrumento de ensino devem estar em constante interação para que os objetivos da aprendizagem possam ser alcançados, ou seja, o desenvolvimento intelectual da criança.

É pensando na intersecção entre o conceito de ZPD e o procedimento SD que elaboramos o esquema a seguir, por meio de quatro perguntas-respostas, a fim de visualizar melhor tal relação:

Figura 8 – ZPD e sequências didáticas



Antes de explorarmos a Figura 8⁴⁰, ressaltamos que na perspectiva do *interacionismo instrumental* (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) sociodiscursivo, orientação teórica à qual a pesquisa se vincula, a SD também pode ser considerada um instrumento mediador da ação docente no processo de apropriação de práticas languageiras. Nesse sentido, o gênero textual constitui-se o *objeto unificador* para a elaboração de diferentes atividades de ensino que integram uma SD, passando essa a ser o principal instrumento metodológico da intervenção didática. É nesse quadro instrumental de um projeto de apropriação de um gênero que fazemos a correlação entre o procedimento SD e a ZPD de Vigotski.

As quatro perguntas contidas na Figura 8 estão direcionadas a procedimentos próprios da teoria vigotskiana relacionada à ZPD e, suas respectivas respostas, à metodologia do ensino da língua orientada pelas SD. As quatro seções a seguir, apresentam discussões sobre cada uma das intersecções propostas na Figura 8.

2.3.1 Avaliação do NDRa: o “Erro” como Fonte das Dificuldades dos Alunos

⁴⁰ Essa figura será explorada nas seções subsequentes.

A primeira pergunta da Figura 8 diz respeito a como avaliar o NDRa do aluno para que se possa criar uma ZPD. Ou seja, não há como o professor agir na ZPD de um grupo de alunos, no que diz respeito à “resolução de um problema” (que no nosso caso é a escrita de um gênero de texto), se ele não avaliar as capacidades reais desse aluno *antes* de sua intervenção. Nas SD, os autores genebrinos trabalham com a noção de *capacidade de linguagem – de ação, discursiva e linguístico-discursiva* – para avaliarem o nível de desenvolvimento dos alunos (tanto o nível real como o potencial).

No procedimento SD, a primeira produção textual do aluno é uma ferramenta primordial, pois nos fornece uma avaliação diagnóstica das capacidades de linguagem reais do aluno em relação à prática linguageira tomada como objeto de ensino. Nesse ponto da SD o “erro” é tomado como fonte das dificuldades dos alunos (cf. DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010). O *erro* é um indicador de processo, que dá informações ao professor sobre as capacidades do aprendiz e de seu grau de maestria” (p.31).

Partindo dessa perspectiva, defendemos que a atividade de produção textual deve sempre ser encarada, dentro do âmbito da escola, como um *processo*, nunca como um *produto acabado*, uma vez que, “a complexidade da atividade de escrita justifica o caráter longo e árduo de sua aprendizagem” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p.31). Nesse trajeto “árduo”, o “erro” não pode ser tomado como uma desqualificação do aprendiz, mas como um indicador das suas dificuldades, as quais precisam ser trabalhadas progressivamente e de forma sistematizada.

Sem o “erro” não existiria o ensino, pois é em razão dele que a escola trabalha, promovendo atividades a fim de superá-los. Ele é um termômetro da aprendizagem. Nessa perspectiva, quando o aluno “erra” não significa que ele seja incapaz, mas que o sistema de ensino precisa ser acionado, pois sanar os problemas de escrita do aluno é tarefa da escola. “Os erros geralmente indicam os obstáculos e as tensões relativas à dinâmica de aprendizagem. Eles são parte do processo normal de apropriação das convenções da escrita. [...] Assim, em vez de reprová-lo [...], vale a pena estudá-lo, compreendê-lo e utilizá-lo para elaborar novas atividades” (DOLZ, 2009a, s/p, tradução nossa⁴¹).

Entretanto, sem uma metodologia que entenda a escrita como um processo contínuo, que tome o texto/gênero como uma prática de linguagem que medeia uma atividade

⁴¹ Texto original em espanhol: “Los errores generalmente nos indican los obstáculos y las tensiones relativas a la dinámica del aprendizaje. Forman parte del proceso normal de apropiación de las convenciones de la escritura. [...] Por eso, en lugar de reprenderlos [...], vale la pena estudiarlos, comprenderlos y aprovecharlos para lanzar nuevas actividades.”

social, o “erro” da escrita corre o risco de ser banalizado, visto apenas pelo viés puramente formal – problemas ortográficos, gramaticais, de estrutura, etc.

Na atividade de escrita de gêneros textuais, na metodologia das SD, o “erro” é o protagonista da avaliação diagnóstica feita durante a apreciação da primeira produção dos alunos, é ele que determina o NDRA do aluno em relação ao gênero tomado como objeto de ensino. Também é ele que direciona as futuras intervenções do professor, na elaboração atividades, tarefas e dispositivos didáticos que estruturam uma SD.

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.102), “a análise das produções orais ou escritas dos alunos, guiada por *critérios bem definidos*, permite avaliar de maneira bastante precisa em que ponto está a classe e quais são as dificuldades encontradas pelos alunos”. Mas que critérios são esses? Com qual olhar deve o professor analisar a primeira versão do texto do aluno? Em que se apoiar? É justamente nesse ponto que entram em cena dois instrumentos da engenharia didática proposta pelo Grupo de Genebra: a modelização do gênero e a SD.

É por meio das *dimensões ensináveis* (CRISTOVÃO, 2001) colhidas na modelização do gênero que o professor vai direcionar a avaliação diagnóstica do texto do aluno. Porém, para que esse processo tenha êxito, levando-se em consideração uma proposta de letramento por meio de práticas de linguagem, esse modelo didático deve ser fundamentado na articulação de dois objetivos: os *objetivos didáticos*, uma vez que o objeto de ensino é um *gênero a aprender*, e os *objetivos da interação*, pois esse mesmo objeto é também um *gênero para comunicar* (cf. SCHNEUWLY; DOLZ, 2004b, p.81). Ou seja, os parâmetros para a seleção das dimensões ensináveis devem se pautar tanto nos propósitos didáticos como nos comunicativos do gênero, uma vez que, numa proposta de letramento escolar, deve-se adotar um modelo situado das práticas de uso da língua (KLEIMAN; SILVA, 2008), mas também não perder de vista o fato de que “toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004b, p.80).

No que se refere à avaliação da primeira produção (NDRA), outro ponto a se ressaltar é o *diagnóstico dos problemas linguísticos* do texto (problemas ortográficos, gramaticais, textuais e discursivos). Algumas pesquisas já detectaram como são atrativos aos olhos do professor os “erros” ortográficos e gramaticais, uma vez que há uma tradição escolar nesse sentido (cf. GONÇALVES, 2002; RUIZ, 2001). Entretanto, por uma formação linguística desarticulada de eventos de letramento significativos (cf. BARROS, 2010a), esse professor pode ter grandes dificuldades no diagnóstico de elementos ligados à construção da

textualidade, como os que proporcionam a coesão verbal, a nominal ou a articulação argumentativa do texto.

Resumindo as discussões em relação ao primeiro ponto de intersecção entre a ZPD e a SD, podemos dizer que esse primeiro momento de avaliação do NDRA do aluno deve apontar não apenas os problemas relacionados à prática linguageira trabalhada, mas também os de ordem linguístico-discursiva que agem independentemente no texto – ou seja, as *dimensões transversais da escrita* (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010; NASCIMENTO, 2009d). São esses “problemas” que vão direcionar o encaminhamento didático nas atividades sequenciadas.

2.3.2 O Trabalho com o NDP: a Seleção dos Objetos a Ensinar

A segunda pergunta do nosso esquema (Figura 8) diz respeito a como o professor pode avaliar o NDP da turma. Vigotski (2008b), em seus apontamentos, ressalta para o perigo de um desenvolvimento nulo, caso o processo de aprendizagem não se oriente por um NDP plausível para o contexto de intervenção. Segundo o autor, a ZPD não pode ser estimada nem muito aquém nem muito além das reais potencialidades da turma. Caso a aprendizagem seja orientada para níveis de desenvolvimento que já foram atingidos, ela não direcionará para um novo estágio no processo de desenvolvimento. Caso ela seja orientada para níveis de desenvolvimento muito distantes do NDP, a aprendizagem pode se tornar praticamente ineficaz, por requerer capacidades muito complexas para o NDRA da turma.

[...] o aprendizado orientado para os níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global da criança. Ele não se dirige para um novo estágio do processo de desenvolvimento, mas, em vez disso, vai a reboque desse processo. Assim, a noção de zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o “bom aprendizado” é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento (VIGOTSKI, 2008b, p. 102).

Nesse sentido, segundo Bresson e Bronckart (1995 apud DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), o sucesso da operacionalização da ZPD depende, em grande parte, das capacidades docentes, uma vez que é preciso que os elementos interativos postos em jogo na aprendizagem sejam “assimiláveis ao estado de desenvolvimento efetivo do aluno” (p. 50). No caso da nossa pesquisa, o professor era iniciante tanto na carreira docente como em relação à metodologia de ensino da língua do ISD. Faltavam-lhe tanto os saberes científicos

relativos ao procedimento SD, como os saberes advindos da *práxis* docente. Dessa forma, foi no processo da pesquisa colaborativa, na interação entre professor, pesquisador e contexto de ensino, com o respaldo teórico-metodológico do ISD e da engenharia didática construída para a intervenção que essa etapa foi efetivamente trabalhada.

Nessa árdua tarefa de trabalhar com o NDP da turma e instaurar ações didáticas que contribuíssem para o desenvolvimento do aluno em relação às práticas linguageiras – que pressupõe seleção dos objetos que merecem um tratamento didático, dos gêneros da atividade docente que podem ser eficazes na intervenção, planificação de tarefas, etc. –, a noção de *capacidades de linguagem* foi articulada a diversos fatores contextuais do *locus* da intervenção didática. Entre eles: a idade e o percurso dos alunos, os objetivos didáticos (tanto em relação ao nível de escolarização como em relação à intervenção em curso), o momento e lugar da aprendizagem, as potencialidades do objeto de ensino.

Segundo Del Río (1996), quando Vigotski postulou o conceito de ZPD preocupava-lhe tanto a avaliação cognitiva das capacidades da criança, como a avaliação pedagógica das práticas educativas. Assim sendo, mesmo compactuando com a ideia de que “a criação de um espaço potencial de desenvolvimento deve ser encarada no nível local, no quadro da realização de sequências didáticas” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.50), é preciso pontuar que o nível global também precisa ser levado em consideração, pois a seleção de saberes a ensinar (escolha que está amarrada ao NDP dos alunos) também perpassa questões gerais, de ordem institucional e política. No caso do ensino baseado em práticas discursivas, o professor ainda não conta com uma rede de apoio didático que lhe facilite a escolha de objetos didáticos para sua intervenção, por não ser esse ainda alvo de um trabalho sistematizado por parte dos programas oficiais de ensino, nem uma questão resolvida na elaboração de livros didáticos. Se para o ensino gramatical o professor já conta com uma progressão serial consolidada, com os conteúdos que o aluno deve se apropriar a cada etapa (bem estabelecidos nos livros didáticos), para o ensino da leitura/produção de textos, “nos quais os saberes a se construir são infinitamente mais complexos” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 50), ainda estamos em processo de discussões emergentes (cf. DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; NASCIMENTO, 2010).

Como exemplo dessas tentativas atuais de descrição dos conteúdos que envolvem o ensino ancorado em práticas linguageiras, temos as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) de Língua Portuguesa do Paraná (PARANÁ, 2008). Tais diretrizes colocam como “Conteúdo Estruturante” do ensino da Língua Portuguesa o “discurso como prática social” (PARANÁ, 2008, p. 62-63), e complementam:

Ao contrário de uma concepção de linguagem que centraliza o ensino na gramática tradicional, o discurso tem como foco o trabalho com os enunciados (orais e escritos). [...] A Língua será trabalhada, na sala de aula, a partir da linguagem em uso, que é a dimensão dada pelo Conteúdo Estruturante. Assim, o trabalho com a disciplina considerará os gêneros discursivos que circulam socialmente, com especial atenção àqueles de maior exigência na sua elaboração formal. Na abordagem de cada gênero, é preciso considerar o tema (conteúdos ideológicos), a forma composicional e o estilo (marcas linguísticas e enunciativas) (PARANÁ, 2008, p. 63-64).

Podemos observar que as DCE pautam-se na linguagem em uso configurada em gêneros e encaminham para uma abordagem bakhtiniana dos “conteúdos” que subjazem esses potenciais objetos de ensino: tema, forma composicional e estilo. Bakhtin, com certeza, é o grande intelectual que fundamenta as diversas perspectivas teóricas de base discursiva/enunciativa da linguagem, mas, no que se refere ao ensino/aprendizagem, a abordagem das DCE carece de um aprofundamento metodológico para o trabalho didático com as práticas languageiras. Ou seja, quando se fala em descrição de gêneros textuais e, conseqüentemente, nas suas dimensões ensináveis, torna-se difícil pautar-se somente pelas categorias de tema, construção composicional e estilo.

É nesse sentido que o modelo de análise textual apresentado por Bronckart (2003, 2006) proporciona um enquadre metodológico dos diferentes níveis organizacionais dos textos. Ele constitui uma ferramenta para o professor, que consegue visualizar grande parte dos “conteúdos” que poderiam ser focalizados no trabalho com os gêneros, considerando a multiplicidade de contextos, de enfoques, de objetos e objetivos de ensino. É certo que em alguns momentos o autor é denso em suas explicações, o que demanda, com certeza, um processo de adaptação, no tocante à *transposição didática* dos objetos teóricos. Entretanto, esse é um modelo de descrição que amplia as possibilidades de abordagem dos gêneros de texto e contribui para uma articulação teórica com várias correntes linguísticas: Linguística Textual, Sociolinguística, Análise do Discurso⁴², Teoria da Enunciação Bakhtiniana, entre outras. Ele dá um norte para os trabalhos com a *transposição didática interna e externa*, uma vez que apresenta os objetos que podem ser alvos da modelização didática de uma prática languageira, da análise das capacidades reais dos alunos (NDRa) e das suas capacidades potenciais imediatas (NDP).

Voltando às DCE do estado do Paraná, essas trazem, no final do seu texto, quadros com uma tentativa de distribuição serial do que o documento denomina “conteúdos

⁴² Ver Barros (2008), capítulo sobre distribuição das vozes.

básicos”, a partir dos três eixos trabalhados no documento – leitura, escrita e oralidade: “Na disciplina de Língua Portuguesa/Literatura, o Conteúdo Estruturante é o Discurso como prática social, a partir dele, advêm os conteúdos básicos: os gêneros discursivos a serem trabalhados nas práticas discursivas” (PARANÁ, 2008, p. 90). Esses conteúdos pouco vão se alterando ao longo dos anos. O processo parece ser o de inclusão de conteúdos, *a priori*, mais complexos, conforme os anos se acumulam. Vejamos, a título de exemplo, os conteúdos relativos à escrita do 7º ano em comparação ao 8º:

Quadro 7 – Conteúdos básicos da escrita do 7º e 8º ano (DCE/PR)

7º ano do Fundamental	8º ano do Fundamental
<ul style="list-style-type: none"> • Contexto de produção; • Interlocutor; • Finalidade do texto; • Informatividade; • Discurso direto e indireto; • Elementos composicionais do gênero; • Marcas linguísticas: coesão, coerência, função das classes gramaticais no texto, pontuação, recursos gráficos (como aspas, travessão, negrito), figuras de linguagem; • Processo de formação de palavras; • Acentuação gráfica; • Ortografia; • Concordância verbal/nominal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conteúdo temático; • Interlocutor; • Intencionalidade do texto; • Informatividade; • Contexto de produção; • Intertextualidade; • Vozes sociais presentes no texto; • Elementos composicionais do gênero; • Relação de causa e consequência entre as partes e elementos do texto; • Marcas linguísticas: coesão, coerência, função das classes gramaticais no texto, pontuação, recursos gráficos como aspas, travessão, negrito; • Concordância verbal e nominal • Papel sintático e estilístico dos pronomes na organização, retomadas e sequenciação do texto; • Semântica: operadores argumentativos; ambiguidade; significado das palavras; sentido figurado; expressões que denotam ironia e humor no texto.

(PARANÁ, 2008, p. 91-93)

Como o conteúdo básico deve ser os gêneros de texto, pressupõe-se que tais conteúdos da escrita devam estar articulados ao trabalho didático com as práticas de linguagem e não abordados de forma estanque, como se fossem objetos autônomos na língua. Dessa forma, presume-se que os professores tenham de elaborar a progressão curricular, de modo a contemplar os saberes a ensinar propostos, uma vez que a maioria dos livros didáticos adotados anualmente pela Educação Básica não trabalha nessa perspectiva de progressão – ou o eixo é a gramática ou as temáticas que encabeçam as unidades didáticas ou a tipologia textual. Talvez nesse ponto resida o grande “nó” do ensino da língua: “como” fazer com que o gênero de texto seja o *objeto unificador* do ensino dos conteúdos específicos da língua (como os listados nos eixos da escrita, leitura e oralidade pelas DCE), sendo que o professor, na sua grande maioria, orienta-se exclusivamente pelos livros didáticos – que não seguem essa perspectiva de progressão curricular.

O documento não traz uma distribuição de gêneros textuais (conteúdo básico) por série/ano, prefere apenas listá-los por *esferas sociais de circulação* (uma das formas de agrupamento de gêneros) para orientar as escolhas dos professores na seleção dos objetos para a progressão curricular. Vejamos as orientações do documento:

Para o trabalho das práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística serão adotados como conteúdos básicos os gêneros discursivos conforme suas esferas sociais de circulação. Caberá ao professor fazer a seleção de gêneros, nas diferentes esferas, de acordo com o Projeto Político Pedagógico, com a Proposta Pedagógica Curricular, com o Plano Trabalho Docente, ou seja, em conformidade com as características da escola e com o nível de complexidade adequado a cada uma das séries (PARANÁ, 2008, p. 91).

Da mesma forma que o Grupo de Genebra, as DCE parecem acreditar no *ensino em espiral*, uma vez que não “engessam” os gêneros em séries: “Os gêneros precisam ser retomados nas diferentes séries com níveis maiores de complexidade, tendo em vista que a diferença significativa entre as séries está no grau de aprofundamento e da abordagem metodológica” (PARANÁ, 2008, p. 90). A *progressão em espiral*, método com o qual esta pesquisa compactua, pressupõe abordar a diversidade textual em cada ano letivo, retomando o trabalho que foi feito anteriormente, mas propondo outros objetivos e outros conteúdos mais complexos (DOLZ, 2009a). Dessa forma, os mesmos gêneros textuais podem ser abordados, mas com novos objetivos, sempre trabalhando com base no NDP para não “tensionar” nem muito nem pouco a ZPD da turma. Essa visão é oposta à visão linear de ensino, a qual, por exemplo, toma “o trabalho sobre textos narrativos como propedêutico para os textos informativos e argumentativos” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 123).

É evidente que para a sistematização de um ensino que privilegie uma *progressão curricular em espiral* tendo o gênero como *objeto unificador* é preciso que as diretrizes oficiais da educação se posicionem mais claramente quanto às possibilidades de “como” viabilizar concretamente esse ensino, tendo em vista as reais condições da educação no nosso país. É preciso uma mobilização de forças acadêmicas e políticas para que se formalize uma proposta curricular que realmente possa ser implementada nas salas de aulas. Se o gênero é o conteúdo básico, como reforçam as DCE, é necessário que se dê condição pedagógica, suporte teórico e metodológico para que o professor tenha êxito nessa nova empreitada: diretrizes claras quanto à progressão curricular, formação inicial e continuada que trabalhe o “como” realizar a tarefa da *transposição didática* tendo o gênero como *objeto unificador* do ensino, condições pedagógicas para o trabalho em sala de aula nessa nova

perspectiva (o que equivale a disponibilizar materiais didáticos coerentes com essa “nova” perspectiva).

2.3.3 Intervenção na ZPD: Atividades Modulares de Ensino

Voltando à Figura 8, temos como terceira pergunta condutora da relação ZPD e SD: “como o professor age na ZPD da turma?”. A resposta, articulada ao procedimento SD, diz respeito à elaboração de módulos que sistematizem atividades que possam provocar uma “tensão” cognitiva em relação às capacidades de linguagem reais da turma, diagnosticadas na produção inicial. É o momento da *problematização*, de colocar em conflito uma situação aparentemente estável (saberes já internalizados).

De acordo com Del Río (1996, p. 100), o conceito de ZPD não supõe “somente o desejo de um melhor prognóstico psicológico do desenvolvimento, mas implica um método concreto para converter esse prognóstico em desenvolvimento real, por meio da educação”. Ou seja, os interesses de Vigotski vão além da avaliação psicológica das capacidades cognitivas da criança, eles perpassam, sem dúvida, o desenvolvimento real mediado pelo processo de escolarização. É nesse sentido que o procedimento SD pode vir a concretizar esse conceito vigotskiano, a partir da sistematização de uma metodologia que proporciona não somente uma avaliação diagnóstica do NDRa do aluno, mas também uma intervenção didática pensada a partir da instauração de uma ZPD. Os módulos das SD são, dessa forma, os instrumentos do professor para provocar a tensão necessária para a aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento cognitivo e social do aprendiz, pois estamos em uma perspectiva sociointeracionista e o desenvolvimento do intelecto não pode ser visto desvinculado do desenvolvimento social.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 103), nos módulos trata-se de:

Trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los. A atividade de produzir um texto escrito ou oral é, de uma certa maneira, decomposta, para abordar, um a um e separadamente, seus diversos elementos, à semelhança de certos gestos que fazemos para melhorar as capacidades de natação, nos diferentes estilos.

Dessa forma, trabalhar a partir do procedimento SD implica seguir uma linha didática do complexo para o simplificado. Ou seja, parte-se da produção inicial de um

gênero (objeto de ensino complexo) para as atividades modulares que trabalham as suas diferentes *dimensões ensináveis* (objetos de ensino delimitados do *objeto unificador* da SD – o gênero de texto). Para Dolz (2009a), essa metodologia de ensino é mais eficiente, pois aprender a produzir textos não é um processo de simples adição dos componentes da escrita, uma vez que para integrar esses elementos em um texto temos que, antes, compreender o seu propósito comunicativo e a sua organização geral. Acreditamos, pois, que o ensino de fonemas, letras, palavras ou frases não segue a mesma lógica que o ensino da produção de um texto⁴³.

Sob esse ponto de vista, a metodologia da SD postula iniciar os trabalhos solicitando a produção escrita em toda a sua complexidade, para, em seguida, focar nas dificuldades particulares (*dimensões ensináveis do gênero*) do objeto complexo (*o gênero*), trabalhando cada uma delas em um módulo distinto, e finalizando a partir da integração das novas aprendizagens na produção final.

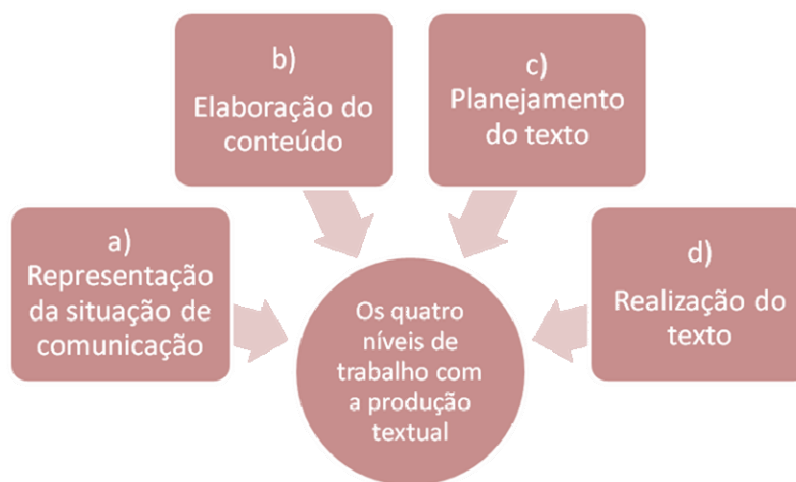
Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 103), com o intuito de ajudar os professores nessa etapa da SD, postulam três perguntas que, ao serem respondidas nos fornecem maiores detalhes de como eles imaginam o trabalho modular com as SD. São elas:

- 1) que dificuldades da expressão oral ou escrita abordar? *Trabalhar problemas de níveis diferentes*
- 2) como construir um módulo para trabalhar um problema particular? *Variar as atividades e exercícios*
- 3) como capitalizar o que é adquirido nos módulos? Constituindo, com os aprendizes, uma *memória das aprendizagens*, ou seja, *listando as constatações* sobre o gênero, trabalhadas nas aulas.

Para responder à pergunta “que dificuldades da expressão oral ou escrita abordar?”, os autores colocam que é preciso *trabalhar problemas de níveis diferentes*, e sugerem quatro níveis que são essenciais nesse processo de apropriação de uma prática linguageira: a) representação da situação de comunicação; b) elaboração de conteúdos; c) planejamento do texto; d) realização do texto. A figura, a seguir, permite a visualização desses quatro níveis de problemas que precisam ser trabalhados em uma SD:

⁴³ Isso não significa que estamos desmerecendo o ensino das *dimensões transversais da escrita* (DOLZ, GAGNON, DECÂNDIO, 2010). Pelo contrário, entendemos que os conhecimentos fonológicos, ortográficos, gramaticais são pré-requisitos para que o professor desenvolva o trabalho com a produção de textos. A consciência fonológica, por exemplo, está relacionada a uma capacidade linguística essencial para o professor do Fundamental I, que trabalha com a aquisição da língua. Entretanto, o desenvolvimento dessa capacidade é, muitas vezes, negligenciado na sua formação inicial (cf. BARROS, 2010c). O que estamos ressaltando, apenas, é que a lógica do ensino dessas duas perspectivas não segue a mesma direção.

Figura 9 – Níveis de trabalho com a produção textual



Adaptado de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 104)

No nível da *representação da situação de comunicação* (item “a”), os autores colocam a importância de os alunos aprenderem a fazer uma representação, a mais exata possível, dos elementos norteadores do contexto de produção do texto, tanto no nível físico, como sociossubjetivo. Nesse nível do processo da produção textual estamos focando as *capacidades de ação* do aluno em relação à mobilização e adaptação de um gênero de referência.

Segundo Leal e Moraes (2006), os alunos, no ato de produzir um texto na e para a atividade escolar, normalmente, utilizam estratégias que consideram pertinentes àquele contexto educativo, sem fazer uma articulação com nenhuma outra prática social de referência. É justamente a intervenção didática, mediada pelo professor, que deve direcionar a atividade de escrita, a fim de que o aluno possa produzir um texto para além dos muros da escola, colocando-se no *papel discursivo* de um cronista, articulista de jornal, cidadão que deseja reclamar de um problema da comunidade, etc. e adequando sua linguagem para as particularidades contextuais exigidas pelo gênero.

Nesse sentido, é fundamental que os parâmetros do contexto de produção fiquem bem claros para os alunos. O nível da representação contextual talvez seja aquele que mais se diferencia do ensino tradicional da produção escrita, pois ele dá ao texto um caráter sócio-histórico-cultural, tirando-o do patamar de um simples aglomerado de letras, palavras e frases, e elencando-o a uma prática linguageira situada, por isso com características

situacionais específicas. Nessa perspectiva, um conto de terror e uma fábula, por exemplo, mesmo sendo planejados por uma sequência narrativa, devem mobilizar *capacidades de ação* próprias, o que, com certeza, levará o produtor do texto a uma seleção distinta dos elementos linguístico-discursivos que compõem cada um desses gêneros. Segundo Nascimento (2010, p.11),

[...] o princípio organizador do projeto/evento de letramento/sequência didática não pode ser o de apresentar ao aprendiz os diversos aspectos do sistema linguístico a ser estudado com base em um “programa” que seleciona previamente a lista de conteúdos a serem ministrados, tais como os componentes relativos ao domínio do código, das regras ortográficas, dos componentes relativos ao domínio textual (coesão, a conexão, relações temporais etc.) Nada disso seria importante se os alunos não conseguissem atribuir sentidos aos textos que lêem e produzem de acordo com os parâmetros da situação de produção.

Souza (2007), ao analisar a citação de Bakhtin (2003, p. 264-265), “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”, comenta, por meio da sua longa experiência em sala de aula dos ciclos iniciais da Educação Fundamental, que, normalmente, os materiais didáticos utilizados em sala de aula para o ensino da língua não têm sentido para o aluno, porque sílabas, letras, palavras e frases descontextualizadas “não constituem enunciados concretos que possam penetrar na vida das crianças” (p. 174).

Em relação ao item “b” – *elaboração dos conteúdos* – Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) colocam que os alunos devem conhecer técnicas para trabalhar com os conteúdos. Os autores, a título de exemplo, citam: técnicas de criatividade, busca sistemática de informações relacionadas ao ensino de outras matérias, discussões, debates e tomadas de notas; e complementam que essas técnicas dependem das particularidades do gênero trabalhado. Nesse ponto, entra o papel do professor como mediador do aprendizado: é ele que vai conduzir (e, muitas vezes, elaborar) as atividades sequenciadas que levarão à internalização dos *objetos delimitados* do gênero trabalhado na SD. A interação de membros mais experientes (no caso, os professores) com menos experientes (os alunos) é parte essencial da abordagem vigotskiana, especialmente quando vinculada ao conceito de internalização.

De acordo com Dolz (2009a), no processo de ensino da escrita é preciso permitir que os alunos assumam riscos (instante criativo), monitorando-os atentamente para intervir nos momentos em que a ajuda docente é fundamental. Nessa perspectiva, trata-se,

pois, de transformar essas ajudas externas do professor em mecanismos internos, para desenvolver as capacidades e a autonomia do aluno-produtor de textos.

Nesse ponto também é possível fazer uma intersecção com outro conceito vigotskiano: a *imitação*. Para Vigotski (2008b), a imitação é um “passo” importante no processo da aprendizagem: “Numa atividade coletiva ou sob a orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas” (VIGOTSKI, 2008b, p. 101). Para o autor soviético, a imitação não pode ser associada ao ensino mecanicista, que não proporciona desenvolvimento cognitivo, pois ela é parte fundamental do processo de internalização dos objetos do saber. No processo de aprendizado, em um primeiro estágio, a criança sempre vai imitar ações alheias. Em um estágio mais avançado, após a internalização dos saberes envolvidos nessa ação, ou seja, após o desenvolvimento de capacidades para agir, de forma independente, nessa situação, essa imitação deixa de ser um ato “mecânico” e torna-se um ato consciente. Essa tomada de consciência faz com que o aprendiz “extrapole” os parâmetros imitados, produza ações criativas, autênticas, faz com que ele se torne *um ator* do seu próprio agir.

No que diz respeito ao processo de aprendizado da escrita, é essencial elaborar atividades que apresentem “modelos” que possam ser *imitados* pelos alunos, em processo de apropriação de uma prática linguageira. Esses “modelos” são, na verdade, um dos recursos externos que, depois de interiorizado, vão se transformar em mecanismos internos de *autorregulação* do agir pela linguagem.

Quanto ao item “c” – *planejamento do texto* – Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) pontuam que cada gênero requer um planejamento específico, dependendo dos seus propósitos comunicativos, e esse deve ser um nível trabalhado na SD. Dolz, Gagnon e Decândio (2010) incluem nesse nível de trabalho as partes do texto, a articulação entre as partes e a pertinência em relação ao plano convencional do gênero – nível que equivale ao que Bronckart (2003) denomina *plano textual global*. Nesse nível incluem-se, por exemplo, os recursos supratextuais como títulos, subtítulos, paragrafação, etc. Nascimento e Zironi (2009), apoiadas em experiências de formação docente, pontuam que o planejamento das atividades de escrita continua a ser direcionado por eixos temáticos, vazios de significação para o aluno como, por exemplo, “a primavera”, “o parque de diversões”, “o dia da mulher”, etc.: “nesse planejamento, os modelos sociais de funcionamento da linguagem nas atividades de diferentes grupos sociais não são tomados como objetos de ensino” (NASCIMENTO; ZIRONI, 2009, p. 258).

No último nível descrito por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) – *a realização do texto* – os autores colocam que o aluno deve “escolher os meios de linguagem mais eficazes para escrever seu texto” (p. 104). Nascimento e Zironi (2009) subdividem esse nível em *textualização* e *dimensões transversais da produção escrita*. O primeiro refere-se à utilização de recursos linguísticos/discursivos/enunciativos relacionados à coesão verbal, nominal, conexão, tipos de discurso, tipos de sequência, modalização, gerenciamento das vozes, etc. Já o segundo implica as operações morfossintáticas de composição dos sintagmas e os elementos ortográficos, lexicais e gráficos. Também no nível da realização do texto podemos incluir a mobilização de recursos não verbais (imagens, cores, quadros, esquemas, tamanhos e formatos de fonte, etc.). É evidente que esse nível do processo da construção de um texto deve estar coerentemente articulado aos demais níveis. Assim, é importante um trabalho didático consistente em relação aos demais níveis da produção do texto para que a sua realização tenha êxito, dentro, logicamente, dos objetivos traçados pela intervenção didática.

A segunda pergunta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.105) diz respeito a como construir um módulo. Os autores colocam que é preciso variar as atividades e exercícios e apresentam três categorias de variação do modo de trabalho com a produção escrita:

- 1) *atividades de observação e de análise de textos* – orais ou escritas, de comparação entre textos, gêneros; os textos devem ser preferencialmente reais, ou adaptados para uma determinada atividade, completos ou recortes coerentes de um todo.
- 2) *tarefas simplificadas de produção* – que podem concentrar-se em problemas particulares da escrita, como, por exemplo: elaboração de argumentos.
- 3) *elaboração de uma linguagem comum* – para poder trabalhar com os textos durante a SD, facilitando o aprendizado.

No que se refere à última pergunta “como capitalizar as aquisições”, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) apontam a importância de *registrar o aprendizado sobre o gênero* ao longo da SD: vocabulário técnico, regras, constatações sobre a linguagem que se realiza no gênero, sobre o planejamento textual, etc. (esse registro está relacionado ao *gesto didático*⁴⁴ “criar a memória das aprendizagens” – cf. NASCIMENTO, 2010). Para os autores,

⁴⁴ Cf. seção 3.3 do capítulo 3, parte teórica.

esse registro pode ser em forma *lista de constatações*, *lembrete* ou *glossário*; pode ser construído ao longo do trabalho nos módulos ou em um momento de síntese, antes da produção final; e pode ser feito de forma individual ou coletivamente pelos alunos – com mediação do professor – ou proposto diretamente pelo docente. Tudo vai depender de cada contexto específico, do gênero abordado, da dinâmica própria da classe ou do professor. O importante é criar esse momento de capitalização das aquisições a fim de: sintetizar, explicitar e consolidar o aprendizado; ter um material de apoio para o trabalho com as reescritas textuais; relacionar trabalhos posteriores ou anteriores com o mesmo gênero ou gêneros semelhantes (*ensino em espiral*); etc.

2.3.4 Constatação do NDR(b): Avaliação Formativa

A última discussão relativa à Figura 8 diz respeito ao como avaliar o NDR(b) do aluno em relação ao gênero de referência, a partir da metodologia das SD do Grupo de Genebra. Para explicitarmos essa fase do processo de ensino/aprendizagem trazemos à tona, nesta seção, discussões sobre o conceito de *avaliação formativa* (cf. FERNANDES, 2006; BATISTA et al., 2007), métodos de correção textual e instrumentos das revisões e reescritas do texto.

Aprender a produzir um texto autêntico, que cumpra os objetos da interação em curso, apropriando-se, ao mesmo tempo, dos mecanismos da textualidade de um gênero exige tempo, pois “desenvolver o saber-escrever implica uma transformação dos conhecimentos e das capacidades de linguagem do aprendiz (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 31). Nesse sentido, é necessária uma organização das aprendizagens a médio (na aplicação de uma SD) e longo prazo (levando em conta uma progressão curricular do ensino da escrita), evitando as avaliações rápidas com base em uma simples atividade (DOLZ, 2009a). É preciso, pois, dar tempo ao aluno para que ele possa assimilar e internalizar os novos saberes. É a partir desse ponto de vista que associamos o procedimento SD ao conceito de *avaliação formativa*, uma vez que, nessa metodologia de ensino é preciso conceber tanto o ensino/aprendizagem como a sua avaliação como um *processo* e não como um *produto* acabado e “punitivo”. Assim como Batista et al. (2007), postulamos que a avaliação deve assumir uma dimensão formadora.

A dimensão formadora ou continuada da avaliação tem uma função diagnóstica, processual, descritiva e qualitativa, capaz de indicar os níveis já

consolidados pelo aluno, suas dificuldades ao longo do processo e as estratégias de intervenção necessárias a seus avanços. Envolve, portanto, sistemas mais abertos de avaliação, a serviço das orientações das aprendizagens dos alunos e não apenas do registro burocrático de seus resultados (BATISTA et al, 2007, p.7).

Na metodologia de ensino defendida por esta pesquisa, o texto final (elaborado após as intervenções didáticas dos módulos) não é o elemento principal da avaliação, ele é apenas um indicador do desenvolvimento do aluno, da internalização de saberes. Nesse sentido, o que avaliamos é todo o processo de ensino/aprendizado mediado pela SD, desde a primeira intervenção do professor, na apresentação do problema de comunicação a ser resolvido, passando pela primeira produção diagnóstica, pelas atividades dos módulos e, finalmente, pelo processo de escrita final – incluindo, nessa fase, os mecanismos de revisões e reescritas textuais.

Essa visão metodológica reporta-se a uma concepção formativa da avaliação que, segundo Batista et al. (2007), está ancorada na *regulação* e *orientação* do processo de aprendizagem, a partir de duas ações avaliativas inseparáveis: o *diagnóstico* – no nosso caso, a avaliação da produção inicial do aluno – e o *monitoramento* – que visa “acompanhar e intervir na aprendizagem, para reorientar o ensino e resgatar o sucesso dos alunos” (BATISTA et al., 2007, p. 9), o que implica acompanhamento e intervenção em todas as tarefas realizadas pelos alunos durante a SD, culminando na produção final. Tal monitoramento pode exigir do professor *reconcepções* no encaminhamento da SD (tempo, materiais didáticos, tarefas, etc.), uma vez que pode deflagrar problemas gerais não previstos no diagnóstico inicial, pontos que precisam ser trabalhados individualmente ou aspectos que necessitam de mais ou menos ênfase na intervenção docente.

Segundo Berbel, Oliveira e Vasconcellos (2006, p. 150), “a avaliação formativa, embora voltada para o aluno, pode constituir-se um excelente meio para o professor obter informações necessárias para proceder aos ajustes ou à reorganização de seu processo pedagógico”. Sumarizando essa concepção formativa de avaliação, podemos dizer, apoiados em Gonçalves e Nascimento (2010), que ela possibilita ao professor

[...] elaborar e diversificar as estratégias pedagógicas, formular diversos processos de ensino e de avaliação, articular e aplicá-los na aula, ajustando-os em função do nível de aprendizagem dos alunos; enfim, permite a integração de material pedagógico diversificado. A referida modalidade avaliativa não se restringe a hierarquizar uma produção escrita, por exemplo, numa escala indo de zero a dez, e selecionar os melhores estudantes num processo de avaliação seletiva; ao contrário, a avaliação formativa julga

procedimentos, conhecimentos e atitudes do aluno para verificar conhecimentos, competências e habilidades (p. 244).

Quanto aos instrumentos de correção/avaliação da produção final do aluno, o registro das aprendizagens – concretizado nas *listas de constatações*, lembretes, glossários – é, sem dúvida, uma das ferramentas mais importante desse processo. Segundo Gonçalves (2009, 2010), pesquisador que trabalha com as *listas de constatações* como instrumento da *correção interativa* do texto, as fichas ajudam

[...] a antecipar e compreender melhor os critérios pelos quais o texto do estudante será avaliado. Acima de tudo, as listas serão instrumentos de autorregulação da aprendizagem inclusive durante a aplicação da SD, sobretudo, no momento de fazer uma comparação do pré-texto com o pós-texto. [...] a lista de constatações permite que os docentes pratiquem critérios menos subjetivos [na correção do texto] (GONÇALVES, 2009, p. 238).

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), as diferentes formas de registro da aprendizagem são de suma importância durante a produção final, uma vez que: a) indicam ao aluno os objetivos a serem atingidos na escrita, dando-lhe um controle sobre o seu próprio aprendizado; b) agem como um instrumento no processo da revisão e reescrita do seu texto, pois explicitam os critérios de avaliação; c) possibilitam avaliar o desenvolvimento das suas capacidades em relação à escrita em foco. Para os autores, essa forma de explicitação do aprendizado também permite ao professor centrar sua intervenção avaliativa nos pontos-chave abordados na SD, fazendo com que esse não seja um momento estante de avaliação, mas também um monitoramento das novas aprendizagens, fato que pode levar a um novo planejamento para um trabalho futuro, ou permitir “eventuais retornos a pontos mal assimilados” (p. 107).

A *lista de constatações* é, logicamente, apenas um dos instrumentos possíveis nessa etapa do processo de ensino/aprendizagem. O professor, a partir da sua experiência profissional, levando em conta o seu contexto específico de ensino, pode criar as suas próprias ferramentas, desde que ancorado em uma concepção formativa da avaliação. Alguns professores/pesquisadores trabalham com a construção progressiva das *listas de constatações* durante a aplicação da SD. E, na etapa de avaliação da produção final, fazem uma adaptação dessa ferramenta, transformando-a em uma *ficha de avaliação em pares* ou *ficha de autoavaliação*⁴⁵, a partir de questionamentos que levem o aluno a fazer a revisão e

⁴⁵ Ver Apêndice H.

posterior reescrita do texto (questionamentos elaborados com base nos pontos levantados na *lista de constatação*).

Para finalizar, é preciso destacar a questão da aferição burocrática da aprendizagem, ou seja, a necessidade de atribuir uma “nota” ao aluno. Como já ressaltado, na metodologia das SD, o objetivo maior não está no texto em si como um produto final, mas no processo pelo qual esse aluno passou para chegar àquele resultado. Nesse sentido, a aferição deve levar em conta justamente esse trajeto do aluno – os obstáculos superados, aqueles a superar, a internalização dos saberes mobilizados na intervenção. A ferramenta mais valiosa, nesse processo, é o confronto de todas as versões do texto – desde a produção inicial até a última – e, logicamente, o registro das aprendizagens feito durante os módulos da SD⁴⁶. Esse confronto pode, inclusive, servir como elemento de incentivo para o aluno, no seu processo de desenvolvimento como produtor de textos, assim como para o professor, no planejamento de outras SD. Compactando com Gonçalves e Nascimento (2010), acreditamos que nessa concepção de ensino e avaliação “a questão ‘nota’ torna-se um problema pequeno a resolver, já que o foco está no processo da aprendizagem. Trata-se, assim, de algo ainda a ser resolvido com a prática mais freqüente” (p.248).

⁴⁶ É preciso pontuar que, na nossa intervenção didática, não conseguimos articular a aferição das notas bimestrais ao próprio processo de desenvolvimento da SD, uma vez que a escola exigia a elaboração de uma “prova”. Para desartificializar esse momento, construímos provas que focavam os objetos trabalhados no gênero “carta de reclamação”. Essas provas foram aplicadas sob a forma de atividades de sala de aula, com o acompanhamento do professor.

CAPÍTULO 3

O TRABALHO DOCENTE

Nas últimas décadas, no cenário internacional, as investigações da linguagem em interação nas atividades de trabalho proporcionaram numerosos estudos sobre as mais diversas práticas profissionais (cf. GROSJEAN; LACOSTE, 1999; CLOT, 2007; BULEA, 2010). Recentemente, essas investigações da atividade profissional pelo viés das interações linguageiras passaram também a focar o ambiente escolar e “permitiram ressaltar o caráter interativo dos mecanismos de aprendizagem em geral e da apropriação de línguas em particular” (FILLIETTAZ, 2004, p.203). Sobre essa nova perspectiva, Filliettaz (2004) cita os trabalhos de Cicurel e Véronique (2002) e Rabatel (2003).

No Brasil, pesquisadores do Grupo ALTER, vinculados ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC/SP, sob a coordenação da Prof^a. Dr^a. Anna Rachel Machado, vêm desenvolvendo pesquisas na área da análise da atividade de trabalho (cf. CRISTOVÃO; ABREU-TARDELLI, 2009; MACHADO; LOUSADA; FERREIRA, 2011) a partir dos aportes teórico-metodológicos do ISD (BRONCKART, 2006, 2008), da Ergonomia da Atividade (cf. AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004a, FAÏTA, 2004) e da Clínica da Atividade (CLOT, 2007). Disciplinas essas que têm em comum o fato de assumirem uma “abordagem marxista do trabalho e/ou uma abordagem vigotskiana do desenvolvimento e/ou uma abordagem sócio-discursiva da linguagem” (MACHADO et al., 2009, p. 16). O livro organizado por Cristovão e Abreu-Tardelli (2009) traz alguns estudos desenvolvidos por esse Grupo, na perspectiva do trabalho do professor.

Na UEL, o Grupo GEMFOR – Gêneros Textuais e Mediações Formativas –, coordenado pela Prof^a. Dr^a. Elvira Lopes Nascimento, e do qual participamos como colaboradora, pesquisadora e formadora, também desenvolve pesquisas com foco na atividade docente. Em conformidade com os postulados que norteiam o Grupo ALTER, esse Grupo também desenvolve pesquisas com foco no trabalho do professor, buscando compreender e clarear a significação e as condições de realização do *métier* educacional, em uma abordagem sociodiscursiva da linguagem, sob o viés dos gêneros – textuais e/ou da atividade⁴⁷ (cf. NASCIMENTO, 2009c). As pesquisas do grupo GEMFOR perpassam questões relacionadas

⁴⁷ O conceito de gênero da atividade será explorado na seção seguinte.

aos três níveis da atividade educacional (cf. Quadro 01), mas concentram-se, prioritariamente, no *sistema didático* (os *sistemas educacionais* e *de ensino* são mobilizados para contextualizar o foco da pesquisa). Essas pesquisas se propõem a contribuir para as investigações sobre o *ensino como trabalho* (cf. SAUJAT, 2004a), sob a ótica da atividade do professor e das mediações formativo-instrumentais.

3.1 ATIVIDADE DE ENSINO

Para a análise da atividade docente, mantemos o quadro teórico proposto na seção sobre o agir linguageiro, no que se refere à distinção entre *ação* e *atividade* (ação: nível individual do agir; atividade: nível coletivo do agir).

A atividade apreende o agir no plano sócio-histórico e designa representações coletivas que os agentes constroem sobre práticas desenvolvidas em uma coletividade. Trata-se de representações com caráter tipificador [...] que são o produto de uma cristalização em um estado determinado do mundo social. A ação, por sua vez, designa condutas finalizadas assumidas pelos agentes de carne e osso nas situações de ação típicas, mas concretas. Nessa concepção, a ação é uma ocorrência situada e necessariamente singular de uma atividade social (FILLIETTAZ, 2004, p. 209).

Para analisar a atividade docente, também conservamos a estrutura de base da ação, proposta por esta pesquisa (intersecção entre a teoria da atividade de Leontiev e o quadro teórico do ISD): a ação parte sempre de uma *necessidade* (emagrecer), que por si só não desencadeia um agir (fazer um regime); para que uma ação se exteriorize, essa necessidade tem de ser transformada em *motivação* (uma razão para emagrecer), pautada em uma *intencionalidade* (emagrecer para...) e sustentada por *recursos* (externos e internos ao indivíduo) que possibilitem a *operacionalização* dessa ação (*operações* necessárias para que a ação de *fazer o regime* se concretize)⁴⁸.

Defendemos que as ações/atividades não podem ser analisadas somente por observações diretas das condutas dos sujeitos, elas são apreendidas, sobretudo⁴⁹, por um

⁴⁸ Cf. figura 2.

⁴⁹ Nesse ponto fazemos uma pequena alteração na proposta do ISD, pois acreditamos que não é “somente” na interpretação dos textos/discursos que apreendemos uma ação/atividade, mas também nas observações das condutas/comportamentos dos actantes envolvidos. Entendemos que o papel da linguagem é primordial nesse processo interpretativo, mas que, em certos momentos, os comportamentos, atitudes, gestos (no nosso caso, didáticos) do sujeito também precisam ser levados em consideração para a análise do seu agir. Segundo Bakhtin/Volochinov (1986, p. 124), “a comunicação verbal é sempre acompanhada por atos sociais de caráter não verbal (gestos de trabalho, atos simbólicos de um ritual, cerimônias, etc.), dos quais ela é muitas vezes

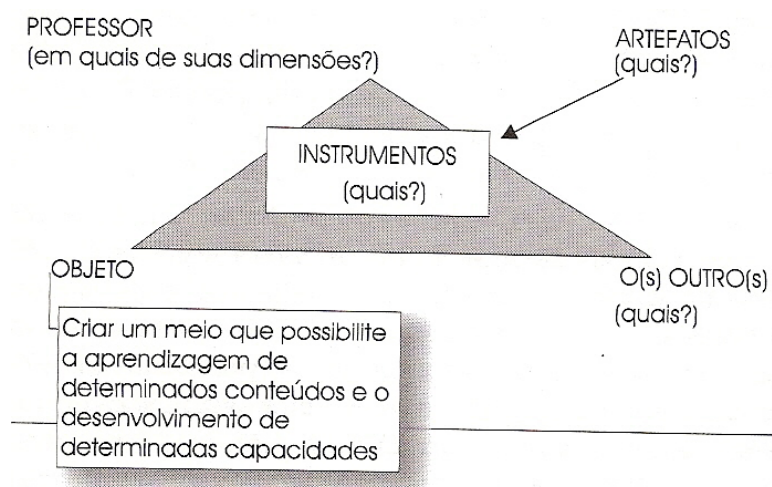
processo interpretativo (BRONCKART, 2006) mediado pela linguagem dos actantes envolvidos, ou melhor, pelos textos (orais ou escritos) que a materializam.

Esses textos que se referem a uma determinada atividade social exercem influência sobre essa atividade e sobre as ações nela envolvidas; ao mesmo tempo em que refletem representações/interpretações/avaliações sociais sobre essa atividade e sobre essas ações, podendo contribuir para a consolidação ou para a modificação dessas mesmas representações e das próprias atividades e ações (MACHADO et al., 2009).

Dessa forma, é na interpretação dos textos produzidos na/para a atividade didática, em articulação com as observações dos *gestos multimodais* do professor que nos debruçamos na análise da atividade de ensino/aprendizagem que pauta a nossa investigação.

No que se refere à atividade do trabalho educacional, Machado e Bronckart (2009), apoiados em Clot (2007), apresentam o seguinte esquema da atividade docente em sala de aula:

Figura 10 – Esquema do trabalho do professor



Fonte: (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 39)

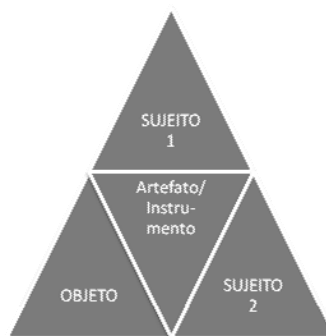
Esse esquema é composto pelos sujeitos da interação, o objeto da ação docente e os artefatos/instrumentos mediadores, os quais precisam ser analisados sempre em processo de interação, um influenciando, agindo sobre os outros:

apenas o complemento, desempenhando um papel meramente auxiliar". Dessa forma, assim como Nascimento (2011a), consideramos que o trabalho do professor – um dos nossos focos de pesquisa – se constitui tanto por movimentos discursivos como pragmáticos.

- os *sujeitos* da interação: professor, alunos, Outros (representados pelos sujeitos não presentes fisicamente na interação, mas que exercem coerção na atividade de ensino-aprendizagem, como, pais de alunos, coordenação pedagógica, voz dos formadores, dos professores universitários, da mídia, etc.), que mediante um agir, podem ser interpretados como *atores* (actantes responsáveis pelo seu agir) ou *agentes* (actantes não dotados de intenções, motivos e capacidades);
- o *objeto* da ação do professor é a “criação/organização de um meio que seja favorável ao desenvolvimento de determinadas capacidades dos alunos e à aprendizagem de determinados conteúdos a elas correlacionados.” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p.39). Dessa forma, tomamos como *objeto* da atividade docente não a aprendizagem em si, mas os meios para se chegar a ela, uma vez que, segundo Amigues (2004), a aprendizagem não pode ser atingida direta e imediatamente pelo professor, por isso não pode ser o seu objeto;
- o *artefato/instrumento* – mediadores da ação –: “toda coisa finalizada [no sentido de que se destina a uma finalidade] de origem humana, que pode ser material (o objeto, o utensílio, a máquina), imaterial (o programa de computador) ou simbólica (signos, regras, conceitos, metodologias, planos, esquemas, etc.) sócio-historicamente construída, presente no processo operatório e inscrita nos usos.” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 38). Para a abordagem instrumental, mantemos a distinção proposta por Rabardel (1995) entre *ferramenta/artefato* e *instrumento*. Dessa forma, consideramos *instrumento* somente quando interpretamos que a ferramenta/artefato foi apropriado pelo sujeito, ou seja, quando ele consegue mobilizar os seus *esquemas de utilização* para o agir.

Para direcionar as análises dos dados da nossa pesquisa, reconstruímos o esquema tripolar da atividade de trabalho do professor (Figura 10), denominando-o *esquema de mediação formativa*⁵⁰, como mostra a Figura 11, a seguir:

⁵⁰ O que denominamos “esquema de mediação formativa” não se confunde com os esquemas de utilização dos artefatos – conceito esse explorado na seção 1.6.

Figura 11 – Esquema de mediação formativa

Os vários esquemas de mediação formativa construídos durante a nossa pesquisa de campo – tanto no nível da *transposição didática externa* como *interna* – baseiam-se, assim, na interação de sujeitos (pesquisador-professor ou professor-alunos) com um objeto, por meio da mediação de instrumento(s).

A partir algumas noções da Clínica da Atividade (CLOT, 2007), tomamos a *atividade didática* como uma *trama que tece*:

- 1) *prescrições genéricas* (agir fora das restrições impostas pelo trabalho);
- 2) *pré-figurações específicas* (agir em situação de trabalho), implícitas ou explícitas, oriundas de fontes externas ou do próprio trabalhador;
- 3) *planificações de atividades, tarefas e dispositivos didáticos*⁵¹;
- 4) um agir em *situação de trabalho* configurado pela interação entre *atores* e/ou *agentes* e mediado por recursos externos (*ferramentas/instrumentos*) e internos ao indivíduo (*capacidades*).

Ressaltamos também que a atividade do professor não se limita ao que é realizado por ele em situação de trabalho, mas pressupõe também o que ele não chega a realizar, o que se omite a fazer, o que desejaria ter feito, etc. Ou seja, o *trabalho real* do professor vai muito além do *trabalho realizado* efetivamente, seja em sala de aula, ou fora dela (CLOT, 2007).

Freqüentemente, no domínio do ensino, o não realizado é mais importante do que o que foi efetuado; o fato de que *tudo corre bem* não gera necessariamente uma satisfação no professor, que não pode ir *até onde queria*; as escolhas feitas e as decisões tomadas, mesmo que sejam julgadas eficazes por ele, não estão isentas de dúvidas e de incertezas no tocante à sua validade. Na atividade, [...] o realizado e o não-realizado têm a mesma importância; mas, além disso, se inscrevem numa dinâmica em que são

⁵¹ Cf. seção 3.4, mais adiante.

colocados em perspectiva: *como fazer o que não foi feito?; como retomar o que não funcionou?*, etc. (AMIGUES, 2004, p.40 – grifos do autor).

Na atividade didática desenvolvida pela nossa pesquisa, essas reflexões sobre o não realizado, o que poderia ter sido feito de outra forma, as várias *reconcepções* (cf. MACHADO; LOUSADA, 2010; LOUSADA, 2006) necessárias no curso do *trabalho realizado* foram, muitas vezes, colocadas em pauta na hora da planificação das tarefas da SD. Um caso específico ocorrido durante o desenvolver das atividades foi a constatação de que havia necessidade de a professora negociar com os alunos regras de comportamento na sala de aula, pois a indisciplina estava comprometendo o desenvolvimento das atividades didáticas, e a professora acabava se sentindo desorientada sobre o que fazer e o que não fazer. Ficou evidente, muitas vezes, que ela queria produzir muito mais didaticamente, mas “perdia tempo” tentando “gerenciar a sala”.

É preciso pontuar também que o trabalho docente não pode ser visto sob uma perspectiva puramente mecânica, uma vez que o objeto da atividade do professor não pertence ao mundo físico, mas ao mundo cognitivo (MACHADO; BRONCKART, 2009):

Sendo a atividade educacional constitutivamente interativa, é preciso considerar que nela emerge uma dimensão de liberdade, pois o professor não pode agir diretamente sobre os processos mentais do aluno. Ele apenas vai criar espaços, ambientes que permitam que as transformações desejadas possam ocorrer, o que nunca está garantido, dado que o aluno é o real agente de seu desenvolvimento e que sua liberdade pode levá-lo a recusar-se a entrar nos ambientes criados pelo professor, resistir a eles, ir em outra direção etc. (MACHADO, 2009, p. 79).

É justamente por isso que na concepção interacionista do ensino-aprendizagem, o professor é visto como um mediador do processo, assim como todos os instrumentos por ele mobilizados para criar esses “espaços” de transformações.

3.2 AULA: UM GÊNERO DA ATIVIDADE DOCENTE

Pesquisadores dedicados à análise da atividade do trabalho, pelo viés da Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004a, FAÏTA, 2004), da Clínica da Atividade (CLOT, 2007) ou da Semiologia do Agir (BRONCKART; MACHADO, 2004; BULEA, 2010) vêm fazendo uma analogia entre os conceitos de *gênero discursivo/textual* e *gênero da atividade*, uma vez que admitem uma *relativa regularidade* (BAKHTIN, 2003) nas “formas de fazer compartilhadas” (FAÏTA, 2004, p.66) sócio-historicamente, no âmbito de

uma atividade profissional. Clot (2007) fala em uma “competência profissional genérica”, que possibilita, por exemplo, duas pessoas que não se conhecem agirem de forma “padronizada” em uma mesma situação de trabalho. Gênero da atividade, assim, pode ser definido como o

[...] conjunto de regras explícitas ou implícitas para o agir, construídas pelo próprio coletivo de trabalho, pelo próprio conjunto de trabalhadores de uma determinada profissão, ausentes ou presentes. Esse conjunto indica as formas de fazer, sentir e agir em determinado ofício “sancionadas” pelo coletivo de trabalho no decorrer de sua história para a resolução dos conflitos próprios de um determinado ‘métier’ (MACHADO; ABREU-TARDELLI, 2009, p. 106).

Da mesma forma que os gêneros textuais, os gêneros da atividade são pré-construídos humanos, legados pelas gerações anteriores, mas que podem, pela ação do(s) sujeito(s) – e com base em suas necessidades, crenças, valores, nas coerções sócio-históricas – sofrer adaptações, transformações, transgressões, ser substituídos por outros. “A norma e a ordem que fazem o gênero das atividades requeridas nas situações merecem ser vistas mais como um movimento do que como um estado” (CLOT, 2007, p. 38). Sob essa perspectiva, o sujeito pode, inclusive, criar novos gêneros a partir das necessidades que o contexto impõe, desde que, logicamente, conheça bem a atividade em que atua. Os gêneros da atividade são, dessa forma, mais suscetíveis à criação do que os gêneros textuais, embora essa flexibilidade também esteja condicionada à esfera social a qual a atividade está articulada. Por exemplo, a esfera jurídica, por seu caráter mais rígido, proporciona menos chances de criatividade nas atividades desenvolvidas pelos seus actantes diretos, diferentemente da esfera artística, publicitária. Sob esse ponto de vista, os ergonomistas falam, inclusive, em “fábrica de gêneros da atividade” (cf. FAÍTA, 2004), uma vez que, em sua prática, o sujeito pode criar

[...] condições de ação que levam os elementos do contexto e de sua conduta a se associar numa relação que oferece uma saída nova para a situação vivida. Mas, em todas as circunstâncias, convém não esquecer a natureza intrinsecamente dialógica desse gênero: não há gênero em si: é sua *coerência* que o funda, uma coerência ao mesmo tempo interna e relativa ao contexto, ao se dar a ver e a perceber, e é só na relação com o outro que essa coerência pode se manifestar (FAÍTA, 2004, p. 69 – grifo do autor).

Dessa forma, a identificação, a validação de um gênero da atividade somente é feita pelo outro, no interior dessa atividade, em um processo dialógico (não estamos falando aqui de dar nome ao gênero, pois no âmbito da atividade, essa é uma prática não homogênea). Assim, a “criação” de novos gêneros precisa ser validada pelo coletivo de

trabalho, para que o gênero apareça e siga um curso dentro da atividade, caso contrário, esse “novo fazer” fica reduzido à subjetividade do agir no trabalho. Nesse sentido, a atividade de ensino perde muito por “fechar” dentro da sala de aula os “modos de fazer” de seu ator principal: o professor. Muitas vezes, esses modos de fazer não são compartilhados, não são validados pela coletividade, ficando fadados a simples ações situadas, pois sem o aval do outro, como vimos, não há o surgimento de um novo gênero da atividade. Para Clot (2007, p. 38), o gênero da atividade é “história de um grupo e *memória impessoal* de um local de trabalho” (grifos nossos). Mas para que seja *memória impessoal* é preciso que haja trocas de experiências na atividade de trabalho, a construção (implícita ou explícita) de *contratos do agir*, pois “um grupo não é uma coleção de indivíduos, mas uma comunidade inacabada cuja história define também o funcionamento cognitivo coletivo” (CLOT, 2007, p. 38). Ou seja, o pensar coletivo do trabalhador é fruto de uma construção histórica, que passa, com certeza, pela apropriação, adaptação, transgressão e criação de diversos *gêneros* da sua *atividade de trabalho* – instrumentos sociais de ação que pré-organizam a atividade “na forma de regras impessoais de usos e troca” e que constituem “a dimensão ‘genérica’ da atividade individual” (CLOT, 2007, p. 38). Agora, como pensar esses gêneros da atividade no âmbito do trabalho docente?

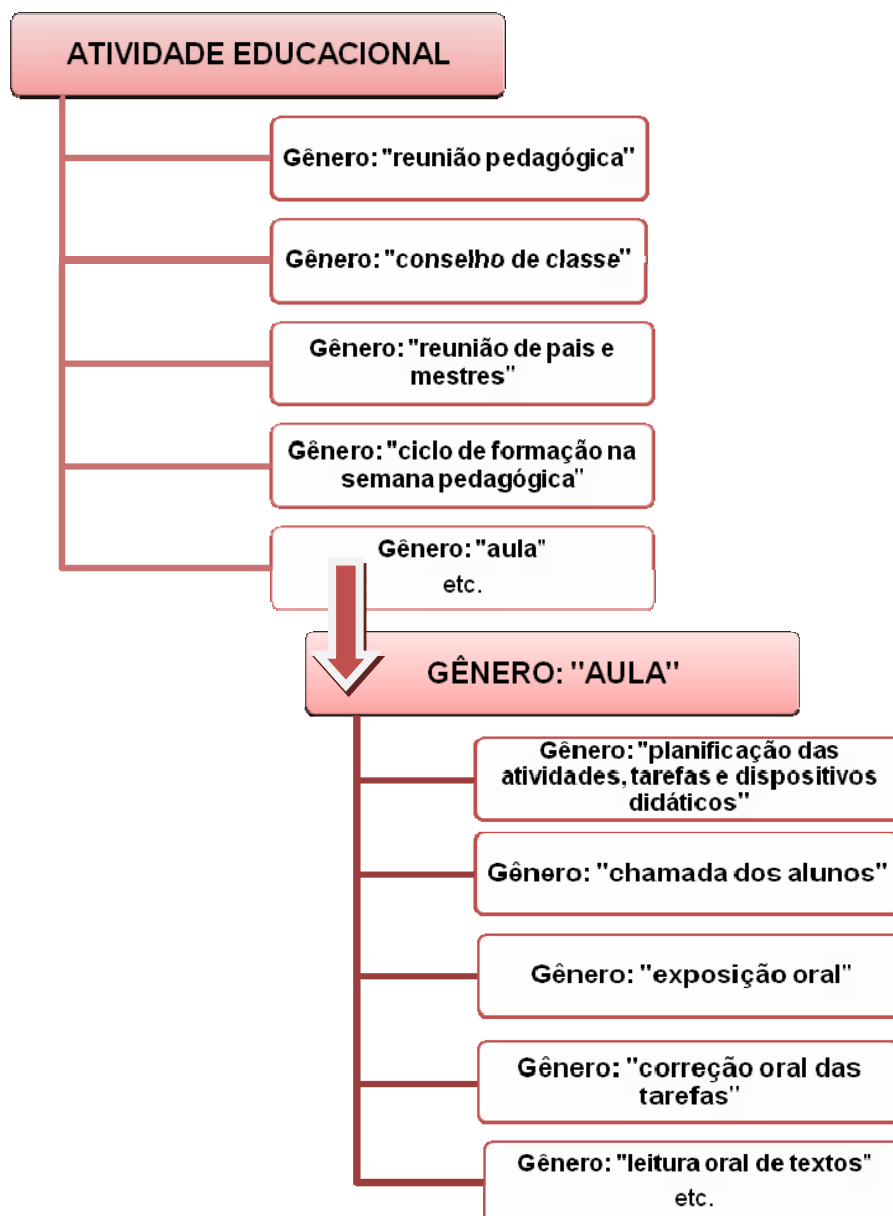
Na esfera da atividade docente se produzem e se (re)produzem *formas de fazer, de agir, de pensar – os gêneros da atividade docente* –, que caracterizam o trabalho do professor. Entretanto, nem todos esses gêneros são formalizados e transmitidos, surgindo, assim, uma nova entidade: “um ator coletivo que pode se moldar claramente, em função da semelhança de preocupações, de coerções reiteradas para a ação, sem que necessariamente realize escolhas e julgamentos explícitos, formalmente compartilhados e discursivizados.” (FAÏTA, 2004, p.64). Ou seja, a atividade docente é formatada no plano do agir não somente por coerções formalizadas, como as advindas de documentos oficiais da educação, de materiais didáticos padronizados, mas também por coerções reiteradas internamente, pelas necessidades contextuais, da ordem do implícito. Um exemplo desse fato pode ser apreendido pelas discussões de Faïta (2004) em relação ao agir dos professores iniciantes, discussões essas corroboradas pelas nossas investigações.

O autor, em suas pesquisas, constatou que os professores iniciantes, normalmente, agem genericamente no sentido de “compensarem – ou de tentarem compensar – a insuficiência transitória de sua capacidade de tratar de situações profissionais complexas mediante o desenvolvimento de recursos intermediários” (FAÏTA, 2004, p. 63). Na nossa investigação, observamos que o professor iniciante – sujeito-colaborador da pesquisa –

tentava compensar a sua falta de experiência profissional em “controlar a classe” com atos excessivos de gerenciamento como: mapas de sala de aula rigorosos e em constante mudança, controle do comportamento dos alunos, etc.; e também de forma paradoxal, tentando aproximar-se dos alunos pela “afetividade” – dando-lhe conselhos, querendo saber detalhes da sua vida pessoal. Essa forma de agir, de certa forma, própria desses professores iniciantes, não se relaciona a coerções formalizadas da profissão, mas a regulações internas, motivadas pelas necessidades contextuais.

Para o desenvolvimento da nossa pesquisa, estamos concebendo a estruturação da atividade educacional a partir de diversos *gêneros da atividade*, como, por exemplo: o gênero “reunião pedagógica”, “cursos de formação continuada”, “conselho de classe”, “aula”, “planificação das tarefas didáticas”, “exposição oral”, etc. Esses gêneros referem-se a várias maneiras de agir compartilhadas de forma genérica pela coletividade educacional, e constituem o *métier* da profissão docente. Entretanto, para a operacionalização desses gêneros, o professor pode mobilizar outros gêneros da atividade, que se encontram, dessa forma, subordinados ao gênero da atividade principal. Por exemplo, tomando como atividade principal o gênero “aula”, é possível elencar vários outros gêneros que podem ser mobilizados nessa atividade docente: “a chamada dos alunos”, “a exposição dos conteúdos”, “a correção das tarefas”, “as perguntas (professor) e respostas (alunos)”, etc. A figura a seguir apresenta uma síntese da estrutura das atividades educacionais constitutivas do trabalho do professor, considerando a cultura escolar da escola pública brasileira no nível da Educação Básica:

Figura 12: Estrutura genérica das atividades educacionais constitutivas do trabalho do professor



Para colocar em funcionamento esses diversos gêneros da sua atividade de trabalho, o professor precisa mobilizar diferentes *gestos didáticos*. São esses gestos, em articulação com os instrumentos didáticos, que vão “corporificar” a atividade docente. Dessa forma, tomando como foco o gênero da atividade docente “aula” – um dos objetos de análise da nossa pesquisa –, procuramos, a seguir, sistematizar os seus dispositivos de funcionamento, para que as nossas análises tenham uma fundamentação conceitual coerente, dentro do quadro teórico-metodológico adotado.

3.3 GESTOS DIDÁTICOS

Nesta seção vamos nos deter no agir do professor como um instrumento mediador da atividade de ensino-aprendizagem. Para tratar desse instrumental didático, nos apoiamos na noção de *gestos profissionais*, ou *gestos didáticos*⁵² no caso específico do trabalho do professor (cf. AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008; NASCIMENTO, 2011a, 2011b). Os *gestos didáticos* são movimentos *discursivos e pragmáticos* (NASCIMENTO, 2011a) – ou seja, verbais e não verbais –, observáveis no trabalho do professor que visam sempre à aprendizagem do aluno.

Portadores de significados, esses gestos são integrantes do complexo sistema social da atividade de ensino regida por regras e códigos convencionais, estabilizados por práticas seculares constitutivas da cultura escolar.⁵³ (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008, p. 83).

Nesse sentido, podemos falar em duas categorias de *gestos didáticos* (cf. AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008; NASCIMENTO, 2011a, 2011b): a) os *gestos fundadores*, relacionados às práticas estabilizadas convencionalmente pela instituição escolar; e b) os *gestos específicos*, relacionados às necessidades singulares impostas pela *transposição didática interna* de um objeto de ensino.

Sendo assim, na perspectiva adotada pela nossa pesquisa, os *gestos didáticos específicos* estão sempre a serviço da construção dos objetos de ensino, no processo da *transposição didática interna*. Ou seja, eles moldam-se às necessidades da didatização dos objetos escolares, assim como esses objetos vão sendo internalizados à medida que os *gestos didáticos* do professor vão se incorporando à atividade de ensino-aprendizagem. É nesse sentido que, no capítulo analítico, buscamos a articulação entre a observação dos *gestos didáticos* específicos da professora e a construção didática do gênero “carta de reclamação” – objeto do mundo social, transposto para o ambiente didático e moldado às necessidades de um contexto de ensino-aprendizagem particular.

Acreditamos, dessa forma, assim como Aeby-Daghé e Dolz (2008), que a dinâmica das transformações dos objetos a ensinar é controlada pelos *gestos didáticos*

⁵² Nesta pesquisa, estamos considerando os *gestos didáticos* do professor como um subconjunto dos *gestos profissionais*, uma vez que consideramos a atividade do professor dentro do âmbito profissional – como trabalho.

⁵³ Texto original, em francês: «Porteurs de significations, ces gestes s’intègrent dans le système social complexe de l’activité enseignante qui est régie par des règles et des codes conventionnels, stabilisés par des pratiques séculaires constitutives de la culture scolaire».

específicos: “é pelos gestos didáticos que o professor delimita o objeto, que ele o mostra, que ele o decompõe, que ele o ajusta às necessidades dos alunos, isto é, que ele o transforma em vista da aprendizagem⁵⁴” (p. 84).

Quanto aos *gestos didáticos fundadores*, Aeby-Daghé e Dolz (2008, p. 85-86), com base em suas pesquisas no contexto suíço, propõem a seguinte modelização:

- 1) a *presentificação*⁵⁵ : tem por finalidade apresentar aos alunos um *objeto social de referência*, no *suporte* (MARCUSCHI, 2008) adequado, que passará por um processo de didatização;
- 2) o *apontamento/ elementarização*⁵⁶ (para nossas análises, usamos o termo “delimitação”, adotado por Nascimento, 2011a) focaliza uma (ou mais) dimensão ensinável do objeto de ensino-aprendizagem – desconstrução e colocação em evidência dessa dimensão;
- 3) a *formulação de tarefas*: cuja porta de entrada são os *dispositivos didáticos*; seu estudo envolve a utilização de *comandos*;
- 4) a *criação de dispositivos didáticos*: os meios para enquadrar uma atividade escolar – pressupõe a mobilização de suportes (textos, esquemas, objetos reais, etc.);
- 5) a *utilização da memória*: implica colocar na temporalidade o objeto de ensino e convocar as memórias das aprendizagens, para permitir utilizá-las mais tarde.
- 6) a *regulação* inclui dois fenômenos intrinsecamente relacionados: as *regulações internas* e as *regulações locais*. As regulações internas, centradas nas estratégias para obter as informações sobre o estado dos conhecimentos dos alunos (processo diagnóstico), podem estar no início, durante ou no fim de uma atividade didática (na SD, a avaliação da primeira produção do aluno é um ato de regulação didática interna). As regulações locais operam durante as atividades didáticas, em uma discussão com os alunos ou no decorrer de uma tarefa. A avaliação é considerada um gesto didático específico de regulação.

⁵⁴ Texto original em francês: “Dans Ce cadre, c’est par les gestes didactiques que l’enseignant délimite l’objet, qu’il le montre, qu’il le décompose, qu’il l’ajuste aux besoins des élèves, c’est-à-dire qu’il le transforme en vue de l’apprentissage. »

⁵⁵ Termo usado em francês: “présentification”.

⁵⁶ Termos usados em francês: “pointage/élémentarisation”.

7) a *institucionalização*: “constituída pelos gestos direcionados para a fixação do saber (externo) que deve ser utilizado pelos aprendizes nas circunstâncias novas (internas) em que serão exigidos” (NASCIMENTO, 2011a, p.427). Ela se apresenta sob a forma de uma generalização envolvendo a apresentação de informações sobre o objeto de ensino e especialmente colocando em evidência os novos aspectos desse objeto que os alunos devem aprender.

Segundo Nascimento (2011a, p. 434), os gestos didáticos fundadores

presentificam e topicalizam um conteúdo em sala de aula, fazendo emergir um *sistema de gestos didáticos* no interior do sistema didático, tais como: 1) a forma como o professor inicia a topicalização de um objeto novo; 2) a maneira como formula e regula as tarefas em sala de aula; 3) a mediação por instrumentos para regular as atividades em sala; 4) a maneira como institucionaliza o conteúdo.

Sob esse ponto de vista, para as análises do nosso contexto de investigação, tomamos por base os *gestos didáticos fundadores* elencados pelos autores genebrinos, procurando observar as particularidades do nosso contexto, além de analisarmos os *gestos específicos* do professor no processo de *transposição didática interna* do objeto unificador do ensino da SD. No final das análises, apresentamos um quadro-síntese dos *gestos didáticos específicos* mobilizados durante o desenvolvimento da SD da carta de reclamação, trazendo discussões que fazem uma articulação com algumas questões da pesquisa. Esse quadro, embora esquematizado a partir das condições contextuais da nossa intervenção, pode ser tomado como ponto de partida para as reflexões em torno do agir docente.

Acreditamos que o desenvolvimento da capacidade de agir do professor se processa em uma zona de desenvolvimento potencial (cf. NASCIMENTO, 2011a) em uma dialética constante entre os saberes científicos, disciplinares e didáticos da sua área. Saberes esses acumulados no processo das formações inicial e continuada, fornecidos pelo coletivo de trabalho (na forma de memória coletiva ou de textos institucionais, de cunho prescritivo) e internalizados durante a sua atividade profissional, nas execuções de tarefas exigidas pelos mecanismos da *transposição didática externa e interna* dos objetos de ensino.

Com base em Vygotsky, Nascimento (2011b) se refere ao movimento de “apropriação dos gestos alheios tomados de empréstimo de pessoas em quem se deposita confiança”. Para a autora, no interior de uma zona de desenvolvimento potencial de uma atividade a *imitação* de um gesto de outrem pode ser fonte externa da própria atividade, constituindo então em recurso interno do próprio desenvolvimento.

Por concordarmos com o postulado dos autores supracitados nesta seção, neste trabalho, tomamos os *gestos didáticos* como categoria de interpretação do agir docente. Por meio dos *gestos didáticos* do professor analisamos o processo de *gênese instrumental* da ferramenta SD e o emergir do *ator-professor* em sua atividade de ensino, além de essa categoria nos dar suporte para outras discussões pertinentes em relação ao trabalho do professor.

3.4 INSTRUMENTOS DIDÁTICOS: ATIVIDADES, TAREFAS E DISPOSITIVOS DIDÁTICOS

No que se refere aos instrumentos semióticos mobilizadas pelo agir do professor em situação de trabalho (muitos deles citados na modelização dos gestos didáticos dos autores genebrinos), é comum usarmos termos diversos como: atividades, tarefas, exercícios, comandos, trabalhos, etc. Alguns deles são usados, muitas vezes, de forma equivalente, como, por exemplo, exercícios e atividades. É comum, por exemplo, nos referirmos a “atividades escolares” para designarmos os mais variados trabalhos didáticos desenvolvidos pelos alunos, dentro ou fora da sala de aula, como, por exemplo: atividades de leitura, produção de texto, de colagem, resolução de equações, etc. Tomando por base o senso comum, como atividades, normalmente, também são englobadas as tarefas, os exercícios, os trabalhos didáticos. Já no âmbito do agir docente, ouvimos falar em atividade de correção das tarefas, de avaliação, etc. Para estabelecermos uma rede conceitual para fundamentar as nossas análises, nos direcionamos, primeiramente, na diferenciação entre *atividade* e *tarefa*.

Como abordado anteriormente, no quadro teórico ao qual nos filiamos, a *atividade* apreende o agir no nível sócio-histórico e designa representações coletivas e tipificadas que os sujeitos constroem sobre as práticas sociais (FILLIETTAZ, 2004). Nesse sentido, as atividades escolares – vistas tanto pelo viés do agir dos alunos como do professor – representam um *agir coletivo* e *relativamente estável* (por isso, como vimos, podemos falar em gêneros da atividade de ensino-aprendizagem): atividade de dar aula, escrever uma carta de reclamação, etc. Coletivo, no sentido de que o agir parte de necessidades e motivações que representam um grupo social: “o grupo escolar”, no qual se inserem alunos e professores.

Fazendo um paralelo com a teoria da atividade de Leontiev (2006), a motivação da ação (agir individual – recorte da atividade coletiva), pode ser tomada tanto como *motivo compreensível* (nível social: deve-se escrever uma carta de reclamação, pois há um problema na comunidade que precisa ser solucionado), como *motivo eficaz* (nível individual: escrever uma carta de reclamação para cumprir uma obrigação escolar). É evidente

que a atividade escolar tem como objetivo, sempre, a aprendizagem, por isso é impossível desvincular a motivação didática da atividade da escrita. Nesse sentido, os estudiosos de Genebra propõem que a atividade da escrita textual seja sempre orientada para os propósitos comunicativos da prática social de referência do gênero em questão. Isto é, deve-se sempre procurar estabelecer um “simulacro” da prática languageira que conduza a atividade de escrita textual no ambiente escolar para que a motivação social da escrita possa sobrepor-se à motivação meramente escolar. Nessa perspectiva, a *motivação compreensível* (motivação social do gênero) pode transformar-se em *motivação eficaz*, ou seja, aquela que realmente move o sujeito em sua ação. No caso da atividade de “dar aula” pode ocorrer a mesma coisa: a motivação social – o aprendizado do aluno – pode ser apagada, no plano da ação, por uma motivação eficaz, ligada a questões financeiras, por exemplo: “é preciso dar aula, pois, caso contrário, não recebo salário no final do mês”.

Atividade escolar, nesse sentido, corresponde ao agir coletivo de alunos e professores, tomado genericamente, em situação de ensino-aprendizagem: “é tudo aquilo que é posto em jogo para que eles executem suas obrigações – que são justamente as *tarefas*” (BEZERRA, 2008, p. 150 – grifo nosso). As *tarefas didáticas*, sob esse ponto de vista, representam ações prescritivas, elaboradas no quadro de uma atividade escolar.

A tarefa refere-se *ao que deve ser feito* e pode ser objetivamente descrita em termos de condições e de objetivo, de meios (materiais, técnicos...) utilizados pelo sujeito. A atividade corresponde *ao que o sujeito faz* mentalmente para realizar essa tarefa, não sendo portanto diretamente observável mas inferida a partir da ação concretamente realizada pelo sujeito.” (AMIGUES, 2004, p. 39).

Sob esse prisma, é a partir da tarefa concretamente executada que se pode analisar a atividade. Segundo Leplat (1997 apud CLOT, 2007, p. 23), “Dizer que se assume o ponto de vista da tarefa para analisar a atividade não será, portanto, conceber a primazia ao extrínseco, mas considerar a atividade como a elaboração, por parte do sujeito, de sua própria tarefa”.

As tarefas escolares podem ser tanto direcionadas aos alunos, como aos professores: “o professor tem de recolher os textos dos alunos para correção”; “os alunos têm de escrever o final de uma história”. As atividades escolares são constituídas, assim, por tarefas verbais (reescrever um texto, responder a questões de compreensão textual), como não verbais (supervisionar os alunos para que não colem na prova). As tarefas têm sempre um caráter prescritivo: “toda tarefa é prescrita, proposta por alguém a alguém” (BEZERRA, 2008,

p. 151), mesmo que quem prescreve seja o mesmo sujeito que executa a tarefa: por exemplo, o professor planifica uma atividade didática em que ele próprio terá como tarefa dar exemplos de como é inadequado escrever cartas para instituições públicas, usando modelos informais de interação – “Oi, prefeito, tudo bem?”.

A fim de sistematizarmos nosso quadro conceitual quanto às *tarefas escolares*, aderimos à classificação de Bezerra (2008), fazendo as devidas adaptações, uma vez que a pesquisadora elabora suas categorias conceituais para analisar, exclusivamente, as tarefas em situação de avaliação escolar. Na nossa adaptação, as tarefas são classificadas em:

- 1) *tarefas explícitas*: quando a prescrição é explicitamente formalizada por documentos oficiais da educação, pela instituição de ensino, pelo material didático, por planificações didáticas feitas pelo próprio docente, por comandos elaborados pelo professor, etc. (ex.: avaliar o aluno bimestralmente/trimestralmente);
- 2) *tarefas implícitas*: quando a prescrição não é explicitamente formalizada, mas reconhecível por quem executa a tarefa (ex.: supervisionar os alunos para que não colem na prova);
- 3) *tarefas inferidas*: quando a prescrição é inferida por quem executa a tarefa (ex.: com base nas capacidades linguísticas de um aluno – diagnosticadas anteriormente –, o professor pode inferir que terá como tarefa trabalhar individualmente a sua escrita).

Como é possível perceber, a prescrição da tarefa não significa que ela seja, necessariamente, da ordem do explícito: uma prescrição pode ser também implícita ou inferida pela situação contextual da atividade na qual ela se insere. Segundo Dolz (2002), as tarefas engajam professor e alunos em um *contrato didático*: a prescrição das tarefas, seja explícita, implícita ou inferida já é previamente aceita pelos sujeitos envolvidos na atividade de ensino-aprendizagem.

Na perspectiva adotada por nossa pesquisa, as *tarefas escolares* estão para a *atividade escolar*, assim como as *operações* (LEONTIEV, 2006) estão para a *ação*: tanto as operações como as tarefas são mecanismos de operacionalização do agir, referem-se a procedimentos necessários para que a ação/atividade escolar se realize. Entretanto, as tarefas são sempre vistas pelo viés prescritivo, diferentemente das operações.

A tarefa, quando tomada pelo viés da aprendizagem, ou seja, na perspectiva do aluno, pode ser classificada em três tipos (ALTET, 1994):

- 1) *tarefas funcionais*: centradas no conteúdo, na apropriação de saberes;
- 2) *tarefas formativas*: centradas no aluno, na construção e desenvolvimento dos saberes;
- 3) *tarefas metacognitivas*: centradas na cognição, na reflexão do agir.

Dependendo da proposta de cada atividade e das crenças em relação ao ensino, pode-se privilegiar um tipo de tarefa específica ou mesclar tipos diferentes, para se obter resultados mais consolidados. Essa seleção do “melhor tipo” de tarefa somente acontece quando uma tarefa é elaborada, de forma consciente, visando a objetos específicos, uma vez que ela pode ser “aplicada” de forma não reflexiva, sem a preocupação com os resultados da aprendizagem – fato muito comum quando o professor simplesmente reproduz as tarefas do livro didático, de forma “rotineira”. Não acreditamos que exista um tipo de “tarefa ideal”, mas tarefas orientadas para objetivos específicos: para a apropriação de saberes, a construção dos conhecimentos ou para a reflexão; dependendo do foco dado à atividade em curso.

Um termo bastante usado para se referir linguisticamente às tarefas explícitas dos alunos é o *comando*. Os comandos são caracterizados por: a) explicitar a ação a ser executada (ler, grifar, comparar); b) citar os suportes que permitam a realização da tarefa (“o texto a seguir”, “a figura X”); c) apresentar uma forma imperativa (“escreva”, “comparar os dois textos”); d) eventualmente, ser constituído por mais de um exercício (DOLZ, 2002).

Para clarear ainda mais nosso quadro conceitual, retomamos o início desta seção, no que se refere aos *gêneros da atividade de ensino-aprendizagem*. Colocamos que o gênero “aula” pode ser decomposto em gêneros hierarquicamente subordinados, como, por exemplo, os gêneros “chamada dos alunos” e “exposição de conteúdos”. A pergunta que fazemos é: o ato de fazer a chamada dos alunos, ou a exposição dos conteúdos, não pode ser considerado também como uma *tarefa*, dentro do quadro da atividade de “dar aula”? Entendemos que tudo vai depender do ponto de vista da análise. Se tomarmos, por exemplo, a “exposição de conteúdos” como a tipificação de uma atividade, circunscrita na perspectiva de um agir compartilhado pelos trabalhadores da educação, essa pode ser vista e analisada como um *gênero da atividade docente*. Porém, se a abordarmos como um ato prescritivo, uma operacionalização da atividade de “dar aula”, nada impede que a analisemos sob o ponto de vista das *tarefas*. A nossa intenção, com essa flexibilidade conceitual é não engessar as análises referentes ao agir em sala de aula – tanto o verbal como o não verbal – propiciando, com isso, discussões relevantes para as pesquisas da área de ensino-aprendizagem, sobretudo, as focalizadas no letramento escolar.

No que se refere à *atividade específica de produção textual*, no âmbito do ensino-aprendizagem da língua, Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 63) apresentam três tipos básicos de tarefas escolares⁵⁷:

- 1) *tarefa de produção de um texto*: deve estar inserida dentro de uma situação de comunicação (autêntica ou simulada) explicitamente definida pelo professor. O aluno precisa dominar os esquemas de utilização do gênero de texto produzido e mobilizar as capacidades de linguagem por ele requeridas, para ter sucesso na tarefa;
- 2) *tarefa de escrita ou de revisão de um texto com o objetivo de resolver um problema*: o aluno precisa focalizar um ou vários esquemas de utilização do gênero de texto e mobilizar capacidades de linguagem específicas (ex.: reescrever um texto em função de um objetivo específico, corrigir um texto para solucionar um problema diagnosticado);
- 3) *tarefa que isola um problema da escrita ou oralidade*: a finalidade é propor tarefas de apropriação, de sistematização, de consolidação de esquemas específicos de utilização do gênero e desenvolver *capacidades de linguagem* situadas em relação à escrita ou à oralidade (ex.: tarefas focadas na morfossintaxe da língua, na estrutura discursiva do gênero).

Por outro lado, essas tarefas de escrita (sobretudo as focalizadas em problemas específicos) precisam ser transpostas para o plano didático e materializar-se em artefatos concretos para os alunos. Esses artefatos são denominados por Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 63-64) de *dispositivos didáticos*, os quais podem ser de vários tipos, como os seis apresentados pelos autores: a) textos lacunares; b) questões de múltiplas escolhas; c) estabelecimento de relações (elementos de categorias diferentes para serem relacionados); d) quebra-cabeças; e) matrizes textuais (fichas de controle, grades que orientam a realização de uma tarefa de escrita); f) reformulação, reescrita (de partes do texto ou do texto completo – sempre seguindo certas restrições).

Os autores advertem que as tarefas centradas em *dispositivos didáticos* que trabalham com problemas específicos da escrita ou oralidade (relacionadas ao gesto de *delimitação*⁵⁸ do objeto de ensino) podem trazer riscos. “O primeiro diz respeito ao caráter estanque das atividades. O segundo está associado ao caráter fracionado e decomposto das

⁵⁷ A descrição desses três tipos de tarefas foi adaptada, pela pesquisa, para o ensino pautado nos gêneros de texto.

⁵⁸ Cf. seção 3.3. “Gestos didáticos”.

atividades” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 64). Na proposta de ensino assumida por esta pesquisa, essas tarefas que focam problemas específicos da escrita e/ou oralidade são inseridas sempre em um projeto de produção textual centrado em uma prática linguageira – em um gênero de texto – consubstanciado no que os pesquisadores de Genebra denominam *sequência didática*. Dessa forma, mesmo essas tarefas sendo fragmentadas em problemas pontuais da escrita/oralidade, elas não são estanques, no sentido de que estão ancoradas em um projeto de comunicação (mesmo que simulado) com objetivos, *papéis discursivos* dos sujeitos da interação, suporte textual, tema, etc. bem definidos. Os alunos sabem que as tarefas que eles têm de executar durante o projeto são para que desenvolvam capacidades para agir discursivamente em uma situação comunicativa, previamente estabelecida, ou seja, os problemas específicos da escrita/oralidade não são tratados como fins em si mesmo, eles são os meios para se alcançar um objetivo maior: a apropriação de uma prática linguageira.

Para análise dos dados da nossa pesquisa, usamos os conceitos de *atividades escolares*, *tarefas* e *dispositivos didáticos*, procurando problematizar as situações de uso desses instrumentos didáticos e estabelecer diretrizes que possam auxiliar os professores nas atividades de produção textual.

3.5 TRABALHO PRESCRITO, PLANIFICADO E REALIZADO

Para a realização da pesquisa, consideramos, assim como o faz Machado (2009), a existência de três níveis de trabalho: o *trabalho prescrito*, o qual engloba “um conjunto de normas e regras, textos, programas e procedimentos que regulam as ações” do trabalhador (p. 80); o *trabalho planificado*, constituído de um conjunto de textos pré-figurativos que “explicitam o conjunto das tarefas, seus objetivos, suas condições materiais e sua forma de desenvolvimento das ações projetadas pelo próprio trabalhador” (p. 81); e o *trabalho realizado*, “o conjunto de ações efetivamente realizadas” (p. 80).

Quanto ao primeiro nível, do *trabalho prescrito*, Machado (2009, p. 80-81) pontua que, de fato, “em qualquer atividade de trabalho institucional ou empresarial, o trabalhador encontra-se diante de restrições provenientes das instituições/empresas, que dão uma configuração inicial à sua ação, frequentemente explicitadas em textos *instrucionais* ou *procedimentais*”. No caso do trabalho docente, esses textos emergem de três instâncias principais, hierarquicamente representadas pelos textos oficiais da educação de nível federal (os PCN), estadual (as DCE), e local (os PPP). Esses documentos (e outros que prescrevem o agir do professor) parametrizam a ação docente, uma vez que trabalham com a padronização

da atividade de ensino, prescrevendo concepções de ensino-aprendizagem que devem subsidiar a prática docente, objetivos, conteúdos e objetos de ensino, procedimentos didáticos, formas de agir do professor, etc. “Essas prescrições, de modo teórico, não podem ser vistas como negativas, mas como artefatos disponibilizados para o professor e que podem facilitar o seu trabalho.” (MACHADO; LOUSADA, 2010, p. 627). Elas, embora não limitando completamente o trabalho do professor, configuram-se em “vozes” poderosas que exercem forte coerção nas suas ações, ou, pelo menos, na sua forma de discursar sobre o ensino (muitos professores acabam incorporando apenas o “discurso” desses documentos, mas não os colocando em prática). Essas “vozes” são também, em vários momentos, “relembradas”, “reafirmadas” em encontros pedagógicos, cursos de formação continuada, de pós-graduação, etc.; o que acaba reforçando o seu valor prescritivo.

Outro texto que pode ser enquadrado nas prescrições educacionais é, no caso do contexto brasileiro da escola pública, o próprio livro didático adotado pelo professor:

Didático [...] é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática. Sua importância aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o *que* se ensina e *como* se ensina o que se ensina (LAJOLO, 1996, p. 4).

É comum, pois, o livro didático prescrever o trabalho do professor, orientando seu agir, pré-selecionando os conteúdos a serem ensinados, a metodologia de ensino, as concepções teóricas que subsidiam a prática, etc.

O trabalho prescrito também pode estar no nível do implícito, consubstanciado nas regras não expressas linguisticamente pelos *gêneros da atividade profissional* que regem os comportamentos dos sujeitos em situação de trabalho.

Esse referencial elaborado em comum estabelece regras não escritas e não imutáveis numa situação comunicacional que pressupõe a elaboração comum. Ele inscreve as habilidades consideradas na história de um coletivo. [...] A regra não escrita estrutura as diversas espécies de trocas nas quais os operadores [trabalhadores em geral] estão engajados (CLOT, 2007, p.37).

No caso do trabalho do professor, o gênero da atividade “aula” pressupõe vários outros gêneros da atividade docente que não estão sistematizados nos documentos escritos, mas que regem o agir docente. Esses modelos do agir vão sendo modificados no

decorrer da história, a partir das coerções sociais, sem que, muitas vezes, o professor tome consciência dessas mudanças. E, ao não se conscientizar dessas alterações, ele acaba não se preparando profissionalmente para enfrentá-las. O sistema também, muitas vezes, se omite em dar formação profissional para o professor agir nesse novo contexto. Também ocorre de o professor receber formação para uma nova realidade educacional, mas resistir em aceitá-la ou mudar sua prática, consolidada em anos de experiência na sala de aula. É o que ocorre atualmente, por exemplo, com o evento da “democratização escolar”, em que professores precisam adaptar a sua prática para trabalhar com a heterogeneidade linguística (ligada a fatores sociais/econômicos/culturais) dos alunos.

Em nossa pesquisa, tanto os *textos prescritivos da ação do professor* materializados nos documentos oficiais da educação e no próprio livro didático (utilizado pelo professor antes da intervenção da SD), como as prescrições da ação docente não verbalizadas não são considerados exatamente *corpus* da pesquisa, mas, servem de apoio a algumas discussões levantadas na parte analítica.

Quanto ao *trabalho planejado*, esse se consubstancia nos textos de planejamento do agir docente, elaborados pelo próprio professor. Seria o trabalho prescrito, mas de ordem interna – uma *autoprescrição*. Sabemos que no contexto brasileiro, na atualidade, essa etapa do agir docente não é priorizada. Nos cursos de formação inicial, é comum se ressaltar a importância de o professor planejar as suas ações didáticas. Nesses cursos, aprende-se a elaborar planos de ensino, planos de aula. Entretanto, na realidade do dia a dia do professor, sabemos que o excesso de atribuição de carga horária em sala de aula, as mínimas horas-atividade que os docentes têm para preparar suas aulas, corrigir trabalhos e provas, os longos deslocamentos de uma escola a outra a que muitos deles têm de se submeter para cumprir sua carga horária semanal (entre outros fatores) não contribuem para que o professor faça a planificação de seu trabalho. Assim, é comum o docente tomar unicamente o livro didático como texto pré-figurativo da sua ação. Nos nossos cursos de formação é comum ouvirmos depoimentos de professores que até planificam as suas ações, mas sem fazer o devido registro, sem tornar explícito esse momento pré-intervenção didática. Fato que compromete, inclusive, a própria progressão curricular, uma vez que a escola não fica com arquivos do trabalho do professor, dificultando, muitas vezes, a continuidade do trabalho didático. Outros professores relatam que ao tentar planificar sua ação, acabam fazendo “recortes” de outros manuais didáticos, que não seja o usado em sala de aula. Ou seja, o livro didático acaba novamente direcionando o trabalho planejado, mesmo que de forma indireta.

Em nossa pesquisa, como textos de *planificação da atividade docente*, consideramos os textos elaborados no processo formativo: modelo teórico/didático; SD com suas atividades, tarefas e dispositivos didáticos; instruções para a SD elaboradas pela pesquisadora. Ou seja, como a atividade de ensino investigada está vinculada a uma pesquisa colaborativa, a elaboração dos textos planificadores é em coautoria: professor em formação e pesquisador/formador. Esses textos, por sua vez, fazem parte do *corpus* de análise da pesquisa e são avaliados, inclusive, sob o ponto de vista da relação entre trabalho prescrito, trabalho planejado e trabalho realizado. Ou seja, é a emergência do que seria o *trabalho real* (CLOT, 2007) do professor. Analisamos até que ponto, por exemplo, as planificações das atividades didáticas, redigidas pela pesquisadora, mas elaboradas de forma colaborativa “profesora/pesquisadora”, “engessaram” ou não o trabalho realizado pela professora.

No último nível, temos, como vimos, o *trabalho realizado* pelo professor. Segundo Machado (2009), é apoiando-se nas prescrições do trabalho e, às vezes, no planejamento do agir, que o “trabalhador desenvolve o chamado *trabalho realizado*, isto é, o conjunto de condutas (verbais ou não verbais) efetivamente observáveis na situação, que sempre vai apresentar algum distanciamento em relação ao que foi *prescrito* (p.81). Esse distanciamento entre o prescrito e o realizado é uma condição natural, inevitável em qualquer atividade de trabalho. Para Lousada (2011, p. 42):

A distância entre trabalho prescrito e realizado é natural: ela provém da necessidade de adaptação das prescrições, de certa maneira “impessoais” (ROGER, 2007), já que elaboradas para um coletivo de trabalhadores, à situação particular de trabalho de cada professor/trabalhador, como se vê comumente nas instituições escolares (AMIGUES, 2002). As adaptações que os trabalhadores fazem das prescrições, adaptando-as a seu contexto, teriam o objetivo de aumentar sua eficácia no trabalho.

É nesse ponto que entra outro conceito trabalhado pelas ciências do trabalho: a *reconcepção* (cf. MACHADO; LOUSADA, 2010; LOUSADA, 2006). O professor sempre faz um recorte pessoal das prescrições externas para atuar no seu contexto de ensino, ou seja, as redefine, dá uma nova concepção a essas prescrições. Isso acontece também com a própria planificação interna do seu trabalho, que, na sua realização efetiva também precisa ser adaptada para dar conta das ocorrências não previstas inicialmente. A *reconcepção* é, pois, esse processo natural de redefinição do prescrito. Segundo Saujat (2002), é justamente essa *reconcepção* que garante a saúde, a identidade e a competência do professor. Isso não significa que toda *reconcepção* seja positiva, no sentido de ser a melhor alternativa para o

desenvolvimento da atividade de ensino-aprendizagem. O que estamos pontuando é que ela faz parte do processo natural do trabalho do professor, é inevitável. É claro que nessa *reconcepção* estão envolvidos vários fatores, como: o contexto específico da ação, os saberes e as capacidades do agir do professor, as concepções de ensino e de língua (no caso da disciplina de língua portuguesa) que norteiam, mesmo que inconscientemente, o trabalho do professor, as condições específicas do *locus* de trabalho docente, etc. Ou seja, para analisar uma *reconcepção* é preciso levar em consideração uma rede de fatores que estão em jogo no trabalho docente. Segundo Lousada (2011), a *reconcepção* das prescrições iniciais pode ser vista também como uma maneira de se apropriar de ferramentas disponíveis no coletivo de trabalho, transformando-as em instrumentos para a ação (*gênese instrumental* – Rabardel, 1995). Nesse sentido, na nossa pesquisa, as reconcepções do trabalho planejado na SD da carta de reclamação são também um parâmetro de interpretação para verificarmos até que ponto o professor conseguiu se apropriar da ferramenta SD, transformando-a em instrumento para o seu trabalho, e, ao mesmo tempo, se tornando *ator* da sua ação.

Ainda sob o ponto de vista do trabalho planejado, é importante destacar que a planificação do agir, feita pelo próprio professor, também é uma forma de *trabalho realizado*. Segundo Machado e Lousada (2010), não podemos sucumbir ao discurso dominante de que o trabalho do professor é somente o de “dar aulas”. No caso da nossa pesquisa, as planificações das atividades didáticas desempenham dupla função em relação ao trabalho docente: de um lado, já faz parte do *trabalho realizado* do professor (mesmo que em coautoria com a pesquisadora/formadora), de outro, pertence à categoria do *trabalho planejado*, uma vez que define conteúdos e delimita tarefas para o professor e para os alunos. Mesmo considerando a planificação da ação didática uma etapa do trabalho realizado do professor, entendemos que o grande *locus* observável desse nível de trabalho é a sala de aula. É lá que se concretiza efetivamente o agir em situação de trabalho, são *presentificadas* as ações didáticas, se constroem os objetos de ensino verdadeiramente, onde os saberes a ensinar transformam-se em saberes efetivamente ensinados e aprendidos, sob a maestria de um profissional da educação – o professor.

De acordo com Bulea (2010), atualmente, percebe-se um crescente interesse nas análises do *trabalho realizado* do professor, ou no que a autora chama de *análises das práticas*, em um processo que articula formação, instrumentos e objetos do agir profissional e a sua efetivação concreta. Isso se explica pelo fato de o mundo do trabalho estar em constante transformação, necessitando, assim, uma investigação ininterrupta de todo o complexo que movimenta as práticas profissionais.

[...] as mudanças permanentes no campo do trabalho (complexidade das tarefas, evolução rápida dos entornos e das ferramentas etc.) ora geram, ora readquirem novos dispositivos para assegurar permanentemente a articulação entre os conteúdos de formação e as situações profissionais, melhor dizendo, de pré-orientar a constituição de alguns desses conteúdos para sua elaboração em situações de trabalho efetivas (BULEA, 2010, p.29).

Nesse sentido, investigar o *trabalho realizado* do professor, a partir de uma visão ampla que engloba tanto o processo formativo como os objetos e instrumentos que orientam as práticas realizadas em situação efetiva de trabalho, é ajudar na profissionalização do trabalho docente e na consolidação da ideia do *ensino como trabalho* (cf. SOUZA-e-SILVA, 2004). Nesta investigação, o *trabalho realizado* é analisado a partir da articulação com a formação docente, na elaboração de instrumentos didáticos, no desenvolvimento de uma SD, sob o enfoque das *atividades escolares, tarefas, dispositivos didáticos e gestos didáticos do professor*.

3.6 SABERES DOCENTES

Questionamentos em relação aos *saberes profissionais do docente* vêm, de maneira geral, tomando grandes proporções na literatura especializada da área da educação, inclusive no Brasil (cf. OLIVEIRA, 2006; TARDIF, 2006; DUARTE, 2003; LELIS, 2001; PIMENTA, 1999). Pelo fato de a nossa pesquisa perpassar a área da formação docente, e a problemática dos “saberes profissionais” estar arrolada nos objetivos propostos pela investigação, trazemos alguns posicionamentos que vêm sendo firmados em relação ao assunto, além do ponto de vista assumido pela pesquisa.

Para delimitar alguns conceitos, primeiramente, destacamos uma distinção entre *informação, conhecimento e saber*, apresentada por Altet (2001):

- *informação*: é da ordem do social – exterior ao sujeito;
- *conhecimento*: é da ordem do pessoal – integrado ao sujeito;
- *saber*: situa-se entre a informação e o conhecimento – “O saber constrói-se na integração entre conhecimentos e informação, entre sujeito e ambiente, na mediação e através dela” (ALTET, 2001, p. 28).

Dessa forma, o conceito de *saber* é mais abrangente do que os conceitos de conhecimento ou informação, e é a partir dele que vamos direcionar as discussões desta seção.

Como é possível perceber por meio da leitura de trabalhos na área de formação docente, as classificações dos *saberes profissionais* não são homogêneas. Fala-se,

por exemplo, em saberes acadêmicos, disciplinares, escolares, práticos, metodológicos, teóricos, etc. Para iniciar as nossas discussões e, posteriormente, sistematizar os conceitos usados nas nossas análises, apresentamos, a seguir, o quadro conceitual dos saberes elaborado por Altet (2001, p. 29-30), o qual se divide em: a) *saberes teóricos* (saberes a serem ensinados e saberes para ensinar); e b) *saberes práticos* (saberes sobre a prática e saberes da prática):

Quadro 8 – Tipologia dos saberes de Altet (2001)

SABERES TEÓRICOS: da ordem do declarativo (saber o que)	SABERES PRÁTICOS: provenientes das experiências cotidianas da profissão e adquiridos na situação de trabalho
1) Saberes a serem ensinados: compreendem os constituídos pelas ciências, os disciplinares e os tornados didáticos.	1) Saberes sobre a prática: saberes procedimentais (saber como fazer).
1) Saberes para ensinar: incluem os pedagógicos sobre a gestão da sala, os didáticos, nas diferentes disciplinas e saberes gerais da cultura.	2) Saberes da prática: oriundos da experiência, produto da ação que teve êxito, da práxis; saberes condicionais (saber quando e onde): os <i>savoirs-faire</i> , os saberes implícitos da ação.

Quadro elaborado a partir da tipologia dos saberes de Altet (2001, p. 29-30)

É possível visualizar, por meio do quadro, que há, nesse modelo tipológico, uma divisão bastante acentuada entre o saber oriundo do exterior da sala de aula (saberes teóricos: científicos, acadêmicos, da cultura) e o saber adquirido na práxis escolar (saberes práticos: procedimentais e condicionais oriundos da experiência do cotidiano do professor). Não é uma divisão entre o nível abstrato do saber (saber declarativo) e o nível praxiológico (saber procedimental e condicional), pois, como se vê, no saber teórico também são inclusos os saberes “saberes para ensinar”. A diferença parece estar, portanto, entre o que é produzido fora da escola e o que é construído a partir da experiência do professor em sala de aula.

Essa divisão dicotômica e radical entre esses dois polos – universidade/sociedade *versus* escola – e os saberes a eles vinculados, fez com que surgissem correntes partidárias, ora de uma vertente do saber, ora da outra. Surgiram assim, na área da formação do professor, os defensores de uma *epistemologia da prática* (cf. TARDIF, 2006; LELIS, 2001) e os críticos dessa corrente (cf. DUARTE, 2008; OLIVEIRA, 2006), os quais visualizaram, na vertente anterior, uma desvalorização em relação à “epistemologia dos conhecimentos teóricos”.

Entendemos, em primeiro lugar, que não é possível fazer uma distinção radical, objetiva entre o que é *saber teórico* e o que é *saber prático*. A universidade, com suas pesquisas baseadas em métodos, técnicas e procedimentos científicos, e fundamentadas em bases teóricas consolidadas (também resultantes de outras pesquisas científicas) produz, com

certeza, uma gama de saberes acadêmicos que são, dependendo das crenças, valores e objetivos de cada contexto histórico-social, selecionados ou não para guiarem o ensino disciplinar, no nosso caso específico, o ensino das Licenciaturas de Letras. Esses saberes acadêmicos são, evidentemente, tanto da ordem do abstrato (saber declarativo), como da ordem do didático (saberes procedimentais e condicionais). Ou seja, a universidade não produz e mobiliza apenas saberes puramente teóricos, como também produz e mobiliza saberes práticos – não no sentido de serem produzidos necessariamente na prática profissional, mas saberes que estão implicados diretamente no agir do professor, como, por exemplo, os saberes metodológicos mobilizados nas disciplinas de formação docente nas Licenciaturas. É comum, em vários contextos de pesquisa, o saber teórico ser relacionado apenas ao teor declarativo (saber o que) e, o saber prático, ao teor procedimental e condicional (saber como, onde, quando, por que). Mas será que não há teoria(s) subjacente(s) ao saber-fazer? É evidente que essa divisão dicotômica do saber é bastante problemática e precisa ser encarada de uma forma mais flexível, ou seja, não dá para denominarmos “teórico” apenas o saber declarativo, assim como não é possível chamarmos simplesmente de “prático” os saberes procedimental e condicional, uma vez que esses últimos são sempre fundamentados em teorias (conscientemente ou não).

Em segundo lugar, não há como fazermos uma divisão estanque entre os saberes que são produzidos e mobilizados no âmbito acadêmico e os saberes mobilizados e produzidos durante o exercício da profissão. Muitos dos saberes procedimentais e condicionais tomados como “conteúdos” disciplinares nas Licenciaturas são, na verdade, produzidos a partir de pesquisas de campo, em sala de aula, durante o agir do professor⁵⁹. Mesmo os saberes disciplinares, da ordem do declarativo, mobilizados pelas Licenciaturas podem, com o passar do tempo, sofrer transformações em decorrência das mudanças operadas pela prática escolar nesses objetos do ensino. Embora o que ocorra, normalmente, seja justamente o contrário, ou seja, a escola espera que as pesquisas acadêmicas deem o aval para essas mudanças. É o caso, por exemplo, das mudanças no uso de alguns elementos da língua: os autores de livros didáticos e os professores esperam respaldo das pesquisas acadêmicas para incorporarem essas “concessões” linguísticas na prática escolar. Ou seja, os saberes acadêmicos sofrem coerções da prática escolar, assim como agem coercitivamente na *práxis* do professor e elaboradores de currículos, programas, diretrizes e livros didáticos.

⁵⁹ A nossa pesquisa acadêmica, a partir da investigação de um contexto real de sala de aula, produzirá saberes que poderão, no futuro, serem utilizados como saberes disciplinares nos cursos de formação docente.

No entanto, é possível falar que os professores, na sua atividade profissional, apenas mobilizam saberes oriundos das suas próprias práticas? Certamente que não. Concordamos com Tardif (2006) quando ele fala que os saberes docentes são plurais e heterogêneos. São plurais e heterogêneos, pois são de diferentes níveis – declarativos, procedimentais, condicionais, contextuais, didáticos, culturais, etc. – e de diferentes procedências – das disciplinas de formação inicial, das pesquisas acadêmicas, das prescrições institucionais do ensino, da cultura em geral, da *práxis* social, da própria prática profissional, da prática de outros professores (geralmente, de antigos docentes), etc. Com certeza, os professores não só utilizam esses saberes plurais e heterogêneos em sala de aula, mas também os adaptam, os transformam, assim como produzem novos saberes durante sua prática. Por acreditar nessa premissa, entendemos, assim como Tardif (2006), que é essencial fomentar pesquisas que tomem o professor como colaborador do processo investigativo, não o reduzindo a simples sujeito/objeto de pesquisa⁶⁰, justamente para levar para discussão na formação inicial dos professores, nas Universidades, esses saberes que foram adaptados, transformados ou criados nas salas de aula.

A partir do exposto, entendemos que é problemático elaborar uma tipologia de saberes docentes que separe radicalmente *teoria* e *prática* e que coloque em lados opostos *escola* e *universidade*. Segundo Oliveira (2006), uma das pesquisadoras que criticam a *epistemologia da prática*, a discussão sobre teoria e prática precisa assumir outra dimensão: ela não deve se fechar em “posições dicotômicas, oscilando entre uma epistemologia da prática ou uma epistemologia de conteúdos, mas em uma epistemologia que evidencie as orientações práticas que cada teoria possibilita” (p. 106).

Ressaltamos, assim, que não concordamos com a desvalorização dos saberes específicos de cada área, subjacente à *epistemologia da prática*. No caso do ensino da Língua Portuguesa, entendemos que são de grande importância as pesquisas vinculadas ao estudo da língua, do texto, do discurso, das suas formas de realização, do seu funcionamento, dos seus usos, da sua sócio-história, das várias concepções teóricas que permeiam os estudos linguísticos, etc. O conhecimento científico da língua é essencial para o professor de Língua Portuguesa. Não há como menosprezarmos esses saberes, já que eles direcionam o saber-fazer do professor. Eles são, na verdade, parte do conteúdo do ensino da língua. A carência desses saberes compromete as ações docentes e, conseqüentemente, os resultados da aprendizagem dos alunos.

⁶⁰ Por isso nossa opção pela pesquisa colaborativa.

Na nossa pesquisa, isso ficou bastante evidente, pois, em vários momentos, a falta de alguns conhecimentos linguístico-discursivos em relação ao objeto de ensino fez com que a pesquisadora precisasse mediar uma formação linguística-discursiva específica, para suprir a carência da professora. Em vários momentos, a falta de conhecimentos linguísticos dificultou a atuação da docente em sala de aula, comprometendo o trabalho de apropriação do gênero trabalhado. Isso aconteceu, por exemplo, no módulo do *plano textual global* da carta de reclamação, na distinção entre frase nominal e verbal. Nesse módulo, os alunos tinham de elaborar frases nominais para compor o referente das cartas, porém, a própria docente tinha dificuldades para fazer tal distinção, por falta de conhecimentos linguísticos.

Compartilhamos, dessa forma, com Oliveira (2006), quando diz que “é necessário que o professor domine os conteúdos específicos de sua área, além de ter a clareza de como esses conteúdos transformam-se em objetos de ensino” (p. 105). É essencial, assim, que o professor domine os *saberes científicos* da sua área, saiba transformá-los em *saberes disciplinares* (saberes a ensinar – processo próprio da *transposição didática externa*), assim “como” processar a *transposição didática interna* desses saberes (*saberes didáticos*).

O professor é [...] o agente primordial do sistema didático. Sem um nível suficiente de formação profissional, as principais responsabilidades associadas a sua função não estão garantidas. O professor representa o saber e os conteúdo(s) ensinado(s), o que exige dele um domínio e uma atualização constante dos saberes a ensinar, assim como dos processos implicados na transposição desses conhecimentos para a sala de aula⁶¹ (DOLZ, 2009b, p. 01 – tradução nossa).

No caso da metodologia de ensino assumida por essa pesquisa, é preciso que o professor saiba transformar os *saberes científicos* do/sobre o gênero – *objeto unificador do ensino* – em saberes a ensinar, assim como domine o saber-fazer profissional para que esses saberes a ensinar possam ser transformados em saberes efetivamente ensinados e aprendidos. Nesse sentido, nossa pesquisa descarta a dicotomia teoria *versus* prática, para adotar uma rede conceitual dos saberes ancorada no processo da *transposição didática*. Nessa perspectiva, saberes da língua e de seus modos de realização discursiva (*saberes científicos*) devem estar à

⁶¹ Texto original em espanhol: “El profesor forma parte de las instituciones educativas y de enseñanza. Es un agente primordial del sistema didáctico. Sin un nivel de formación profesional suficiente, las principales responsabilidades asociadas a su función no están garantizadas. El profesor representa el saber y la(s) materia(s) enseñada(s), lo que le exige un dominio y una actualización constante de los saberes que ha de enseñar, así como de los procesos implicados en la transposición de esos conocimientos en las aulas.”

disposição dos *saberes disciplinares* e *didáticos* referentes à sua transposição para o ensino, e vice e versa, numa dialética constante, independentemente da instância que originou tais saberes.

PARTE III

METODOLOGIA DA PESQUISA

*[...] aquele que pratica ato de compreensão
(inclusive o pesquisador) se torna participante do diálogo,
ainda que seja em um nível especial
(em função da tendência da interpretação e da pesquisa).*

(BAKHTIN, 2003, p.332)

CAPÍTULO 1

ENQUADRE METODOLÓGICO DA PESQUISA

Por volta da década de 1980 iniciou-se, no Brasil, uma tendência em tomar o ambiente escolar como campo de investigação científica. Ou, nas palavras de Jardimino (2005), como um “laboratório de pesquisa”, a fim de que se pudesse, por meio de métodos científicos, detectar problemas da educação e propor soluções para que esses fossem sanados, diminuídos, assim como entender e refletir sobre a dinâmica que envolve os processos de ensino-aprendizagem. Ainda hoje, essas pesquisas têm muita força, e se diversificam em enfoques e métodos de investigação, entre os quais, citamos: saber teórico *versus* saber prático; a pesquisa como instrumento de reflexão coletiva sobre a prática; a pesquisa participante; a pesquisa-ação; a pesquisa colaborativa (cf. ANDRÉ, 2008). Entendemos que essas pesquisas de campo na área do ensino-aprendizagem, da formação e da prática docente são de grande relevância para o processo de desenvolvimento e de transformação da escola, a instituição, por excelência, do ensino formalizado. Não há como refletir sobre a escola e seus elementos sem conhecer, de perto, como essa escola funciona, como os sujeitos nela envolvidos agem, como representam suas práticas, como interagem com as prescrições didáticas, com os objetos/instrumentos de ensino, etc.

É pensando na relevância desse tipo de investigação que a nossa pesquisa de doutoramento divide-se em dois momentos: o primeiro, da pesquisa de campo, no qual, em um processo colaborativo (pesquisadora/formadora e professora de sala de aula/professora em formação), desenvolvemos um projeto situado de letramento em ambiente escolar; o segundo, de análise dos dados gerados pela pesquisa de campo. Dessa forma, a fim de explicitar o panorama metodológico da pesquisa, buscamos detalhar o enquadre metodológico, procedimentos e categorias de análise/interpretação dos dados, assim como descrever o contexto de desenvolvimento da pesquisa de campo.

A pesquisa enquadra-se em um paradigma *qualitativo*, surgido, segundo Bortoni-Ricardo (2008), como uma alternativa às pesquisas advindas da perspectiva positivista/quantitativa. Entretanto, segundo Flik (2009), a pesquisa qualitativa não pode ser mais associada simplesmente à “pesquisa não quantitativa” (p. 8), uma vez que ela vem desenvolvendo identidades próprias, mesmo que difícil de ser “catalogada” em uma mesma corrente metodológica. Para o autor, uma das suas características centrais advém dos objetivos que a movem: “Esse tipo de pesquisa visa a abordar o mundo ‘lá fora’ (e não em

contexto especializado de pesquisa, como os laboratórios) e entender, descrever e, à vezes, explicar os fenômenos sociais ‘de dentro’, de diversas maneiras diferentes” (FLIK, 2009, p. 8). Na perspectiva qualitativa “não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes, [...] a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele não é um relator passivo, mas um agente ativo” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32). Flik (2009) ressalta que o material empírico da pesquisa qualitativa é, ao invés de números, o *texto* (oral, escrito, multimodal), mesmo que, em vários momentos, o pesquisador precise, inicialmente, quantificar seus dados, para depois, interpretá-los qualitativamente: “o texto é o resultado da coleta de dados e o instrumento para a interpretação” (FLIK, 2004, p. 45).

Na nossa pesquisa, os sujeitos envolvidos estão inseridos nesse mundo social – de onde advêm os instrumentos textuais da investigação –, interagindo com ele, agindo sobre ele, transformando-o. A própria pesquisa é um instrumento de transformação desse mundo. E o pesquisador, assumindo tal paradigma metodológico, jamais pode esquecer que, por mais que busque a objetividade na sua investigação, ela será sempre fruto de coerções de várias ordens: políticas, sociais, culturais, emocionais, materiais, etc. Como diz Bortoni-Ricardo (2008), o pesquisador, nessa perspectiva, é um “agente ativo”, porém, um agente que sofre coerções, influências a todo o momento do mundo físico e psicossocial.

Aliada aos propósitos educacionais, a pesquisa qualitativa também busca criar/adaptar/aperfeiçoar teorias/metodologias didáticas, não por meio de generalizações estatísticas, mas de estudos detalhados de contextos reais de ensino/aprendizagem (BORTONI-RICARDO, 2008), como é o caso da nossa pesquisa de campo.

Afunilando a questão metodológica, esta pesquisa define-se também como *etnográfica* de cunho *colaborativo-intervencionista*. Não se trata, nesse caso, da pesquisa de tradição etnográfica da Antropologia, na qual o pesquisador insere-se por um longo período na vida da comunidade que está investigando, mas de uma *etnografia de sala de aula*. Essa, segundo Bortoni-Ricardo (2008), deve orientar-se por uma perspectiva qualitativa, e fazer uso de métodos da tradição etnográfica (gravações audiovisuais, diários da pesquisadora, entrevistas, etc.) sem, necessariamente, precisar de uma permanência extensiva em campo. No nosso caso, o processo etnográfico durou um semestre.

O caráter colaborativo advém do fato de o professor – colaborador da pesquisa – ter participação ativa no desenvolvimento da investigação. Todo o processo de intervenção didática foi pensado de forma colaborativa, numa interação permanente entre professor de sala de aula/professor em formação e pesquisador/formador. Nesse tipo de

pesquisa, “o pesquisador não é um observador passivo que procura entender o outro, que também, por sua vez, não tem um papel passivo. Ambos são coparticipantes ativos no ato da construção e de transformação do conhecimento” (BORTONI-RICARDO; PEREIRA, 2006). Nessa perspectiva, a *atividade de ensino* passa a ser o objeto maior da investigação, sob o ponto de vista de que é a *ação* dos sujeitos envolvidos na pesquisa que vai *transformar a situação*, assim como a eles próprios, uma vez que tais sujeitos não são reduzidos a objetos da interpretação, mas são coautores dela (CLOT, 2006). Para Liberali (2002, p. 110), a pesquisa colaborativa é “o processo de investigação da ação, que visa à apreensão, análise e crítica de contextos de ação em vistas à sua transformação”. Ou seja, a *transformação*, tanto do contexto de pesquisa, como dos próprios sujeitos nela envolvidos, é um dos eixos centrais dessa perspectiva metodológica.

A pesquisa colaborativa, com foco, principalmente, na formação do professor (formação inicial ou continuada), vem envolvendo vários pesquisadores preocupados em quebrar uma hegemonia mecanicista e aplicacionista das pesquisas nessa área, as quais perpetuam uma “relação hierárquica social e historicamente estabelecida entre formadores e professores” (MATEUS; PICONI, 2009, p. 133). Essa busca por uma quebra hierárquica na relação professor-pesquisador foi uma das características principais da nossa pesquisa. Desde o primeiro contato com a professora, procuramos estabelecer um processo comunicativo “menos desigual”, pois não acreditamos em uma relação plenamente linear nesse tipo de interação. Não há como negar a existência de papéis sociais pré-estabelecidos e bem marcados, difíceis de desconstruir nesse contexto interacional.

No que diz respeito ao enquadre metodológico do ensino-aprendizagem colaborativo, atualmente, vem sendo desenvolvidas várias parcerias entre Universidade e Educação Básica⁶², como é o caso do projeto de pesquisa do qual fazemos parte, “Gêneros textuais: das mediações formativas aos objetos de ensino” (UEL), coordenado pela Prof^a. Dr^a. Elvira Lopes Nascimento (cf. resultados de pesquisa em NASCIMENTO, 2010; BARROS, 2010b; HILA, 2011). O objetivo maior desse projeto é promover a articulação entre teorias e práticas pedagógicas na área da Língua Portuguesa, alicerçada nos estudos interacionistas sociodiscursivos, a partir da interação pesquisa *versus* ensino *versus* formação continuada de professores. Os pesquisadores afiliados a esse projeto têm trabalhado em parceria com escolas públicas, no sentido de desenvolver capacidades para planejar, elaborar e comandar projetos de ensino desenvolvidos a partir de *sequências didáticas*.

⁶² Cf. Cristovão (2005).

Quanto ao caráter intervencionista, ele se justifica pelo fato de a pesquisadora intervir no processo de ensino-aprendizagem das turmas investigadas, via mediação formativa do professor de sala de aula. Ou seja, não foi uma etnografia escolar apenas de observação.

É, pois, a partir desses pilares metodológicos que a nossa pesquisa se desenvolve.

CAPÍTULO 2

A PESQUISA DE CAMPO

A pesquisa de campo foi realizada no ano de 2009 (de 26 de junho a 04 de dezembro) em uma Escola Estadual pública, da periferia da região Norte de Londrina (PR)⁶³, em colaboração com uma professora recém-formada e recém-ingressa à carreira docente (seu primeiro ano no exercício da profissão). O contexto de ensino investigado foi um sexto ano do Ensino Fundamental, do período matutino (turma A - 33 alunos), com a maioria dos alunos em idade regular para a série.

A seleção do *locus* de investigação foi motivada pelo compromisso com a realidade da maioria das escolas públicas do nosso país, mais especificamente, com a do norte paranaense. Nesse sentido, a busca não foi por um contexto de ensino privilegiado, mas por situações que pudessem retratar essa realidade permeada de problemas, de vários níveis. A possibilidade, assim, de trabalhar com uma escola pública de periferia e com um professor com pouca experiência profissional e formação acadêmica precária veio ao encontro do quadro delineado em nosso projeto de pesquisa.

A pesquisa de campo iniciou com uma etnografia escolar, cujo objetivo foi conhecer o funcionamento do ambiente institucional como um todo – biblioteca, sala de professores, secretaria, coordenação, etc. – os professores e demais funcionários, a rotina da professora, dos alunos, assim como, mais especificamente, conhecer a professora-colaboradora da pesquisa e seus alunos. Depois da conversa inicial e da apresentação dos objetivos da pesquisa, foram marcadas reuniões para que fosse delineado o projeto de intervenção – reuniões essas que prosseguiram no decorrer da pesquisa de campo, geralmente, na hora-atividade da professora⁶⁴.

Logo de início, tentamos estabelecer uma relação menos hierarquizada com a professora, estabelecendo um modelo de formação não tão formalizado, o que nos levou, inclusive, a abandonar as gravações de áudio que pretendíamos fazer nesses encontros de formação (no dia que levamos o gravador, foi possível sentir o desconforto da professora,

⁶³ Optamos, nessa pesquisa, por não revelar a identidade tanto da escola como dos sujeitos envolvidos na investigação.

⁶⁴ O que nem sempre era possível, pois a professora, muitas vezes, era requisitada pela direção/coordenação para substituir outros professores ou para fazer outras atividades. Esse modelo de agir para a configuração da formação continuada foi criado a partir das necessidades contextuais da pesquisa de campo. Não aderimos a nenhum modelo próprio do contexto coletivo de formação, pois precisávamos adaptar os nossos objetivos de pesquisa ao contexto da intervenção formativa.

razão pela qual, optamos por registrar a formação apenas em diários). No primeiro encontro, a professora, tentando delimitar os papéis de cada uma na interação, nos perguntou: “Você representa a teoria e eu a prática?”. Naquele momento, sentimos que a professora estava tentando saber se a pesquisadora representava a Universidade, o saber institucionalizado e, ela, a escola, a práxis, mas em um quadro de valoração apreciativa no qual a Universidade e as teorias eram hierarquicamente superiores à escola e à prática. Ressaltamos que professora e pesquisadora, naquela pesquisa, eram, na verdade, coautoras de um processo que envolvia, de forma articulada, teoria e prática. Embora a pesquisadora representasse, formalmente, a Universidade e as teorias produzidas por ela, buscamos deixar claro que as teorias somente faziam sentido quando vistas na prática. Isso porque, acreditamos que não há prática que não seja subsidiada por uma teoria (mesmo que inconscientemente) e, nesse ponto, Universidade e Escola têm de andar na mesma direção e não em lados opostos. É lógico que, na interação estabelecida na pesquisa, a pesquisadora detinha mais o saber teórico (aliás, um dos objetivos era apresentar teorias que fundamentassem o projeto proposto) e, a professora, o saber prático do seu contexto particular de ensino. Entretanto, essa situação não poderia ser tomada como condição *sine qua non* para a interação formativa e intervencionista, uma vez que pretendíamos intervir de forma colaborativa no contexto de ensino, e não de forma unilateral.

No que diz respeito ao projeto didático desenvolvido na escola, como o grande objetivo da nossa pesquisa pauta-se na *validação didática* da metodologia de ensino da língua elaborada pelos pesquisadores de Genebra, a qual se centra na apropriação de práticas linguageiras configuradas em gêneros de textos, um ponto já estava pré-estabelecido quando chegamos à escola: iríamos desenvolver um projeto centrado na elaboração e desenvolvimento de uma *sequência didática*. Ou seja, a nossa ida à escola já tinha um objetivo geral traçado: desenvolver um projeto de escrita com um gênero. Porém, esse gênero não estava pré-determinado, sua seleção deveria ser feita colaborativamente.

A partir da análise do contexto de intervenção e de outros parâmetros relevantes⁶⁵, como a consulta aos documentos oficiais da educação, o objeto de ensino escolhido para conduzir a SD foi um gênero de texto argumentativo que se mostrou compatível para a realidade observada: a *carta de reclamação* voltada para problemas da comunidade. Essa escolha foi uma maneira de tentar motivar os alunos, trazendo a realidade deles para dentro da sala de aula, buscando, assim, artificializar o menos possível as atividades de produção e leitura de textos em ambiente escolar. A partir dessa escolha, foi

⁶⁵ Ver mais detalhes no capítulo analítico sobre a seleção dos objetos de ensino.

criado o *Projeto Cidadania* (nome sugerido pela professora), a partir do qual desenvolvemos a SD da carta de reclamação.

Diante desse quadro, e ciente do teor colaborativo da pesquisa, no momento pré-intervenção didática, iniciamos um processo situado⁶⁶ de formação continuada da professora, pensando, primeiramente, em trabalhar questões fundamentais da área dos estudos da linguagem a partir do instrumental teórico-metodológico apresentado por Bronckart (2003). Em seguida, levando-se em conta que, para a elaboração de uma SD é preciso que o professor/pesquisador conheça o gênero com que vai trabalhar, que ele saiba quais suas *dimensões ensináveis*, sua potencialidade para o ensino, o próximo passo da formação foi a construção colaborativa de um *modelo teórico/didático* que explicitasse os *esquemas de utilização do gênero* (RABARDEL, 1995) que iriam direcionar os módulos da SD.

Posteriormente, iniciamos o trabalho de elaboração da SD da carta de reclamação e, ao mesmo tempo, as intervenções em sala de aula, uma vez que optamos por uma dinâmica diferenciada: a SD não seria feita de uma vez, antes da intervenção, mas durante o desenvolvimento do projeto didático; o que nos proporcionou ajustes na sua elaboração, em tempo quase real. Dentro da perspectiva colaborativa, todo o processo de construção das *ferramentas didáticas* utilizadas no projeto de sala de aula – tanto na fase da *transposição didática interna* como *externa* (DOLZ; GAGNON; CANELAS-TREVISI, 2009) – foi desenvolvido em colaboração com a professora, em uma dupla articulação de objetivos: a formação docente e o processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, o processo de formação docente se realizava ao mesmo tempo em que desenvolvíamos as ferramentas da intervenção, colocávamos o projeto em prática em sala de aula e fazíamos as *reconcepções* (MACHADO; LOUSADA, 2010) necessárias em relação à planificação inicial da SD. Diferentemente dos cursos de capacitação docente tradicionais em que a prática vem geralmente desarticulada da teoria, nesse modelo de formação não há como separar essas duas instâncias, uma vez que para a prática se realizar é preciso de uma teoria que a sustente, sendo que essa sempre está ancorada nos resultados concretos, em um processo dialético.

⁶⁶ Falamos em “situado”, pois o desenvolvimento como um todo do projeto está inserido em um processo de formação, uma vez que a formação do professor não se deu apenas nos “bastidores” anteriores à ação docente com a mediação da pesquisadora/formadora, mas também durante a realização da atividade de trabalho em sala de aula, assim como na posterioridade, momento de reflexão/avaliação da ação realizada.

2.1 DESCRIÇÃO DO CONTEXTO ESCOLAR

Como apontado anteriormente, para empreender uma ação didática colaborativa no *locus* da intervenção, a pesquisadora, primeiramente, precisou fazer uma representação global do contexto da intervenção, por isso a necessidade de conhecer as particularidades do ambiente escolar, foco da pesquisa. Nessa investigação pré-intervenção, revelou-se o seguinte macrocosmo situacional:

- uma escola pública de Ensino Fundamental II (sexto ao nono ano) da zona Norte de Londrina, de porte médio, com aproximadamente 450 alunos matriculados, que atende em dois períodos: matutino e vespertino. Uma escola pública com muitos problemas, tanto de organização estrutural como pedagógica;
- um espaço físico com: 12 salas de aula, uma biblioteca pequena, uma sala de informática com aproximadamente 20 computadores (nunca usada pelos alunos), secretaria, sala de professores, sala do diretor, sala da equipe pedagógica, um pátio/refeitório coberto, uma quadra poliesportiva coberta, oito banheiros para os alunos, dois banheiros para os professores, almoxarifado e cozinha;
- ambiente com poucas oportunidades de contato com fontes de letramento textual. Ao iniciar a pesquisa de campo, questionamos, por exemplo, o fato de a escola não ter, no pátio, um mural para expor textos dos alunos. Isso fez com que a professora-colaboradora doasse um painel que tinha em sua casa para a escola. Quando ele foi instalado, quase no final do ano, o mural começou a ser usado apenas para fixar comunicados da direção/coordenação e não como suporte para divulgação de textos dos alunos. As salas de aula também eram ambientes que não estimulavam a leitura, pois havia norma para não fixar “papéis” nas paredes, fato que também conseguimos contornar, pois obtivemos permissão para colar diversos materiais produzidos em sala de aula (embora esses materiais, algumas vezes, “sumissem” ou aparecessem jogados na sala);
- professores bastante desmotivados com a profissão, e alguns no início de carreira, tentando se tornar um *ator* nessa árdua *atividade profissional*, como é o caso da professora-colaboradora da pesquisa;

- coordenação pedagógica bastante ausente em relação aos encaminhamentos didáticos (as coordenadoras nunca procuraram a pesquisadora para conhecer o projeto que estava sendo desenvolvido);
- alunos, em geral, indisciplinados e com pouco interesse no ensino. Alguns, no entanto, preocupados com a sua formação e bem realistas quanto à situação geral da escola pública;
- uma comunidade escolar, de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola: formada por famílias de baixa renda, algumas oriundas de favelas; com um nível de escolarização e letramento baixo (aproximadamente 80% da população não conclui o Ensino Fundamental); que possui, em geral, pouco acesso a atividades culturais; inserida numa sociedade desestruturada e desestimulada, carente em diversos fatores, por isso, alguns não acreditam no valor e no retorno social que o conhecimento possa trazer. Por outro lado, outros apresentam interesse em evoluir, mesmo diante das dificuldades, esperando realizar-se profissionalmente. O documento também aponta que a comunidade escolar é caracterizada pela falta de empregos estáveis e, às vezes, utiliza-se de meios ilícitos, devido ao meio em que vivem.

2.2 A PROFESSORA

A professora-colaboradora graduou-se em Letras, com habilitação em Espanhol, na Universidade Estadual de Londrina, em 2003. Prestou concurso para professor de Espanhol no Estado do Paraná em 2004, sendo nomeada no ano de 2009. Ao iniciar sua atividade profissional de um padrão (20h semanais) na escola pesquisada, assumiu aulas de Português e aulas não curriculares de Espanhol, via Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM) – oferta extracurricular e gratuita de ensino de línguas estrangeiras nas escolas da rede pública do estado do Paraná, destinada a alunos, professores, funcionários e à comunidade. Porém, devido a pouca demanda de alunos para as aulas de Espanhol, o curso foi extinto pela direção da escola (fato que foi alvo de reclamação por parte de alguns alunos) e a professora teve de preencher seu padrão com mais aulas de Português.

A professora se confessava com sérios problemas de formação linguística e pedagógica (fato que foi se revelando com mais nitidez no decorrer da pesquisa). E por ser o seu primeiro ano no exercício da profissão, se sentia insegura quanto aos conteúdos da

disciplina e com muitas dificuldades para “gerenciar” as classes. Segundo Faïta (2004) e Saujat (2004b), professores iniciantes acabam dando maior importância a práticas intermediárias, que são, em geral, menos centrais para os professores mais experientes, como, por exemplo, o gerenciamento da classe. Realmente, esse fato chamou nossa atenção, pois a professora-colaboradora “consumia” muito tempo da sua aula com estratégias de regulação do comportamento dos alunos, limpeza e organização da sala, controle de presença, etc. O que não significa que sempre conseguia atingir seus objetivos, pois, na maioria das vezes, ela se frustrava com a sua reconhecida “incapacidade” de contornar os problemas de indisciplina.

2.3 A TURMA INVESTIGADA

No que se refere ao microcosmo da sala de aula analisada, podemos assim descrevê-lo:

- um ensino da língua bastante tradicional, centrado, quase que exclusivamente, no(s) livro(s) didático(s) – ou o adotado pela turma ou outros que serviam para coleta de atividades específicas – ou nas regras gramaticais;
- as “redações” eram baseadas em temáticas (cf. Anexo B) ou em atividades mecânicas, descontextualizadas – como ter de escrever um texto usando determinadas palavras (cf. Anexo A) –, desarticuladas das atividades linguísticas e sempre com delimitação de número mínimo de linhas, o que fazia com que os alunos “desenhassem” letras enormes para cumprir a tarefa de escrita;
- a turma do sexto ano investigado, período matutino, era composta por 33 alunos regularmente matriculados – 15 meninas e 18 meninos – entre 10 e 11 anos. A maioria, com vários problemas de aprendizagem, baixo nível de letramento e com poucos hábitos de leitura, tanto dentro como fora da escola. Aproximadamente 50% dos alunos tinham computador com internet em casa. Alguns frequentavam *lan house*, e outros não tinham nenhum contato com o mundo digital. Embora a escola tivesse uma sala de informática, ela não era usada pelos alunos. A justificativa, segundo a

coordenação pedagógica, era que os professores não elaboravam projetos para a utilização da sala⁶⁷.

⁶⁷ A pesquisa de Mafra e Moreira (2011) com professores da rede estadual do Paraná reforça essa constatação. “O que nos surpreendeu na condição de pesquisadores foi constatar que estes laboratórios de informática estão destinados à preparação de aula pelos professores, contudo não ao desenvolvimento de atividades pedagógicas com os alunos. Na atual estrutura de funcionamento dos laboratórios, os felizes alunos da campanha publicitária [campanha do governo estadual na qual aparecem alunos usando os laboratórios de informáticas das escolas] são, na realidade, vistos como estorvos, a incomodar espaços alheios” (MAFRA; MOREIRA, 2011).

CAPÍTULO 3

O ARQUITEXTO DA AÇÃO DIDÁTICA DA PESQUISA

Para descrever o *arquitexto* da ação didática da pesquisa, nos apoiamos nos *três níveis da atividade educacional* (SCHNEUWLY, 2009) implicados no processo de *transposição didática* (foco da pesquisa) – *sistema educacional*, *sistema de ensino* e *sistema didático* –, conforme esquema proposto por Nascimento (2011a, p.430):

Quadro 9 – Os três níveis da atividade educacional

1º. NÍVEL	2º. NÍVEL	3º. NÍVEL
SISTEMA EDUCACIONAL	SISTEMA DE ENSINO	SISTEMA DIDÁTICO
Nesse nível se formulam diretrizes gerais adotadas pela sociedade: PCN, DCE, etc. No contexto brasileiro encontram-se também, neste nível, as Matrizes Curriculares das quais se originam as Diretrizes para a organização dos saberes implicados na Prova Brasil e Provinha Brasil.	Nesse nível se situam as escolas, os programas, a administração, supervisão e coordenação das ações no interior da escola, tanto para a organização do tempo (séries, anos, ciclos do fluxo escolar) como para a progressão das aprendizagens.	Nesse nível se localizam os três polos: professor / alunos / objetos de conhecimento. Nele se institucionalizam, presentificam e topicalizam os objetos de conhecimento e se materializam os mecanismos de internalização e apropriação dos artefatos culturais através dos <i>gestos didáticos</i> dos professores.

Fonte: Nascimento (2011a, p.430)

Em relação ao *sistema educacional*, fizeram parte do *arquitexto* da ação didática da pesquisa: a) os documentos oficiais da educação, de cunho prescritivo – PCN (BRASIL, 1998), DCE (PARANÁ, 2008), PNLD (BRASIL, 2008); b) textos científicos e com resultados de pesquisas acadêmicas (artigos, ensaios, teses, dissertações) relacionados ao objeto da pesquisa ou ao aporte teórico-metodológico adotado. Muitos desses textos, além de darem suporte teórico-metodológico à investigação, mostraram panoramas semelhantes de pesquisa já estudados, sob pontos de vistas diversos, servindo, dessa forma, como um contraponto para o nosso trabalho.

Em relação ao segundo nível, o *sistema de ensino*, o texto mais relevante do *arquitexto* da pesquisa foi o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola investigada. Ele foi fornecido pela coordenação pedagógica da instituição, mas com a ressalva de que era uma versão em processo de adaptações. Ele foi usado para complementar a representação situacional do contexto escolar.

No que diz respeito ao *sistema didático*, por esse ser o nível que concentra o foco da pesquisa, é dele que emergiram a maioria do *arquitexto* da pesquisa. Muitos desses textos foram elaborados pela própria pesquisadora, outros, em processo colaborativo com a

professora-colaboradora. Como veremos, a seguir, muitos deles passaram a compor o *corpus* da investigação.

3.1 COLETA DO *CORPUS* DA PESQUISA: GERAÇÃO DE DADOS

Como dissemos anteriormente, a nossa intenção, como pesquisadora do ensino da língua, sempre foi investigar uma escola pública que representasse a realidade da educação brasileira, ou seja, não queríamos uma escola-modelo, mas sim uma com problemas enfrentados pela maioria das escolas de periferia das grandes cidades, realidade latente do sistema educacional brasileiro⁶⁸. Nesse sentido, tivemos a indicação da escola pesquisada por intermédio de uma de suas funcionárias administrativas que, na época, era nossa aluna de um curso de Especialização em Língua Portuguesa (UEL). Ao nos apresentarmos à escola, a professora Maria⁶⁹, recém ingressa na carreira docente, foi quem manifestou interesse em participar da pesquisa, pois, segundo ela, gostaria de melhorar sua prática em sala de aula, uma vez que tinha pouca experiência profissional.

Pelo fato de a professora lecionar para dois sextos anos distintos, uma do período matutino e outra do vespertino (classe formada por alunos repetentes, fora da faixa etária normal para o ano), optamos por realizar o projeto nas duas classes, simultaneamente. A intenção, a princípio, foi desenvolver dois projetos didáticos paralelos e similares, para poder pesquisar as possíveis adaptações necessárias na realização das atividades para os dois contextos, principalmente, no que diz respeito ao agir do professor. Ou seja, achamos que seria interessante trabalhar com as duas classes simultaneamente para avaliar justamente a adaptação dos *gestos didáticos* (AEBY-DAGUE; DOLZ, 2008; NASCIMENTO, 2011a, 2011b) da professora, resultante das representações desses contextos educacionais singulares.

Sendo assim, a partir do dia 26 de junho de 2009 começamos a frequentar as aulas das duas turmas (quintas e sextas, duas aulas no matutino e duas aulas no vespertino), no início apenas no papel de pesquisadora/observadora. Depois, quando já iniciada a SD da carta de reclamação, às vezes, também, no papel de professora-auxiliar⁷⁰ (auxiliando os alunos com as tarefas, corrigindo textos).

Nesse mesmo período, iniciamos também as reuniões de formação com a professora, as quais aconteciam, quase sempre, às terças-feiras, devido à hora-atividade da

⁶⁸ A escola pesquisada tinha, na época, um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 3,3 (2007) – informação disponível em <<http://ideb.meritt.com.br>>.

⁶⁹ Nome fictício.

⁷⁰ Esse papel não será objeto de investigação, pois ele não é o foco do trabalho.

docente, ou depois das aulas da manhã, quando ela não tinha outras turmas para ministrar aulas. Antes do início da intervenção didática em sala de aula, foi preciso um período de observação do contexto específico de cada turma. A intenção era observar duas semanas de aula antes das férias do meio do ano, sem filmar, para que os alunos fossem se acostumando com a nossa presença, e depois das férias, observar mais duas semanas, já fazendo as gravações. Entretanto, devido à interrupção das aulas, primeiramente, antes das férias, para comemoração das Festas Juninas, e depois do recesso escolar, em decorrência do surto de gripe A, acabamos observando apenas três dias de aula da professora, antes do início do projeto de intervenção. Porém, nesse período, continuamos o processo de formação, com leituras, reuniões e trocas de e-mails.

O projeto de intervenção didática, intitulado *Projeto Cidadania*, findou no dia 04 de dezembro de 2009, dia em que os alunos escreveram os envelopes das cartas, selaram-nos, e fizeram uma postagem simbólica, em uma caixa de correio improvisada (cf. Anexo T), uma vez que a saída dos alunos à agência dos Correios não foi aconselhada pela direção. Nesse dia também recebemos a visita de um jornal local, o qual publicou uma reportagem sobre o projeto e, para finalizar, fizemos uma festa comemorativa com entrega de brindes (guloseimas e livros) e cartões para os alunos, com mensagens individualizadas.

No desenvolver da pesquisa, tivemos vários problemas em relação à turma C: com 34 alunos registrados na lista de frequência, a média de presença diária era de apenas 10/15 estudantes, o que causava certo desequilíbrio no planejamento geral das atividades, sendo praticamente impossível obter uma continuidade no processo didático; a turma era composta por alguns alunos considerados “altamente problemáticos” pela direção/coordenação da escola. Muitos deles, conhecidos pela sua “agressividade”, “arredios às normas”, o que nos obrigou a realizar observações descontínuas na classe, para não criar uma rotina, o que comprometeu, inclusive, as gravações das aulas. Em decorrência desses fatos, selecionamos como objeto de pesquisa apenas os dados coletados na turma A, a qual era composta, na sua maioria, por alunos dentro da faixa etária da série, mas também com vários problemas de indisciplina e defasagem no aprendizado.

O quadro 10 traz o panorama geral do cronograma das aulas, no qual podemos identificar um total de três aulas observadas antes do início da SD e vinte e três encontros voltados para o desenvolvimento do projeto de escrita da carta de reclamação. Desses, dois encontros são destinados a atividades de conscientização da importância de se estabelecer regras de convivência claras para a sala de aula, ou seja, não fazem parte diretamente do projeto de escrita da carta de reclamação.

Quadro 10 – Cronograma das aulas

DATA	DESCRIÇÃO DAS AULAS
26/06	Observação antes do início da SD
02-03/07	Festa junina - sem aulas
09 a 24/07	Férias
30/07 a 14/08	Recesso - Gripe A
20/08	Observação antes do início da SD
21/08	Observação antes do início da SD
27/08	1º dia da SD: motivação para a escrita da carta e apresentação do projeto
28/08	2º dia: produção inicial da carta de reclamação; temas das cartas de reclamação
03/09	3º dia: regras de sala de aula
04/09	4º dia: regras de sala de aula
10/09	Ausência da pesquisadora (atividades do livro didático)
11/09	Ausência da pesquisadora (atividades do livro didático)
17/09	5º dia: leitura e identificação de tipos diferentes de cartas
18/09	6º dia: leitura e identificação de tipos diferentes de cartas
24/09	7º dia: estrutura da carta de reclamação
25/09	PROVA BIMESTRAL
01/10	8º dia: estrutura da carta de reclamação
02/10	9º dia: relatar e/ou descrever (uma das partes da carta)
08/10	Aula de inglês - professora e pesquisadora ausentes
09/10	10º dia: retomada - descrição e relato (apenas 01 aula, por causa do temporal)
15/10	Sem aula: temporal derruba teto da escola
16/10	Sem aula: temporal derruba teto da escola
22/10	11º dia: reescrita da carta (até a parte da descrição/retrato do problema)
23/10	12º dia: continuação da reescrita e início do tema “argumentação”
29/10	13º dia: opinião e argumentos
30/10	14º dia: atividade sobre argumentação
05/11	15º dia: atividade de identificação de opinião e argumentos
06/11	16º dia: discussão em grupo sobre o tema da carta (grupos com o mesmo tema)
12/11	17º dia: atividade: elementos articuladores (quebra-cabeças)
13/11	18º dia: atividade: elementos articuladores (quebra-cabeças)
19/11	19º dia: atividade: elementos articuladores (construção de frases)
20/11	20º dia: reescrita do restante da carta
26/11	PROVA BIMESTRAL
27/11	21º dia: reescrita e digitação das cartas
03/12	22º dia: reescrita e digitação das cartas
04/12	23º dia: escrita dos envelopes; festa de encerramento do projeto

Ao final desse percurso, obtivemos os seguintes instrumentos que passaram a constituir o *corpus* da pesquisa:

- *modelo teórico/didático da carta de reclamação*, juntamente com o *corpus* textual da modelização (capítulo 1 da análise);
- *SD da carta de reclamação*: estruturada a partir de atividades, tarefas e dispositivos didáticos (capítulo 1 e 2 da análise);
- *textos pré-figurativos da ação do professor* escritos pela pesquisadora, após “negociação colaborativa” entre professora e pesquisadora na

planificação das atividades, tarefas e dispositivos didáticos da SD (capítulo 1 e 2 da análise);

- *gravações audiovisuais das aulas* (capítulo 2 da análise);
- *produções e atividades dos alunos* (capítulo 2 da análise).

Os instrumentos abaixo não configuram propriamente como *corpus* da pesquisa, uma vez que não foram alvos de análises sistematizadas, mas serviram como apoio para responder a algumas questões da pesquisa e/ou para ilustrar algumas discussões do capítulo analítico:

- *produções escritas dos alunos anteriores ao início da pesquisa* (usadas como apoio na seção 1.1 da parte analítica);
- *livro didático da turma* (usado como apoio na seção 1.1 da parte analítica);
- *DCE do Paraná* (usadas como apoio na seção 1.1 da parte analítica);
- *dispositivos didáticos elaborados pela pesquisadora para mediar a formação docente* (dispositivo para elaboração do modelo teórico do gênero e jogo das chaves⁷¹ – usados para ilustrar o processo de formação docente, no capítulo 1 da análise);
- *e-mail trocado entre a pesquisadora e a professora* (usados para analisar as representações da professora, em relação ao trabalho planejado – capítulo 1 da análise);
- *diários da pesquisadora*: na observação geral do ambiente escolar; na observação das aulas antes do início da SD; na observação das aulas durante o desenvolvimento da SD; nas conversas informais com a professora; nos momentos de formação formais (usados como apoio nos capítulos 1 e 2 da análise);
- *grade de avaliação das produções dos alunos* (usada na seção 2.2 da parte analítica).

Os quadros 11 e 12, a seguir, trazem um panorama geral da articulação entre as perguntas de pesquisa, os instrumentos/*corpus*, os procedimentos de análise/interpretação e as categorias analíticas/de interpretação. O primeiro diz respeito ao primeiro *locus* da análise: o da transposição didática externa:

⁷¹ Cf. Quadro 15 e Figuras 14 e 15.

Quadro 11 – Metodologia de análise: foco na transposição didática externa

Perguntas de pesquisa: transposição didática externa	Instrumentos da pesquisa	Procedimentos de análise / interpretação	Categorias de análise/ interpretação
Como foi o processo de seleção do gênero textual – objeto unificador do ensino da SD?	DCE do Paraná; livro didático; produções anteriores dos alunos	Articulação entre a legitimidade do objeto (DCE), sua pertinência no contexto didático (livro didático, práticas anteriores da professora, crenças teórico-metodológicas da pesquisa) e solidarização (equilíbrio entre legitimidade e pertinência)	Tipologias e gêneros textuais; metodologias de produção textual; conteúdos curriculares; <i>legitimidade, pertinência e solidarização</i>
Como se delinea o modelo teórico/didático do gênero “carta de reclamação”?	Modelo teórico/didático; <i>corpus</i> textual da modelização; dispositivo didático para elaboração de modelo teórico (cf. Quadro 15)	Articulação entre o que dizem os especialistas do gênero e a análise do <i>corpus</i> da modelização; apresentação de síntese do modelo teórico com base em respostas às perguntas do dispositivo do Quadro 15; esquematização do modelo didático a partir de um texto prototípico da didatização do gênero (princípios de legitimidade, pertinência e solidarização)	Conceitos de modelização do ISD; categorias de análise textual do ISD em relação ao contexto de produção e à arquitetura interna dos textos; <i>legitimidade, pertinência e solidarização</i>
Qual foi o processo de elaboração da SD na interação formador-professor?	Textos pré-figurativos da ação do professor escritos pela pesquisadora; e-mail trocado entre pesquisadora-professora; jogo das chaves (cf. Figuras 14 e 15)	Relato e descrição do processo de elaboração da SD à luz da formação docente (dois momentos: projeto inicial da SD, SD final); análise das representações de trabalho planejado/prescrito na construção da SD, a partir da análise de e-mail da professora e de textos pré-figurativos das tarefas do professor escritos pela pesquisadora	Procedimento SD; conceitos de <i>trabalho prescrito/planificado e tarefa</i> ; categorias discursivas (tipo de discurso e de sequências) e enunciativas (modalizações)
Houve necessidade de <i>reconcepções</i> no projeto inicial da SD? Quais? O que motivou essas reconcepções?	Projeto inicial da SD e SD final	Análise das reconcepções na planificação inicial da SD sob o ponto de vista da <i>transposição didática externa</i> : a partir dos objetos de ensino mobilizados em cada módulo, nº de horas/aula para cada módulo, ordem dos módulos, exclusão ou inclusão de esquemas de utilização do gênero	<i>Reconcepção</i> do trabalho planejado; <i>esquemas de utilização do gênero</i> ; objetos de ensino decompostos do gênero “carta de reclamação”

Como se delinea a SD em relação à distribuição das <i>capacidades de linguagem</i> ?	SD com suas atividades, tarefas e dispositivos didáticos	Análise quantitativa e qualitativa da SD com base nas capacidades de linguagem mobilizadas pelos módulos; elaboração de quadro tipológico das tarefas e atividades da SD	<i>Capacidades de linguagem</i> ; tipologia das tarefas e atividades esquematizada pela pesquisa
--------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------

O quadro 12, a seguir, centra-se no segundo *locus* da análise: o da transposição didática interna:

Quadro 12 – Metodologia de análise: foco na transposição didática interna

Perguntas de pesquisa: transposição didática interna	Instrumentos da pesquisa	Procedimentos de análise / interpretação	Categorias de análise/ interpretação
O que revelaram as produções iniciais dos alunos?	Produção inicial dos alunos; modelo didático do gênero; grade de avaliação diagnóstica	Análise de cinco produções (da mais problemática a mais próxima do modelo didático construído para o gênero); síntese do diagnóstico inicial	Categorias de análise textual do ISD: nível contextual, organizacional e enunciativo
Em que medida o diagnóstico das primeiras produções influenciou na <i>reconcepção</i> do projeto inicial da SD?	Produção inicial dos alunos; SD da carta de reclamação	Explicitação das <i>reconcepções</i> (em relação ao projeto inicial da SD) e dos procedimentos didáticos necessários para a intervenção	<i>Reconcepção do trabalho planejado</i> .
Como os <i>gestos didáticos fundadores</i> foram mobilizados na <i>transposição didática interna</i> da carta de reclamação?	Gravações das aulas	As análises do capítulo da <i>transposição didática interna</i> são esquematizadas a partir do ponto de vista dos <i>gestos didáticos fundadores</i>	<i>Gestos didáticos fundadores</i>
Quais <i>gestos didáticos específicos</i> do professor (verbais e não verbais) emergiram durante a <i>transposição didática interna</i> da carta de reclamação? Quais foram relevantes para o desenvolvimento da SD?	Gravações das aulas	Análise dos <i>gestos didáticos emergentes</i> no desenvolvimento dos módulos da SD; esses <i>gestos</i> são sintetizados em um quadro no final das análises	<i>Gestos didáticos específicos</i> (verbais e não verbais)
Os <i>gestos didáticos específicos</i> emergentes durante a SD foram planejados previamente? Foram motivados por necessidades didáticas durante a <i>transposição didática interna</i> ? Foram frutos de <i>reconcepções</i> do <i>trabalho planejado</i> ?	Planificação da SD; gravações das aulas	Análise dos <i>gestos didáticos emergentes</i> no desenvolvimento dos módulos da SD; esses <i>gestos</i> são sintetizados em um quadro no final das análises	<i>Gestos didáticos específicos</i> (verbais e não verbais); <i>reconcepção do trabalho planejado</i>

As <i>reconcepções</i> do professor e os <i>gestos didáticos</i> mobilizados durante o desenvolvimento da SD possibilitaram evidenciar a transformação da <i>ferramenta SD</i> em <i>instrumento</i> para o agir do <i>ator-professor</i> ?	Planificação da SD; gravações das aulas	As interpretações são feitas no decorrer dos capítulos analíticos, na medida em que as análises nos apontam respostas a essa questão	<i>Gestos didáticos</i> (verbais e não verbais); <i>reconcepção do trabalho planificado</i> ; quadro conceitual do agir do ISD
Que saberes e capacidades docentes são requeridos do professor para que ele atue como ator do seu agir docente, ao utilizar o instrumental metodológico do ISD?	Modelo didático; SD; gravações das aulas	As interpretações são feitas no decorrer dos capítulos analíticos, na medida em que as análises nos apontam respostas a essa questão	<i>Saberes científicos, disciplinares e didáticos</i> mobilizados na <i>transposição didática</i> ; <i>capacidades de linguagem</i>
As produções finais dos alunos revelaram desenvolvimento das <i>capacidades de linguagem</i> em relação ao gênero “carta de reclamação”?	Produções dos alunos	É feito um confronto entre quatro produções iniciais e finais ⁷² a partir da lista de constatações do gênero e das três capacidades de linguagem	Categorias de análise textual do ISD: nível contextual, organizacional e enunciativo; <i>Capacidades de linguagem</i>
Como os alunos representaram a atividade de escrita da carta de reclamação?	Produções e atividades dos alunos	A análise é feita no decorrer do capítulo da transposição didática interna, e, principalmente, no confronto entre as produções iniciais e finais dos alunos	Teoria da Atividade adaptada para a pesquisa; parâmetros do <i>contexto de produção</i>

⁷² Os quatro alunos selecionados (alunos 3, 5, 6 e 7) passaram por todos os processos de intervenção da SD. Dois deles têm sua produção inicial diagnosticada na seção 2.2 – aluno 3 (com baixa capacidade linguístico-discursiva) e aluno 5 (melhor produção inicial da carta de reclamação). Já os alunos 6 e 7 foram selecionados por representarem um nível mediano de letramento, sob o ponto de vista linguístico-discursivo, em comparação ao restante da classe.

PARTE IV

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

[...] pelo fato de que o gênero funciona num outro lugar social [escola], diferente daquele em que foi originado, ele sofre, forçosamente, uma transformação. Ele não tem mais o mesmo sentido; ele é, principalmente, sempre [...] gênero a aprender, embora permaneça gênero para comunicar. É o desdobramento, do qual falamos, que constitui o fator de complexificação principal dos gêneros na escola e de sua relação particular com as práticas de linguagem. Trata-se de colocar os alunos em situações de comunicação que sejam as mais próximas possíveis de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são, ao mesmo tempo sabendo, o tempo todo, que os objetivos visados são (também) outros.

(SCHNEUWLY; DOLZ, 2004b, p. 81)

CAPÍTULO 1

TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA EXTERNA

As análises dos dados gerados na pesquisa são apresentadas em dois capítulos e delineadas a partir de dois *locus*: da *transposição didática externa* (cf. Quadro 13) e da *transposição didática interna* (cf. Quadro 27).

A *transposição didática externa* – foco deste capítulo – compreende, segundo Dolz, Gagnon e Canelas-Trevisi (2009), o primeiro nível da transposição descrito por Machado e Cristovão (2006), ou seja, a passagem dos saberes científicos aos saberes a ensinar. Nessa etapa, analisamos: o processo de escolha do objeto de ensino; a modelização do gênero “carta de reclamação”; a planificação da SD, com suas atividades, tarefas e dispositivos didáticos; a interação pesquisador-professora no processo de formação continuada.

No caso dos *esquemas de mediação* (cf. Figura 11) do *locus* 1, referente à *transposição didática externa*, podemos visualizá-los por meio do Quadro 13:

Quadro 13 – *Locus* 1 da pesquisa: transposição didática externa

LOCUS 1 TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA EXTERNA: dos saberes científicos aos saberes a ensinar				
Esquema de Mediação Formativa	Sujeito 1	Sujeito 2	Objeto da Interação	Instrumentos da interação
1º) Formação docente (conceitos teórico-metodológicos da pesquisa)	Formador/pesquisador	Professor em formação	Formação docente com foco no instrumental teórico-metodológico do ISD	Explicação, definição, exemplificação, confrontação de práticas didáticas, dispositivos didáticos elaborados pela formadora
2º) Escolha do gênero – objeto unificador do ensino	Formador/pesquisador	Professor em formação	Escolha do objeto unificador da SD	DCE do Paraná, livro didático, produções anteriores dos alunos
3º) Elaboração do modelo teórico/didático da carta de reclamação	Formador/pesquisador	Professor em formação	Processo de modelização do gênero	Roteiro de construção de um modelo teórico do gênero; <i>corpus</i> de textos para a modelização; vozes dos especialistas do gênero
4º) Elaboração da SD da carta de reclamação	Formador/pesquisador	Professor em formação	Planificação da SD	Modelo didático; projeto inicial da SD; SD da carta de reclamação, com suas atividades, tarefas (para o professor e alunos) e dispositivos didáticos

O primeiro esquema de mediação formativa, relativo à formação teórico-metodológica do professor, perpassou todo o processo da *transposição didática externa*, por isso ele não será alvo de uma seção específica, será, assim, articulado aos demais esquemas de mediação do *locus* 1.

1.1 A ESCOLHA DO OBJETO UNIFICADOR DA SD

Uma das primeiras decisões a ser tomadas no início da pesquisa de campo foi a escolha colaborativa (professor-pesquisador) do objeto de ensino que nortearia o desenvolvimento da SD. Como vimos, se os textos constituem unidades empíricas sobre as quais trabalham alunos e professores, o gênero textual constitui o *objeto unificador* (NASCIMENTO, 2009b) do ensino da língua. Dessa forma, o nosso objetivo foi o de escolher um gênero que pudesse conduzir o projeto da SD. Para tanto, adaptamos os critérios de *legitimidade*, *pertinência* e *solidarização* apresentados por Schneuwly e Dolz (2004b, p. 82) para a modelização didática, para nos orientar nesse processo de escolha do *objeto unificador* do ensino, ou seja, do gênero textual que conduziria a SD.

Segundo os autores, o critério de *legitimidade* implica os saberes válidos, atestados por especialistas. No nosso caso, esses saberes foram buscados nas DCE do Paraná, documento a partir do qual observamos a divisão serial dos conteúdos. Quanto ao critério de *pertinência* – adequação aos objetivos didáticos –, buscamos respaldo no livro didático utilizado pela turma, nas práticas anteriores da professora, no contexto específico de intervenção e nos nossos objetivos específicos de pesquisa. Quanto ao critério de *solidarização* – coerência entre os dois primeiros critérios –, procuramos articular todas as observações para, assim, chegarmos a um consenso. Os parâmetros que nos guiaram nessa busca pelo objeto unificador de ensino foram, dessa forma:

- o livro didático utilizado pela professora (DELMANTO; CASTRO, 2005);
- a proposta curricular das DCE (PARANÁ, 2008) em relação à divisão serial dos conteúdos da Língua Portuguesa;
- as práticas anteriores da professora em relação ao trabalho com a produção escrita;
- o contexto específico de intervenção: sexto ano de uma escola pública de periferia;

- os objetivos específicos da intervenção: projeto situado de letramento para um semestre;

Uma das primeiras ações da pesquisa de campo, no âmbito da formação docente, foi observar as atividades desenvolvidas pela professora, antes da nossa intervenção. Foram-nos cedidas várias atividades de escrita do primeiro semestre, as quais serviram tanto para confrontar com a teoria/metodologia trazida pela pesquisa (não no sentido de desqualificar o trabalho anterior, mas de traçar um paralelo entre as duas abordagens para discutir o contexto de cada uma, os objetivos, os resultados que cada uma poderia alcançar, etc.), como para “desenhar” o projeto de intervenção. Isso, evidentemente, incluiu a escolha do objeto de ensino – no nosso caso, o gênero de texto que conduziria a SD. O que pudemos observar foi uma prática bastante “tradicional” no trabalho da produção textual: predomínio exclusivo da escrita, em detrimento da oralidade; trabalho com “redações escolares”, sem construção de qualquer contexto de produção, a não ser o de ter de escrever um texto para ser avaliado pelo professor; redações que não tinham um trabalho preliminar, nem mesmo em relação às tipologias. A professora relatou que, na maioria das vezes, trabalhava a produção escrita de forma independente do livro didático, ou seja, não seguia as propostas do livro, pois as considerava bastante complexas (lembrando que o livro orientava-se, basicamente, pela tipologia narrativa). Conferir nos Anexos, a título de exemplo, duas redações elaboradas no primeiro semestre de 2009. A primeira (Anexo A) é resultado da tarefa de escrever um texto que contivesse dez palavras dadas pela professora (palavras sublinhadas no texto) e, a segunda (Anexo B), uma redação sobre o dia das mães que usasse, no mínimo, vinte linhas (é possível observar o “sacrifício” do aluno para “preencher” as vinte linhas).

Como estávamos em um processo de formação docente e a nossa intenção não era criticar o trabalho anterior, mas identificar problemas para que eles servissem de contraponto a nossa metodologia de ensino-aprendizagem, essas redações nos possibilitaram vários questionamentos e observações que levaram a uma reflexão em relação ao ensino da escrita em ambiente escolar. Por exemplo, perguntamos sobre a possível prática social a que essas redações pudessem estar vinculadas, a fim de que a professora percebesse que elas se referiam, na verdade, a atividades de escrita puramente escolarizadas, sem nenhum vínculo com as práticas languageiras com as quais nos defrontamos fora da sala de aula. Também pudemos refletir sobre os propósitos comunicativos dessas redações: textos feitos simplesmente com o intuito de avaliar a escrita gramatical do aluno – único foco de correção da professora. Essas redações, na verdade, serviram para estabelecer um contraponto entre a escrita de “redações” e a escrita pautada nas práticas languageiras configuradas nos gêneros de

texto. Depois que a professora conseguiu entender as duas possibilidades de ensino da escrita, partimos, novamente, para a discussão em torno da escolha do objeto de ensino – gênero textual – que iria mediar a intervenção didática.

Como a progressão curricular do livro didático utilizado pela professora (DELMANTO; CASTRO, 2005) – seu principal instrumento didático – não era orientada pelos gêneros textuais, e sim por unidades temáticas, fizemos um diagnóstico dos gêneros e tipologias abordados na seção “Produção de textos”, a qual não mantinha, necessariamente, uma “continuidade” com o trabalho textual das demais seções da unidade. Nas dez unidades do livro, verificamos a “abordagem” de nove gêneros e/ou tipologias (não um trabalho de apropriação de práticas languageiras): HQ, tipologia narrativa (2 seções), fábula, narrativa de aventuras, poema, noticiário radiofônico (2 seções), diversidade de gêneros/tipologia (foco nos diferentes objetivos dos gêneros/tipologia).

Constatamos, por meio de uma análise geral do livro, que o seu foco é a tipologia narrativa. Essa é uma realidade que se estende à maioria dos materiais didáticos de Língua Portuguesa do nosso país, uma vez que não adotam uma *progressão em espiral* (DOLZ, 2009a), nem se orientam por *agrupamentos de gêneros* (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; BARROS, 2009). Parecem seguir uma progressão por “complexidade”, acreditando que a tipologia narrativa seja mais “simples” em razão de os alunos já terem tido contato com ela no Fundamental I, o que, de certa forma, compromete, como visto anteriormente, a ideia de se produzir *conflitos cognitivos* que possam ser trabalhados em uma ZPD, e, assim, gerar desenvolvimento das capacidades languageiras nos alunos.

Segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 62), “determinado aluno terá mais facilidade para argumentar, outro para narrar e assim por diante. A escrita não aparece como único obstáculo, difícil de transpor, mas como um domínio que se pode abordar por diversos caminhos”. Assim, não é a tipologia, em si, que é complexa, mas a abordagem que é dada a ela. Os autores supracitados propõem, de um ponto de vista curricular, “que cada agrupamento [narrar, relatar, argumentar, expor, descrever ações] seja trabalhado em todos os níveis da escolaridade, por meio de um ou outro dos gêneros que o constituem” (p. 62).

Os professores, ao introduzirem um trabalho de apropriação de um gênero secundário, devem sempre levar em conta os gêneros primários que os alunos já dominam, mesmo que a sua estrutura linguística esteja no plano do inconsciente. Sabemos que é do domínio da criança o uso da *tipologia argumentativa* no funcionamento de muitos gêneros primários do seu universo infantil. A criança, sem ter consciência dos elementos da argumentatividade, da sua estrutura tipológica, consegue, por exemplo, mobilizá-los ao usar o

gênero oral “pedido de um brinquedo”: ela coloca a sua opinião – quer/precisa daquele brinquedo – e também usa argumentos para convencer os pais a comprarem o tal brinquedo – fala, por exemplo, que todos os colegas têm; as características do brinquedo; onde e como poderia brincar; compara com os brinquedos que já têm, desqualificando-os; promete ações caso os pais comprem o brinquedo; etc.

Poderíamos, então, nos perguntar: a criança já entra na escola sabendo argumentar? É evidente que no nível experiencial, ela sabe argumentar, porém, os saberes envolvidos nessa prática linguageira primária não conseguem ser abstraídos, generalizados nem conceituados por ela. Fatores esses importantes para que ela possa transferir esses saberes para outras práticas linguageiras semelhantes e mais complexas, adequando-os a um contexto concreto, uma vez que eles estão no nível do inconsciente linguístico. No exemplo dado, a atenção da criança não está no gênero do texto (pedido de um brinquedo) e na tipologia (sequência argumentativa) mobilizada, mas no objetivo/objeto da sua ação: convencer os seus pais. Portanto, é essencial que a escola trabalhe com os conceitos relacionados à argumentatividade desde o ingresso do aluno na Educação Básica.

Tomemos como parâmetro, por exemplo, os trabalhos de Souza (2003) com textos de opinião nas séries iniciais. Segundo a autora, o trabalho com a argumentatividade desde as séries iniciais justifica-se pelo seu “amplo uso nas interações diárias, como por propiciar o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno [consciência reflexiva]” (p. 16).

Como dissemos no início desta seção, a escolha do *objeto unificador* de ensino da nossa SD – um gênero de texto – passou também pela observação de um documento oficial da educação específico: as DCE do Paraná (PARANÁ, 2008). Como esse documento não elenca os gêneros que poderiam ser trabalhados em cada série/ano, apenas faz uma lista de gêneros por esferas sociais, verificamos, assim, a sua divisão contêudística da modalidade escrita para o sexto ano, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 14 – Conteúdos básicos para o sexto ano (DCE/PR)

ESCRITA

- contexto de produção;
- interlocutor;
- finalidade do texto;
- informatividade;
- argumentatividade;
- discurso direto e indireto;
- elementos composicionais do gênero;
- divisão do texto em parágrafos;
- marcas linguísticas: coesão, coerência, função das classes gramaticais no texto, pontuação, recursos gráficos (como aspas, travessão, negrito), figuras de linguagem;
- processo de formação de palavras;
- acentuação gráfica;
- ortografia;
- concordância verbal/nominal.

Verificamos que esses são conteúdos que poderiam ser trabalhados em inúmeros gêneros, mas dois itens nos chamaram a atenção: *informatividade* e *argumentatividade*. Ao trabalhar com textos argumentativos/opinativos, um dos problemas encontrados é justamente fazer com que o aluno perceba a diferença entre trechos informativos e opinativos e como a informação, nesses casos, está a serviço da argumentatividade. Dessa forma, vimos que o documento abre caminho para o trabalho com gêneros da tipologia argumentativa nessa série, fato que, como vimos, é ignorado pelo livro didático⁷³. Assim sendo, decidimos que trabalharíamos com um gênero a partir do qual pudéssemos abordar a *sequência argumentativa* (BRONCKART, 2003), a fim de desenvolver *capacidades de linguagem* em relação a essa tipologia que, futuramente, pudessem ser transferidas para outros gêneros. “Trata-se de um princípio elementar de construção por confronto com o mesmo [tipologia] e o diferente [outro gênero]” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 62).

Como o objetivo da nossa intervenção era bem situado, no sentido de que não dava continuidade a nenhum trabalho anterior e também não visava, objetivamente, a uma continuidade (o projeto foi, *a priori*, planejado para um semestre⁷⁴), intencionamos promover

⁷³ O livro didático utilizado é de 2005, data anterior à publicação das novas DCE, porém na sua reformulação editorial de 2009 não há, basicamente, nenhuma mudança expressiva.

⁷⁴ É evidente que nossa intenção, como pesquisadora, foi que o trabalho com as SD não se restringisse apenas ao semestre em questão. Porém, sabemos que nada garante que ele tenha uma continuidade, uma vez que vários fatores estão envolvidos nesse processo, como, por exemplo, a permanência da professora na escola (fato que realmente não se confirmou, pois no ano seguinte, a professora Maria foi remanejada para outra instituição). Segundo Dolz e Schneuwly (2004), “a generalização (e a própria prática) das sequências didáticas que estão sendo teorizadas permanece aleatória, enquanto os novos objetos de ensino propostos – os gêneros – não tenham um lugar mais claro nos guias curriculares do primário e do secundário [Educação Básica, no caso do Brasil] obrigatórios e enquanto não for proposta uma concepção de conjunto da progressão curricular da expressão” (p. 55).

um evento de letramento diferenciado. Propomos, assim, um projeto de escrita/leitura com o gênero “carta de reclamação”, o qual estrutura-se, fundamentalmente, por uma *sequência argumentativa*. Dessa forma, partimos de uma visão *em espiral* da progressão, uma vez que sabíamos que nos anos mais avançados do Fundamental, os alunos voltariam a ter contato com outros gêneros argumentativos, mas, com certeza, de forma mais “amadurecida”. Por exemplo, a coleção didática adotada pela escola aborda, no 9º ano, o gênero “editorial” e o “texto dissertativo” (mesmo que esse seja um “simulacro escolarizado” do gênero artigo de opinião, ele não deixa de trabalhar com a argumentatividade).

Outro fator relevante para a escolha da carta de reclamação como objeto de ensino foi a necessidade de privilegiar os *letramentos locais* (cf. NASCIMENTO, 2010; ROJO, 2009). O trabalho com a carta de reclamação foi pensado pelo viés dos *letramentos locais*, uma vez que privilegiamos os *problemas da comunidade* como objeto da reclamação, criando, assim, o que denominamos “Projeto Cidadania”, a partir do qual apresentamos um *problema de comunicação*: “assumindo o *papel* de cidadão-morador do bairro, e usando a linguagem como instrumento mediador, como podemos ajudar a nossa comunidade a solucionar os seus problemas?”. Esse *problema de comunicação* seria, assim, “solucionado” por meio da escrita de uma carta de reclamação.

Entretanto, para que os saberes que perpassam a escrita/leitura da carta de reclamação pudessem ser transpostos para sala de aula, precisávamos, primeiramente, descrever esses saberes, ou seja, esse gênero deveria passar por um processo de *modelização*.

1.2 PROCESSO DE MODELIZAÇÃO DA CARTA DE RECLAMAÇÃO

Partindo do pressuposto de que o processo de modelização do gênero é uma atividade capacitadora na formação do professor de língua (cf. MACHADO; CRISTOVÃO, 2006), e tendo em vista que a descrição do gênero é uma das etapas essenciais no processo da *transposição didática externa*, o próximo passo, após a seleção do gênero “carta de reclamação”, foi o processo colaborativo de construção do modelo teórico/didático do gênero.

Na perspectiva da engenharia didática do Grupo de Genebra, a modelização, primeiramente, explicita as dimensões ensináveis do gênero, possibilitando que o professor elabore as atividades que conduzirão a SD. Em segundo lugar, ela dá o suporte necessário para que ele possa olhar para a produção textual do aluno com uma visão de “especialista” em relação à prática de linguagem explorada na SD. Caso esse processo seja negligenciado, corre-se o risco de o professor apenas avaliar o texto do aluno com base em critérios

gramaticais ou estruturais – dependendo do *modelo conceitual* (implícito) que o docente tenha em relação ao gênero.

Como a modelização do gênero fazia parte do processo de formação da professora-colaboradora, e ela era iniciante, tanto em relação à teoria dos gêneros, como na análise textual proposta pelo ISD, a pesquisadora precisou buscar instrumentos para que esse processo não fosse demasiadamente teórico, nem consumisse muito tempo, uma vez que os encontros de formação eram condicionados às horas-atividade da professora. Dessa forma, a modelização da carta de reclamação foi feita a partir da articulação entre a leitura dos especialistas do gênero, a análise do *corpus* da modelização e a escrita de uma carta de reclamação por parte da professora, sob a mediação de um *dispositivo didático* elaborado pela pesquisadora (Quadro 15), cuja função foi direcionar o processo de modelização do gênero.

Quadro 15 – Dispositivo didático para a modelização do gênero

ELABORAÇÃO DE MODELO TEÓRICO/DIDÁTICO DO GÊNERO	
Capacidades de linguagem	Perguntas para direcionar a modelização do gênero
Capacidades de ação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A qual prática social o gênero está vinculado? ▪ É um gênero oral ou escrito? ▪ A qual esfera de comunicação pertence (jornalística, religiosa, publicitária, etc.)? ▪ Quais as características gerais dessa esfera? ▪ Quem produz esse gênero (emissor)? ▪ Para quem se dirige (destinatário)? ▪ Qual o <i>papel discursivo</i> do emissor? ▪ Qual o <i>papel discursivo</i> do destinatário? ▪ Com que finalidade/objetivo produz o texto? ▪ Sobre o quê (tema) os textos desse gênero tratam? ▪ Qual é a relação estabelecida entre o produtor e o destinatário? Comercial? Afetiva? ▪ Qual o valor desse gênero na sociedade? ▪ Qual o suporte? ▪ Qual o meio de circulação (onde o gênero circula)?
Capacidades discursivas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Qual o tipo de discurso? Do expor? Do narrar? ▪ É um expor interativo (escrito em primeira pessoa, se reporta explicitamente ao interlocutor, tenta manter um diálogo mais próximo com o interlocutor, explicita o tempo/espço da produção)? ▪ É um expor teórico (não deixa marcas de quem fala, para quem fala, de onde e quando fala)? ▪ É um narrar ficcional? ▪ É um narrar acontecimentos vividos (relato)? ▪ Como é a estrutura geral do texto? Qual a sua cara? Como ele se configura? É dividido em partes? Tem título/subtítulo? É assinado? Qual sua extensão aproximada? Acompanha fotos/figuras? Quais as características gerais? ▪ Como são organizados os conteúdos no texto? Em forma de lista? Versos? Prosa? ▪ Qual o tipo de sequência predominante? Sequência narrativa? Descritiva? Explicativa? Argumentativa? Dialogal? Injuntiva?
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Como são feitas as retomadas textuais? Mais por pronomes ou por nomes? Quais as estratégias mais usadas? Substituições por sinônimos? Por termos genéricos/específicos? Por nominalizações? Por repetições? Como são mobilizados os artigos definidos/indefinidos nas retomadas? Qual o grau de afetividade/valorização expresso pelas retomadas?

<p>Capacidades linguístico-discursivas</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Como é feita a coesão verbal? Quais os tempos verbais usados? E os tipos de verbo: ação? Estado? ▪ Quais os tipos de conectivo usados: lógico (mas, portanto, assim, dessa forma, etc.)? Temporal (era uma vez, um dia, depois, amanhã, etc.)? Espacial (lá, aqui, no bosque, etc.)? ▪ Qual a variedade linguística privilegiada? Mais formal? Mais informal? Coloquial? Estereotipada? Respeita a norma culta da língua? Usa gírias? Como se verifica isso no texto? Pelo vocabulário empregado? Pela sintaxe? ▪ Como se dá a escolha lexical? Há mais substantivos concretos? Abstratos? Há muitos verbos de ação? De estado? Há muitos adjetivos? Que tipo de adjetivo (objetivos, subjetivos, afetivos, físicos, superlativos, comparativos)? ▪ Como são mobilizados os sinais de pontuação no texto? Quais os mais usados? E com qual finalidade? ▪ Há uso de metáforas? De palavras/expressões com sentido conotativo? ▪ Há rimas? Que tipo de rima? ▪ Qual o tom do texto? Mais descontraído? Humorístico? Objetivo? Poético? Coloquial? Siso? Familiar? Moralista? De poder? ▪ Há o uso de ironia? ▪ Que vozes são frequentes no texto? Do autor? Sociais? De personagens? ▪ De que instâncias advêm essas vozes? Do poder público? Do senso comum? De autoridades científicas? ▪ Como é dada a voz aos personagens (ficionais ou não) do texto? ▪ Há mobilização de discurso direto? Indireto? Quais os recursos linguísticos/gráficos (aspas, travessão, dois pontos) empregados? ▪ Quais processos de modalização discursiva são mais frequentes? Modalizações lógicas? Deonticas? Apreciativas? Pragmáticas? ▪ Há a mobilização de elementos paratextuais (quadros, imagens, cores...) ou supratextuais (títulos, subtítulos, sublinhados...)? Como eles agem na construção dos sentidos do texto? Observe, caso o texto possibilite, a forma de grafar as palavras, as cores, a expressão gestual, a forma das imagens, a entonação, as pausas, etc.
---------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

O *dispositivo didático* em questão parte da tripartição das capacidades de linguagem – *de ação, discursivas e linguístico-discursivas* –, respeitando as categorias de análise textual do ISD, mas também incorporando outras características linguísticas/discursivas consideradas pertinentes para a abordagem de um gênero. Ele não visa apenas à construção do modelo da carta de reclamação, mas possibilita a elaboração de qualquer *modelo teórico/didático*, pois direciona o processo de modelização a partir de perguntas-chave, proporcionando uma visão mais pontual sobre o objeto de ensino analisado.

Buscamos, dessa forma, elaborar um instrumento que pudesse orientar a professora na “desconstrução” teórica do gênero-objeto, para, em seguida, propormos um *modelo didático*, a partir dos princípios de *legitimidade, pertinência e solidarização* de que falam Schneuwly e Dolz (2004a). Ou seja, *a priori*, elaboramos um *modelo teórico* da carta de reclamação (BARROS, 2010b), para, então, pensarmos tal gênero como objeto de ensino, levando em consideração tanto o caráter de instrumento de comunicação do gênero, como o teor didático do projeto de ensino-aprendizagem do qual ele seria o *objeto unificador* (NASCIMENTO, 2009b). Diferentemente de fornecer “receitas prontas”, acreditamos que o professor precisa ser instrumentalizado com ferramentas que direcionem seu agir. Nesse

sentido, o objetivo com essa estratégia foi conduzir o processo de modelização, sem simplesmente repassar algo pronto, uma vez que nossa intenção era que a professora-colaboradora participasse efetivamente do processo da transposição didática externa do objeto escolhido para direcionar a SD.

De acordo com os pesquisadores de Genebra, a primeira etapa da construção de um *modelo didático* é a busca pelos especialistas do gênero, aqueles pesquisadores que já se debruçaram, ora por uma perspectiva teórico-metodológica, ora por outra, nos estudos da prática linguageira a qual se pretende modalizar para fins de transposição didática. Na nossa pesquisa de campo, nessa etapa de modelização do gênero, buscamos respaldo de alguns estudiosos que já haviam investigado a carta de reclamação. Nessa fase, o problema maior encontrado foi a escassez de trabalhos que se dedicam a essa prática linguageira. Os poucos estudos que encontramos não focavam especificamente a carta de reclamação não comercial, de ordem privada (não publicada pela imprensa) – foco da nossa pesquisa. Tais trabalhos, na maioria das vezes, denominam *carta de reclamação* qualquer texto de caráter epistolar que objetiva, de forma geral, reclamar sobre alguma situação, seja ela de ordem comercial, institucional, pública ou privada. Nesse sentido, esses trabalhos, normalmente, tomam por *carta de reclamação* os gêneros *carta do leitor*, *fórum do leitor* (ou outro gênero publicado em jornal/revista impresso com a função de tornar pública a insatisfação de um cidadão e/ou leitor), a *carta aberta* ou a *carta de reclamação* (comercial ou não comercial).

Mesmo não trabalhando especificamente com a carta de reclamação não comercial (cidadão *versus* instituição pública), tais trabalhos (entre eles, WILSON, 2001; SOUTO MAIOR, 2001; MIRANDA, 2004; BEATO-CANATO; BAUMGÄRTNER; CECÍLIO, 2006; SILVA; LEAL, 2007; LEAL, 2003; SILVA, 2008; CECILIO, 2009; PINHEIRO, 2009) nos possibilitaram uma visão geral sobre a prática social da escrita de cartas de reclamação e, muitos deles, nos forneceram parte do *corpus* das cartas (cf. Anexos C-I), a partir do qual construímos, colaborativamente, o nosso modelo teórico/didático.

A carta é um gênero textual que, atualmente, vem servindo a vários propósitos comunicativos: agradecimento, cobrança, intimação, envio de notícias pessoais, solicitação, reclamação, etc. (cf. CECÍLIO, 2009). Dessa forma, como os seus propósitos comunicativos não são homogêneos, não podemos dizer simplesmente gênero “carta”. Temos de fazer distinção entre as várias modalidades dessa prática epistolar, pois cada uma tem suas especificidades contextuais: enunciador, destinatário, propósito comunicativo, esfera discursiva, suporte, etc.; ou seja, cada qual se refere a uma prática linguageira singular.

Segundo Marcuschi (2000), de forma geral, a carta teria como elementos básicos: o local e a data, a saudação (inicial e final), o texto principal e a assinatura. Como vemos, essa estrutura básica não se aplica, por exemplo, às cartas do leitor, na qual o local e a data são atrelados à publicação do jornal e não aparecem explicitamente no topo do texto. Da mesma forma, não temos nenhum tipo de saudação, nem inicial nem final. Ou seja, essa forma clássica de “carta” não pode ser aplicada a qualquer modalidade epistolar. Marcuschi (2000) admite essa diversidade e complementa que a noção da estrutura geral da carta serve apenas como um guia para a realização de um grande número de outros gêneros que se situam numa grande *constelação*: carta aberta, carta comercial, carta de intimação, carta convite, etc. (cf. classificação das modalidades de carta de SOUTO MAIOR, 2001⁷⁵ e discussões de BAZERMAN, 2006).

Também não podemos colocar, no mesmo plano discursivo, gêneros epistolares cujo propósito comunicativo seja a reclamação, mas que os contextos de produção tragam elementos diversos, como é o caso da carta de reclamação comercial, a carta de reclamação não comercial (foco da nossa pesquisa) e a carta do leitor – como vários autores assim o fazem. Entretanto, pela carência de trabalhos acadêmicos que exploram a carta de reclamação não comercial, de caráter privado – foco desta investigação –, para essa primeira etapa da modelização didática, trazemos algumas pesquisas que tratam da carta como gênero epistolar, ou da carta de reclamação num sentido mais amplo. Com isso, pretendemos traçar um panorama geral para, posteriormente, fazermos as adaptações necessárias para a modelização a que nos propomos, mesmo entendendo que essas várias modalidades de “cartas” referem-se a práticas languageiras distintas.

Para essa exposição, optamos por articular as vozes dos especialistas às nossas observações em relação ao *corpus* coletado, o qual é composto por sete cartas de reclamação (Anexos C-I), comercial e não comercial, uma vez que, pelo fato de a carta não comercial ser de ordem privada, ou seja, não publicada, tivemos muitas dificuldades em conseguir exemplares unicamente dessa modalidade. A carta comercial, mesmo não sendo o nosso foco de pesquisa, nos revelou vários *esquemas de utilização* que puderam ser transpostos para a carta de reclamação não comercial. Como dissemos, alguns dos exemplares do nosso *corpus* da modelização foram coletados dos trabalhos dos especialistas estudados: uma carta de reclamação enviada a uma universidade pública (Anexo F, cf. BEATO-

⁷⁵ Souto Maior (2001) não traz a carta de reclamação (cidadão *versus* instituição pública) na sua lista. Com o propósito comunicativo de reclamar, apenas cita a carta aberta, o que mostra que a sua classificação não está fechada.

CANATO; BAUMGÄRTNER; CECÍLIO, 2006) e três cartas de reclamação escritas por alunos do 9º ano, no contexto de pesquisa de mestrado de Pinheiro (2009) (Anexos C-E). Dois exemplares são modelos de carta de reclamação comercial, adquiridos em sites da internet (Anexos G-H). E o último exemplar é uma carta de reclamação escrita pela professora-colaboradora da nossa pesquisa (Anexo I), a partir de um problema real vivenciado por ela.

A carta escrita pela professora foi sendo elaborada no decorrer da pesquisa, a partir do nosso processo de modelização. Ela seria o protótipo de um *modelo teórico do gênero* (BARROS, 2010b), uma vez que foi elaborada por um cidadão adulto, inserido em um contexto real de produção, e motivada, primeiramente, por uma *necessidade* real de comunicação. Necessidade essa que foi transformada em *motivo compreensível*. Dessa forma, a atividade da escrita da carta configurava-se como principal, pois a atividade didática, nesse caso, estava em segundo plano (a *motivação compreensível e eficaz*, nesse caso, tornaram-se uma só).

A produção dessa carta serviu tanto como instrumento da formação do professor colaborador, como parâmetro para a elaboração do nosso *modelo teórico* e posterior adaptação ao nível *didático*: carta de reclamação elaborada por alunos do sexto ano de uma escola pública, na faixa etária de 10-11 anos, com baixo nível de letramento, problemas de aprendizagem em relação ao nosso código linguístico; alunos que, discursivamente, teriam de assumir o *papel discursivo* de cidadãos preocupados com a sua comunidade; sala lotada, escola com poucos recursos pedagógicos, etc. Ou seja, era preciso transpor um *modelo teórico* “ideal” do gênero à situação real de produção, em um ambiente de ensino-aprendizagem da língua.

Antes de apresentarmos a síntese do modelo teórico do gênero, trazemos as vozes dos seus especialistas, articulando-as, porém, à análise do nosso *corpus* da modelização. Em seguida, expomos um protótipo do nosso *modelo didático*, ou seja, o instrumento que faz a articulação entre os saberes científicos do gênero e os saberes a ensinar.

1.2.1 Articulação das Vozes dos Especialistas à Análise do *Corpus* da Modelização

Beato-Canato, Baumgärtner e Cecílio (2006, p. 32), ao abordarem a carta de reclamação, formulam o seguinte conceito para o gênero:

A carta de reclamação é um gênero de texto usado em situações de comunicação, nas quais o cidadão deseja externar alguma injustiça, insatisfação, algo que julgue ser impróprio ou errado; e, ainda, solicitar uma resolução para seu problema. Enfim, a carta de reclamação é usada quando o cidadão se sente lesado ou desrespeitado em seus direitos, ou injustiçado ou discriminado socialmente. É um gênero que leva a uma forma de exercer a cidadania, e é por esse motivo que vamos chamá-la de gênero da cidadania.

As autoras, ao darem essa definição, parecem não fazer distinção entre a carta de reclamação comercial e não comercial ou pública e privada, uma vez que colocam em evidência um cidadão e um problema que demanda reclamação, mas não especificam a origem desse problema, nem o destinatário da reclamação, assim como não mencionam o suporte e a esfera de circulação do gênero. As situações de comunicação abordadas na sequência didática elaborada pelas autoras são de indivíduos reclamando de um problema em uma linha de ônibus, cujo destinatário da reclamação é uma empresa de transporte; e de sujeitos reclamando de um defeito em um ventilador, cujo destinatário é uma loja de eletrodomésticos. Vemos que, nos dois casos, o caráter da carta é comercial, uma vez que se trata de interesses entre consumidor e empresa. Na parte teórica do trabalho, como exemplo de carta de reclamação, as autoras trazem uma carta do leitor (caráter público) e uma carta de reclamação destinada a uma universidade pública (caráter privado).

Mesmo com essa abrangência contextual, a definição do gênero “carta de reclamação” das autoras corrobora com a nossa proposta, uma vez que o coloca na *esfera da cidadania*. Essa visão nos fez denominar o projeto de sala de aula vinculado à SD de *Projeto Cidadania*⁷⁶. Esse nome foi escolhido, pois o que estava em jogo na nossa proposta de escrita textual eram os interesses do cidadão, o seu poder de tomada de voz, a seu direito de lutar pelo bem-estar da sua comunidade, uma vez que a reclamação deveria partir de um problema detectado no grupo social dos alunos.

Outro ponto de intersecção entre a definição de Beato-Canato, Baumgärtner e Cecílio (2006) e a nossa proposta é a constatação de que a carta de reclamação gira em torno de dois objetivos: a reclamação e a solicitação. Dessa forma, embora a carta tenha o rótulo de “reclamação”, ela cumpre dois propósitos comunicativos: *reclamar* de um problema, colocando-o em evidência, e *solicitar* a solução de tal problema.

Miranda (2004), outra estudiosa do gênero, em seu artigo “Cartas de reclamação e respostas institucionais na imprensa”, o que denomina “carta de reclamação” são, na verdade, cartas do leitor publicadas na seção “Cidadãos protestam – Os responsáveis

⁷⁶ Esse projeto foi criado assim que escolhemos trabalhar com o gênero “carta de reclamação”.

respondem”, de uma revista portuguesa. São cartas públicas de leitores que têm um diferencial: já vêm acompanhadas de uma carta-resposta elaborada sempre pela editora da revista.

Para Miranda (2004), as cartas de reclamação analisadas, da forma como são publicadas (edição textual, inclusão de elementos paralinguísticos, etc.), pertencem à esfera jornalística, uma vez que são resultados de uma montagem realizada pela revista. Porém, se vistas *a priori*, são práticas languageiras que não dependem do discurso do jornal. É nessa segunda visão que essas cartas adquirem semelhanças com as cartas de reclamação privadas arroladas na nossa pesquisa: ambas representam a voz de cidadãos⁷⁷, explicitamente identificados, reclamando de uma situação que os incomoda. Ou seja, a assinatura da carta revela o sujeito-produtor, no plano físico, mas o enunciador, ou o *papel discursivo* desse sujeito, é revelado por meio das marcas linguístico-discursivas deixadas no seu texto. No caso das cartas propostas pela nossa SD, a interação é sempre entre um cidadão e uma instituição pública, assim, a análise das cartas dos alunos, feita no capítulo da *transposição didática interna*, vai revelar apenas que cidadão é esse, como ele se posiciona frente a esse poder institucional, hierarquicamente mais elevado.

No que diz respeito à *responsabilização enunciativa* (BRONCKART, 2003), foco da pesquisa de Miranda (2004), a autora constatou que as cartas de reclamação analisadas foram escritas a partir do eixo do *discurso interativo*, ou seja, tinham como instância gerenciadora das vozes discursivas um *expositor* – uma vez que o *mundo do expor* é o que estruturava os textos.

Nas cartas compiladas como *corpus* da modelização, verificamos que o eixo discursivo principal das cartas de reclamação orienta-se pelo *mundo do expor*, esse ancorado na situação concreta da produção textual, mas com marcas da formalidade própria do discurso teórico, configurando-se, assim, em um *discurso misto interativo-teórico* (cf. BRONCKART, 2003). Entretanto, no processo textual, pode haver intersecções discursivas da *ordem do narrar*, no momento em que o sujeito-produtor opta por relatar⁷⁸ os problemas (*relato interativo*), fonte da reclamação. Em ambos os casos, a textualidade explicita a relação que as instâncias de agentividade mantêm com os parâmetros materiais da ação da linguagem. A carta de reclamação é um gênero que, normalmente, deixa *referências dêiticas* do emissor,

⁷⁷ Embora a seção da revista pesquisada por Miranda (2004) seja destinada para cidadãos reclamarem, a autora, em suas análises, depreende outros enunciadores: consumidores, clientes, contribuintes.

⁷⁸ Como veremos mais adiante, a opção pode ser também por descrever o problema.

receptor, tempo e lugar da ação linguageira, criando uma sensação de proximidade entre os sujeitos da interação.

Entretanto, há uma força coercitiva, de cunho social, que determina *papéis discursivos* hierarquicamente marcados entre ambos: o destinatário é sempre quem detém o poder e pode, por essa razão, solucionar o problema-fonte da reclamação. Pertence sempre a uma instituição pública, ligada a normas sociais formalizadas. Portanto, a *esfera social* de recepção do gênero é representada por instâncias institucionalizadas do poder público, bem diferentes da esfera cidadã, na qual ele é produzido. É essa condição social que dá o *tom* (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1986) formal à carta de reclamação não comercial, sem, contudo, apagar a interatividade própria do gênero epistolar.

No trabalho de Miranda (2004), a autora detectou que o expositor ora fazia intervir a *voz do autor* (nos casos do uso da primeira pessoa), ora *vozes sociais* (menos frequentes), ora *vozes de personagens* (geralmente ligadas à instituição, fonte da reclamação). Quanto às vozes de personagens, a autora coloca que:

[...] essas vozes outras – de personagens associados à instituição – não são atribuídas a um sujeito identificado através de um nome próprio, mas a uma pessoa vagamente identificada – “um funcionário” [...], “um arrumador” [...], “uma pessoa” [...] –, ou diretamente não identificada – por exemplo, nos casos em que se recorre a construções passivas, em que não se explicita a instância agentiva: “fui informada” [...], “foi respondido” [...] –, e só ocasionalmente encontraremos expressões definidas do tipo “a gerente [admite]...” [...] (MIRANDA, 2004, p. 21).

No nosso *corpus*, o quadro observado foi bastante semelhante. Uma verificação interessante foi o imbricamento entre a *voz do autor* (explicitada pelo uso da primeira pessoa do singular) e vozes de personagens arrolados na discursividade. O Anexo C traz um exemplo desse imbricamento. O expositor – instância geral do discurso – ao iniciar a carta, explicita a voz do autor, colocando, logo no início, seu nome e assumindo a primeira pessoa do singular – “Eu, Ariadne dos Santos Antunes [...] venho através desta [...]”. Ao chamar a voz de um personagem, representado, nesse caso, pelos alunos da escola – “Muitos alunos acham injusto [...]” –, o expositor incorpora essa voz à voz do autor, formando um *amálgama dêitico*, representado por uma só instância discursiva – “Não podemos deixar passar em branco [...]”. Um “nós” que equivale à união da voz do autor à voz dos alunos. Essa é uma estratégia argumentativa bastante pertinente para esse gênero, uma vez que, ao unir a voz dos personagens à voz do autor, a reclamação/solicitação toma outra força discursiva, pois não é mais a voz de um, mas a de muitos que reclamam sobre o problema.

Dolz e Schneuwly (2004) colocam a carta de reclamação no agrupamento do argumentar – discussão de problemas sociais controversos – cujas capacidades arroladas são, segundo os autores, a “sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição” (p. 61). As pesquisas de Silva e Leal (2007) confirmam essa classificação discursiva do gênero, uma vez que, para as autoras, esse gênero apresenta uma predominância da *sequência argumentativa*, cujo protótipo apresenta-se, segundo Bronckart (2003), como uma sucessão de quatro fases, apresentadas de forma simplificada ou mais complexa:

- fase da *premissa*: constatação de partida;
- fase da apresentação dos *argumentos*: que podem ser apoiados por lugares comuns, exemplos, explicações, descrições (ou seja, a sustentação do argumento, quase sempre, articula-se com outro tipo de sequência textual);
- fase da apresentação dos *contra-argumentos*: restrição em relação à orientação argumentativa em curso (também podem ser apoiados por exemplos, voz de autoridade, etc.);
- fase da *conclusão*: integra os efeitos dos argumentos e contra-argumentos.

No *corpus* coletado para o processo de modelização, verificamos que os modelos de carta de reclamação comercial (cf. Anexo G) disponíveis não apresentam uma estrutura argumentativa, uma vez que apenas descrevem ou relatam o problema-alvo da reclamação, e solicitam a sua resolução. O problema não é posto como algo controverso, passível de várias opiniões, pontos de vistas. Parece que o problema já se sustenta por si mesmo, pela sua descrição/relato, não havendo a necessidade de levantar argumentos para defendê-lo como algo que precisa, realmente, ser solucionado.

Quanto às cartas de reclamação elaboradas por cidadãos adultos, numa situação real de reclamação (Anexos F e I), cuja *motivação compreensível* une-se à *motivação eficaz* – querer solucionar o problema faz parte dos propósitos da ação linguageira, como dos propósitos pessoais do sujeito – verificamos que elas planificam-se a partir de uma sequência argumentativa realizada de forma mais complexa. Ao descreverem/relatarem o problema, elas não apenas apresentam uma constatação de partida, mas também explicitam a tese inicial que direcionará a argumentação; os argumentos e contra-argumentos são articulados e sustentados por vários suportes – explicações, voz de autoridade, etc. –; a conclusão fecha com a solicitação explícita do sujeito-produtor para que o problema seja solucionado, reforçando a

tese inicial. Já as cartas escritas por alunos, em situação didática (Anexos C-E), o modelo da sequência argumentativa realiza-se de forma mais simplificada: a descrição/retrato do problema traz os dados iniciais da argumentação, mas sem explicitar uma opinião formada sobre o problema; não há levantamento de contra-argumentos, e os argumentos têm pouca sustentação discursiva; na conclusão, a tese é explicitada, sob forma de solicitação da resolução do problema.

Embora para algumas propostas teóricas a argumentação não dependa de uma planificação textual, já que ela poderia ser observada em todos os textos, por meio das escolhas linguísticas operadas pelo locutor (cf. Teoria da Argumentação na Língua, em CABRAL, 2010), entendemos que o estudo da organização sequencial argumentativa (BRONCKART, 2003; ADAM, 2008) pode se configurar em um objeto didático relevante para o ensino dos textos/gêneros, uma vez que sistematiza o processo de elaboração textual de um ponto de vista discursivo e enunciativo. No caso dos textos orientados pelo eixo argumentativo, o sujeito-produtor precisa tomar o referente do discurso como um tema controverso, que suscita vários pontos de vistas. Por essa razão, o texto necessita de uma planificação que proporcione uma tomada de posição e, sobretudo, elementos para o autor sustentar discursivamente seu posicionamento e tentar conseguir a aderência do seu interlocutor. Ou seja, a textualidade é um meio pelo qual esse sujeito planifica seu olhar sobre o referente e concretiza seu propósito comunicativo. Segundo Silva e Leal (2007), “para se reclamar de algo, é preciso ter posições distintas a respeito de um determinado tema e lançar mão de elementos argumentativos para convencer o outro de que a reclamação feita faz sentido.” (p. 01). Leal (2003) comenta que:

[...] uma carta de reclamação pode se constituir de seqüência argumentativa, como tipo principal, e de seqüências narrativas e/ou descritivas, subordinadas ao tipo principal, articuladas por encaixamento ou fusão. Essas seqüências narrativas podem ser usadas como estratégia para corroborar um determinado argumento através de um exemplo que comprove a tese defendida e as seqüências descritivas para apresentar uma cena que evidencie a gravidade de um determinado problema (p. 33).

Nos exemplares do *corpus* que se estruturam a partir da sequência argumentativa, as seqüências explicativas, descritivas ou narrativas são encaixadas na sequência argumentativa principal, constituindo uma das fases dessa grande sequência. Uma sequência narrativa ou descritiva sempre aparece na fase inicial da sequência argumentativa, quando se dá a constatação de partida: a descrição ou relato do problema, fonte da

reclamação. Vejamos, a título de exemplo, esse trecho narrativo (Anexo F), cuja função é relatar o problema da reclamação e, na perspectiva argumentativa, promover a constatação inicial, ou seja, explicitar a premissa:

Particpei do evento acima referendado apresentando a comunicação oral intitulada [...], cujo resumo foi publicado à página 119 do caderno de resumos da XV Semana de Letras realizada entre os dias 31 de maio a 04 de junho do ano de 2004, pelo Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes / Departamento de Letras da Universidade Y. Submeti meu artigo à avaliação para possível publicação nos anais do evento, entregando à comissão organizadora cópia impressa do material e cópia em disquete (Anexo F).

Silva e Leal (2007), em suas pesquisas com a carta de reclamação em situação escolar, identificam três modelos de carta: 1) cartas que indicam e argumentam a respeito do objeto da reclamação; 2) cartas que também dão sugestões; 3) cartas que, além de indicar sugestões, também trazem argumentos para sustentá-las. No *modelo didático* elaborado por nossa pesquisa, como veremos na seção seguinte, não privilegiamos a ação de “dar sugestões”, porém nada impede que o aluno extrapole o modelo e entenda que esse gênero pode também comportar esse propósito comunicativo, ou que na ação de “pedir a resolução do problema” esteja subordinado a ação de “dar sugestões”. Tudo depende da forma como o aluno enxerga o contexto da ação e dos seus propósitos na interação.

Pinheiro (2009, p. 56), em sua pesquisa de transposição didática de gêneros do jornal, estabelece o seguinte *plano textual global* (BRONCKART, 2003) para a carta de reclamação⁷⁹:

- local e data;
- nome e endereço completo do destinatário;
- referente;
- seção de abertura;
- relato do problema com nome e data seguido da solicitação da resolução;
- seção de despedida;
- assinatura e endereço completo do reclamante.

Por meio dos exemplos do nosso *corpus*, verificamos que tanto o endereço do destinatário e do reclamante, como a explicitação do referente da carta são mais comuns nas cartas de reclamação comerciais. Sendo assim, para a elaboração do nosso *modelo didático*, como veremos mais adiante, não privilegiamos as informações quanto ao endereço

⁷⁹ Na nossa pesquisa, não estamos considerando a carta de reclamação como um gênero jornalístico (esfera de produção jornalística), ou gênero do jornal (publicado nos jornais).

do destinatário e do remetente, mas mantivemos a fase de elaboração do referente textual. Isso porque, entendemos que essa era uma oportunidade de trabalharmos com os alunos a elaboração de *frases nominais*, próprias dos títulos. O "assunto da carta", representado, nesse caso, pelo problema que se quer reclamar, não deixa de ser um título para a carta. Ou seja, vimos, nessa etapa da elaboração da carta, uma *dimensão ensinável* do gênero que poderia ser explorada. Conhecimento esse transferível para outros gêneros, uma vez que muitos gêneros escritos possuem um título, quase sempre, formado por frases nominais.

Nossa experiência como professora de produção textual também nos alertou para a grande dificuldade que os alunos têm em formular discursivamente o tema de um texto, qual o seu referente principal. Sendo assim, a opção por manter a fase do "referente" no plano textual global da carta de reclamação deveu-se, também, ao fato de entendermos que essa seria uma oportunidade de os alunos trabalharem a formulação discursiva da temática do texto, ao terem que sintetizar o problema-alvo da sua reclamação.

Como vemos, na elaboração de um modelo didático devemos sempre levar em conta os *objetivos didáticos*, pois o objeto de ensino é um *gênero a aprender*, assim como os *objetivos da interação*, uma vez que esse mesmo objeto é também um *gênero para comunicar* (cf. SCHNEUWLY; DOLZ, 2004b, p.81).

1.2.2 O Modelo Teórico/Didático da Carta de Reclamação

A seguir, um quadro-resumo do processo de modelização teórica do gênero.

Quadro 16 – Modelo teórico da carta de reclamação: características contextuais

Características contextuais da carta de reclamação
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prática social: reclamação de um cidadão a um órgão institucional público para solucionar um problema da comunidade. ▪ Gênero escrito, de caráter epistolar privado: esse tipo de carta de reclamação não é veiculado publicamente. ▪ A pessoa física que escreve essa carta assume o papel de um cidadão descontente com um setor específico da sociedade, e tem por objetivo não apenas expor sua opinião em relação a um problema que o incomoda, mas também reivindicar uma solução para ele. ▪ O destinatário institucional assume, assim, o papel de alguém que tem o poder de resolver a situação – pelo menos essa é a representação do enunciador na hora da escrita da carta. ▪ Por expor conflitos entre cidadãos e instituições públicas, falamos em esfera da cidadania para o âmbito do contexto de produção, e esfera institucional do poder público para o contexto de recepção. ▪ O conteúdo temático está relacionado ao problema-alvo da reclamação. ▪ A relação entre enunciador e destinatário é de ordem formal e marcada hierarquicamente por níveis de poder: o destinatário representa o poder, por isso está sempre em uma posição mais elevada. ▪ Por essa razão, é, quase sempre, digitado e enviado por meio de endereçamento postal.

Quadro 17 – Modelo teórico da carta de reclamação: características discursivas

Características discursivas da carta de reclamação
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gênero da ordem do expor argumentativo, pertencente ao discurso misto interativo-teórico. ▪ Escrito em primeira pessoa do singular, ▪ O enunciador se dirige ao destinatário de maneira formalizada, pois esse representa uma instituição pública de poder. ▪ Logo no início do corpo da carta, pode haver identificação do emissor e da sua procedência. ▪ O texto explicita o tempo e o espaço da produção, pois esses são dados, quase sempre, cruciais para descrever o problema-alvo da reclamação. ▪ Esquemáticamente, o plano textual geral pode ser apresentado da seguinte forma: 1) cabeçalho; 2) assunto/referente (opcional – muito utilizado nas cartas de reclamação comerciais); 3) saudação inicial ou vocativo; 4) descrição/retrato do problema; 5) opinião/tese inicial (nem sempre explícita); 6) argumentos de defesa da tese; 7) solicitação de resolução do problema; 8) saudação final ou despedida; 9) assinatura; 10) identificação do emissor (os itens 4 a 7 fazem parte do corpo da carta e não estão submetidos a uma ordem fixa de apresentação). ▪ O texto planifica-se globalmente em uma sequência argumentativa: apresentação da premissa (descrição ou relato do problema, às vezes, com a opinião explícita sobre ele – tese inicial); de argumentos e contra-argumentos que a justifiquem (podendo esses ter o suporte discursivo de explicações, exemplos, etc.); da conclusão (ao solicitar a solução do problema, o enunciador reforça sua tese inicial).

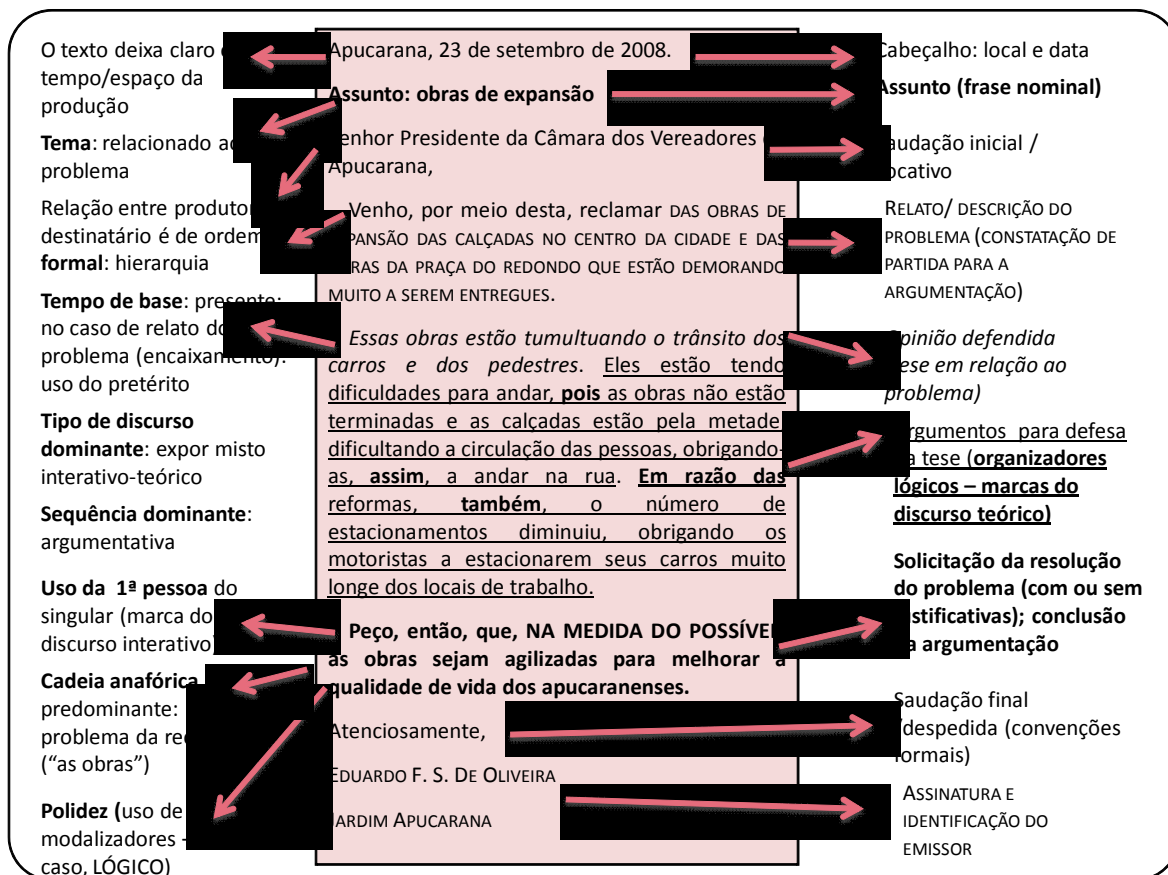
Quadro 18 – Modelo teórico da carta de reclamação: características linguístico-discursivas

Características linguístico-discursivas
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Por ser um gênero argumentativo, são utilizadas muitas retomadas nominais, assim como conectivos de ordem lógica, porém, também são frequentes anáforas pronominais e conectivos espaciais/temporais, no momento do relato do problema. ▪ O tempo verbal de referência é o presente, uma vez que se deseja expor algo da ordem do aqui-agora, porém é comum utilizar o pretérito perfeito para relatar o problema-alvo e o imperfeito para descrevê-lo (ora são estratégias conjugadas, ora são estratégias tomadas separadamente). ▪ A escolha do léxico está relacionada ao assunto da carta e procura manter um padrão formal, com estereótipos convencionalizados nas partes introdutórias e finais do texto epistolar (<i>prezado senhor, atenciosamente</i>). Os substantivos e adjetivos são abundantes e são escolhidos a partir dos <i>padrões de afetividade</i> da carta. ▪ O <i>tom</i> do texto tem caráter opinativo e reivindicatório (mas, sem ser incisivo), mostrando que quem está expondo o problema tem o “direito/dever” de reclamar e o destinatário o “dever” de solucionar. ▪ A pontuação segue os padrões epistolares formais (por exemplo, uso de dois pontos depois do termo “Assunto” ou “Referente/Ref.”; vírgula após a saudação inicial e final). ▪ A instância geral da enunciação ora faz intervir a <i>voz do autor</i> (uso da primeira pessoa gramatical), ora <i>vozes de personagens</i> (geralmente ligadas à instituição-fonte da reclamação ou provenientes do senso comum). Também podem ser mencionadas algumas <i>vozes sociais</i> como instâncias externas de avaliação de alguns aspectos do conteúdo temático (geralmente atreladas ao processo argumentativo da carta). ▪ As modalizações estão condicionadas, principalmente, à representação que o sujeito-produtor faz do destinatário, a interação em nível hierárquico entre os sujeitos da interação, aos papéis discursivos representados na textualidade, ao <i>tom</i> da reclamação e da solicitação. Podemos, assim, ter na carta exemplos dos quatro tipos de modalizações: lógicas (mundo físico), deônticas (mundo social), apreciativas (mundo subjetivo) e pragmáticas (relacionadas a vozes de personagens postos em cena na discursividade). ▪ Não há nenhum elemento paratextual relevante.

Esse *modelo teórico* foi feito, genericamente, sem levar em consideração o contexto de ensino no qual a SD iria se desenvolver. Ele serviu de parâmetro para a construção do *modelo didático*, a partir do qual a SD foi elaborada.

Vejamos, em um plano visual, uma carta de reclamação que traz, esquematicamente, a síntese do *modelo didático* construído pela nossa pesquisa.

Figura 13 – Síntese do modelo didático da carta de reclamação



A carta de reclamação foi adaptada de um texto publicado na *Folha Cerávol*, 2008.

Esse *modelo didático* teve como norte os princípios de *legitimidade*, *pertinência* e *solidarização* postulados por Schneuwly e Dolz (2004b).

No que diz respeito à *legitimidade*, procuramos pautar-nos, parcialmente, nos modelos disponíveis nas pesquisas acadêmicas e *sites* especializados em reclamação, da forma como foi exposto em seção anterior. O teor “parcial” diz respeito ao fato de a maioria dessas pesquisas e *sites* não trabalhar com a mesma modalidade de carta da nossa pesquisa, e também por necessitarmos seguir os princípios de *pertinência*, ou seja, adequar o *modelo didático* ao nosso contexto de intervenção.

Nesse sentido, a modelização pautou-se também nos objetivos didáticos específicos. Para isso, levamos em consideração vários aspectos. Primeiramente, apoiamo-nos nos dados contextuais da turma: sexto ano, alunos de escola pública com muitas dificuldades

na escrita e pouco contato com práticas letradas. Optamos, assim, por um *modelo menos complexo*, principalmente no que diz respeito à *sequência argumentativa* (cf. BRONCKART, 2003, p. 227). Não focamos, por exemplo, a contra-argumentação, por entendermos que a prioridade seria que os alunos internalizassem o processo argumentativo básico, uma vez que, pela lógica progressiva dos livros didáticos, os textos argumentativos não costumam ser mobilizados como objeto de ensino nas séries iniciais do Fundamental II. Entendemos, dessa forma, que essa é uma estratégia argumentativa que poderia ser ensinada em uma fase mais avançada do aprendizado. Entretanto, optamos por deixar explícita a fase da “exposição inicial da tese”. Mesmo que a maioria dos modelos disponíveis não traga a opinião defendida de forma explícita, antes da exposição dos argumentos, nosso modelo tentou “didatizar” essa prática. Isso porque, entendemos que o aluno, ao ter de se posicionar explicitamente sobre o problema da reclamação, antes de começar a elencar os argumentos, tem a possibilidade de clarear seu raciocínio argumentativo, facilitando o processo da textualização do gênero.

Outra preocupação, ainda no viés da *pertinência*, foi com a internalização de um modelo prototípico da carta de reclamação, para que esse pudesse servir de referência em uma prática linguageira futura, fora do contexto escolar. Nessa perspectiva, procuramos nomear todas as “partes” da carta (da forma como apresentamos do lado direito da carta-modelo) para que elas ficassem em evidência no processo de ensino. Como dito anteriormente, também optamos por manter a fase da exposição do “referente” (o qual denominamos, por motivos didáticos, de “assunto”), pois vimos, nesse procedimento, uma possibilidade de explorar a *dimensão ensinável* relacionada às “frases nominais” – próprias dos títulos (o “assunto”, didaticamente, seria visto como o “título da carta”).

Outro ponto levado em consideração foi o fato de que o trabalho com a carta de reclamação deveria desenvolver capacidades transferíveis para outros gêneros semelhantes. Por exemplo, o *esquema de utilização* do gênero relacionado à “estrutura padrão da carta”, elencado como *dimensão ensinável* no nosso modelo didático, é um saber que pode ser transferido para outros gêneros epistolares; as fases e os elementos da sequência argumentativa, por sua vez, podem ser mobilizados, assim que internalizados, em outros gêneros argumentativos.

Quanto ao princípio de *solidarização*, ou seja, à articulação entre teor didático e teórico do gênero, é preciso pontuar que, embora no nosso modelo apareçam conceitos trabalhados pelo ISD, como “discurso misto interativo-teórico”, “modalizadores”, não foi nossa pretensão, em nenhum momento, trabalhá-los teoricamente com os alunos. Eles servem apenas para direcionar o olhar do professor para uma *dimensão ensinável do gênero*

que precisa ser colocada em evidência no processo de ensino, mas não necessariamente conceituada teoricamente, explorada por si mesmo, uma vez que o contexto de intervenção e os objetos propostos apontam em outra direção. Por exemplo, no caso das modalizações utilizadas na etapa da solicitação da resolução do problema, o professor pode falar na “polidez” exigida nesse tipo de interação, de como fica indevido solicitar algo a um poder público e “exigir” enfaticamente providências. Ele pode dar exemplos de termos, expressões que tornam esse ato menos incisivo, usando, para isso, exemplos de modalizadores lógicos ou deônticos, mas sem ter de conceituá-los teoricamente.

Como pontua Bronckart e Dolz (2004), os *modelos didáticos* são modelos “provisórios capazes de evoluir, e não prejulgam as formas efetivas do ensino, apenas abrem um leque de possibilidades” (p. 39). Na verdade, eles contribuem para esclarecer as *dimensões ensináveis* do gênero, para um determinado contexto de ensino, levando-se em conta objetivos específicos para uma dada intervenção didática.

1.3 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA SD DA CARTA DE RECLAMAÇÃO

Após o processo de modelização da carta de reclamação, o próximo passo foi a construção colaborativa da SD que direcionaria a intervenção de ensino-aprendizagem. A opção metodológica para esse procedimento foi um pouco diferente da maioria das pesquisas nessa área. Nós não utilizamos uma SD pronta, nem construímos uma na sua totalidade, antes da intervenção. Decidimos que ela seria feita no decorrer do processo, para que pudéssemos ajustar os nossos objetivos iniciais ao diagnóstico das dificuldades, em uma perspectiva de *reconcepção do trabalho docente* (MACHADO; LOUSADA, 2010). Tínhamos, assim, um projeto de SD que foi sendo edificado durante o processo da intervenção didática.

Esse procedimento metodológico adequou-se bem ao tipo de pesquisa escolhido, ou seja, à pesquisa colaborativa, assim como ao nosso contexto específico de formação: formação semanal, durante as horas-atividades da professora (quando ela não era requisitada pela coordenação nesse horário). Ou seja, o processo de construção gradativa da SD possibilitou um acompanhamento, ao mesmo tempo teórico e prático, e em tempo quase real, tanto em relação à engenharia de construção da SD, como aos objetos de ensino mobilizados na sua elaboração. Dessa forma, as nossas intervenções formativas puderam ser mais pontuais, pois tivemos a oportunidade de, no decorrer do processo, fazer alterações e/ou adaptações no projeto inicial da SD, dependendo dos resultados obtidos nos módulos, do

tempo gasto para a sua realização e dos eventuais problemas que foram surgindo durante o desenvolvimento do projeto. Nesse sentido, esse é um modelo de intervenção didática que pode ser levado a outros cursos de formação com esse mesmo aporte teórico-metodológico, uma vez que se mostrou flexível e compatível com os objetos gerais que norteiam a metodologia de ensino do ISD. Segundo Dolz (2009a, s/p.):

[...] o trabalho com as *secuencias didáticas* visa a evitar a dispersão e sugere um trabalho intenso [...]. Organizar a progressão de cada atividade, pensar ou escolher os exercícios, nos quais o essencial consiste em transformar os usos linguísticos, é uma responsabilidade profissional do professor, e esta tarefa nem sempre é fácil (tradução nossa)⁸⁰.

Criar uma SD e planificar as suas atividades, tarefas e dispositivos didáticos não são tarefas fáceis para o professor, pois requerem planejamento, diagnósticos iniciais, coerência na proposição dos objetivos de cada módulo, articulação entre objetivos traçados e atividades propostas, criatividade e coerência na elaboração de atividades, tarefas e dispositivos didáticos, além de uma boa formação linguístico-discursiva para “visualizar” os objetos de ensino que cada gênero de texto pode mobilizar e, evidentemente, saberes científicos e disciplinares em relação à prática linguageira que conduzirá as atividades da SD. Essa complexidade pode ser atenuada quando se vai construindo esse instrumento no decorrer da intervenção, uma vez que ela própria vai “mostrando” as possibilidades de se fazer um trabalho mais eficiente e mais direcionado ao contexto de atuação. Na nossa pesquisa, por exemplo, a necessidade de se trabalhar a construção de frases nominais para compor o “referente” da carta surgiu em sala de aula, da observação das próprias dificuldades dos alunos. Ou seja, “frase nominal” se tornou uma *dimensão ensinável* para a carta de reclamação, correlacionado ao *esquema de utilização* do gênero: “assunto da carta”.

Para que o projeto da SD da carta de reclamação pudesse ser feito, foi preciso realizar uma formação docente a respeito dos procedimentos de construção dessa ferramenta didática. Para tanto, utilizamos, como material de apoio, “As chaves para o planejamento da sequência didática” (jogo das chaves – Figuras 14 e 15), dispositivo didático elaborado por Nascimento e Barros (2009) para realização de um minicurso em evento científico. O dispositivo tem por finalidade trabalhar as etapas de planejamento de uma SD, sem usar termos teóricos muito específicos, focando os objetivos do professor em cada uma

⁸⁰ Texto original em espanhol: “[...] el trabajo en secuencias didáticas trata de evitar la dispersión y propone un trabajo intenso [...]. Organizar la progresión de cada una de las actividades, pensar o elegir actividades en las que el fundamental del ejercicio consiste en transformar los usos lingüísticos es una responsabilidad profesional del profesor, y esta tarea no siempre es fácil”.

das fases da SD, além da ordem sequencial prototípica das atividades. Tanto os objetivos como a sequencialidade didática seguem a proposta da ISD (BRONCART, 2003; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

A Figura 14 traz o dispositivo didático elaborado para a formação docente. Nele há o desenho de uma professora com uma chave na mão e 10 portas, numeradas de 1 a 10. A Figura 15 traz as *chaves* contendo os objetivos (para o professor) relacionados às várias etapas da SD. Essas chaves são entregues ao professor em formação para que ele tente “abrir” cada uma das portas (os papéis com as chaves são adesivados pelo professor em formação no “jogo das chaves”).











Essa atividade nos possibilitou apresentar uma metodologia, a qual necessita da articulação de vários aportes teóricos, de forma lúdica e prática, facilitando a compreensão do procedimento como um todo.

Figura 14 – Dispositivo didático para elaboração de SD



Fonte: Nascimento e Barros (2009)

Figura 15 – Complemento do dispositivo didático para elaboração de SD

<p>Apresentar um “problema de comunicação” e o projeto de escrita/leitura de um gênero</p> 	<p>Fazer o reconhecimento do gênero na forma que circula socialmente</p> 	<p>Diagnosticar as dificuldades do aluno em relação ao gênero</p> 	<p>Refletir sobre a situação de produção do gênero</p> 	<p>Ampliar o conhecimento sobre o tema</p> 
<p>Trabalhar o planejamento do texto</p> 	<p>Relacionar o planejamento do gênero ao tipo de discurso e organização sequencial</p> 	<p>Explorar as marcas de textualização</p> 	<p>Conduzir a produção do texto a partir da proposta inicial da SD</p> 	<p>Conduzir a revisão e reescrita do texto e o envio do texto aos destinatários</p> 

Fonte: Adaptação de Nascimento e Barros (2009)

No plano da formação, a SD foi sendo planejada a partir dos encontros semanais com a professora-colaboradora. Nesses encontros, discutíamos sobre os objetivos de cada módulo e as atividades, tarefas e dispositivos didáticos que poderiam concretizá-lo. Depois de planejado colaborativamente, a pesquisadora textualizava o módulo, na modalidade escrita, e enviava o texto à professora, inclusive com direcionamento das respostas das tarefas dos dispositivos didáticos (cf. a título de exemplo, o Apêndice I, com a planificação do módulo 1, e o Apêndice J, com a planificação das respostas do dispositivo didático do módulo 5). Intencionalmente, no início do projeto, esse procedimento foi mais sistematizado, para dar mais segurança à professora-colaboradora. Conforme a SD foi se desenvolvendo e a professora se “soltando” mais no processo de intervenção, a pesquisadora começou a diminuir a frequência do envio dos *textos pré-figurativos da ação docente*, para tentar dar mais autonomia à professora. Ou seja, tudo era esquematizado nas reuniões, mas não necessariamente transposto para a textualidade escrita.

Entretanto, esse procedimento não foi bem recebido pela professora-colaboradora. Em e-mail trocado com a pesquisadora, a professora reclama: “*Acho que eu ficava mais segura quando você elaborava aquela sequência didática*”. É possível perceber que mesmo ela atenuando a sua fala com um *modalizador lógico*, da ordem do “provável” – “eu acho que” – ela deixa claro que precisava das suas tarefas e objetivos *textualmente explícitos* para se sentir segura no seu agir docente. Como vimos no capítulo teórico, segundo Bezerra (2008), as tarefas podem ser explícitas, implícitas e inferidas. Na época da construção da SD, a nossa representação de pesquisadora era de que as tarefas do professor já estavam *explícitas*, pois elas já tinham sido “negociadas” e “sistematizadas” oralmente nos encontros

de formação. Além disso, parte delas também poderia ser *inferida* pelo próprio *dispositivo didático* elaborado para o módulo. Representávamos, pois, os textos da planificação das tarefas do professor da SD como *trabalho planejado* e não como *trabalho prescrito*, uma vez que víamos, na época, esses dois níveis de forma distinta: o primeiro daria uma direção ao trabalho docente, e o segundo estipularia ações e tarefas, de forma mais inflexível. Entendíamos ser dispensável a textualização escrita dessas ações e tarefas oralmente elaboradas, pois sabíamos que a planificação docente passaria por um processo natural de *reconcepção* (cf. MACHADO; LOUSADA, 2010). A nossa pretensão era que os textos pré-figurativos da SD escritos pela pesquisadora, mas elaborados de forma colaborativa, oralmente, com a professora⁸¹, não “engessassem” o trabalho docente.

Entretanto, analisando melhor a definição de Machado (2009), vemos que tanto o *trabalho prescrito* como o *planejado* são representados por textos pré-figurativos que “regulam” a ação do professor. A diferença é que os textos prescritivos são elaborados por terceiros e, os planejados, pelo próprio docente (no nosso caso, em um processo colaborativo professor-pesquisador). Ou seja, ambos “prescrevem” ações didáticas, porém isso não significa ter de tomar essas prescrições como um manual inflexível que precisa ser seguido passo a passo. Entendemos que esses textos devem direcionar o trabalho do professor, mas ele precisa ter autonomia para fazer as *reconcepções* que a intervenção porventura venha a exigir.

Faltou, nesse caso, nossa percepção como pesquisadora para entender melhor o perfil da professora-colaboradora: uma professora iniciante, que necessitava, por conta disso, de uma quantidade maior de prescrições explícitas. Pois, quanto mais prescrições explícitas, mais parâmetros palpáveis ela teria para proceder as *reconcepções* naturais exigidas pelo seu contexto de intervenção. A tendência é que, aos poucos, o professor iniciante vá se tornando cada vez menos “dependente” dessas prescrições.

Outro ponto que pode ser analisado em relação a essa discussão diz respeito ao perfil atual da *atividade de ensino* na nossa rede pública, sobretudo, no uso do livro didático. Como as pesquisas apontam, o livro didático se tornou, na maioria dos casos, o único instrumento didático do professor (quando o professor tenta levar uma atividade distinta da do livro adotado, ele acaba recorrendo a outros livros didáticos). É ele o texto que prescreve, explicitamente, as tarefas do professor (cf. COSTA-VAL; MARCUSCHI, 2005).

⁸¹ Devido a esse teor colaborativo na elaboração do material, esses textos escritos pela pesquisadora são também considerados, de certa forma, textos planejadores do agir docente, uma vez que o próprio professor participava da sua elaboração, mesmo que no âmbito da oralidade.

No caso da professora-colaboradora, uma docente em início de carreira, isso não seria diferente. Observamos que antes da nossa intervenção, as suas aulas eram orientadas, quase que exclusivamente, pelo livro didático adotado para a turma. Ou seja, o seu agir docente já estava pautado no uso de um texto prescritivo altamente sistematizado. Foi esse *modelo de agir* que a levou a sentir insegurança por não ver textualmente planejada a sua intervenção didática.

Analisando, nesse momento pós-intervenção, o nosso agir como pesquisadora na hora de planificar os dispositivos didáticos dos módulos, percebemos que nós também nos pautamos, em alguns momentos, pelo modelo prescritivo adotado pelos livros didáticos. Por exemplo, ao planificarmos os dispositivos didáticos, colocamos as sugestões de respostas das atividades em vermelho, assim como fazem os livros didáticos (cf. Apêndice J). Os enunciados planejadores da ação docente incluídos nos dispositivos didáticos foram escritos a partir do *discurso interativo*, explicitando as pessoas envolvidas na interação (dêiticos pessoais) – o enunciador-formadora e o destinatário-professora em formação. Muitas vezes, esses enunciados iniciavam com um verbo no imperativo: “*Observe* que os assuntos são construídos com frases nominais” (Apêndice J); mostrando o seu teor de prescrição, mas também de “diálogo”, além de uma semelhança com aqueles inseridos no livro didático. Essa atitude pode também ter contribuído para que a professora representasse a planificação da SD da mesma forma que a prescrição dos livros didáticos. O que nos mostra também como *o uso do livro didático* pelo professor pode ser considerado *um gênero da atividade docente* canonizado no nosso contexto de ensino, e do qual é difícil se desvincular.

Interessante que nos textos planejadores da SD elaborados de forma independente dos dispositivos didáticos, e por isso, fora dos padrões do livro didático, a opção discursiva foi por *descrever as ações* docentes na terceira pessoa do singular: “*A professora questiona* os alunos sobre o que seria um PÚLPITO” (Apêndice I); a partir do *discurso teórico*. Nesse caso, intencionalmente, houve um processo de *atenuação da prescrição*, pois o discurso foi elaborado de forma a não implicar os agentes diretos da interação, alcançando, com isso, um distanciamento discursivo. Procuramos uma forma discursiva que desse um *tom colaborativo* ao texto, uma vez que, mesmo ele sendo escrito pela pesquisadora, a sua elaboração tinha passado por um processo de coautoria com a professora. Esse processo de atenuação também ocorreu por *modalização enunciativa*, nos textos planejadores da ação docente anexados aos dispositivos didáticos ou nos enviados por e-mail, como nesse exemplo do Apêndice J: “*Acho que* a ordem que ficaria melhor é essa [...]”; e nesse e-mail enviado pela pesquisadora: “*Estava pensando e acho que* dividir a classe em apenas 4 grupos pode [...]”.

Neles, há uma *modalização lógica* da ordem do “provável”, o que torna o enunciado menos incisivo, mascarando, com isso, o seu caráter prescritivo.

1.3.1 O Projeto Inicial da SD

Dessa forma, após a modelização da carta de reclamação e de uma compreensão global do procedimento SD, passamos para a elaboração do nosso projeto inicial de intervenção, o qual se pautou tanto no *modelo didático* delineado anteriormente, como nos pressupostos gerais de elaboração de uma SD, trabalhados pelos ISD. O Quadro 19 mostra como a SD foi esboçada inicialmente.

Quadro 19 – Projeto inicial da SD da carta de reclamação

Módulos		Objetivos
01	Problema de comunicação	Apresentar um problema de comunicação, cuja “solução” seja a escrita de uma carta de reclamação
02	Projeto de escrita e leitura da carta de reclamação	Apresentar o Projeto Cidadania aos alunos
03	Reconhecimento geral do gênero	Proporcionar o reconhecimento da carta de reclamação na forma que circula socialmente
04	Produção inicial	Fazer um diagnóstico inicial em relação ao domínio do gênero
05	Contexto de produção e recepção	Trabalhar os elementos do contexto de produção e recepção do gênero, relacionando-os a algumas marcas de textualidade
06	Temas das cartas	Refletir e discutir sobre os problemas da comunidade, temas das cartas de reclamação
07	Planejamento das cartas	Trabalhar o plano textual global das cartas de reclamação
08	A sequência argumentativa	Trabalhar a planificação textual relativa às fases da sequência argumentativa
09	Mecanismo de textualização: a conexão	Explorar os elementos conectores, sobretudo, aqueles interligados à planificação argumentativa do texto
10	Mecanismo de textualização: a coesão verbal	Explorar os elementos verbais responsáveis pela coesão do texto
11	Mecanismo de textualização: a coesão nominal	Explorar os processos anafóricos relevantes para a escrita da carta
12	Dimensões transversais da textualidade	Trabalhar aspectos transversais da língua diagnosticados como problemáticos na primeira produção
13	Reescritas textuais	Conduzir o processo de reescrita da carta
14	Digitação das cartas	Conduzir o trabalho de digitação das cartas
15	O envio da carta ao destinatário	Trabalhar o endereçamento postal e o envio da carta pelos correios

Esse projeto inicial foi importante para termos uma visão do conjunto do trabalho e para começarmos a pensar nas atividades, tarefas e dispositivos didáticos que concretizariam os objetivos de cada módulo. Ele também foi bastante útil, pois pudemos determinar, mesmo que provisoriamente, os *esquemas de utilização* da carta de reclamação que iríamos explorar na SD. Como os módulos seriam efetivamente concretizados a partir do diagnóstico inicial – este feito com base na análise da primeira produção dos alunos – e de forma gradual, à medida que o projeto de classe se desenrolasse, sabíamos que eles representavam, *a priori*, apenas um norte para o trabalho de intervenção. Por essa razão, não estipulamos número de horas/aula para cada módulo, uma vez que a pesquisa recebeu o aval da direção da escola para trabalhar nos dois últimos bimestres do ano, nas quatro aulas semanais (distribuídas em dois dias). Tempo esse que achamos que seria suficiente para concluirmos a intervenção proposta.

Entretanto, a nossa visão “otimista” de pesquisadora – e talvez um pouco “idealista” – foi “desconstruída” pelos problemas que foram surgindo ao longo do percurso. Problemas esses de ordem interna e externa ao *sistema didático* (cf. Quadro 9). Primeiramente, a realidade da escola pública brasileira nos revelou um cenário bastante problemático quanto ao “tempo” escolar. O primeiro obstáculo em relação a isso foi enfrentado logo no início do projeto: as aulas foram suspensas por uma semana em razão da Festa Junina na escola. Depois do período das férias de inverno, um problema de ordem externa suspendeu as aulas por 15 dias: recesso escolar em razão de um surto de gripe A⁸². Já no mês de outubro, a escola ficou fechada por uma semana para fazer reparos na estrutura, por conta de um temporal que destruiu parte do teto do prédio. Devido a compromissos institucionais, a pesquisadora precisou ausentar-se por uma semana e, a professora Maria, em curso de formação continuada, por mais outra semana. Na ausência da pesquisadora, a professora-colaboradora optou por desenvolver atividades do livro didático que já vinha trabalhando com a classe (conteúdos gramaticais) e, na sua ausência, um dia foi coberto por aulas de inglês e, outro, a pesquisadora assumiu a sala, retomando o conteúdo da SD anteriormente visto. Além desses fatores externos, outros problemas relacionados diretamente ao *sistema didático* causaram certo atraso no andamento das atividades. A professora-colaboradora, pela sua pouca experiência na docência, tinha, confessadamente, problemas para conseguir um nível razoável de disciplina dos alunos, consumindo, com isso, mais tempo para os processos de gerenciamento da classe e dificultando o andamento das atividades didáticas.

⁸² Essas aulas foram repostas em sábados, com atividades lúdicas. A pesquisadora não compareceu a essas reposições.

Seus *gestos didáticos*, como veremos mais profundamente no capítulo seguinte, geralmente, não tinham muito dinamismo, o que provocava certa lentidão ao andamento das atividades. Por exemplo, no diário de campo da pesquisadora do dia 29/10 está registrado: “São 7h58 e a ‘aula’ ainda não começou” (as aulas começavam às 7h30).

Por todos esses fatores expostos, o projeto inicial da SD precisou passar por *reconcepções* ao longo da intervenção, o que demandou a inclusão de um módulo para trabalhar “regras de sala de aula”, a eliminação de alguns módulos e a articulação de outros para poder contemplar alguns *esquemas de utilização do gênero*, sem ter de sistematizá-los com atividades específicas. Houve também *reconcepção* na ordem de trabalho do conteúdo temático e na escolha terminológica de alguns objetos de ensino (por exemplo, em vez de “conectores” ou “organizadores textuais”, usamos, de forma geral, “elementos articuladores”)⁸³.

1.3.2 A Planificação Final da SD

Foi apenas após o desenvolvimento de todo o projeto de escrita da carta de reclamação que a formatação geral da SD pode, então, ser concluída. Para uma visualização global dessa ferramenta, trazemos o Quadro 20 com uma sinopse que contempla os módulos que compõem a SD, os objetivos para o professor, as atividades, tarefas e dispositivos didáticos de cada módulo, além das horas/aula correspondentes.

Quadro 20 – Sinopse da SD da carta de reclamação

Módulos		Objetivos (para o professor)	Atividades /tarefas/ dispositivos didáticos	Horas/aula
01	Reclamação: um ato de cidadania	<ul style="list-style-type: none"> • Motivar os alunos para a ação discursiva de reclamar • Conscientizar sobre as diversas formas discursivas da reclamação • Conscientizar sobre a ferramenta cidadã “carta de reclamação” • Apresentar o Projeto Cidadania 	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeo com apresentações do quadro “Púlpito” do Programa <i>Altas Horas</i> (Rede Globo) • Reprodução do quadro “púlpito” pelos alunos • Atividade de reflexão oral, com sistematização na lousa, sobre o contexto de produção discursiva de diferentes tipos de reclamação, com ênfase na “carta de reclamação” • Tarefa de casa: entrevistar pessoas da comunidade sobre os problemas locais 	02
02	Um olhar sobre os problemas da	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre os problemas da comunidade – 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade oral, com esquematização na lousa, sobre 	01

⁸³ Todas essas reconcepções são exploradas com mais detalhes no capítulo da transposição didática interna.

	comunidade	tema das cartas	os problemas da comunidade <ul style="list-style-type: none"> Tarefa de casa: pesquisa sobre o tema da carta 	
03	A primeira produção: um ensaio	<ul style="list-style-type: none"> Diagnosticar os problemas de escrita em relação à carta de reclamação 	<ul style="list-style-type: none"> Produção textual 	01
04	Uma pausa no Projeto Cidadania: a negociação das regras de sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> Mostrar a importância de se estabelecer regras para convivência em sala de aula Fazer com que os próprios alunos negociem e estipulem as regras para a sala de aula 	<ul style="list-style-type: none"> Atividade (em grupos) de discussão e elaboração de regras de sala de aula e confecção de cartazes para serem afixados nas paredes 	04
05	Aprendendo a diferenciar modalidades diferentes de cartas	<ul style="list-style-type: none"> Trabalhar, sistematicamente, diferenças e semelhanças estruturais, discursivas e contextuais entre as cartas: de reclamação, comercial, do leitor, pessoal e aberta 	<ul style="list-style-type: none"> Dispositivo didático: “Leitura e identificação de tipos diferentes de cartas” (Apêndice A); 	04
06	Reconhecendo a estrutura da carta de reclamação	<ul style="list-style-type: none"> Trabalhar o plano geral da carta de reclamação 	<ul style="list-style-type: none"> Dispositivos didáticos: “Estrutura da carta de reclamação” (Apêndice B); “Estrutura geral da carta de reclamação” (Apêndice C) 	04
07	Relatar ou descrever o problema da reclamação?	<ul style="list-style-type: none"> Trabalhar a textualidade linguístico-discursiva do relato e da descrição (uma das partes da carta – fase da sequência argumentativa responsável pela “constatação de partida”) 	<ul style="list-style-type: none"> Exposição oral: descrição e relato; tempos verbais Tarefa: descrever, no presente, o quadro “Leitura”, de Almeida Junior (LD, p. 32); depois, relatar, para sua mãe, um passeio ao museu com a professora, no qual você vê o quadro “Leitura” e o descreve 	03
08	Começando a reescrever a carta	<ul style="list-style-type: none"> Conduzir a reescrita da carta de reclamação até a parte do relato/ descrição do problema 	<ul style="list-style-type: none"> Produção textual 	03
09	Aprendendo a argumentar para deixar a carta de reclamação mais eficaz: opiniões e argumentos	<ul style="list-style-type: none"> Trabalhar a planificação da sequência argumentativa: fase da premissa (explicitação da opinião) e apresentação dos argumentos (com as sustentações) 	<ul style="list-style-type: none"> Debates orais: “Vocês são a favor ou contra de sacrificar animais nas ruas?”; “Vocês concordam com o horário de verão?” (sistematização na lousa das opiniões e argumentos) Atividade adaptada de Barbosa (2005, p. 28) sobre identificação de “ideia defendida” e “argumentos” (lousa) Dispositivo didático: “Argumentação” (Apêndice D); “Opinião e argumentos” (Apêndice E) 	07
10	Discutindo sobre os temas das cartas	<ul style="list-style-type: none"> Fazer com que os alunos se aprofundem no problema que vão reclamar para terem “argumentos” para textualizar a carta 	<ul style="list-style-type: none"> Busca por argumentos para a carta em textos sobre o assunto da reclamação⁸⁴ (argumento de autoridade, exemplos, relatos, etc.) 	02

⁸⁴ Como a maioria dos alunos não fez a pesquisa solicitada sobre a temática da carta, nós levamos alguns textos (notícias, reportagens, artigos, etc.) que tratavam sobre os problemas das reclamações dos alunos.

11	Aprendendo a usar os elementos articuladores do texto	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver capacidades linguístico-discursivas nos alunos em relação ao uso e funcionamento dos elementos articuladores do texto 	<ul style="list-style-type: none"> • Dispositivos didáticos: “Quebra-Cabeça de frases com elementos articuladores” (Apêndice F); “Elementos articuladores: construção de frases” (Apêndice G) 	06
12	Reescrevendo o restante da carta	<ul style="list-style-type: none"> • Conduzir o processo de reescrita do restante da carta de reclamação 	<ul style="list-style-type: none"> • Produção textual 	02
13	Vamos aprimorar a escrita da carta?	<ul style="list-style-type: none"> • Conduzir processo de revisão do texto, individual e em pares • Conduzir o processo de reescrita textual 	<ul style="list-style-type: none"> • Dispositivo didático: “Ficha de revisão: carta de reclamação” (Apêndice H) 	03
14	Finalizando o projeto de escrita da carta de reclamação	<ul style="list-style-type: none"> • Orientar o processo de digitação das cartas (na sala de informática) • Ensinar a fazer o endereçamento postal • Elaborar o encerramento do projeto e envio simbólico⁸⁵ das cartas 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade de digitação das cartas e escrita de envelopes 	03

As horas/aulas apresentadas na sinopse foram calculadas de forma aproximada, pois, muitas vezes, uma atividade prevista para um dia precisou ser concluída na aula seguinte. Aconteceu também de, em um dia, uma parcela da turma mais adiantada desenvolver uma atividade, e, outra, atividades anteriores; ou a turma mais adiantada ter de fazer atividades paralelas – do LD ou outras elaboradas pela docente – enquanto o restante da sala desenvolvia atividades da SD (nos dias de reescrita ou atividades menos sistematizadas, isso foi muito comum, pois o atendimento era bastante individualizado, o que necessitou *gestos didáticos de gerenciamento do tempo escolar* para não deixar alunos ociosos). Foi um procedimento comum, também, algumas atividades previstas para a sala de aula terem ficado como tarefa para casa, embora essa alternativa não tenha dado muito resultado, como veremos no capítulo seguinte, pois a maioria dos alunos não fazia a atividade em casa.

1.3.3 Reconcepções em Relação ao Projeto Inicial da SD

Para efeito de análise, primeiramente, sistematizamos um quadro confrontando a planificação inicial da SD com a sua versão final. O objetivo é mostrar como os *objetivos e esquemas de utilização do gênero* previstos no projeto inicial – feito a partir do modelo didático elaborado pela pesquisa e dos pressupostos do ISD trabalhados no “jogo das

⁸⁵ Os alunos não puderam sair do estabelecimento escolar para postar as cartas. Por isso, foi feita uma simulação da postagem, na sala de aula, no encerramento final do projeto. Posteriormente, a professora postou todas as cartas no correio.

chaves” – foram redefinidos (conceito de *reconcepção* do trabalho docente) na elaboração final da SD, dando ênfase aos *objetos de ensino* mobilizados em cada módulo.

Quadro 21 – Confronto entre a planificação inicial da SD e a sua versão final

Planificação inicial da SD da carta de reclamação		SD final da carta de reclamação	
Objetivos	Esquemas de utilização do gênero	M Ó D U L O	Objetos de ensino mobilizados⁸⁶
Apresentar um problema de comunicação cuja “solução” seja a escrita de uma carta de reclamação	Contexto de produção	01	<ul style="list-style-type: none"> • A ação discursiva de reclamar • Os vários contextos de produção discursiva da ação de reclamar • O contexto de produção discursiva do gênero “carta de reclamação”
Apresentar o Projeto Cidadania aos alunos	Contexto de produção	01	<ul style="list-style-type: none"> • O contexto de produção discursiva do gênero “carta de reclamação”
Proporcionar o reconhecimento da carta de reclamação na forma que circula socialmente	Contexto de produção e plano textual global	05	<ul style="list-style-type: none"> • Alguns elementos do contexto de produção e do plano textual global das cartas de reclamação, comercial, do leitor, pessoal e aberta <p>Obs.: Nesse módulo não foi trabalhado somente o reconhecimento da carta de reclamação, mas as diferenças e semelhanças estruturais, discursivas e contextuais de diferentes modalidades discursivas de cartas</p>
Fazer um diagnóstico inicial em relação ao domínio do gênero	A textualidade geral da escrita da carta (incluindo o domínio das três capacidades de linguagem)	03	<p>Obs.: Nesse módulo, o gênero é o próprio objeto de ensino, embora esse ensino não seja feito de forma sistematizada, uma vez que o propósito é apenas fazer um diagnóstico inicial das capacidades de escrita dos alunos</p>
Trabalhar os elementos do contexto de produção e recepção do gênero, relacionando-os a algumas marcas de textualidade	Elementos contextuais implicados na produção e recepção do gênero	01 05	<p>Obs.: Não foi criado um módulo especificamente para trabalhar o contexto de produção e recepção do gênero. Esse esquema de utilização foi privilegiado no módulo de apresentação inicial e no destinado a diferenciar referentes cartas. Entretanto, buscou-se, em quase todos os módulos, mobilizar <i>gestos didáticos</i> de reativação da <i>memória didática</i> em relação aos elementos contextuais para articulá-los aos esquemas de utilização em foco</p>
Refletir e discutir sobre os problemas da comunidade, temas das cartas de reclamação	Conteúdo temático (relacionado ao problema-alvo da reclamação)	02 10	<ul style="list-style-type: none"> • Conteúdo temático das cartas de reclamação <p>Obs.: No módulo 10 o conteúdo temático foi articulado ao ensino da argumentação (busca de argumentos para a textualização)</p>

⁸⁶ Nesse caso, os objetos são recortes feitos de um objeto unificador maior: a carta de reclamação.

Trabalhar o plano textual global das cartas de reclamação	Plano textual global (estrutura das cartas de reclamação)	06	<ul style="list-style-type: none"> • Estrutura das cartas de reclamação (as “partes” da carta) • Frases nominais (construção do “assunto” da carta) • Conceitos de substantivo e verbo • Maneiras formais de textualizar a saudação inicial e final e o vocativo • Fases da sequência argumentativa <p>Obs.: Ao trabalhar a estrutura do gênero, também foram trabalhadas as fases da sequência argumentativa: fase da premissa (explicitação da opinião) e apresentação dos argumentos</p>
		07	<ul style="list-style-type: none"> • Relato e descrição • Tempos verbais: presente do indicativo, pretérito perfeito e imperfeito <p>Obs.: Como uma das partes da carta destina-se a relatar ou descrever o problema, houve a necessidade de elaborar um módulo que contemplasse o ensino sistematizado desses objetos</p>
Trabalhar a planificação textual relativa às fases da sequência argumentativa	Sequência argumentativa	06 09	<ul style="list-style-type: none"> • Fases da sequência argumentativa: premissa (explicitação da opinião / ideia defendida) e apresentação dos argumentos • Sustentação dos argumentos <p>Obs.: Na carta de reclamação a constatação de partida é textualizada pelo relato/descrição do problema e, a conclusão, pela solicitação da resolução problema</p>
Explorar os conectores, sobretudo, aqueles interligados à planificação argumentativa	Conexão textual	11	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos articuladores do texto, sobretudo, os implicados na discursividade argumentativa
Explorar os elementos verbais responsáveis pela coesão do texto	Coesão verbal		Obs.: Não foi elaborado módulo específico para trabalhar esse esquema de utilização. Ele foi contemplado no processo de reescrita textual e no módulo 7 “Relatar ou descrever o problema da reclamação?”
Explorar os processos anafóricos relevantes para a escrita da carta	Coesão nominal		Obs.: Não foi elaborado módulo específico para trabalhar esse esquema de utilização. Ele foi contemplado no processo de reescrita textual e nas intervenções didáticas não sistematizadas
Trabalhar dimensões transversais da língua diagnosticadas como problemáticas na primeira produção	Dimensões transversais da língua (aspectos ortográficos, gramaticais, pontuação, paragrafação, etc.)		Obs.: Não foi elaborado módulo específico para trabalhar esse esquema de utilização. Ele foi contemplado no processo de reescrita textual e nas intervenções didáticas não sistematizadas
Conduzir o processo de reescrita da carta	A textualidade geral da escrita da carta (incluindo o domínio das três capacidades de linguagem)	08 12 13	Obs.: Nesses módulos a textualização do gênero foi o objeto de ensino. Optou-se por trabalhar o processo de reescrita em duas etapas: até a parte do relato/descrição do problema (módulo 8); o restante da carta (módulo 8). O módulo 13 foi destinado à revisão individual e em pares, com posterior reescrita do texto
Conduzir o trabalho de digitação das cartas		14	<ul style="list-style-type: none"> • O objeto de ensino nesse módulo foi a inclusão digital dos alunos em relação ao uso do programa de digitação de textos
Trabalhar o endereçamento postal e o envio da carta ao correio	Endereçamento postal	14	<ul style="list-style-type: none"> • Escrita do envelope da carta • Contexto de produção das cartas (suporte e meio de comunicação)

Esse quadro nos possibilita visualizar algumas *reconcepções* na planificação inicial da SD, as quais se deram em razão das necessidades contextuais que foram surgindo ao longo da intervenção, muitas delas diagnosticadas nas produções iniciais dos alunos⁸⁷. São essas *reconcepções* que apresentamos e discutimos a seguir.

Quanto à ordem prevista para o desenvolvimento dos módulos, a mesma trabalhada no “jogo das chaves”, essa precisou ser alterada, em alguns casos, para suprir as necessidades específicas do projeto, mostrando que a ferramenta SD não é inflexível e possibilita mobilidade na sua elaboração. Entretanto, é preciso salientar que “a ordem dos módulos de uma sequência didática não é aleatória. Se vários itinerários são possíveis, certas atividades apresentam uma base para a realização de outras” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 111). Por exemplo, o trabalho com o plano textual global da carta de reclamação é um requisito essencial para o trabalho com o funcionamento do relato/descrição do problema ou da sequência argumentativa, pois o aluno precisa ter noção da *totalidade da estrutura composicional* da carta para poder, assim, compreender o funcionamento das suas *partes*.

Já a *presentificação* (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008) do gênero não seguiu a ordem habitual – na fase da apresentação da situação –, uma vez que, pelo fato de a carta de reclamação trabalhada na pesquisa não ser publicada, gerando dificuldades na obtenção de exemplares-modelo, a *presentificação* foi deixada para ser explorada depois da primeira produção. A opção foi por um trabalho mais sistematizado. Optamos também por fazer a *presentificação* do gênero juntamente com o confronto com outras modalidades de carta, facilitando a compreensão do aluno em relação a aspectos estruturais, discursivos e contextuais do gênero epistolar, dando ênfase às cartas que tinham uma planificação textual argumentativa (em razão do trabalho futuro com a carta de reclamação).

Não foi criado um módulo específico para se trabalhar os elementos do contexto de produção. Eles foram mobilizados no módulo inicial, e no nº 5, destinado a confrontar diferentes gêneros epistolares, além de serem retomados por meio de *gestos didáticos referentes à ativação da memória das aprendizagens*. Ou seja, a cada novo módulo, de acordo com as necessidades específicas dos objetos de ensino, eles eram colocados em evidência. Por exemplo, no trabalho com a saudação inicial da carta, a professora, a todo o momento, enfatizava que o destinatário da carta não era um “amiguinho” (isso porque muitos alunos, na primeira produção, saudaram o prefeito da cidade com “oi”, “olá”), mas alguém

⁸⁷ As produções iniciais serão analisadas no capítulo da transposição didática interna.

que representava um órgão público (no caso do prefeito) e, por isso, era necessária certa formalidade na escrita.

Quanto ao conteúdo temático, primeiramente, ele foi pensado para um módulo. Porém, pelo diagnóstico das produções iniciais, referente à falta de *conhecimento de mundo/enciclopédico* (KOCH; ELIAS, 2006, 2009) dos alunos em relação ao problema-alvo da reclamação (tema das cartas), vimos a necessidade de elaborar mais um módulo (nº 10) para aprofundar o estudo das temáticas das cartas, a fim de ajudar os alunos a levantarem argumentos para sustentar a sua reclamação.

No projeto inicial, em relação ao *plano textual global*, isto é, às “partes” da carta, apenas tínhamos proposto trabalhar com mais profundidade a planificação da sequência argumentativa, ou seja, apenas ela seria alvo de um módulo específico. Porém, no desenvolvimento do módulo sobre a estrutura da carta de reclamação, visualizamos um novo *objeto de ensino* que necessitava de uma sistematização mais detalhada: o funcionamento linguístico-discursivo do *relato* e da *descrição*. Desse novo objeto emergiu outro: os *tempos verbais* do presente do indicativo, pretérito perfeito e imperfeito; pois ao relatar o problema (uso do pretérito perfeito), o aluno poderia também descrevê-lo (usando o imperfeito), mas a opção poderia ser apenas por descrever o problema, no presente.

Foi também a partir do desenvolvimento do módulo 6, “Reconhecendo a estrutura da carta de reclamação”, que emergiu o objeto de ensino: *frases nominais*. Essa necessidade surgiu pela observação da dificuldade de os alunos formularem o “assunto da carta”. Desse objeto foram decomposto outros: *verbos* e *substantivos*; pois, para reconhecer e elaborar uma frase nominal, o aluno tem de ter uma noção da diferença entre essas duas classes de palavras. Entretanto, não foi criado um módulo específico para trabalhar esses novos objetos: a opção foi diluí-los nos módulos 6 e 8. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), em qualquer produção textual o aluno confronta-se com problemas de ordem gramatical, dessa forma, o ensino da língua pautado nos gêneros necessita articular as atividades que focam os *esquemas de utilização* do gênero estudado aos objetos gramaticais mobilizados por tais esquemas. Para os autores, essa articulação deve acontecer “de maneira paralela ao trabalho realizado na sequência” (p.115). Para que isso ocorra é necessário que o professor tenha uma boa formação linguística para desenvolver essa intervenção paralela, mas sem perder o foco da SD.

A partir das primeiras produções dos alunos diagnosticamos a necessidade de levar “modelos” formais de saudações epistolares (iniciais e finais) e de vocativos, uma

vez que a maioria dos alunos pautava-se em modelos coloquiais. Esse *objeto de ensino* foi inserido também no módulo referente ao plano textual global.

No módulo referente à sequência argumentativa, optamos por não “teorizar” sobre as suas fases de forma geral, mas concentrar o ensino especificamente nas fases da explicitação da ideia defendida (tese inicial) e na apresentação dos argumentos (com suas sustentações). Isso porque, por meio do diagnóstico inicial das produções, percebemos que os alunos não representavam a carta de reclamação como um gênero que necessitava de uma defesa de ponto de vista, ou seja, de uma textualização argumentativa. Dessa forma, optamos por concentrar a intervenção didática na formulação e identificação de *opiniões* e *argumentos*. Essa posição foi corroborada pelo fato de o modelo didático do gênero nos mostrar que, na carta de reclamação, normalmente, a fase da constatação de partida é textualizada pela “descrição/ relato do problema” – objeto já trabalhado em módulo anterior – e, a fase da conclusão, pela “solicitação da resolução do problema” – vista no módulo da estrutura do gênero.

Quanto à coesão verbal e à nominal, não tivemos tempo suficiente para desenvolver módulos específicos para trabalhá-las, como previsto no projeto inicial. A coesão verbal foi parcialmente trabalhada no módulo sobre a descrição/retrato do problema. Tanto a coesão verbal como a nominal foram, evidentemente, alvos de ensino no processo de reescrita textual, embora de forma não sistematizada.

Embora Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) digam que não é preciso “realizar um trabalho sistemático no interior da sequência” com as questões de ordem gramatical e ortográfica, na nossa proposta inicial, pensávamos em elaborar módulos específicos para explorar os problemas relativos às *dimensões transversais* da língua (problemas ortográficos, gramaticais, de pontuação, etc.) diagnosticados na primeira produção dos alunos. Pretendíamos trabalhar com as próprias produções dos alunos, assim como sugerem os referidos autores, a partir da constituição de “*corpora* de ‘frases a serem melhoradas’”. Infelizmente, o tempo não foi suficiente para realizar esse trabalho. Por outro lado, conseguimos, em vários momentos, fazer uma articulação entre os *esquemas de utilização* do gênero e algumas *dimensões transversais* da língua. Vários pontos gramaticais foram integrados às atividades dos módulos, como, por exemplo, a diferenciação entre verbo e substantivo, feita na intervenção didática sobre as frases nominais. Nesse sentido, é possível afirmar que as SD sempre permitem contextualizar certos objetos de ensino relativos às *dimensões transversais*, ressaltando, com isso, a sua funcionalidade na produção textual. Para tanto, como já dito anteriormente, é preciso que o professor saiba fazer essa articulação sem

perder o foco da SD. Ou seja, os alunos não podem perder de vista que estão no meio de um projeto de apropriação de uma prática linguageira.

Quanto ao processo de reescrita textual, inicialmente pensamos em trabalhá-lo apenas no final dos módulos de ensino, quando os alunos já tivessem passado por um ensino deliberado dos *esquemas de utilização* do gênero. A ideia era que o aluno reescrevesse sua carta inicial, a partir dos novos aprendizados e, depois, passasse por novos processos de revisão/reescrita para melhorar sua produção. Assim como Gonçalves (2010, p. 123), acreditamos que “o processo de reescrita faz parte do processo de escrita, sobretudo por meio de SD”. Porém, as características do gênero trabalhado e o contexto de ensino nos indicaram outra possibilidade. Como a carta de reclamação tem “partes” bem delineadas, e a turma cuja intervenção foi realizada tinha muitas dificuldades na escrita textual, optamos por desenvolver o processo de reescrita da primeira versão da carta em três etapas. A primeira tinha por objetivo reescrever a carta (ou escrever, como veremos no próximo capítulo, pois muitos optaram por reclamar sobre outro problema) até a parte do relato/descrição do problema (módulo 8). A segunda etapa foi destinada à reescrita do restante da carta (módulo 12) e, a última, à revisão do texto de forma individual e em pares, com posterior reescrita – *correção interativa* (cf. GONÇALVES, 2010). As primeiras reescritas também passaram por uma *intervenção corretiva* por parte da professora e/ou pesquisadora. Essa “quebra” na produção escrita da carta proporcionou, aos alunos, uma visualização mais clara das “etapas” de elaboração do gênero, além de facilitar o trabalho didático.

Nesse primeiro momento, analisamos apenas as *reconcepções* na planificação inicial da SD, sob o ponto de vista da *transposição didática externa*. No capítulo referente à *transposição didática interna*, faremos uma análise mais aprofundada, sob o ponto de vista do interior da intervenção, momento da passagem dos saberes a ensinar (esquematizados na planificação das atividades, tarefas e dispositivos didáticos da SD) aos saberes efetivamente ensinados. Será um olhar para o desenvolvimento da SD no contexto de ensino-aprendizagem. Nesse momento posterior, um novo objeto será também analisado: as produções iniciais dos alunos; as quais, como vimos, também direcionaram a elaboração final da SD.

1.4 ANÁLISE DA SD PELO VIÉS DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM

Outro parâmetro de análise da SD são as *capacidades de linguagem* mobilizadas nos módulos. Em uma visão interacionista sociodiscursiva, uma SD deve focar as

três *capacidades*: *de ação*, *discursiva* e *linguístico-discursiva*; e manter certo equilíbrio entre elas. Caso contrário, corremos o risco de *gramaticalizar o gênero* (cf. BALTAR et al., 2005), apenas trocando o foco da gramática para o gênero, tomando-o como um objeto puramente estrutural, desvinculado da sua prática discursiva de referência, ou tratá-lo como um objeto não linguístico. Como exemplo desse último caso, temos algumas SD que, ao tomar certo gênero como objeto de ensino, apenas privilegiam seus *esquemas de utilização* ligados ao contexto de produção e de recepção e/ou a objetos de ensino não linguísticos (no caso dos *letramentos multissemióticos* – cf. BARROS, 2009). Um exemplo são algumas SD de histórias em quadrinhos (HQ) que apenas trabalham os aspectos visuais do gênero, esquecendo-se que a HQ, embora sendo um gênero que mobiliza outras semioses além da verbal, e essas precisam ser elencadas como objetos de ensino (cf. ZIRONDI, 2004; SAITO, 2009), a SD continua vinculada à disciplina de *Língua Portuguesa*, cujo principal objeto é a linguagem verbal – vista em seus aspectos discursivos, e inserida nas práticas sociais. Ou seja, tomar o gênero como objeto de uma SD requer uma visão de conjunto desse objeto. Isso não significa que a SD deva explorar *todos* os objetos de ensino que emergem dos dois grandes *esquemas de utilização do gênero* propostos para essa intervenção: o contexto de produção e a arquitetura interna dos textos. Como vimos, ela é um instrumento que necessita adaptar-se aos objetivos didáticos da intervenção e às características específicas do gênero. Entretanto, é necessário um cuidado para manter uma *solidarização* (usando o termo usado pelo ISD para o modelo didático) entre os objetivos didáticos e os objetivos discursivos do gênero.

É a partir dessa perspectiva que analisamos a SD elaborada na pesquisa, tomando as *capacidades de linguagem* como categorias de observação. O Quadro 22 demonstra as capacidades arroladas em cada módulo – *capacidades de ação* (A), *Capacidades discursivas* (D) e *Capacidades linguístico-discursivas* (L-D). Lembramos que esse é apenas um procedimento didático de análise, cujos resultados não são, e nem precisam ser, totalmente objetivos, uma vez que estamos no âmbito da linguagem e do ensino, e não temos como objeto um artefato lógico, racional, absoluto, exato.

Quadro 22 – Capacidades de linguagem mobilizadas na SD

Módulos		Objetos de ensino	Horas/aula	Capacidades de linguagem mobilizadas		
				A	D	LD
01	Reclamação: um ato de cidadania	<ul style="list-style-type: none"> • A ação discursiva de reclamar • Os vários contextos de produção discursiva da ação de reclamar • O contexto de produção discursiva do gênero “carta de reclamação” 	02	X		
02	Um olhar sobre os problemas da comunidade	<ul style="list-style-type: none"> • Conteúdo temático das cartas de reclamação 	01	X		
03	A primeira produção: um ensaio	<ul style="list-style-type: none"> • A textualidade do gênero carta de reclamação 	01	X	X	X
05	Aprendendo a diferenciar modalidades diferentes de cartas	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos do contexto de produção e do plano textual global das cartas de reclamação, comercial, do leitor, pessoal e aberta 	04	X	X	
06	Reconhecendo a estrutura da carta de reclamação	<ul style="list-style-type: none"> • Estrutura das cartas de reclamação (as “partes” da carta) • Frases nominais (construção do “assunto” da carta) • Conceitos de substantivo e verbo • Maneiras formais de textualizar a saudação inicial e final e o vocativo 	04		X	X
07	Relatar ou descrever o problema da reclamação?	<ul style="list-style-type: none"> • Relato e descrição • Tempos verbais: presente do indicativo, pretérito perfeito e imperfeito 	03		X	X
08	Começando a reescrever a carta	<ul style="list-style-type: none"> • A textualidade da carta de reclamação 	03	X	X	X
09	Aprendendo a argumentar para deixar a carta de reclamação mais eficaz: opiniões e argumentos	<ul style="list-style-type: none"> • Fases da sequência argumentativa: premissa (explicitação da opinião / ideia defendida) e apresentação dos argumentos • Sustentação dos argumentos 	07		X	
10	Discutindo sobre os temas das cartas	<ul style="list-style-type: none"> • Conteúdo temático das cartas de reclamação 	02	X		
11	Aprendendo a usar os elementos articuladores do texto	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos articuladores do texto, sobretudo, os implicados na discursividade argumentativa 	06			X
12	Reescrevendo o restante da carta	<ul style="list-style-type: none"> • A textualidade da carta de reclamação 	02	X	X	X
13	Vamos aprimorar a escrita da carta?	<ul style="list-style-type: none"> • A textualidade da carta de reclamação 	03	X	X	X
14	Finalizando o projeto de escrita da carta de reclamação	<ul style="list-style-type: none"> • Escrita de envelopes e contexto de produção das cartas 	03	X	X	

Para essa análise, retiramos o módulo destinado ao trabalho com as regras de sala de aula (módulo 4), pelo fato de ele não estar diretamente ligado à apropriação do gênero. Dessa forma, temos 13 módulos, desses, nove mobilizam a *capacidade de ação*, nove, a *capacidade discursiva* e, sete, a *capacidade linguístico-discursiva*.

Tabela 1 – Distribuição das capacidades de linguagem pelo número de módulos

	Nº de módulos
Capacidades de ação	09
Capacidades discursivas	09
Capacidades linguístico-discursivas	07
Total da SD (carta de reclamação)	13

Esse resultado demonstra certo equilíbrio, de forma geral, na distribuição das capacidades na SD, com uma pequena desvantagem para a capacidade linguístico-discursiva. Esse fato foi explicado quando confrontamos o projeto inicial com a versão final da SD. Nesse confronto verificamos que os mecanismos de textualização relativos à coesão verbal e à nominal não foram contemplados em módulos específicas, ficando o seu ensino atrelado, em parte, aos processos de reescrita textual. Fato esse que proporcionou essa defasagem em relação ao número de módulos que foca a *capacidade linguístico-discursiva*.

Lembramos que do número total dos módulos, quatro trabalham com a escrita/reescrita textual, e, por isso, mobilizam as três capacidades de linguagem. E que, também, o último módulo é destinado à digitação dos textos, ao trabalho com o endereçamento postal e ao envio das cartas, sendo assim, ele mobiliza tanto a capacidade de ação como a discursiva, mas também outro tipo de capacidade: a capacidade de “digitação de textos” no computador. Esse foi um fato inovador no projeto, uma vez que a intervenção didática extrapolou os domínios conteudísticos da Língua Portuguesa, proporcionando aos alunos uma inclusão digital (cf. MARCUSCHI; XAVIER, 2005), o desenvolvimento de uma capacidade muito requisitada no mundo atual e que muitos deles não tinham domínio.

Para fazer uma análise da distribuição das três capacidades sob o ponto de vista das horas/aula, vamos desconsiderar cinco módulos – os módulos 3, 8, 12, 13 e 14 – pois eles trabalham com a produção textual como um todo, desenvolvendo as três capacidades, e o objetivo, nesse momento, é nos concentrar nos módulos que têm por finalidade *sistematizar* o ensino dos *esquemas de utilização do gênero*. A tabela a seguir mostra essa distribuição sob o ponto de vista quantitativo, ressaltando que nos módulos que mobilizam mais de uma capacidade, o número total de horas foi dividido igualmente.

Tabela 2 – Distribuição das capacidades de linguagem por hora-aula

	Nº de horas-aula	Percentual
Capacidades de ação	07	24,14%
Capacidades discursivas	12,5	43,10%
Capacidades linguístico-discursivas	09,5	32,75%
Total da SD (sem os módulos da produção textual)	29	100%

Essa tabela, diferentemente da análise das capacidades pelo número de módulos, mostra que a capacidade de linguagem mais trabalhada sistematicamente na SD foi a *discursiva* e, a menos sistematizada, a *capacidade de ação*, pois essa, como veremos no capítulo da *transposição didática interna*, foi bastante trabalhada por *gestos didáticos* do professor relacionados à *memória das aprendizagens*. Para analisarmos esses resultados, vamos, a seguir, articulá-los à análise das atividades, tarefas e dispositivos didáticos elaborados para a SD.

1.4.1 Análise das Atividades, Tarefas e Dispositivos Didáticos

No que diz respeito ao primeiro grande *esquema de utilização do gênero*, o “contexto de produção” (cf. SCHNEUWLY, 2004a), o resultado mostrado pela Tabela 2 já era esperado. Isso porque, a nossa intenção foi não tratá-lo de uma forma muito mecânica, com dispositivos didáticos com questões como “Quem é o emissor?”, “Quem é o destinatário?” (muito comuns em SD), pois o contexto de intervenção requeria atividades mais dinâmicas e que fizessem com que os alunos realmente internalizassem a situacionalidade de produção do gênero e pudessem associá-la aos *esquemas de utilização* relacionados à arquitetura interna do texto. A intenção foi colocar os elementos contextuais em evidência no primeiro módulo, de uma forma lúdica, sem muita sistematização, e depois ir os retomado ao longo das outros módulos, por meio de *gestos didáticos* relacionado à *memória das aprendizagens*.

Dessa forma, para introduzirmos o tema “reclamação”, levamos para a sala de aula vídeos audiovisuais com o quadro “Púlpito”, do programa *Altas Horas*, da Rede Globo, a partir do qual o apresentador Serginho Groisman convida participantes a fazerem reclamações/denúncias. Ao reproduzirmos o quadro com os alunos, tentamos mostrar que a reclamação é uma ação discursiva que pode se concretizar por meio de várias formas textuais, e que, cada uma delas, emerge de um contexto diferente: para cada objetivo, tipo de reclamação, temos um gênero de texto diferente, com pessoas que assumem *posicionamentos*

discursivos diferentes (isso foi sistematizado na lousa, a partir das reclamações feitas pelos alunos na atividade do púlpito). Dos exemplos apresentados pelos alunos é que emergiu o assunto “carta de reclamação”. E foi desse ponto que começamos a levantar a *necessidade* de assumirmos o nosso *papel de cidadão* para reclamarmos dos problemas da comunidade (*conteúdo temático* das cartas). Dessa forma, após eles terem se *motivado* para a atividade de reclamar dos problemas locais, é que apresentamos o projeto de escrita da carta de reclamação. Ou seja, nós não chegamos à sala de aula e colocamos como *tarefa* a escrita da carta. A escrita foi proposta como uma *atividade discursiva* autêntica, pois eles reclamariam de problemas reais da comunidade, por meio de um *instrumento semiótico* não criado nos muros da escola, mas que existe e circula na sociedade: a *carta de reclamação*. Essa carta não seria alvo apenas de um trabalho didático, ela teria *enunciadores* e *destinatários* legítimos, ou seja, os objetivos dessa escrita ultrapassariam a mera *atividade didática*.

Essa primeira etapa da SD possibilitou simularmos um esquema real da *atividade de escrita da carta de reclamação*, assim como esquematizada no capítulo da fundamentação teórica (cf. Figura 2) – adaptação da teoria da atividade de Leontiev (2006). Instigamos os alunos para a *necessidade* de reclamarem dos problemas da comunidade (por exemplo, ruas esburacadas), problemas esses que, por si só, não desencadeariam uma ação linguageira. Para tanto, essa *necessidade* precisou se transformar em *motivação*, ou seja, eles precisaram ser *motivados* a solucionar o problema (*motivo compreensível*, que pode também ser tomado como *motivo eficaz*, dependendo da forma como o aluno representa a atividade). A professora necessitou instigar os alunos, então, a assumirem o *papel discursivo* de cidadão (não mais de aluno) com a *intenção* de reclamarem e solicitarem uma resolução para um problema local, por meio de um *instrumento semiótico* específico, a carta de reclamação. Para isso, eles deveriam ser dotados de *capacidades de linguagem* específicas que lhe possibilitassem agir nessa interação linguageira de forma eficaz. É nesse ponto que o professor precisou “vender o seu peixe”⁸⁸, ou seja, mostrar como seria importante o trabalho desenvolvido no projeto de escrita da carta de reclamação, pois ele seria todo voltado para “solucionar” os problemas *operacionais* de escrita desse gênero.

Entendemos que se esse primeiro momento da SD for bem elaborado e se o professor souber retomar os elementos contextuais em todos os módulos, não é preciso, necessariamente, criar um módulo específico para trabalhá-los de forma sistemática. Tudo vai depender, evidentemente, das características do gênero, do contexto e dos objetivos da

⁸⁸ Expressão usada, informalmente, pela pesquisadora e formadora Elvira Lopes Nascimento.

intervenção. No nosso caso, optamos também por explorar alguns desses elementos, que entendemos ser importantes para a escrita do gênero, em articulação com o trabalho de confronto contextual e discursivo de alguns gêneros epistolares. Dessa forma, o aluno pôde perceber que a carta de reclamação mantém tanto semelhanças como diferenças com outras modalidades de carta, não somente no plano estrutural, mas também no situacional e discursivo, ao mesmo tempo em que internalizava o contexto de produção da carta de reclamação, objeto de ensino da SD.

No dispositivo didático elaborado para trabalhar com os diferentes tipos de cartas (cf. Apêndice A), os exercícios 1, 2, 3 e 4 exploram quatro elementos contextuais que, a nosso ver, são os mais importantes no trabalho com os gêneros epistolares: o enunciador e destinatário (nível social), o objetivo do gênero e o conteúdo temático. No que diz respeito ao sujeito-produtor do texto, optamos por usar um termo mais conhecido dos alunos: emissor. Assim, mesmo sabendo que, teoricamente, o ISD trata como “emissor” a pessoa física que produz o texto, para identificar o *papel discursivo* do produtor nós preferimos manter esse termo, em vez de “enunciador”, já que estávamos em um processo de *transposição didática*. No comando do exercício 2: “Identifique em cada carta o emissor (quem escreveu) e o destinatário (para quem foi escrita) – não é o nome da pessoa, mas quem ela representa: um cidadão, um gerente de banco, uma empresa, um espectador...”; é possível perceber que o nosso foco estava no *papel discursivo* do produtor, mas tivemos que didatizar esse conceito, dando exemplos e usando termos do universo discursivo dos alunos, pois o contexto de intervenção assim o exigia. Também optamos por não explorar o contraste entre o mundo físico e social, uma vez que o dispositivo didático já tinha um foco bastante extenso, além disso, entendemos que o comando já deixava implícito esse contraste.

Na elaboração desse dispositivo didático aconteceu um problema quanto à ordem dos exercícios. Depois de impresso o material, visualizamos que a forma como os exercícios haviam sido ordenados poderia comprometer a reflexão proposta. A opção foi colocar como tarefa para o professor a mudança na ordem de execução das atividades (cf. Apêndice J). No que diz respeito aos elementos contextuais, a mudança foi em razão de o dispositivo, primeiramente, pedir que os alunos identificassem o tipo das cartas apresentadas, sem trabalhá-los previamente. Posteriormente percebemos que o ideal é que somente depois de os alunos trabalharem o *papel discursivo* e o objetivo de cada carta é que tentem “nomear” cada uma delas. Dessa forma, a atividade fica menos artificial. Entendemos que essa falha se deve ao fato de nós, professores, na nossa formação inicial, raramente termos de produzir material didático. Quando muito, nas disciplinas de Metodologia, é exigida a avaliação de

livros didáticos. No caso do dispositivo comentado, como ele trabalha com vários objetos de ensino, faltou uma visão global da atividade e uma articulação com os objetivos do módulo. Reiteramos que a capacidade de elaborar materiais didáticos precisa ser repensada e explorada no processo formativo do professor, pois, caso contrário, ele dificilmente irá desenvolver capacidades docentes de avaliar/criticar os materiais didáticos disponibilizados pelos órgãos institucionais da educação ou de elaborar os seus próprios materiais. Ou seja, ele será um eterno coadjuvante na sua atividade de ensino.

Outro *objeto de ensino* vinculado à mobilização de *capacidades de ação* é o *conteúdo temático* do gênero. Da forma como delineamos o nosso projeto de intervenção, cada aluno teria a autonomia para escolher o problema a partir do qual faria a sua carta de reclamação. Dessa forma, cada um deveria se aprofundar na temática correspondente ao problema selecionado. No caso da escrita desse gênero, esse aprofundamento é de suma importância, uma vez que o *conhecimento de mundo/enciclopédico* em relação ao problema-alvo é o que dá sustentação à discursividade argumentativa do texto. O primeiro dilema do projeto de intervenção foi fazer com que os alunos visualizassem um problema local, pois, pela faixa etária deles, a tendência era que não fossem muito engajados, ainda mais se levarmos em consideração uma cultura de resignação da sociedade atual quando se trata de questões relacionadas ao poder público. O segundo dilema estava justamente na forma como trabalhar *coletivamente* temáticas distintas.

Para dar conta do primeiro impasse, pedimos como *tarefa de casa*, já no término do módulo 1, que os alunos entrevistassem pessoas da comunidade – familiares, amigos, vizinhos – sobre os problemas locais, e registrassem a entrevista no caderno. A intenção foi que eles comessem a se engajar nos problemas e a assumir o papel de um cidadão da comunidade. Embora não tivéssemos trabalhado o gênero “entrevista”, imaginávamos que ele seria o melhor instrumento para resolver o nosso impasse didático, uma vez que, da forma como o mobilizamos, ele articulava uma *tarefa* ao mesmo tempo *funcional*, com foco no conteúdo, e *metacognitiva*, proporcionando a reflexão do aluno em relação aos problemas da comunidade (cf. ALTET, 1994). Essas entrevistas seriam usadas, no módulo seguinte, para a discussão e sistematização, na lousa, dos problemas locais, foco da carta de reclamação.

Quanto ao nosso segundo dilema, ele foi “atacado” já no segundo módulo, após os alunos terem escolhido o alvo da reclamação, ao solicitarmos como *tarefa de casa* uma pesquisa em jornais, revistas, internet, sobre o assunto da carta – poderia ser uma notícia, reportagem, artigo de opinião, etc., desde que abordasse o mesmo referente da reclamação. A

intenção era agruparmos a turma pelos temas escolhidos e elaborarmos um módulo para discutirmos cada temática. Como veremos melhor no capítulo seguinte, essa atividade não se concretizou, pois foram poucos os alunos que fizeram a pesquisa. Alguns que tentaram, não conseguiram alcançar os objetivos propostos, pois pesquisaram textos que não acrescentavam nada à discussão do problema-alvo da reclamação. A solução encontrada foi a pesquisadora e a professora selecionarem textos relevantes em relação a cada problema da carta para servirem de instrumento didático do módulo 10. Nesse módulo, o conteúdo temático foi articulado a outro *objeto de ensino*: os argumentos para a textualização argumentativa da carta. Esses textos serviram, então, para que os alunos se aprofundassem na temática da carta, além de possíveis suportes argumentativos para a reclamação. Conforme vimos no capítulo teórico, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) distinguem quatro níveis na produção de um texto (cf. Figura 4). O segundo nível apontado pelos autores diz respeito justamente à “elaboração dos conteúdos”: “O aluno deve conhecer as técnicas para buscar, elaborar ou criar conteúdos” (p. 104). No caso da carta de reclamação, por ser um gênero argumentativo, e os alunos não terem muitas leituras prévias, eles precisam “buscar” os conteúdos para sustentar a sua argumentação durante o processo da intervenção didática. E é justamente isso que intencionamos ao articular esses dois objetos de ensino: o conteúdo temático e o discurso argumentativo. É preciso ressaltar que esse módulo foi elaborado durante o processo interventivo, a partir dos obstáculos que foram surgindo no desenvolvimento da SD.

Quanto à mobilização da *capacidade discursiva*, vemos, por meio da Tabela 2, que ela se destacou na planificação geral da SD, com 43,10%. Esse é um resultado expressivo e que pode ser explicado pelas características do gênero e do contexto de intervenção. No que se refere ao gênero, pelo fato de a carta de reclamação poder ser subdividida em “partes” bem delineadas e com diferenças discursivas relevantes, foi essencial um trabalho sistemático para explorar o seu plano textual global. Por essa razão, o módulo correspondente a esse esquema de utilização do gênero durou quatro horas/aula. Desse trabalho, surgiu a necessidade de montar outro módulo não projetado: o módulo 7, com três horas/aula, cujo objetivo foi explorar a parte da carta destinada ao relato/descrição do problema. Porém, o módulo que mais contribuiu para esse resultado expressivo em relação à capacidade discursiva foi o destinado às fases da sequência argumentativa, com sete horas/aula de duração. Quando delineamos o projeto da SD não pensávamos que esse módulo poderia se estender tanto, mas a realidade de sala de aula nos mostrou que os alunos têm muitas dificuldades para compreender a funcionalidade do discurso argumentativo. Em razão de a tradição escolar privilegiar no Fundamental I, quase que exclusivamente, o ensino de

textos narrativos, faz com que alunos do 6º ano, como é o nosso caso, nunca tenham passado por um trabalho sistemático com textos argumentativos. Como visto anteriormente, o caráter discursivo do texto não deve impedir que ele seja objeto de ensino nos primeiros anos da escolarização. Um texto argumentativo, por exemplo, pode ser trabalhado desde as séries iniciais, desde que a SD seja adaptada ao nível dos alunos (cf. trabalho de SOUZA, 2003). É o que os estudiosos chamam de *progressão em espiral* (DOLZ, 2009a), ou seja, o mesmo gênero pode ser retomado mais adiante, porém aumentando o seu nível de complexidade.

Cinco dispositivos didáticos foram elaborados para trabalhar as capacidades discursivas: “Leitura e identificação de tipos diferentes de cartas” (Apêndice A), “Estrutura da carta de reclamação” (Apêndice B), “Estrutura geral da carta de reclamação” (Apêndice C), “Argumentação” (Apêndice D) e “Opinião e argumentos” (Apêndice E). O primeiro, como apontado anteriormente, teve problemas na planificação da ordem dos exercícios, sendo a nova disposição textualizada em forma de tarefa para o professor (cf. Apêndice J). No caso das atividades de cunho discursivo, a sugestão foi que o professor, primeiramente, trabalhasse as perguntas relacionadas à estrutura das cartas (8-12), de mais fácil compreensão, e deixasse as duas que focavam a argumentação (6 e 7) para o final. A intenção era deixar um tempo maior para a discussão da argumentatividade, por já sabermos das dificuldades dos alunos em relação a esse conteúdo. Sugerimos à professora que para complementar esse assunto ela poderia trabalhar a atividade de compreensão textual da unidade 7 do livro didático. Essa atividade traz perguntas de compreensão de uma cartum, relacionando-o a um poema. Em uma das questões, o autor pergunta: “Você concorda com essa afirmação? Por quê?”. Esse seria o gancho para se trabalhar a argumentação, pois o aluno teria de justificar a sua opinião (cf. sugestão da atividade, na íntegra, no Apêndice J). A intenção com essa atividade também foi valorizar o livro didático da turma, uma vez que passaríamos um semestre sem usá-lo.

Quanto aos dispositivos didáticos feitos para trabalhar a estrutura da carta de reclamação, elaboramos um para explorar sistematicamente o conteúdo e outro para servir de *memória didática* do aprendizado. O primeiro (Apêndice B) se apoia em elementos *supratextuais de relevo* (BRONCKART, 2003, p. 81) – sublinhados, negritos, fontes das letras, etc. – para destacar visualmente as partes da carta, a fim de tornar as tarefas mais acessíveis aos alunos e, o conteúdo, de fácil internalização. Pela textualização do comando é possível inferir que a tarefa deve ser realizada simultaneamente pela professora, na lousa: “*Junto com a professora, vá puxando flechas [...]*” (Apêndice B). Ou seja, é uma atividade para ser feita coletivamente. Já a opção por trabalhar com recorte e colagem foi para dar um *tom lúdico* à atividade, promovendo a cooperação entre alunos e a aproximação da figura do

professor, uma vez que ela dependeria de troca de materiais: tesoura e cola. O segundo dispositivo didático (Apêndice C) não mobiliza nenhuma tarefa para o aluno ou professor, além da colagem do material no caderno e nas paredes da sala. O objetivo foi sintetizar o conteúdo trabalhado no dispositivo anterior e deixá-lo disponível para consultas, uma vez que o *esquema de utilização do gênero* “plano textual global” (estrutura da carta de reclamação) deveria ser objeto de retomada para os módulos seguintes. Assim como pontuam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 111), “certas atividades apresentam uma base para a realização de outras”, é o que acontece com o plano global do texto, ele necessita ser trabalhado logo no início da SD, uma vez que dá uma visão de conjunto ao gênero e possibilita, depois, uma articulação com os seus outros *esquemas de utilização*. Acreditamos que a apropriação de um gênero textual mobiliza *redes cognitivas de saber*, articulando, de forma não linear, “recortes de aprendizagens” relativos a seus *esquemas de utilização*. Isto é, pode ser que uma dimensão ensinável do gênero não seja internalizada em sua totalidade no momento específico da intervenção didática. Porém, quando o professor explora outro objeto desse gênero, relacionado ao anterior, o aluno pode fazer articulações com o que já foi ensinado, ativar *conhecimentos de mundo*, antes “adormecidos”, e construir uma *rede cognitiva de saber* que proporciona a internalização plena daquele objeto anteriormente visto.

Como vimos, para explorar a textualidade argumentativa da carta de reclamação foram elaborados dois dispositivos didáticos (Apêndices D e E). O primeiro é baseado na atividade 4 da SD de Barbosa (2005). Diferentemente da autora, procuramos esquematizar um dispositivo didático em forma de tabela para tornar a atividade mais didática, levando em consideração o nosso contexto específico de intervenção. Nele, os alunos tinham três tarefas distintas: a) distinguir trechos que trazem um fato indiscutível, uma opinião sem argumentos ou uma opinião sustentada por argumentos; b) identificar as ideias defendidas; c) identificar os argumentos. A intenção com essa atividade foi, primeiramente, mostrar que para argumentar precisamos ter algo discutível, problemático, pois fatos incontestáveis não são passíveis de opiniões. Os exemplos dados na atividade, em articulação com outros apresentados em um pequeno texto didático inserido no início do dispositivo didático, dão ao aluno essa compreensão. Em segundo lugar, queríamos mostrar que uma opinião sem argumentos (“armas”, como didatizamos no dispositivo) torna-se um “achismo”, pois são os argumentos que “fortalecem”, que dão credibilidade às opiniões. Como essas tarefas trabalham com a comparação entre o que é opinião ou não, opinião com argumento ou sem, elas proporcionam reflexão sobre o objeto de ensino, e podem ser classificadas como *metacognitiva*, no quadro teórico de Altet (1994).

No segundo dispositivo didático focado na argumentação (Apêndice E), a intenção foi privilegiar formas de *letramento local*⁸⁹ (cf. NASCIMENTO, 2010; ROJO, 2009), trabalhando com um gênero argumentativo veiculado por um jornal da cidade de Londrina. O gênero é o “Debate”, o qual é esquematizado por uma pergunta polêmica lançada aos leitores da versão *online* do jornal, cuja resposta seja SIM ou NÃO; na versão impressa, publica-se uma resposta afirmativa e outra negativa. Também buscamos temas atuais (para a época – cf. datas de publicação dos textos) e que pudessem despertar o interesse e a reflexão dos alunos, como a suspensão das aulas pela gripe A e a escolha da sede dos Jogos Olímpicos. Propomos, dessa forma, um tipo de *letramento crítico* (cf. OLIVEIRA, 2009), ultrapassando os objetivos relacionados à apropriação da carta de reclamação e possibilitando que o aluno interiorize não apenas os *esquemas de utilização* desse gênero, mas também se engaje nas discussões atuais da sua sociedade e saiba se posicionar frente a elas. A tarefa dos alunos, nesse dispositivo, era levantar a opinião defendida e os argumentos usados em cada texto. Tarefa essa que deveria ser feita no caderno, após a colagem dos textos, configurando-se, assim, em uma atividade pouco esquematizada, que demandava dos alunos um trabalho cognitivo mais elevado e, conseqüentemente, um trabalho mais individualizado da professora.

Segundo Doz, Noverraz e Schneuwly (2004), o princípio essencial de elaboração de uma SD é variar os modos de trabalho nos módulos. Uma das três categorias de atividades citadas pelos autores para essa diversificação diz respeito às *tarefas simplificadas de produção textual*. Para sistematizar o objeto discursivo “relato e descrição” não foi construído um dispositivo didático avulso, pois trabalhamos justamente com essa categoria dos autores, no próprio caderno do aluno. Na atividade proposta, a tarefa principal do aluno era escrever uma descrição, no presente, do quadro “Leitura”, de Almeida Junior, reproduzido pelo livro didático da turma; depois, simular um relato para a mãe, no qual conta sua viagem a um museu e descreve (no passado, já que a descrição está encaixada no discurso narrativo) o quadro “Leitura” apreciado na viagem. O objetivo era que o aluno se concentrasse mais particularmente em um aspecto mobilizado pelo gênero, a descrição ou o relato, colocando-o em evidência. Para Doz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 105), esse tipo de atividade impõe ao aluno limites bem rígidos, permitindo-lhe “descartar certos problemas de linguagem que ele deve, habitualmente, gerenciar simultaneamente” (no caso da produção textual do gênero, na íntegra). Ou seja, ao *delimitar* um problema de linguagem, o aluno pode dedicar todos os seus esforços cognitivos na internalização desse objeto. Entretanto, para que não se torne uma

⁸⁹ “Local”, aqui, está no sentido de “municipal”, ou seja, formas de letramento privilegiadas por um jornal da cidade.

atividade fragmentada, o professor precisa, a todo o momento, gerenciar *gestos didáticos* que incorporem esse objeto de ensino que foi isolado ao projeto de escrita geral da SD.

Por fim, analisamos o resultado de 32,75% na mobilização da *capacidade linguístico-discursiva* (cf. Tabela 2) nas atividades, tarefas e dispositivos didáticos elaborados para os módulos da SD. Esse resultado é bastante expressivo, se levarmos em consideração que se refere a uma capacidade de linguagem, de modo geral, bastante problemática no que diz respeito à elaboração de SD centradas em gêneros textuais (cf. HILA, 2011). Ele somente foi possível, pois conseguimos inserir objetos linguísticos em dois módulos, cujo foco principal era a mobilização da *capacidade discursiva*: módulos 6 e 7, “Reconhecendo a estrutura da carta de reclamação” e “Relatar ou descrever o problema da reclamação?”. No módulo 6, mesmo sem um dispositivo didático para explorar elementos linguísticos, foram alçados à categoria de objeto de ensino: a frase nominal, os conceitos e a diferenciação de substantivo e verbo, a textualização da saudação inicial e final e do vocativo. No caso da frase nominal, ela foi teorizada pelo professor, que formalizou tarefa para os alunos fazerem em sala de aula, cujo objetivo era transformar frases verbais em nominais. Para que essa atividade se consolidasse foi preciso também retomar dois outros objetos de ensino: o substantivo e o verbo. Como partilhamos uma visão interacionista sociodiscursiva do ensino da língua, essa atividade foi articulada a uma prática discursiva específica: a elaboração de títulos. Dessa forma, a atividade foi incrementada com a *presentificação* de manchetes de jornais, títulos de reportagens, artigos, livros, etc., os quais, em sua elaboração, utilizam-se bastante da construção de frases nominais. A intenção foi criar uma *atividade de descoberta* (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010) para o aluno, articulando um objeto linguístico mobilizado pela carta de reclamação para formular o seu “assunto” a outra prática discursiva: os títulos. Na verdade, o assunto da carta é como se fosse o seu título.

Já no módulo sobre o relato e a descrição, originalmente pensado para trabalhar a *capacidade discursiva*, a articulação com a *capacidade linguístico-discursiva* foi feita por meio da exploração dos tempos verbais: presente do indicativo, pretérito perfeito e imperfeito. Não foi construído um dispositivo didático específico para trabalhá-los – eles foram retomados teoricamente por meio de explicações e exemplos dados pela professora, na lousa, e explorados de forma articulada à tarefa de elaboração de relatos e descrições. Entendemos que ao articular objetos linguísticos à produção textual, mesmo que essa seja feita de forma simplificada, como é o caso da produção desse módulo, o aluno tem mais chance de internalizar o conhecimento, uma vez que ele é abordado de forma contextualizada, dando mais sentido ao aprendizado (cf. GONÇALVES; SAITO; NASCIMENTO, 2010).

Os dois únicos dispositivos didáticos elaborados especificamente para abordar a *capacidade linguístico-discursiva* foram feitos para o módulo 11 “Aprendendo a usar os elementos articuladores do texto”. Primeiramente, gostaríamos de destacar que houve uma preocupação na hora da escolha da expressão que usaríamos para didatizar o objeto de ensino “organizadores textuais” (expressão usada por BRONCKART, 2003, p. 267), uma vez que cada teoria nomeia esse objeto diferentemente, o que acaba dificultando o trabalho didático. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), no trabalho com a SD, é preciso *elaborar uma linguagem comum* para falar dos textos e de seus objetos. Essa foi a nossa intenção, ao adotarmos a expressão “elementos articuladores do texto” (usada por GAGLIARDI; AMARAL, 2008), uma vez que ela traz uma palavra-chave para a sua compreensão: “articuladores”; isto é, a função desses elementos é “articular” os sentidos da frase, do texto.

O primeiro dispositivo, um quebra-cabeça de segmentos textuais, com foco nos elementos articuladores do texto (Apêndice F), foi adaptado de Gagliardi e Amaral (2008). A tarefa do aluno, proposta para ser feita em grupos, consistia em, com base no material fornecido pela professora, montar o quebra-cabeça e, em seguida, escrever cada uma delas no caderno, destacando os *elementos articuladores* usados e a sua função nos segmentos textuais. A intenção foi trabalhar o conteúdo de forma lúdica, mas, sobretudo, de uma maneira que o aluno percebesse a funcionalidade de cada elemento articulador na construção dos segmentos de textos. Por isso, a atividade foi proposta para ser feita em grupos, para que, dessa forma, os alunos pudessem discutir a resolução da tarefa entre eles e, com isso, refletir sobre o conteúdo. Além disso, com os alunos agrupados, a professora poderia fazer um acompanhamento mais próximo do desenvolvimento da atividade, mediando a sua execução. Entendemos que, da maneira como a gramática trabalha a maioria desses elementos, sempre vinculados ao ensino do período composto por coordenação ou subordinação, e atrelados a uma metalinguagem que os “engessa” em categorias fechadas, faz com que o aluno, muitas vezes, represente-os simplesmente como “elementos gramaticais”. Ou seja, listas de termos e expressões que eles têm que associar a certas categorias gramaticais pré-estabelecidas e “decorar” para a prova, sem necessitar, com isso, entender a sua funcionalidade discursiva. E o que é pior, na hora da produção textual, o aluno não consegue incorporar o aprendizado focado nesses exercícios gramaticais. O dispositivo didático do quebra-cabeça, embora trabalhando com “segmentos textuais”, permite que o aluno se concentre na funcionalidade da frase, uma vez que não exige uma tarefa puramente metalinguística. É o aluno, com a mediação do professor, depois de ter construído a frase e compreendido o seu funcionamento,

que vai determinar a função de cada elemento articulador. A intenção é que o aluno reflita sobre o conteúdo e não o decore, dando, assim, um teor *funcional* e *metacognitivo* (ALTET, 1994) à tarefa e possibilitando que ele transfira esse conhecimento à produção do texto.

O segundo dispositivo didático elaborado para o módulo sobre elementos articuladores (Apêndice G) teve como tarefa a construção de frases relacionadas ao tema da carta de reclamação de cada aluno, usando os elementos articuladores apresentados. Nesse dispositivo, cada grupo de elementos articuladores foi associado a uma função específica. Entretanto, diferentemente de muitas atividades focadas pelos livros didáticos, a tarefa do aluno não era tentar “encaixar” um elemento a uma determinada função ou categoria, ele teria que construir enunciados “reais”, uma vez essas frases já deveriam ser pensadas em função da produção da sua carta. O interessante desse dispositivo é que ele traz exemplos de frases para todas as funções, a partir de um único tema: a saúde pública (principalmente a da cidade de Londrina). Essa “facilitação” foi necessária, pois, na execução do dispositivo anterior, percebemos uma grande dificuldade dos alunos em compreender o funcionamento desse objeto de ensino. Talvez em razão do que já foi comentado: a tendência de verem tais objetos como “itens gramaticais” e não como “ferramentas” para a produção de sentidos do texto.

O último dispositivo didático construído para a SD, “Ficha de revisão da carta de reclamação”, aborda, de uma forma geral, todas as *capacidades de linguagem*, já que traz duas tarefas para o aluno: a revisão da sua carta e da carta de um colega. Esse dispositivo foi feito para ser trabalhado no final da SD, quando a segunda produção da carta de reclamação já estivesse sido concluída. Entendemos que na atividade de autoavaliação ou avaliação em pares é essencial o apoio de um dispositivo que oriente o olhar do aluno para o texto. Como é comum o aluno receber o seu texto corrigido somente a partir de “erros” gramaticais e ortográficos (cf. RUIZ, 2001), o mais provável, quando ele recebe a tarefa de revisar o texto sem um dispositivo de apoio, é *imitar* (cf. VIGOTSKI, 2008b) a ação do professor. Dessa forma, o seu olhar acaba recaindo exclusivamente sobre a ortografia e a gramática. Porém, como, na maioria das vezes, o aluno é carente de saberes linguístico-discursivos, ele não consegue apontar quase nada na revisão.

O dispositivo didático construído fundamenta-se na engenharia didática do ISD, a partir do que os autores genebrinos denominam *lista de constatações* (cf. GONÇALVES, 2010). Essa lista pode ser construída durante o desenvolvimento da SD, pelo aluno, pelo professor, ou de forma coletiva. No caso exposto, ela foi elaborada pelo professor/pesquisador, a partir dos objetos de ensino explorados em cada módulo, e

planificada em forma de perguntas para guiar a revisão e posterior reescrita⁹⁰ do texto. Da forma como esquematizamos o trabalho de revisão/reescrita textual, baseado no que Gonçalves (2010) denomina de *correção interativa*, via *lista de constatações*, proporcionamos ao aluno uma *avaliação formativa*, não focada na busca do “erro” como elemento classificador do “bom” e do “ruim”, mas como “obstáculo” a ser superado no processo formativo. Outro diferencial desse tipo de atividade de correção textual é que ele privilegia exatamente aquilo que foi tomado como objeto de ensino durante a SD. Nesse momento, o aluno consegue visualizar o percurso pelo qual passou durante o processo formativo da SD, ao ativar, gradualmente, por meio das perguntas do dispositivo didático da revisão textual, a *memória das suas aprendizagens* (cf. NASCIMENTO, 2011a).

Para complementar a análise da elaboração dos dispositivos didáticos, atividades e tarefas da SD, primeiramente, sintetizamos os sete dispositivos didáticos construídos para a execução dos módulos que explicitam tarefas para os alunos. A intenção é estabelecer uma *classificação tipológica* para auxiliar na análise do funcionamento de tais ferramentas.

Quadro 23 – Dispositivos didáticos elaborados para a SD

Dispositivo didático	Objetivo geral	Suporte	Tipo de atividade	Tipo de tarefa
Leitura e identificação de tipos diferentes de cartas (Apêndice A)	Confrontar modalidades diferentes de cartas	Folha avulsa	Observação e análise de textos	Estabelecimento de relações; questões objetivas; questões abertas
Estrutura da carta de reclamação (Apêndice B)	Explicitar as “partes” da carta de reclamação	Textos para serem recortados e colados no caderno; caderno	Observação e análise de textos	Identificação da estrutura textual
Argumentação (Apêndice D)	Diferenciar fatos indiscutíveis, opiniões e argumentos	Folha avulsa	Observação e análise de textos	Estabelecimento de relações; questões objetivas
Opinião e argumentos (Apêndice E)	Identificar opiniões e argumentos	Textos para serem recortados e colados no caderno; caderno	Observação e análise de textos	Questões semiabertas
Quebra-cabeça de frases com	Evidenciar o funcionamento dos	Peças do quebra-cabeça; caderno	Montagem de quebra-cabeça de	Montagem de quebra-cabeça de

⁹⁰ Para este trabalho adotamos o termo “reescrita” em vez de “refacção”, uma vez que compartilhamos com Gonçalves e Bazarin (2009) na conceituação desses termos. “Refacção se refere a toda alteração automatizada feita pelo escritor em seu próprio texto” (p. 8), já a reescrita contempla as “atividades de mudança/reestruturação/adequação do texto provocadas por um outro sujeito” (p. 8-9). Como em nossa intervenção didática esse processo foi induzido pelo trabalho docente por meio de ferramentas, como a “ficha de revisão da carta de reclamação”, ele foi denominado “reescrita”. Já a revisão é vista como uma etapa anterior à reescrita propriamente dita, momento em que o aluno, mediado por dispositivos didáticos e pelas orientações do professor, lança um olhar mais atento para o seu texto ou o texto do seu colega.

elementos articuladores (Apêndice F)	elementos articuladores em frases argumentativas		frases	frases
Elementos articuladores – construção de frases (Apêndice G)	Construir frases opinativas com elementos articuladores do texto	Folha avulsa	Elaboração de frases	Elaboração de frases
Ficha de revisão – carta de reclamação (Apêndice H)	Revisar a produção textual	Folha avulsa	Revisão textual	Revisão textual

O quadro 24 traz as atividades e suas respectivas tarefas, desenvolvidas durante a intervenção didática, porém, sem o apoio de um dispositivo didático impresso, sistematicamente elaborado para esse fim, como os apresentados no Quadro anterior.

Quadro 24 – Atividades sem dispositivo didático específico

Atividade	Objetivo	Materiais didáticos	Tipo da atividade	Tipo da tarefa
Atividade do púlpito (módulo 01)	Motivar os alunos para o projeto da escrita da carta de reclamação	Lousa; TV <i>pendrive</i> ; caderno	Motivacional para a produção escrita	Participação oral
Atividade sobre problemas da comunidade (módulo 02)	Promover a reflexão sobre os problemas da comunidade	Lousa; caderno; entrevista feita pelos alunos com membros da comunidade	Oral, com esquematização na lousa	Participação oral
Atividade sobre relato e descrição (módulo 07)	Trabalhar a textualidade linguístico-discursiva do relato e da descrição	Lousa; caderno	Atividade simplificada de produção textual	Tarefa simplificada de produção textual
Atividade “debates” (módulo 09)	Introduzir o tema “argumentação”	Lousa	Debate oral, com esquematização na lousa	Debate oral não regrado
Atividade de busca de argumentos (módulo 10)	Articular o aprofundamento do tema à busca de argumentos para a reclamação	Fotocópias de textos; caderno	Observação e análise de textos	Observação e análise de textos
Atividade de digitação das cartas (módulo 13) e interação no blog do projeto	Promover a inclusão digital	Computador; internet	Digitação de textos; escrita de blogs	Digitação de textos; escrita de blogs

Para estabelecer a *tipologia das atividades* desenvolvidas na SD nos baseamos, primeiramente, na classificação tripartida de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.

105): a) atividades de observação e de análise de textos; b) atividades simplificadas de produção de textos; c) elaboração de uma linguagem comum. Entretanto, essas três categorias se mostraram insuficientes para contemplar todos os tipos de atividade desenvolvidos durante a SD. Outro problema encontrado diz respeito ao fato de que a terceira categoria dos autores não condiz com um tipo de atividade, mas com um *gesto didático* essencial para o desenvolvimento de uma SD: o estabelecimento de uma linguagem comum para tratar dos objetos de ensino mobilizados na SD. Dessa forma, precisamos complementar a classificação tipológica das atividades proposta pelos autores genebrinos, conforme descrito a seguir:

Quadro 25 – Tipologia das atividades desenvolvidas na SD

Tipo de atividade	Funcionalidade
Atividades de observação e análise de textos	Podem ser realizadas a partir de textos completos ou partes de um texto; os textos podem ser autênticos ou adaptados para a SD; podem comparar vários textos de um mesmo gênero ou de gêneros diferentes (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004); podem mobilizar uma ou várias tarefas.
Atividades simplificadas de produção textual	Nesse tipo de atividade, o aluno pode concentrar-se mais particularmente em um aspecto específico da produção de um determinado gênero (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004), como, por exemplo, a escrita de relatos ou descrições, no caso do ensino da carta de reclamação.
Atividades de montagem de quebra-cabeça de frases	Esse tipo de atividade explora o lúdico e é ideal para ser trabalhado em grupos; ele evidencia o funcionamento frasal e pode ser utilizado para focar vários objetos linguístico-discursivos, como os articuladores textuais.
Atividades de elaboração de frases	Trabalham com o funcionamento da frase, mas sempre em articulação com o propósito maior da SD – a apropriação de uma prática discursiva; podem ser mobilizadas no ensino de vários objetos linguístico-discursivos.
Atividades de revisão textual	Essencial para qualquer SD; podem ser feitas individualmente, em grupo ou de forma coletiva.
Atividades motivacionais para a produção escrita	São atividades que trabalham com o lúdico e objetivam motivar o aluno para uma determinada tarefa (no nosso caso, a tarefa de produção da carta de reclamação); na engenharia das SD, o módulo de apresentação inicial precisa elaborar uma atividade que apresente um problema de comunicação, que deve ser resolvido com a escrita de um gênero, mas esse problema, preferencialmente, deve ser apresentado de forma motivadora.
Atividades orais, com esquematização na lousa	São atividades que estimulam a participação oral dos alunos, sistematizando as aprendizagens na lousa.
Atividades de debate oral, com esquematização na lousa	Nesse caso, a atividade oral é em forma de debate, com apresentação de opiniões e argumentos; atividades que desenvolvem a capacidade de produção oral do aluno e estimulam a sua criticidade e poder de reflexão.
Atividades de digitação de textos	Nesse tipo de atividade, há uma articulação entre os objetivos do ensino da Língua Portuguesa e o processo de inclusão digital, muito requisitado na atualidade.
Atividades de escrita de blogs	Os blogs são ferramentas do ambiente digital que podem também promover a articulação entre os conteúdos da Língua Portuguesa e o processo de inclusão digital; eles podem servir também de suportes das produções dos alunos.

Da mesma forma que o quadro anterior, o Quadro 26 mostra uma *classificação tipológica* esquematizada pela nossa pesquisa, porém a partir do foco das *tarefas*:

Quadro 26 – Tipologia das tarefas da SD

Tipo de tarefa	Funcionalidade
Estabelecimento de relações	Tarefas que evidenciam qualquer tipo de relação entre textos, tipologias textuais, gêneros de texto, objetos linguísticos, etc.; podem-se usar várias estratégias: relação numérica, alfabética, gráficas, flechas, etc.
Questões objetivas	Tarefas que trabalham com questões cuja resposta é fechada.
Questões abertas	Tarefas que trabalham com questões que possibilitam respostas diversificadas, mas dentro de certa lógica; geralmente mobilizam “justificativas” para respostas anteriores; promovem a reflexão sobre o objeto de ensino.
Questões semiabertas	As respostas são fixas, mas há a possibilidade de textualizá-las de formas diferentes (no dispositivo “opinião e argumentos”, Apêndice E, pede-se, por exemplo, para que o aluno escreva os argumentos do texto “com as suas próprias palavras”).
Identificação da estrutura textual	Tarefas que mobilizam exemplares textuais como fonte de observação e análise do plano textual global do gênero; podem ser realizadas com suportes textuais marcados com elementos supratextuais de formatação (itálico, negrito, sublinhado, etc.) para evidenciar as “partes” do texto.
Montagem de quebra-cabeça de frases	Essa tarefa pode ser feita a partir de peças de quebra-cabeça confeccionadas pelo professor ou simulada por meio da apresentação de trechos textuais ou frasais fora de ordem; segundo Dolz, Gagnon e Decâncio (2010, p. 64), “esse tipo de exercício é muito bom para levar à descoberta da organização de um texto [ou frase] ou para tratar de problemas de coesão e de coerência”.
Elaboração de frases	É um tipo de tarefa, cujo objetivo é focar certo problema da escrita; essa tarefa deve ser sempre articulada a um projeto maior de escrita textual.
Revisão textual	No modelo de intervenção didática do ISD, essa tarefa deve ser orientada por uma lista de constatação das aprendizagens do gênero (na nossa SD, essa lista foi feita em forma de perguntas para os alunos).
Participação oral	São tarefas não sistematizadas, mas que convocam o aluno a refletir sobre o conteúdo estudado, além de desenvolver capacidades de produção oral.
Debate oral não regrado	Da mesma forma que o anterior, esse tipo de tarefa desenvolve a oralidade; ele também dá oportunidade de o aluno se posicionar frente a um tema polêmico.
Digitação de textos	Promove a inclusão digital.
Escrita de blogs	Promove a inclusão digital.

No capítulo seguinte, esses dispositivos didáticos, atividades e tarefas são explorados a partir da perspectiva da *transposição didática interna*, no processo de desenvolvimento da SD, em articulação com a análise do agir do professor e da internalização das aprendizagens dos alunos.

CAPÍTULO 2

TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA INTERNA

Neste segundo capítulo analítico centramos nosso olhar na *transposição didática interna*, a qual envolve a transformação dos saberes a ensinar em saberes ensinados e aprendidos, assim como “a criação de dinâmicas e a sua transformação em situações de ensino” (DOLZ; GAGNON; CANELAS-TREVISI, 2009, p. 74 – tradução nossa⁹¹). O foco analítico desse segundo nível recai sobre: o uso da sequência didática como instrumento mediador do ensino da língua; a mobilização de *gestos didáticos fundadores e específicos*; o uso dos dispositivos didáticos elaborados para a SD; o desenvolvimento das atividades e tarefas; as *reconcepções* em relação ao trabalho planejado; a mobilização de saberes e capacidades docentes; a atividade de escrita da carta de reclamação; o desenvolvimento de *capacidades linguageiras* em relação à carta de reclamação.

Assim como fizemos no capítulo analítico sobre a *transposição didática externa*, para o *locus 2*, elaboramos um quadro cujo objetivo é demonstrar os *esquemas de mediação formativa* que orientam essa etapa da pesquisa:

Quadro 27 – *Locus 2* da pesquisa: transposição didática interna

LOCUS 2				
TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA INTERNA:				
dos saberes a ensinar aos saberes ensinados e aprendidos				
Esquema de Mediação Formativa	Sujeito 1	Sujeito 2	Objetos da Interação	Instrumentos da interação
1) Produção da carta de reclamação (esquema central)	Professor	Alunos	Gênero “carta de reclamação”	SD da carta de reclamação
1 A) Módulo 01	Professor	Alunos	Motivação para a escrita da carta de reclamação	Atividade do púlpito
1 B) Módulo 03	Professor	Alunos	Primeira produção – avaliação diagnóstica	Primeira produção da carta de reclamação
1 C) Módulo 05	Professor	Alunos	Modalidades diferentes de cartas	Dispositivo didático “Leitura e identificação de tipos diferentes de cartas” (Apêndice A)

⁹¹

Texto original em francês : « La transposition interne concerne non seulement le passage des savoirs disciplinaires à enseigner aux objets enseignés, mais la dynamique même de création et de transformation de ces derniers dans les situations didactiques ».

1 D) Módulo 06 Módulo 07	Professor	Alunos	Plano textual global da carta de reclamação; relato e descrição	Dispositivos didáticos: “Estrutura da carta de reclamação” (Apêndice B); “Estrutura geral da carta de reclamação” (Apêndice C); tarefa simplificada de escrita com relatos e descrições
1 E) Módulo 09	Professor	Alunos	Planificação textual da sequência argumentativa	Debates orais sobre fatos polêmicos; atividade de observação e análise de textos; dispositivos didáticos: “Argumentação” (apêndice D) e “Opinião e Argumentos” (Apêndice E)
1 F) Módulo 02 Módulo 10	Professor	Alunos	Conteúdo temático das reclamações	Entrevista com pessoas da comunidade; discussão oral; textos sobre os temas das cartas
1 G) Módulo 11	Professor	Alunos	Elementos articuladores do texto	Dispositivos didáticos: “Quebra-cabeça de frases com elementos articuladores” (Apêndice F) e “Elementos articuladores: construção de frases” (Apêndice G)
1 H) Módulo 08 Módulo 12 Módulo 13	Professor	Alunos	Produções textuais – avaliação formativa	Dispositivo didático “Ficha de revisão: carta de reclamação” (Apêndice H); atividades de escrita e reescrita textual

No que se refere aos instrumentos da interação, embora tenhamos dado destaque às atividades (as principais) e aos dispositivos didáticos de cada módulo da SD, também são considerados instrumentos das interações de sala de aula os *gestos didáticos* do professor mobilizados durante as mediações formativas, os quais são alvos de análises pontuais que dão origem, posteriormente, a uma seção cujo objetivo é apresentar uma síntese da sua mobilização durante o desenvolvimento da SD da carta de reclamação. Dessa forma, em nossas análises, fazemos uma articulação entre o desenvolvimento das atividades e tarefas e o agir do professor, representados pelos *gestos didáticos* (verbais e não verbais) acionados durante a realização do *gênero da atividade* “aula”. Durante as seções, direcionamos as nossas análises a partir do ponto de vista dos *gestos fundadores*: desenvolvimento das atividades e tarefas; utilização dos dispositivos didáticos; mobilização das memórias das aprendizagens; o acionamento da regulação e da institucionalização (cf. AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008). É na mobilização desses *gestos fundadores* que emergem os *gestos didáticos específicos* do professor, os quais são alvos de sistematização por parte da nossa pesquisa. Também damos destaque às *reconcepções* do trabalho planejado e dos artefatos a ele vinculados. É a partir dessas *reconcepções* e *gestos didáticos* que interpretamos o trabalho realizado do professor, assim como o processo de apropriação da ferramenta SD, apropriação essa que faz emergir o ator-professor da atividade de ensino.

Como vemos, essa etapa da investigação é orientada por um esquema de mediação formativa central, que tem como objeto a escrita da carta de reclamação e, como instrumento mediador, a SD elaborada para a apropriação desse gênero. Os sub-esquemas (1A-1G) referem-se aos objetos de ensino decompostos da carta de reclamação.

2.1 ESQUEMA 1A: MOTIVAÇÃO PARA A ATIVIDADE DE ESCRITA

Um dos diferenciais da metodologia de ensino da língua proposta pelo ISD é justamente a primeira fase da SD: a apresentação de um problema de comunicação aos alunos.

A primeira dimensão é a do *projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito*, proposto aos alunos de maneira bastante explícita para que eles compreendam o melhor possível a situação de comunicação na qual devem agir; qual é, finalmente, o problema de comunicação que devem resolver, produzindo um texto oral ou escrito (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 99 – grifos dos autores).

Essa etapa é responsável por proporcionar a *motivação* para a escrita de um gênero. Ou seja, a *atividade* de escrita não deve ser *motivada* simplesmente por uma *necessidade* didática de aprendizado. O professor precisa criar uma *necessidade* que parta do *significado social* do gênero. Ele precisa *agir didaticamente* de forma que o *sentido (motivação eficaz)* da ação de produzir o texto seja, para o aluno, equivalente ao *significado social (motivação compreensível)* do gênero. Não ocorrendo, assim, uma *alienação motivacional*⁹².

Como *motivação* para a escrita da carta de reclamação, a nossa SD propôs a “Atividade do púlpito” (cf. Apêndice I). Ela consistia em usar um recurso didático existente em sala de aula, a *TV pendrive*⁹³, para exibir episódios do quadro “Púlpito” do programa televisivo *Altas Horas*, o qual mostra integrantes da plateia protestando contra algo que os incomoda. Posteriormente, a SD propunha reproduzir o quadro “Púlpito” com os alunos para que eles também pudessem fazer os seus protestos. Primeiramente, a nossa intenção foi colocar em evidência a “ação de reclamar”, de uma maneira lúdica e sem muito vínculo com a rotina de sala de aula, para, em seguida, levar os alunos a refletir sobre as diversas formas

⁹² Cf. seção “O agir pela linguagem”, da parte epistemológica.

⁹³ A *TV pendrive* faz parte do Projeto Multimídia, o qual destinou a todas as salas de aula da rede estadual do Paraná televisores com entradas para VHS, DVD, cartão de memória e *pendrive* e saídas para caixas de som e projetor multimídia.

discursivas da reclamação. A carta de reclamação surgiria, assim, naturalmente das reflexões dos alunos. O papel do professor, como mediador dessa atividade, seria o de levar os alunos a perceber a importância de se saber reclamar com os instrumentos corretos para se conseguir a solução de um problema, assim como fazer com que eles tomassem consciência da *significação social* da escrita de uma carta de reclamação: alguém que assume o *papel discursivo* de cidadão para reclamar e solicitar uma solução para um problema social (no nosso caso, um problema da comunidade dos alunos). Ele também teria a tarefa de “provocar” conflitos nos alunos em relação à situação social da comunidade – pois seria dessa esfera social que emergiriam os problemas-alvo das cartas de reclamação.

Por outro lado, a ideia era desenvolver capacidades docentes para a mobilização do *gênero da atividade* “uso da *TV pendrive*”⁹⁴, promovendo um processo de inclusão digital, no âmbito do agir da professora. Isso porque, era a primeira vez que ela usava aquele recurso didático. Efetivamente, para realizar a atividade, a docente teve de acionar a coordenação pedagógica para aprender a utilizar o equipamento, assim como usar a internet para baixar os arquivos dos episódios televisivos em seu *pendrive*. São ações que, *a priori*, parecem insignificantes, mas que tiveram resultados significativos para a formação continuada da professora. Por ela ser iniciante no exercício da profissão, e novata naquela escola, parece que tinha receio em realizar ações didáticas que não dominava totalmente, talvez para não mostrar “fragilidade” ao coletivo de trabalho. A nossa intervenção foi, dessa forma, um pretexto para que ela começasse a utilizar aquele recurso didático. Ao realizar a atividade, percebemos que houve um crescimento da sua *autoestima profissional*, pois, ao agir didaticamente, a professora imprimiu uma *imagem* de alguém que dominava o uso daquela tecnologia – por sinal, pouco usada como material didático pelos demais docentes. Isso ficou evidente na reação dos alunos durante o desenvolvimento da atividade: cochichos entre os colegas, euforia, comentários como “hoje tem TV laranja” (forma como alguns denominam o equipamento).

2.1.1 Ponto de Vista das Atividades e Tarefas

O tipo de atividade planejada para esse módulo foi classificado por nós como “motivacional – para a escrita textual” e, o tipo de tarefa, como “participação oral”. As atividades motivacionais para a escrita geralmente são trabalhadas de forma lúdica, sem uma

⁹⁴ No contexto da escola pública paranaense, o uso da *TV pendrive* pode ser considerado um *gênero da atividade docente*, ou seja, é uma atividade tipicamente estruturada, inserida no gênero didático “aula”.

sistematização muito rigorosa, uma vez que o objetivo é conseguir a adesão do aluno em relação a um projeto de escrita de um texto “real”, mesmo que em um ambiente de ensino-aprendizagem. A atividade do púlpito, por essa razão, mobilizou, fundamentalmente, tarefas na modalidade oral. Essa escolha, de certa forma, foi bastante “arriscada”, se levarmos em consideração o perfil da nossa intervenção: primeiro contato dos alunos com o projeto, presença de uma pessoa “estranha” na sala de aula (pesquisadora), aulas filmadas, professora com pouco domínio de sala de sala, alunos pré-adolescentes, indisciplinados, classe numerosa. Ou seja, sabíamos que seria uma aula em que a professora teria muitas dificuldades para desenvolver seu trabalho. Mas, nesse caso, os objetivos dessa etapa da SD, representados pelo *gesto fundador* da *presentificação* do projeto da escrita, tiveram peso maior na planificação das atividades e tarefas. Os alunos foram, assim, levados a perceber a importância do ato de reclamar e a tomar consciência das suas diferentes formas discursivas, sobretudo, no que diz respeito à carta de reclamação.

Como esperado, a turma recebeu a atividade com muita euforia, dificultando ainda mais o agir da professora em relação ao controle de sala de aula. Assim que terminava cada reprodução do quadro “Púlpito” do *Altas Horas*, os alunos gritavam, vaiavam, batiam na mesa, assim como acontece, na realidade, no Programa de TV. Ou seja, para os alunos dessa faixa etária é difícil separar contextos sociais autênticos de contextos didatizados. Mas, como dissemos, isso já era esperado. Nesse caso, estávamos contando com a mediação da professora para amenizar a bagunça, uma vez que isso seria inevitável. Um *gesto didático controlador da indisciplina* adotado pela professora, em processo de *imitação do coletivo de trabalho* daquela escola, era anotar os nomes dos “bagunceiros” em um canto da lousa. Esse procedimento servia para uma posterior punição – encaminhamento do aluno à coordenação, avaliação bimestral quanto à disciplina, reclamação aos pais, etc. Entretanto, esse procedimento, na maioria das vezes, não resultava nenhuma ação efetiva, o que acabava se transformando em um *gesto performático* da professora, sem resultados concretos. Outro *gesto controlador da indisciplina*, mobilizado para esse módulo, foi tentar organizar as falas dos alunos, pedindo que eles levantassem a mão para falar. Esse gesto é muito utilizado por professores, em geral, ao trabalhar a discussão oral. Porém, quando o professor não consegue esquematizá-lo, ele acaba gerando ainda mais confusão. Isso ocorre, pois é comum vários alunos levantarem a mão ao mesmo tempo, e o professor escolher um aluno, aleatoriamente, gerando reclamações e inflamando ainda mais o tumulto.

Na etapa da atividade do “púlpito de sala de aula”, a bagunça se generalizou, pois, naquele momento, os protestos envolveram, em geral, problemas escolares

como, por exemplo, reclamações em relação ao professor de matemática. A professora, que não esperava esse direcionamento da atividade, uma vez que, nos nossos encontros de formação, ingenuamente, não tínhamos cogitado essa possibilidade, mobilizou um *gesto didático de desvio de foco das atenções dos alunos*. Após dois protestos contra o professor de matemática, e outros sobre a rotina escolar, ela intervém e fala: “Não só em relação à escola, tem outros lugares que vocês podem protestar: observem os problemas da COMUNIDADE”. Ou seja, sem, explicitamente, contestar as reclamações dos alunos, a professora desvia a atenção deles para outro foco, aquele privilegiado pela pesquisa.

Nessa atividade tivemos onze reclamações, sobre: 1) a função do presidente de sala; 2) a quantidade de tarefas de casa; 3) a professora de matemática; 4) quantidade de aulas; 5) a professora de matemática; 6) o cancelamento do CELEM de espanhol; 7) ruas esburacadas⁹⁵; 8) mato em frente à escola; 9) material didático sem uso; 10) pessoas que passam fome; 11) horário de início das aulas. Interessante, nessa lista, é que três problemas apontados apareceram, depois, nas produções dos alunos (6, 7 e 8). O aluno que reclamou do cancelamento do CELEM foi o único que permaneceu com o mesmo tema até a produção final, mostrando que a motivação para a escrita da sua carta partiu, primeiramente, de uma necessidade social, uma vez que ficou evidente o seu descontentamento com a situação protestada. Para esse aluno, com certeza, a motivação para a atividade da escrita da carta foi, ao mesmo tempo, *compreensível (significação social da atividade)* e *eficaz (sentido pessoal da atividade)*.

Essa atividade, embora gerando bastante tumulto, o que impossibilitou ao professor aprofundar algumas questões, como, por exemplo, explorar a exemplificação sugerida no item 7 da planificação da SD (cf. Apêndice I), ela conseguiu atingir resultados expressivos. Proporcionou uma tomada de consciência em relação à ação de reclamar, verificada na participação dos alunos nas atividades; um esclarecimento em relação aos contextos discursivos das reclamações surgidas na atividade do púlpito. Esse esclarecimento ficou evidente pela participação dos alunos na sistematização contextual feita, na lousa, pela professora – tarefa do professor previamente planejada pela SD. Os alunos perceberam que

⁹⁵ Interessante observar que a professora escreveu na lousa ruas “emburacadas”, e os alunos copiaram a palavra dessa maneira. Depois que um aluno, ao fazer uma pesquisa no Google, falou para ela, inocentemente, pois era a primeira vez que usava a internet: “Professora, por que quando eu escrevi ‘ruas emburacadas’, o Google disse ‘você quer dizer ruas esburacadas’?”, ela percebeu seu erro. Depois veio confidenciar à pesquisadora seu constrangimento, pois não se conformava pela sua falta de conhecimento ortográfico. Em vários momentos, essa cobrança pessoal em relação ao domínio de saberes acadêmicos e disciplinares tornava-se perceptível na fala da professora. Ela tinha consciência de que tinha muita carência de saberes linguísticos e didáticos, o que acabava, muitas vezes, comprometendo a sua imagem profissional e seu trabalho em sala de aula.

cada reclamação tem um destinatário específico e uma (ou mais) forma discursiva para se concretizar. Embora na planificação da SD tenhamos utilizado o termo “gênero textual”, na *transposição didática interna* a professora fez uma *reconcepção* ao utilizar “forma de comunicação”. Esse *gesto didático de didatização de conceitos teóricos/técnicos* é imprescindível no desenvolvimento de qualquer SD. É importante que os alunos entendam o conceito, independentemente da sua nomenclatura acadêmica. Outro ponto que mostra a importância desse módulo são as reações perplexas dos alunos quando a professora diz que as cartas seriam endereçadas e enviadas aos seus destinatários reais. Comentários como “Professora, você tem certeza que o prefeito vai receber a minha carta?” (no caso da reclamação das ruas esburacadas) eclodiram na sala, mostrando que os alunos já começavam a perceber a diferença entre as “redações” que normalmente faziam em sala de aula e a produção da carta de reclamação, cujo destinatário real era uma pessoa do mundo extraescolar.

Nesse módulo ainda foi solicitado uma *tarefa para casa*: entrevistas com pessoas da comunidade sobre os problemas locais. Essas entrevistas deveriam ser feitas a partir de duas perguntas que a professora passou na lousa. Porém, como começava a se delinear, esses alunos não tinham o hábito de fazer os deveres de casa. Mesmo a professora dizendo que as atividades extraclases seriam pontuadas na nota bimestral, poucos se interessaram em realizá-las. Essa parece ser uma realidade da escola pública brasileira: os alunos não têm “medo” de ficar com nota abaixo da média, pois a chance de eles ficarem retidos no ano é muito pequena. Apenas reprovam alunos muito problemáticos⁹⁶.

2.1.2 Ponto de Vista da Mobilização da Memória, Regulação e Institucionalização

Para efeito de sumarização do aprendizado dos módulos, e posterior ativação da *memória didática*, a planificação da SD sistematizou a escrita de um “relatório da aprendizagem” (o que os pesquisadores de Genebra chamam de “ficha de controle/constatações”) a cada encerramento de módulo. Esse procedimento pode ser considerado, ao mesmo tempo, um *gesto didático de regulação, ativação da memória*

⁹⁶ Essa visível “facilidade” faz com que as deficiências de aprendizagem vão se acumulando ano a ano, e o nível de ensino abaixando cada vez mais, pois os professores acabam nivelando por baixo seus alunos para poder aprová-los. Esse descaso com os deveres escolares também é reflexo da realidade social brasileira. Se muitos dos homens que representam o poder público não cumprem suas obrigações profissionais, legais e sociais e nem por isso são punidos, alastra-se, inconscientemente, um sentimento de falta de responsabilidade com as obrigações em geral, de impunidade. Parece que virou regra o descumprimento das nossas obrigações, sejam elas sociais, legais ou didáticas, como é o nosso caso.

didática e institucionalização dos objetos de ensino (gestos fundadores propostos por AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008). *Regulação*, pois possibilita ao professor avaliar, localmente, a apreensão dos objetos didáticos trabalhados. *Ativação da memória*, já que opera com o resgate das aprendizagens consolidadas e como instrumento que possibilita a ativação da *memória didática* em momentos posteriores da SD, por ser um “registro” escrito dessas aprendizagens. *Institucionalização dos objetos de ensino*, uma vez que, ao resgatar as apreensões anteriores, o professor está também ativando um processo de “fixação” dos saberes subjacentes a esses objetos – saberes sociais (externos) e didatizados (internos).

Como era o primeiro dia desse procedimento, a estratégia foi apenas auxiliar a escrita dos relatórios, mas não conduzir a atividade formalmente, pois queríamos saber qual a representação inicial dos alunos em relação ao projeto de escrita da carta de reclamação e à ação de reclamar – foco do módulo. Ou seja, pretendíamos, dessa maneira, ativar um *gesto didático de regulação diagnóstica*. Abaixo, trazemos alguns relatórios escritos nesse dia⁹⁷:

A1 – “Aprendi que quando você tem uma reclamação, você tem que agir, não ficar calado(a) e não fazer nada. Você pode escrever uma carta ou conversar que tudo vai se resolver.”

A2 – “Hoje eu aprendi, através do quadro púlpito, altas horas, que a gente não deve ficar calado, temos que agir, reclamar, conversar e até fazer um abaixo assinado.”

A3 – “Hoje aprendi um pouco do púlpito. Os meus colegas eles protestaram, pois eles fizeram uma reclamação do que eles acham que é errado. Esse foi um geito que eu entendi.”

No relatório dos três alunos aparece o termo reclamação/reclamar, o que mostra, antes de qualquer coisa, que eles começaram a se inserir na temática do projeto. Os alunos 1 e 2 mobilizaram *modalizadores deônticos* (BRONCKART, 2003, p. 331) da ordem das obrigações sociais: “você deve agir”, “a gente não deve ficar calado”, “temos que agir, reclamar...”, mostrando que interpretaram a ação de reclamar como uma “obrigação social”, o que demonstra que conseguiram apreender a *esfera social* na qual a ação de reclamar está inserida, uma vez que reclamar é um ato de cidadania, de pertencimento a uma comunidade social. Seguindo outra direção discursiva, o aluno 1 também aciona um *modalizador lógico* (BRONCKART, 2003, p. 330) da ordem do provável – “você pode escrever uma carta ou conversar”. Nesse caso, é possível perceber que o aluno entendeu que esse dever social de reclamar tem várias possibilidades de realização discursiva, dando como exemplos a “carta” e

⁹⁷ Para efeito de análise, compilamos, aleatoriamente, alguns cadernos de alunos. As transcrições estão de acordo com a grafia apresentada.

a “conversa”. Tais gêneros foram apontados pelos alunos na atividade feita com o professor na lousa, o que demonstra que a intervenção do professor, neste módulo, foi o que determinou o aprendizado do aluno – ele não partiu de um conhecimento prévio. Ao usar uma *modalização lógica* da ordem dos fatos atestados – “tudo vai se resolver” – o aluno mostra que interpretou erroneamente a funcionalidade discursiva desses gêneros. A reclamação, em si, não garante uma solução para o problema, ela é um instrumento que “possibilita” a resolução, mas não a determina. Talvez o aluno estivesse influenciado pela fala da professora ao mostrar como a forma que representamos a situação comunicativa – quem é o destinatário, os objetivos da comunicação, etc. – e textualizamos – mais formalmente, usando vocabulários adequados – “pode” garantir o sucesso da nossa reclamação, mas não garanti-la. Esse é um ponto que precisou ser retomado na *institucionalização* da carta de reclamação, nos demais módulos.

O aluno 3, embora parecendo ainda não se sentir inserido no projeto, pois relata as reclamações que os “outros” fizeram (*voz de personagens*: os colegas da classe), coloca um ponto importantíssimo para o sucesso da SD – o fato de precisarmos interpretar algo como digno de ser um problema para ser reclamado: “fizeram (sic) uma reclamação do que eles *acham* que é errado”. Ou seja, é uma *necessidade* real de comunicação se transformando em *motivação* para a escrita escolar. Esse módulo foi elaborado justamente pensando em fazer com que a *significação social* de uma reclamação se transformasse efetivamente em *sentido* para a escrita em situação escolar.

Outro *gesto de regulação*, próprio da maioria do nosso contexto escolar público, é o “visto” no caderno dos alunos. Esse procedimento gera, a cada final de bimestre, uma nota de participação/disciplina. No entanto, como já ressaltamos, ele traz poucos resultados positivos, pois os alunos que comumente não participam da aula não se “intimidam” com esse procedimento. Para esses alunos, ele não é um *gesto motivador para a atividade de ensino*. Ele traz resultados apenas para aqueles que realmente estão *motivados pelo aprendizado*. O aprendizado é o que, realmente, dá *sentido* para a atividade escolar.

2.1.3 Do Trabalho Planificado ao Trabalho Realizado

Este foi o primeiro módulo a ser realizado em sala de aula. Assim, mesmo ele sendo criado colaborativamente, no processo de formação docente, a opção foi por planificá-lo na modalidade escrita, detalhadamente (cf. Apêndice I), para que a professora se sentisse mais segura na hora de executá-lo.

Nesse primeiro dia da SD já sentimos a “dependência” da professora em relação a essa planificação escrita, uma vez que ela levou uma cópia do material para sala de aula e, a todo o momento, o consultava. A planificação escrita se tornou um “guia” para o seu agir. Interpretamos esse *gesto de consulta a textos planejadores durante o trabalho realizado*, essa “dependência” de um roteiro para as ações didáticas, como um *gesto didático específico* dos professores em início de carreira. No nosso caso, a professora era iniciante, tanto na profissão docente, como na metodologia do ensino da língua do ISD. Mesmo ela já sabendo a configuração geral do módulo, sua insegurança fazia com que necessitasse de um instrumento escrito para ajudá-la a agir. Esse gesto também está relacionado à dependência que o professor cria em relação aos materiais didáticos, principalmente, ao livro didático da turma. Ele acaba sendo um guia para o agir docente, e, na sua falta, o professor necessita de outro instrumento que o substitua – no nosso caso, a planificação escrita da SD.

Sendo assim, a professora tentou conduzir seu agir de acordo com o planejado. E, ao término da aula, sentiu-se frustrada por não conseguir “executá-la exatamente como o planejado”. Ou seja, para ela, o *trabalho planejado* deveria ser, obrigatoriamente, equivalente ao *trabalho realizado*, uma vez que ela parecia desconsiderar as *reconcepções* (MACHADO; LOUSADA, 2010) necessárias para a transposição desses níveis. Logo de início, isso foi interpretado por nós como um problema, uma vez que tínhamos a representação da planificação da SD como um instrumento-guia do agir docente, mas não como um texto prescritivo, no sentido de “amordaçar” o trabalho do professor, fazendo-o, como no ocorrido, se sentir frustrado por não conseguir reproduzir fielmente as ações nele planejadas. No decorrer do desenvolvimento da SD, acabamos entendendo que a planificação do trabalho docente nada mais é do que uma prescrição. Uma prescrição que não parte do “outro” – da Secretaria da Educação, da coordenação da escola, etc. – mas de si próprio. No nosso caso, do trabalho colaborativo entre pesquisador/formador e professora em formação/professora de sala de aula. A diferença é que o próprio docente participou das escolhas dos objetos, da elaboração dos objetivos, atividades, tarefas e dispositivos didáticos. Ou seja, de todas as etapas do processo. A *prescrição*, nesse caso, é *implícita*, mas está presente na ação de planificar o seu próprio trabalho. Entretanto, por ser um texto prescritivo não significa que ele não possa ser modificado, adaptado às necessidades surgidas em sala de aula, pelo contrário, ele sempre será fruto de *reconcepções*. Entendemos que a função de um texto prescritivo deva ser a de orientar o agir do professor, mas não a de “engessá-lo” didaticamente.

Entretanto, mesmo sem se dar conta, a professora realizou vários *gestos didáticos específicos* que não estavam na planificação textual. Não tem como a planificação de uma SD prescrever “todas” as tarefas do professor. O professor, a partir das ocorrências de sala de aula e do seu *estilo pessoal*, vai preenchendo as lacunas da planificação, adaptando-a com *gestos didáticos específicos*. Na realização desse módulo, dois *gestos* não planejados foram relevantes para a *institucionalização* (um dos *gestos didáticos* fundadores citados por AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008) dos objetos de ensino em foco: o projeto de escrita da carta de reclamação e a ação de reclamar. O primeiro é quando a professora usa a estratégia de, logo no início da aula, instigar a curiosidade dos alunos em relação ao projeto que seria desenvolvido na classe, escrevendo na lousa: “Projeto de Escrita: _____de_____”. Isto é, os alunos teriam de, ao longo da aula, preencher as lacunas com o foco do projeto de escrita. Pensando que se tratam de alunos de 10/11 anos, e de um módulo cujo objetivo era motivar os alunos para a participação no projeto de escrita, esse gesto foi bastante relevante, pois o professor soube despertar a curiosidade da turma, levando-os a buscarem pistas durante a realização das atividades para descobrirem o gênero de texto que conduziria o projeto de escrita. Nesse caso, o que gerou esse *gesto motivacional para o projeto de escrita* foi o conhecimento prévio do professor em relação à classe e a internalização dos objetivos dessa etapa da SD.

Outro *gesto didático* não planejado como tarefa na SD, e relevante para a realização desse módulo, aconteceu quando, no decorrer da aula, os alunos estavam esquematizando as reclamações do “púlpito de sala de aula”, e uma pessoa que estava do lado de fora da sala, mas bem perto das janelas da classe, começou a fumar. A fumaça invadiu a sala de aula. Naquele momento, muitos começaram a reclamar para a professora, ao mesmo tempo. Uma aluna, no entanto, dirigiu-se ao sujeito, e, educadamente, falou que a fumaça do cigarro estava atrapalhando a aula e se ele não poderia fumar em outro lugar. A reclamação deu resultado, e a pessoa se retirou do local. A professora, então, percebendo que o episódio poderia servir de exemplificação para a sua aula, comentou: “você viram como a conversa resolve?”. E, assim, ela começa a falar sobre as “várias maneiras discursivas que podemos reclamar”, dando, primeiramente, o exemplo da “conversa” da aluna. *O gesto de aproveitar as ocorrências de sala de aula para articulá-las ao conteúdo trabalhado* talvez seja um dos *gestos* mais significativos da atividade docente, aquele que faz emergir o ator-professor na sua atividade de ensino. Isso mostra que o professor domina os objetos de ensino em foco, que ele não apenas sabe “reproduzir” o que consta nos textos prescritivos. Esse é um *gesto* que,

mesmo inconscientemente, reforça a imagem positiva do professor na representação dos alunos, melhorando a sua *autoestima profissional*.

2.2 ESQUEMA 1B: AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Depois da fase da apresentação da situação, na qual fizemos uma atividade motivacional que despertava o interesse dos alunos para a escrita da carta de reclamação, mobilizamos o *segundo esquema de mediação formativa da pesquisa*, responsável pelas primeiras produções dos alunos. O objetivo dessa atividade foi avaliar as representações dos alunos em relação à prática da escrita do gênero. Ou seja, mobilizar um *gesto didático de regulação diagnóstica*.

2.2.1 Ponto de Vista das Atividades e Tarefas

Antes do início da atividade de escrita da primeira versão da carta de reclamação, a professora trabalhou o módulo 02⁹⁸, com foco no levantamento dos problemas da comunidade – assuntos das cartas de reclamação dos alunos. Dessa forma, após o levantamento e discussão dos problemas locais, a professora passou na lousa a seguinte tarefa para os alunos: “Escrever uma primeira versão de uma *carta de reclamação*, reclamando de um problema da sua comunidade. Você deve escolher um problema que realmente o incomoda. Lembre-se de que está escrevendo como se realmente fosse um cidadão querendo resolver um problema da sua comunidade”. Ou seja, tanto a atividade como a tarefa desse esquema de mediação formativa referem-se à escrita da primeira versão da carta.

Depois desse comando, houve muita gritaria, reclamação, pois os alunos se assustaram com a tarefa. Isso porque, eles estavam acostumados a escrever “redações”, sem um destinatário real. Para a escrita dessas redações, nunca foi solicitado que eles assumissem outro *papel discursivo*, além o de aluno. Esses textos que escreviam não tinham “nome”, diferentemente da tarefa proposta que solicitava que escrevessem uma “carta de reclamação”.

Como planejado, a professora começou a intervir didaticamente para dar mais segurança aos alunos. Ela começou a dizer que essa primeira versão da carta serviria apenas como um diagnóstico para ela conhecer o que eles sabiam ou não sobre a escrita de uma carta de reclamação. Reforçou várias vezes que aquela não era a versão final, pois eles

⁹⁸ Esse módulo será visto na análise do esquema de mediação 1 F.

fariam ainda muitas atividades para aprenderem como se escreve uma carta de reclamação. Disse que somente depois dessas atividades é que iriam revisar e reescrever essa primeira versão, para que ela fosse enviada ao seu destinatário.

Após essa explicação da professora, a pergunta que a maioria dos alunos fez foi se realmente a carta que eles iriam escrever seria entregue, pelos Correios, ao destinatário. O que mostra que eles perceberam a diferença entre a atividade de “redação”, familiar para eles, e a atividade de “produção de textos reais”, que, pelo jeito, eles não associavam ao ambiente escolar.

Outra pergunta recorrente foi em relação ao número mínimo de linhas para a escrita do texto. Essa pergunta também está associada à prática de redação escolar. É comum os professores da Educação Básica mobilizarem esse *gesto didático ligado a uma concepção tradicional de ensino da produção escrita*, ou seja, solicitar um número mínimo de linhas para a escrita do texto do aluno. Isso pressupõe que a atividade de escrita na escola não é prazerosa para o aluno, uma vez que ele, normalmente, tem dificuldades para desenvolver o seu texto, levando os professores a mobilizarem esse *gesto didático controlador*, para “forçar” o aluno a escrever, pelo menos uma quantidade mínima de linhas. Isso faz com que os alunos usem letras enormes e palavras espaçadas para atingirem o mínimo solicitado pelo professor. Interessante que nos encontros de formação, a professora também perguntou se teria que estipular quantidade mínima de linhas. Na ocasião, usamos as próprias redações dos alunos para trabalharmos a formação da professora, mostrando que essa estratégia, na verdade, apenas “camufla” uma realidade em relação à escrita escolar.

Dessa forma, quando a professora disse que não tinha mínimo de linhas para a produção, a euforia foi geral. A primeira atitude dos alunos foi de rebeldia, de sentimento de liberdade reprimida. Diziam, por exemplo, que, então, escreveriam apenas duas linhas. A professora, em um *gesto didático de esclarecimento*, disse: “Vocês devem escrever UMA CARTA DE RECLAMAÇÃO, não importa com quantas linhas, desde que seja UMA CARTA DE RECLAMAÇÃO”. Com esse gesto verbal orientado por um modalizador deôntico (“devem”), relativo às obrigações coletivas, e essa ênfase no nome do gênero, ela reforçou a diferença entre a prática de escrita de redações – anterior à SD – e a prática de escrita orientada por gêneros textuais – desenvolvida no projeto da SD. Na nossa visão, faltou à professora reforçar os objetivos da escrita de uma carta de reclamação e, sobretudo, destacar a função social do gênero textual em foco, mesmo que de uma maneira preliminar, para que eles começassem a fazer uma representação contextual da situação de produção desse gênero e a valorizar o agir comunicativo naquela situação.

Como tínhamos previsto durante a formação, os alunos resistiram muito para começar a escrever o texto. Pediam para a escrita ser em duplas, para fazerem o texto em casa. Porém, a principal reclamação foi em relação ao fato de “não saberem escrever uma carta de reclamação”. A nossa intenção, ao solicitar a escrita desse gênero, mesmo sem os alunos terem contato direto com exemplares textuais (*gesto da presentificação* do gênero), foi que eles expressassem, por meio da escrita, as representações que tinham dessa prática discursiva. Por isso, optamos por não dar modelos, não induzir a produção escrita do aluno. Entretanto, agindo por pressão, pois não estava conseguindo fazer com que os alunos comessem a fazer o texto, a professora, em um *gesto didático de apresentação da síntese estrutural do gênero*, gesto esse não planejado na SD, desenhou, na lousa, um esquema simplificado do gênero “carta”.

Depois dessa apresentação, os alunos foram se “acalmado” e, aos poucos, começaram a escrever o texto. A professora, em um *gesto didático de acompanhamento individual*, muito comum no desenvolvimento de atividades de produção escrita, começou a percorrer as carteiras para auxiliar os alunos na escrita. Muitos, ainda, não sabiam sobre o que reclamar. Outros tinham dúvidas sobre o tipo da saudação. Outros, porém, fizeram o texto da forma como acharam que deveria ser feito, sem pedir o auxílio da professora. Todas essas dificuldades encontradas nos fizeram avaliar o processo de construção da SD. Percebemos que é fundamental, antes da primeira produção, trabalhar a *presentificação* concreta do gênero, apresentando exemplares para leitura, principalmente, quando o gênero é totalmente desconhecido dos alunos, como é o caso da carta de reclamação. Como vimos, a apresentação de um simples “esboço” da estrutura geral de uma carta já fez com que os alunos aderissem à atividade de escrita do texto. No projeto inicial da SD, essa *presentificação* seria trabalhada no módulo 3, porém, tentando condensar os módulos, por razão de tempo, optamos por apresentar exemplares do gênero no módulo seguinte à produção inicial. Essa decisão, como vimos, fez com que a professora precisasse improvisar um *gesto de presentificação* do objeto de ensino, o gênero “carta”. Mesmo o *gesto* usado não sendo o mais apropriado para a *presentificação* do objeto em foco, uma vez que apenas trabalha com a “forma” do gênero, ele mostra como é importante para os alunos um contato inicial com o gênero que se vai produzir.

Na época da escrita da primeira versão da carta, tínhamos 29 alunos frequentando regularmente as aulas. Desses, dois faltaram no dia dessa atividade. Dos 28 presentes, apenas um não entregou a sua versão da carta de reclamação. Para esse aluno, aquela era a primeira aula da SD, pois havia faltado no dia da atividade do púlpito, ou seja, para ele, o projeto da escrita da carta de reclamação ainda causava estranhamento. Éramos um

“corpo estranho” invadindo o seu habitat. Representávamos o “novo”, o “diferente”. O interessante, nesse caso, é que esse aluno era considerado pela professora um dos melhores da classe. Sempre participava das atividades, tanto as de sala de aula, como as extraclases. Nas redações, sempre tirava notas boas. Como a professora sabia do potencial do aluno, ela o incentivou bastante para escrever, explicando os objetivos do projeto, mas não teve êxito. A interpretação que fizemos dessa atitude do aluno foi que ela representou uma *atitude responsiva ativa* (BAKHTIN, 2003) de “protesto” contra a “novidade”, o “estranhamento” da *palavra alheia* (BAKHTIN, 2003). Segundo Bakhtin (2003, p. 271),

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão [...] Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso).

Ou seja, a resposta do aluno ao novo discurso do professor foi explicitamente negativa, deflagrada não em palavras, mas em atitudes. Ele era um aluno que tinha domínio em relação à prática da escrita de redações. Era um *expert* no gênero “redação escolar”. Já dominava as estratégias exigidas nesse tipo de escrita. Dessa forma, o nosso projeto veio para tirar esse suposto “conforto” em que ele se encontrava. A escrita da carta de reclamação representava um desafio. Desafio esse que ele não estava disposto a enfrentar. Essa nossa interpretação foi se confirmando ao longo do desenvolvimento da SD, uma vez que o aluno permaneceu resistente por alguns dias, até se sentir parte do projeto. Assim que a sensação de estranhamento desapareceu, ele começou a participar das atividades, assim como fazia antes da SD.

2.2.2 Ponto de Vista da Regulação Diagnóstica

Após a escrita dessa primeira versão das cartas, partimos para a mobilização de um dos *gestos didáticos fundadores* mais importantes da SD: a *regulação interna* (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008), de caráter diagnóstico inicial. Para sistematizar essa atividade interna, apoiamo-nos no *modelo didático* esquematizado anteriormente (cf. Figura 13) para elaboramos uma *ficha de avaliação diagnóstica* do gênero “carta de reclamação”. Nosso objetivo era detectar as principais dificuldades dos alunos em relação à escrita do gênero para

darmos prosseguimento à SD. A seguir, a *ficha de avaliação diagnóstica* que serviu de parâmetro para a análise das primeiras produções dos alunos:

Quadro 28 – Ficha de avaliação diagnóstica da carta de reclamação

Perguntas para orientar a avaliação diagnóstica
A textualidade da carta está adequada ao seu destinatário e aos objetivos da interação?
O aluno respeita a relação hierárquica que se estabelece entre o enunciador e o destinatário, a qual pressupõe certa formalidade à escrita?
O tema da carta traz como recorte um problema específico da comunidade?
A carta tem um cabeçalho com local e data, ou seja, deixa claro o tempo/espço da produção?
A saudação inicial/vocativo é apropriada ao destinatário (é formal?)
Na carta aparece a voz do autor explicitamente (uso da primeira pessoa do singular)?
No corpo da carta é descrito ou relatado o problema? Ele é apresentado de forma clara e objetiva?
O aluno deixa explícita a sua opinião em relação ao problema?
Há argumentos para defender essa opinião (mesmo que a opinião esteja implícita)? Esses argumentos são convincentes? São suficientes?
A carta também traz uma solicitação da resolução do problema, fase em que o enunciador conclui a sua argumentação?
Essa solicitação é feita levando-se em consideração o destinatário (pessoa ou órgão público)? É feita de maneira polida, usando modalizadores que atenuem o <i>tom</i> reivindicatório da carta?
Há uma saudação final? Ela é coerente com a contextualidade da produção?
O aluno se identifica explicitamente no final da carta?
Há problemas de coesão verbal ou nominal?
Há problemas de coesão articulatória?
Há problemas em relação às <i>questões transversais da escrita</i> ? Ortografia, gramática...
Há uso de palavras/ expressões muito informais ou próprias da linguagem oral?

Essa ficha de avaliação diagnóstica permitiu analisar as produções dos alunos sob o ponto de vista não apenas linguístico, mas também discursivo-enunciativo. Sem um *modelo didático* para conduzir a elaboração de perguntas para a ficha de avaliação, o professor corre o risco de diagnosticar apenas problemas ligados às questões relacionadas à *transversalidade da escrita* (NASCIMENTO; ZIRONDI, 2009). Principalmente se ele não tiver um *modelo intuitivo* (cf. GONÇALVES, 2010) do gênero bem delineado.

Nesse processo diagnóstico, o professor precisa fazer *generalizações* para poder listar os problemas mais recorrentes, uma vez que o objetivo não é encontrar os “erros” pontuais de cada aluno, mas aqueles mais recorrentes relacionados à escrita do gênero e que, por conseguinte, precisam ser trabalhadas com mais ênfase na SD. Para explicitar esse processo analítico, de caráter diagnóstico, selecionamos as produções de cinco alunos (Figuras 16-20)⁹⁹, sendo, a primeira (Figura 16), o exemplo do texto mais problemático produzido nessa fase da SD e, a última (Figura 20), a produção mais próxima do modelo didático construído para o gênero. Os textos escolhidos como exemplo sintetizam, de certo

⁹⁹ Os nomes, nas cartas, são fictícios. A ortografia e a disposição das palavras respeitam o texto original.

modo, as representações genéricas da turma em relação à prática linguageira da escrita de cartas de reclamação.

Figura 16 – Exemplo de diagnóstico inicial – aluno 1

Lucas de Barros

Barbosa: Poblemas com:

- ruas emburacada
- Poste sem luz
- Assaltos
- falta de sinalização
- demora a lendimento postos de saude
- uso de drogas nas ruas
- som alto em horario individuo
- negligencia no atendimento (posto)

Ajuda de barbosa

Indício de que objetiva solicitar algo

Texto em forma de tópicos

Lista de problemas

Não foca um problema específico

Texto que mais foge ao modelo da carta de reclamação

Esse aluno representou a carta de reclamação como uma *lista de problemas* da comunidade: ele não fez um recorte temático, como pressupõe o gênero. Entretanto, deixou indícios de que esse gênero de texto não apenas mobiliza a ação de reclamar, mas também o de “solicitar” uma “ajuda” – a resolução dos problemas.

Figura 17 – Exemplo do diagnóstico inicial¹⁰⁰ - aluno 2

The image shows a student's letter with several green boxes containing analytical comments and red arrows pointing to specific parts of the text. The letter text is as follows:

Londrina 28/08/09

Oi tudo bem Barbosa você tem que reformar as ruas do 5º bairro inteiro porque está muito velho os esgoto estão entupidos e quando chove fica muito sujo e os matos tão muito altos e tem muita pessoas que fica com o som auto de madrugada não dá nem pra dormir por causa do som.

Alberto Carlos

Relação do produtor e destinatário representada com “próxima”, “informal”, “descaracterizada”, relação hierárquica próxima, carta de reclamação

Falta de polidez na hora da solicitação

Embora tente justificar a sua solicitação (e não uma reclamação), o aluno se dispersa colocando argumentos incoerentes

Percepção de que a carta tem que deixar explícitos o tempo e o lugar e de que há um momento inicial de “saudação”

Alguns textos que introduz uma justificativa para a reclamação (usando inclusive um organizador textual)

A assinatura no final da carta indica que o aluno tem um conhecimento prévio dos gêneros epistolares

Essa carta já evolui bastante em relação ao exemplo anterior. Nela, o aluno já esboça uma representação aproximada do gênero “carta”, com cabeçalho, saudação (mesmo que anexada ao corpo da carta) e assinatura final. Entretanto, explicitamente, ele mobiliza uma ação de solicitação, com *tom* de “imposição” (uso de um *modalizador deôntico*) – “você tem que reformar as ruas” – e não de reclamação. As justificativas que o aluno apresenta, introduzidas pelo *conectivo* “porque”, são, na verdade, em relação a esse pedido. Pedido esse que, como vimos, tem um *tom* muito agressivo, mostrando que o aluno não conseguiu fazer uma boa representação da relação hierarquicamente marcada que deve se estabelecer entre o cidadão que faz a reclamação e o destinatário da carta – representante do poder público. Isso fica evidente também pela forma bastante informal com que o aluno apresenta a saudação inicial da carta, a partir de expressões próprias de uma relação íntima de amizade: “Oi tudo bem Barbosa”.

¹⁰⁰ No original, as linhas estavam numeradas.

Figura 18 – Exemplo de diagnóstico inicial – aluno 3

aluno: Lucas Francisco Data 27/08/09

Londrina, 28 de agosto de 2009

Os Defeitos

Di prefeitura eu queria que
 tivesse mais policiamento
 porque la no conjunto
 não paz tem muito trafico
 e tem muitas coisas como
 cachoros abandonado que
 faz as pessoas sofrer assim
 e as vezes tem pess
 que morrem então tá xau.

Textualmente, a carta configura-se apenas como uma solicitação, não como uma reclamação

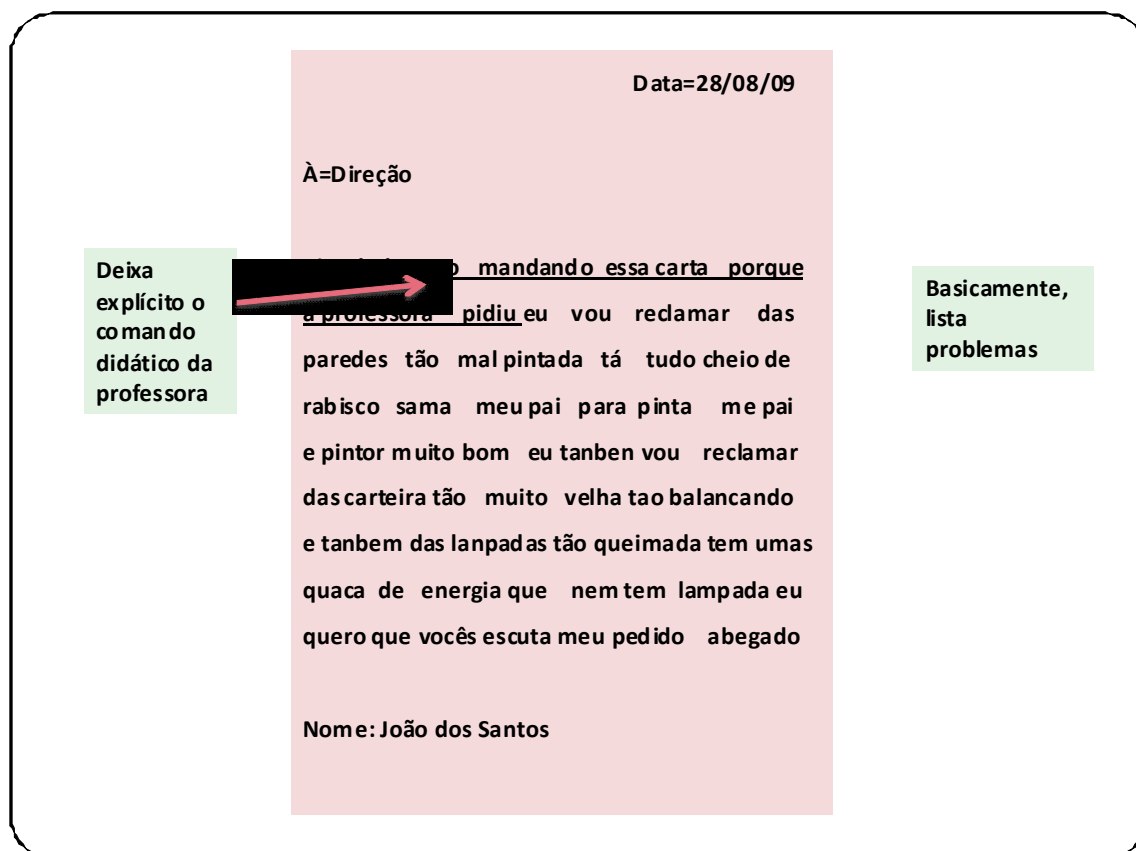
Representação de que na carta é preciso explicitar o assunto (problema)

Representa o destinatário como “um amigo”

Percepção de que na carta há um momento de “despedida”

O terceiro exemplo avança um pouco mais em relação ao *plano textual global* da carta, pois acrescenta, além do cabeçalho e da saudação inicial, também o assunto e uma saudação final (mesmo que inserida na textualidade do corpo da carta). Novamente, há apenas uma ação explícita: um pedido. Ou seja, não temos uma reclamação, mas sim uma solicitação. E ela já é textualizada a partir de um *tom* mais polido, em comparação com a carta anterior, pois esse agente-produtor não está mais no *mundo deôntico* do “dever”, e sim do “querer” – “eu queria que tivesse”. O tempo verbal, pretérito imperfeito, também corrobora para atenuar o *tom* reivindicatório da carta. Observe a diferença, se o aluno tivesse usado “eu quero”. Já a justificativa para o pedido, assim como no exemplo anterior, foi introduzida novamente pelo *conectivo* “porque”, o que demonstra, de forma geral, que os alunos têm pouco domínio da diversidade dos *organizadores textuais* que a língua portuguesa dispõe. Da mesma forma que nos exemplos anteriores, há um equívoco em relação à representação contextual, comprometendo, assim, a funcionalidade discursiva do texto.

Figura 19 – Exemplo de diagnóstico inicial – aluno 4



Esse aluno, diferentemente dos anteriores, representa o gênero a partir da ação de “reclamar” e não de “solicitar”. Entretanto, ele não chega a exercer plenamente essa ação discursiva, mas apenas a anunciá-la: “eu vou reclamar das...”. Diferentemente dos exemplos anteriores, esse aluno volta-se para problemas da escola e não do bairro, porém não faz um *recorte temático* (escolha de um único problema), o que acaba resultando em uma “lista de problemas”, textualizada sem nenhuma *coesão articulatória*.

Figura 20 – Produção mais próxima do modelo didático do gênero – aluno 5

Londrina, 28 de agosto de 2009.

Prezada Diretora

Olá Diretora Bruna.

Fiquei muito contente com o projeto do celem que colocaram na escola, bastantes alunos se escreveram, mas nem todos iam nas aulas. Só que não achei muito certo as atitudes dos professores, eles fizeram um abaixo assinado para tirar o espanhol, e sem comunicar a professora Maria que nos ensina espanhol. Eu sei que o minimo de alunos é vinte, mas minha turma tem onze indo frequênte nas aulas e uns três que não são matriculados, e sei que esses onze estão se esforçando para ir, acho que não é certo tirar o espanhol por causa da queles que não estão indo, e o esforço daqueles que estão indo?

Agradeço sua atenção, Aguardo resposta

Aluna: Gabriela Barros 5ª MA
Professora: Maria Cordeiro

Esse texto foi o que mais se aproximou da modelização do gênero feita para a pesquisa. Nele, é possível depreender as várias “etapas” que compõem *o plano global* da carta de reclamação. Há um cabeçalho com local e data, uma saudação inicial, a descrição do problema, junto com a ideia defendida, argumentos para justificar esse posicionamento, uma saudação final e a identificação do destinatário. Embora explicitamente não seja textualizada uma solicitação para a resolução do problema, ela pode ser recuperada implicitamente pelos posicionamentos assumidos no texto e pela *pergunta retórica* deixada no final da carta. Nessa produção também não há um *tom* agressivo, embora a carta seja bastante crítica. Ou seja, quando o aluno consegue desenvolver uma *discursividade argumentativa*, o caráter reivindicatório do texto fica “camuflado”, sobressaindo, dessa forma, o problema-alvo da reclamação. Isso faz com que a ação languageira de reclamar de um problema tenha mais chances de atingir seus objetivos reais. No caso dessa carta, como o destinatário era a diretora da escola, percebemos que o aluno faz uma *representação contextual* menos formalizada, pois a diretora é uma autoridade, mas está próxima dos alunos, é acessível no cotidiano deles. É

por essa razão que a saudação é feita com um “Olá” – talvez a mesma que o aluno usa no seu dia a dia escolar para cumprimentar a diretora.

Como síntese do nosso *gesto didático de regulação diagnóstica inicial*, podemos concluir que:

- embora os alunos tenham apresentado uma percepção geral em relação ao plano global do gênero “carta”, uma vez que os textos, de formas diversas, apresentam marcas do lugar/tempo de produção, explicitação do emissor e indícios de saudação e despedida, não podemos desconsiderar que os alunos foram bastante influenciados pelo “modelo” apresentado pela professora na lousa, durante a escrita do texto. Dessa forma, não podemos afirmar que eles já possuíam um conhecimento prévio em relação aos gêneros epistolares;
- poucos foram os que conseguiram expressar-se formalmente para estruturar sua carta, sobretudo, nos momentos de saudação inicial e despedida, deixando deflagrar, com isso, uma representação bastante equivocada em relação ao contexto de produção desse gênero: uma prática de linguagem que exige certo grau de formalidade, pois a relação entre produtor e destinatário é permeada por normas sociais hierárquicas de poder;
- faltou *polidez* na hora da solicitação da resolução do problema: o *tom* é, muitas vezes, de ordem, como podemos verificar no nosso segundo exemplo: “você tem que reformar”;
- os alunos, na sua grande maioria, apenas mobilizaram a ação de solicitar algo, sendo que, como vimos no processo de modelização do gênero, a carta de reclamação trabalha com duas ações: a reclamação e a solicitação da resolução do problema (às vezes, ela pode também mobilizar a ação de dar sugestões);
- muitos alunos não representaram a temática da carta como *controversa*, a ponto de terem de planificar o texto a partir de uma *sequência argumentativa*. Muitos deles representaram-na apenas como problemática, e, por isso, organizaram a textualidade a partir de uma sequência explicativa (cf. o quarto exemplo). Mesmo os alunos que conseguiram interpretar o conteúdo temático de forma controversa, em sua grande maioria, não conseguiram desenvolver uma discursividade argumentativa consistente;

- várias cartas sugeriam apenas uma lista de problemas para serem solucionados, desqualificando as produções. Muitas delas não traziam um foco temático, isto é, um problema específico para ser alvo da reclamação;
- de todas as categorias da coesão textual, a mais problemática foi a *coesão articulatória* (ou *conexão*, na nomenclatura do ISD). Os alunos, de modo geral, apresentaram dificuldades para promover a progressão temática do texto;
- os alunos apresentaram muitos problemas em relação às *questões transversais da escrita*. Os mais evidentes foram: ortografia, concordância verbal e nominal, acentuação, pontuação e segmentação da palavra (como por exemplo, no quinto exemplo: “da queles”).

As dificuldades dos alunos, apontadas nesse diagnóstico inicial, mostram como é importante o papel da escola como *agente letrador* (KLEIMAN, 1995) no processo de apropriação das práticas languageiras. Ou seja, sozinho, o aluno não consegue apreender e internalizar as diversas formas de interação discursiva que os grupos sociais criam, adaptam e disponibilizam para os sujeitos, que delas necessitam para viver em sociedade.

De forma geral, o nosso projeto de SD (cf. Quadro 19) já havia contemplado todos esses problemas. Entretanto, como a nossa opção foi construir a SD durante o processo de intervenção, sabíamos que esse diagnóstico inicial seria de suma importância para as adaptações necessárias nesse pré-projeto. Foi esse *gesto didático de regulação inicial* que influenciou as seguintes *reconcepções* (em relação ao projeto inicial da SD) e *gestos didáticos* durante nossa intervenção:

- trabalhar de maneira sistematizada diferenças e semelhanças entre alguns gêneros epistolares. Isso porque, nesse diagnóstico inicial observamos que para a maioria dos alunos existe apenas uma modalidade de carta;
- trabalhar de forma conjugada: diferentes modalidades de carta e o contexto de produção. Percebemos, pelas produções iniciais dos alunos, que eles têm muitas dificuldades para fazer uma boa representação do contexto, comprometendo, com isso, a discursividade do texto. Trabalhar os elementos contextuais a partir de contrapontos entre gêneros epistolares que mobilizam representações situacionais distintas nos pareceu uma forma

melhor de fazer com que os alunos percebessem a importância de se fazer uma representação contextual coerente na hora de produzir um texto;

- enfatizar a *delimitação* do conteúdo temático – escolha do problema-alvo da carta – de forma mais incisiva. Embora a temática das cartas tenha sido alvo de um módulo anterior à produção inicial, percebemos que os alunos representaram o gênero como uma *lista de problemas* da comunidade. Para que eles pudessem focar em apenas um problema, mobilizamos três ações. A primeira foi elaborar uma *lista* na qual o aluno tivesse que delimitar o problema-alvo da sua reclamação. Essa lista foi sendo construída aos poucos, durante o desenvolvimento dos módulos seguintes à primeira produção, a partir da mediação do professor. A segunda ação foi pedir uma tarefa de pesquisa sobre a temática escolhida, para que os alunos comesçassem a elencar argumentos mais consistentes para a sua carta. A terceira ação foi justamente elaborar um módulo específico para articular o aprofundamento e delimitação do tema com a elaboração de argumentos (módulo 10);
- manter no *plano global* da carta de reclamação apresentada aos alunos a fase de textualização do referente (assunto) textual. Essa decisão foi impulsionada pelo fato de alguns alunos terem explicitado o assunto da carta, já na primeira produção, como o fazem, geralmente, os gêneros epistolares de ordem comercial;
- manter no *plano textual* da carta de reclamação apresentada aos alunos a fase da solicitação da resolução do problema. Nesse diagnóstico inicial percebemos a importância que essa ação discursiva tem para os alunos;
- manter no projeto da SD um módulo específico para trabalhar a sequência argumentativa. Percebemos que uma das grandes dificuldades dos alunos em relação à escrita desse gênero é não tomar o problema reclamado como um tema controverso e, conseqüentemente, não planificar argumentativamente o texto. Isso nos levou a dar maior ênfase à elaboração das atividades, tarefas e dispositivos didáticos do módulo 09 – “Aprendendo a argumentar para deixar a carta de reclamação mais eficaz: opiniões e argumentos” –, o que resultou em 07 horas/aulas destinadas ao seu desenvolvimento;

- optar, dentre os mecanismos de textualização, por focar a *coesão articulatória* (conexão). Embora no pré-projeto da SD tenhamos destinado um módulo para cada mecanismo de textualização trabalhado pelo ISD – conexão, coesão nominal e verbal –, em razão da escassez de tempo, tivemos que optar por trabalhar apenas a conexão. Essa decisão teve influência direta do diagnóstico inicial, pois como apontado anteriormente, os alunos apresentaram muitos problemas em relação à coesão articulatória do texto;
- focar, no processo de acompanhamento da produção/revisão/reescrita das outras versões da carta de reclamação, os *problemas transversais da escrita*, verificados no diagnóstico inicial: ortografia, gramática, pontuação, acentuação e delimitação de palavras. Como já dissemos anteriormente, mesmo tendo projetado um módulo na SD para tratar dessas questões, o desenvolvimento temporal da SD não nos permitiu efetivá-lo.

Verificamos, assim, que mesmo sendo uma etapa bastante trabalhosa para o professor, esse *gesto didático de regulação diagnóstica*, consubstanciado pela escrita da primeira versão do gênero, é essencial para o desenvolvimento global da SD.

2.3 ESQUEMA 1C: MODALIDADES DIFERENTES DE CARTAS

Esse esquema de mediação formativa foi realizado pelo módulo 5, cujo objetivo foi fazer com que os alunos percebessem que existem diferentes modalidades de carta, não somente a carta pessoal – a mais lembrada pelos alunos quando o assunto são gêneros epistolares. A nossa intenção foi trabalhar essas semelhanças e diferenças não apenas pelo viés estrutural, mas também a partir das características discursivas e contextuais de cada gênero.

Elaboramos um dispositivo didático, entregue aos alunos em uma folha avulsa (suporte), mobilizando *atividades de leitura e análise de textos*, de cinco gêneros epistolares diferentes: carta comercial, carta do leitor, carta aberta, carta pessoal e carta de reclamação (de caráter comercial). A escolha dos gêneros/textos procurou levar em consideração vários aspectos: a temática, o nível de complexidade da escrita, a extensão, a importância/uso do gênero na sociedade e, logicamente, os objetivos didáticos do projeto.

No que se refere à carta de reclamação, foco da SD, para essa primeira atividade, não queríamos “fabricar” um texto fictício, queríamos que ele fosse, de certa

maneira, um representante legítimo do gênero. Assim, pelo fato de a carta de reclamação destinada a instituições sociais – objeto de ensino da SD – não ser de ordem pública, e, por isso, não termos disponíveis exemplares autênticos, preferimos, naquele momento, apresentar uma carta de reclamação endereçada a uma empresa comercial. Entretanto, no desenvolvimento das atividades posteriores da SD, percebemos que se tivéssemos, já nessa primeira atividade de sistematização do gênero, apresentado um exemplar de uma carta de reclamação com foco em problemas sociais (mesmo que fictícia), similar àquela que os alunos produziram (*gesto de presentificação* do gênero), teríamos facilitado o processo de apropriação do gênero. Isso porque, ficou evidente que os alunos, para se apropriarem da funcionalidade de um gênero, precisam se pautar em “modelos textuais de referência”, uma vez que o processo de internalização linguageira se dá também pela atividade cognitiva da *imitação* (VIGOTSKI, 2008b). Segundo Vigotski, (2008b), para uma compreensão mais apurada do conceito de ZPD deve-se levar em conta uma reavaliação do papel da *imitação* no aprendizado.

Pensa-se na imitação e no aprendizado como um processo puramente mecânico. Recentemente, no entanto, psicólogos têm demonstrado que uma pessoa só consegue imitar o que está no seu nível de desenvolvimento. Por exemplo, se uma criança tem dificuldade com um problema de aritmética e o professor o resolve no quadro-negro, a criança pode captar a solução num instante. Se, no entanto, o professor solucionasse o problema usando a matemática superior, a criança seria incapaz de compreender a solução, não importante quantas vezes a copiasse (VIGOTSKI, 2008b, p. 99-100).

Ou seja, a *imitação*, desde que orientada pelo nível de desenvolvimento cognitivo do aluno, não deve ser vista como uma atividade mecânica, mas como um mecanismo essencial para o aprendizado do aluno. Ao imitar os modelos textuais de referência apresentados, sob a mediação do professor, o aluno está internalizando mecanismos linguístico-discursivos que, posteriormente, podem ser usados de forma independente.

2.3.1 Ponto de Vista das Atividades, Tarefas e Dispositivos Didáticos

Como apontado no capítulo anterior, o dispositivo didático elaborado para o módulo 5 (Apêndice A) trabalha com a atividade de “observação e análise de textos” e com tarefas de estabelecimento de relações (2), questões abertas (8) e fechadas (2). Embora bem sistematizadas, as tarefas desse dispositivo podem ser classificadas, em sua grande maioria, como *metacognitivas* (ALTET, 1994), uma vez que estimulam a reflexão sobre o objeto de

ensino. Quando se trata de alunos do início do Fundamental II, como os alunos da série investigada, esse tipo de tarefa demanda do professor uma articulação dialética entre os saberes científicos da/sobre a língua, os saberes disciplinares (trabalhados na transposição didática externa) e os saberes didáticos (como transformar os saberes disciplinares em ensino e aprendizagem efetivamente). Saber articular esses saberes é uma *capacidade* que o professor precisa desenvolver para ser um bom profissional do ensino. Ou seja, um bom material didático, com tarefas reflexivas, por exemplo, como é o caso do dispositivo em questão, por si só, não garante o seu sucesso em sala de aula. Um dos fatores envolvidos é justamente a *capacidade* de o professor conseguir, em sala de aula, acionar esses saberes profissionais.

Em episódios relacionados à resolução coletiva de duas *tarefas abertas*, de cunho *metacognitivo*, ficou evidente como essas tarefas requerem do professor uma *capacidade de articular saberes profissionais*, não somente os relacionados à *práxis*, como acreditam muitos autores. O primeiro diz respeito à resolução coletiva da tarefa nº 3, na qual o aluno tinha que relacionar uma modalidade de carta – carta do leitor, comercial, pessoal, de reclamação, aberta – a um dos objetivos propostos. Quando a professora lê o objetivo “Tornar pública uma opinião a respeito de algo que foi na imprensa”, os alunos começam a responder:

Episódio 1:

As – 2, 3

A1 – A carta 2 é tornar pública AS IDÉIAS DE UM JORNAL!

P – Pessoal a 2 é tornar pública UMA OPINIÃO A RESPEITO DE ALGO QUE FOI PUBLICADO NA IMPRENSA

A1 – ((aluna se levanta)) Mas professora... tem essa pergunta ‘tornar pública as ideias de um jornal’

P – MAS NÃO É ESSA

As – ((gritaria))

P – O que fica mais coerente? Tornar pública as ideias de um jornal ou tornar pública uma opinião a respeito de algo que foi publicado na imprensa?

As – ((todos falam ao mesmo tempo))

P – Essa questão da Gabriela ‘tornar pública as ideias de um jornal’ / na Folha de Londrina tem a Folha Opinião / primeira, segunda e terceira folha / às vezes alguém publica apenas uma ideia, não é que ela pegou alguma coisa que já foi publicado antes no jornal

P – Deu para entender?

As – SIM

P – Na carta 2 ((carta do leitor do dispositivo)), ela pegou uma reportagem para comentar

Nesse episódio é possível observar que os alunos tiveram dificuldades para relacionar o objetivo da carta do leitor (carta 2), pois na questão, propositadamente, tinham dois itens semelhantes: a) tornar pública uma opinião a respeito de algo que foi publicado na imprensa; b) tornarem públicas as ideias de um jornal. Quando uma aluna levanta o problema, a professora aciona um *gesto didático de negação da resposta da aluna*, em tom autoritário:

“MAS NÃO É ESSA”. Essa primeira reação da professora demonstra certa insegurança, pois ela prefere apenas reafirmar o prescrito na planificação da SD, em vez de explorar as dificuldades de entendimento do aluno. Como a confusão toma conta da sala, ela aciona um *gesto didático* muito utilizado pelos professores: *reformular a pergunta do aluno e jogá-la para classe responder*: “O que fica mais coerente?”. Na sua explicação final, a professora foca apenas a diferença entre dar uma opinião no jornal sem se reportar a um texto anterior, ou opinar para “comentar” algo já dito antes na imprensa. Ela não consegue, nesse episódio, articular os saberes científicos dos gêneros “carta do leitor” (objetivo “a”) e editorial (objetivo “b”) aos saberes disciplinares e didáticos, subjacentes às tarefas do dispositivo didático. A intervenção da aluna proporcionaria, naquele momento, mesmo que de forma superficial, um confronto entre as opiniões do “leitor” e do “jornal” veiculadas pela mídia jornalística. Uma das diferenças cruciais entre os dois objetivos é justamente a questão da origem enunciativa da opinião: jornal ou leitor?

É importantíssimo destacar esse fato, pois o trabalho com as SD requer do professor não somente o domínio do gênero, *objeto unificador* (NASCIMENTO, 2010) das atividades, mas também o de outras práticas languageiras que podem dialogar, ora nas semelhanças, ora nas diferenças, sejam elas funcionais, discursivas ou linguísticas. Ou seja, não estamos falando de uma metodologia fechada em um único objeto linguístico, mas em um procedimento didático que busca a articulação com os vários modelos do agir languageiro disponíveis na sociedade. Nesse caso, ficou evidente que a formação inicial da professora não foi voltada para o trabalho com os gêneros textuais, e nem o nosso processo de formação deu conta de suprir essas carências. Embora, como é possível perceber nas falas finais da professora, ela consegue buscar *vozes* oriundas dos nossos encontros de formação, uma vez que, nessas formações, trabalhamos com exemplares do jornal *Folha de Londrina*, a fim de que ela entrasse em contato com os textos opinativos por ele veiculados¹⁰¹. Entendemos que o professor de língua, na atualidade, precisa estar “conectado” com as práticas sociais mais relevantes da nossa sociedade, ele necessita de certa “familiaridade” com os gêneros textuais mais relevantes que circulam socialmente, independentemente do seu meio de comunicação, suporte, mídia. Esse é um perfil exigido, com certeza, para esse “novo” professor de Língua Portuguesa.

¹⁰¹ Esses jornais foram também levados para sala de aula para que os alunos conhecessem as suas seções opinativas e entrassem em contato com alguns dos gêneros veiculados nessas seções – *gesto de presentificação dessas práticas languageiras*.

Outro episódio problemático da aula, emergente do tipo de atividade e tarefa proposto, ou seja, atividade de observação e análise de textos e *tarefas metacognitivas*, diz respeito à discussão coletiva da tarefa nº 11: “Qual a principal semelhança entre a carta do leitor e a carta aberta?”. Após ler a questão, a professora pergunta:

Episódio 2:

- P – Qual a carta do leitor?
 As – A 2
 P – E a carta aberta?
 As – A 3
 P – Qual a principal semelhança que vocês observam entre as duas?
 A1 – Que a carta é uma diferente da outra?
 As – NÃO
 P – Tem a ver com a questão do destinatário
 A2 – As duas são abertas para todo mundo ler
 P – Mas que público?
 A2 – O público leitor
 P – Essa aí é qual carta?
 As – Carta do leitor
 P – A diferença é que as outras são endereçadas especificamente a um órgão, alguma pessoa, algum cargo, alguma coisa assim / agora essas duas cartas não / elas são endereçadas a um público grande ((faz um gesto abrindo os braços)) / no caso da carta 2 quem é o destinatário? Os leitores DA?
 As – Folha de Londrina
 P – É um público grande?
 As – É
 P – E a carta 3?
 As – Público da internet
 P – Quem é esse público? Só os internautas?
 As – NÃO
 P – Quem assiste o programa do Gugu?
 As – EU ((levantam a mão))
 A3 – Mas a carta não é somente para quem assiste o programa do Gugu!
 P – Não entendi
 A3 – Professora, todos que entram na internet lêem a carta / o programa do Gugu não mostrou a carta / então não é a carta que escreveram para o programa do Gugu
 P – Mas os leitores são possivelmente espectadores do programa do Gugu
 A – Professora, eu acho que está falando da carta ((dos destinatários da carta)), professora, não dos espectadores
 P – Mas pode ser escrita para os espectadores também

Depois dessa discussão, a professora começa a passar a resposta na lousa – copia do gabarito enviado pela pesquisadora (cf. Apêndice J). Esse episódio mostra como falta à professora saberes mais consistentes sobre a funcionalidade dos textos. O questionamento da aluna é pertinente, pois a carta aberta, embora criticando o programa do Gugu, pode ser lida por qualquer internauta. Veja como a aluna consegue perceber bem que são dois contextos de produção diferentes: a carta, veiculada pela internet, e o programa do Gugu, transmitido pela TV. Entretanto, fica evidente que quem escreveu a carta desejava que ela fosse lida pelos espectadores do programa do Gugu, é para eles que ela dirigia seu discurso, sua indignação. Porém, é claro que ela pode ser lida por qualquer internauta que

tenha acesso a ela e que se interesse pelo assunto. Uma pergunta que poderia gerar uma boa discussão em relação à imagem do destinatário projetada no texto acabou sendo sucumbida por uma concepção rígida em relação ao texto planejador da tarefa docente e pela carência de saberes languageiros da professora.

Um ponto positivo desse episódio foi a explicitação de um *gesto didático de dar pistas para conduzir à resposta esperada, mas sem respondê-la de fato*. Quando a professora percebe que os alunos não chegariam a uma resposta coerente para a questão, ela dá uma pista: “Tem a ver com o destinatário”. Dessa forma, ela desencadeia uma linha de raciocínio dos alunos que os levam até a resposta esperada. Esse *gesto didático* é, na verdade, um dos facilitadores desse tipo de tarefa, a qual exige a reflexão dos alunos em relação ao objeto estudado. Vemos, nesse trecho transcrito, que a professora assume *gestos didáticos de moderadora da discussão*. O que lhe faltou foi usar o *gesto de não desprezar totalmente a resposta do aluno*, mas partir dela para expandir o raciocínio do aprendiz. No episódio em questão, a fala da aluna 3 foi bastante coerente, sendo assim, o *gesto didático* mais adequado da professora seria aceitá-la, mesmo que parcialmente, e complementar o raciocínio. Foi possível perceber que quando o aluno “acerta” a resposta, ele se sente mais confiante para continuar participando da aula, mas se ele “erra”, se sente inferiorizado diante dos colegas, por isso, tende a participar menos das discussões.

Como vimos, nesse tipo de atividade é essencial a articulação de múltiplos saberes docentes, desde os científicos – ligados ao conhecimento da funcionalidade dos textos – até os didáticos – relacionados ao “como” agir em sala de aula para que esses conhecimentos sejam internalizados pelos alunos.

2.3.2 Ponto de Vista da Mobilização da Memória, Regulação e Institucionalização

Um episódio relevante que emergiu da atividade sobre as diferentes modalidades de carta pode ser analisado pelo viés do *gesto de utilização da memória didática*. Ele diz respeito à discussão gerada pela questão 12 do dispositivo: “Dentre todas as cartas, qual a mais informal? Qual seria o motivo dessa informalidade?”. Na discussão coletiva, a professora articula a resposta da pergunta à escrita da carta de reclamação. Ela confronta o *tom* da escrita da carta pessoal, bastante informal, ao *tom* da escrita da carta de reclamação, que requer uma formalidade por conta do contexto de produção que a envolve. Na sua argumentação, diz: “Olá diretor... existe?” – fazendo referência a algumas cartas dos alunos destinadas ao diretor da escola. Os alunos, acionando a *memória do aprendizado* já

internalizado, respondem: “Não, tem que ser prezado diretor, senhor diretor”. Isso demonstra como o acionamento da *memória didática*, tanto por parte do professor como dos alunos, pode auxiliar na internalização do objeto de ensino, sobretudo, quando esse acionamento é para fins de articulação com outros objetos, como no exemplo dado.

Interessante que, ao mobilizar esse *gesto didático de comparação* entre duas modalidades de carta, um aluno, por *imitação* (no sentido vigotskiano), usa a mesma estratégia para participar da discussão. Ele compara a carta de reclamação com a carta que irá enviar a seu amigo secreto de textos¹⁰². Diz: “já pensou como ficaria ridículo se eu escrevesse para o meu amigo secreto ‘prezado amigo’?”. A fala desse aluno mostra que ele conseguiu fazer uma boa representação dos dois contextos de produção: da carta pessoal, destinada a seu amigo secreto, e por isso, com grande proximidade do gênero “bilhete; e da carta de reclamação, destinada a uma autoridade pública, que requer, assim, certa formalidade.

Essa atividade de observação e análise de textos, que mobiliza *tarefas de reflexão (metacognitivas)*, também se configura como uma ótima oportunidade de *regulação local*, uma vez que, por meio das discussões de sala de aula, é possível o professor avaliar o aprendizado do aluno e, conseqüentemente, fazer *reconcepções* nas suas estratégias de ensino. No esquema de mediação formativa analisado, foi possível perceber que a *institucionalização* dos saberes referentes aos objetos mobilizados obteve bons resultados, pois os alunos, de forma geral, compreenderam a situacionalidade da escrita da carta de reclamação e seus efeitos na textualização, sobretudo, em razão do acionamento dos *gestos de comparação* com outras modalidades de carta, subjacentes às tarefas mobilizadas pelo dispositivo didático. A *comparação*, nesse caso, se mostrou um *gesto didático específico* relevante ao se trabalhar com o gênero “carta”.

2.4 ESQUEMA 1D: PLANO TEXTUAL DA CARTA DE RECLAMAÇÃO

Esse esquema de mediação formativa refere-se ao módulo 06 – “Reconhecendo a estrutura da carta de reclamação” –, cujo foco é o estudo do *plano textual global* do gênero, e ao módulo 07 – “Relatar ou descrever o problema da reclamação?”. No processo de *transposição didática interna*, a expressão *plano textual global* (própria do ISD)

¹⁰² Amigo secreto de textos foi uma atividade que propomos para ser feita em sala de aula para criar eventos de letramento diversificados, sem vínculos diretos com o ensino. O objetivo era que cada aluno apresentasse seu amigo secreto com um texto qualquer, escrito por ele próprio ou coletado de livros, revistas, internet.

foi substituída por “estrutura da carta de reclamação”, a fim de facilitar a compreensão e internalização do objeto trabalhado.

Os módulos 06 e 07 foram os únicos que exploraram conjuntamente as capacidades de linguagem discursiva e linguístico-discursiva, explicitamente. Além de trabalhar o *plano textual global* da carta de reclamação, esses módulos também focaram elementos linguísticos mobilizados em algumas das etapas de elaboração do gênero. De forma mais sistemática, no módulo 06 foi trabalhada a construção de frases nominais para a elaboração do “assunto da carta”. Por conta da mobilização desse objeto, foi preciso retomar os conceitos e a funcionalidade das classes gramaticais: verbos e substantivos. Outro elemento linguístico trabalhado nesse módulo foi a escolha lexical para a elaboração da saudação inicial e final, com foco na questão da formalidade exigida nessa modalidade de carta. Já no módulo 07 foram explorados os processos linguístico-discursivos envolvidos na produção de relatos e descrições, com ênfase no uso dos tempos verbais mobilizados por essas tipologias textuais.

2.4.1 Ponto de Vista das Atividades, Tarefas e Dispositivos Didáticos

Para o módulo 06 foram elaborados dois dispositivos didáticos: “Estrutura da carta de reclamação” (Apêndice B) e “Estrutura Geral da carta de reclamação” (Apêndice C). Entretanto, apenas o primeiro mobilizou tarefas para o aluno, uma vez que o segundo foi elaborado como instrumento de apoio para trabalhar, *a priori*, a *memória da aprendizagem*, e por isso será explorado na seção seguinte.

O primeiro dispositivo, assim como o elaborado para o módulo de leitura e identificação de modalidades diferentes de cartas, trabalhou com a atividade de “observação e análise de textos”. No entanto, diferentemente do dispositivo anterior, esse não mobilizou tarefas de questionamento. Para essa atividade, os alunos deveriam recortar e colar no caderno três cartas de reclamação fornecidas pela professora, a fim de identificarem as suas “partes”, destacando-as por meio de “flechas” (cf. Apêndice B). Essa atividade, planejada para ser um momento lúdico, no qual os alunos teriam de trabalhar com tesouras, colas, régua, tornou-se, para a professora, bastante desgastante e acabou tomando muito tempo da SD. Mesmo a professora levando para a sala de aula a maioria dos materiais que os alunos usariam, eles tiveram problemas no *uso coletivo* desses objetos. Também tiveram muita dificuldade na hora da fixação e organização dos textos no caderno, o que necessitou um trabalho docente individualizado para “organizar” a atividade e iniciar a tarefa. Esse episódio nos mostrou que esse tipo de atividade, quando destinado a uma turma relativamente grande,

com histórico de indisciplina e com reduzida capacidade autônoma de gerenciamento do próprio aprendizado, pode se transformar em uma tarefa árdua para o professor, desconfigurando, inclusive, o seu teor de ludicidade.

Quanto à tarefa de “identificação da estrutura textual”, mobilizada pelo dispositivo, um fator que auxiliou bastante a sua execução foi a própria elaboração do material. O fato de os textos destacarem de forma diferenciada cada “parte” da carta (negrito, caixa alta, etc.) contribuiu significadamente para o processo de *institucionalização didática* do objeto em foco: o *plano textual global* do gênero. Também auxiliou bastante o agir do professor, uma vez que ele não precisava delimitar oralmente uma parte, lendo-a na íntegra, ele apenas chamava a atenção para sua marcação: “O trecho em caixa alta...”. Ou seja, a *tarefa* pode ser *funcional* – centrada no conteúdo –, como é o que acontece nessa atividade, na qual as partes da carta são visivelmente delimitadas, mas, ao mesmo tempo, *metacognitiva*, promovendo também a reflexão do objeto de ensino. Tudo vai depender de “como” o professor interpreta e aciona a atividade, isto é, dos *gestos didáticos* que mobiliza para a *sua tarefa* de mediador daquela atividade. Vejamos, por exemplo, como no episódio, a seguir, no qual a professora está resolvendo coletivamente a tarefa de identificar a estrutura da carta 2, ela usa a *memória didática em relação a aprendizados anteriores* (contexto de produção) e *institucionaliza novos saberes* (relativos ao *plano textual global*) para fazer com que os alunos reflitam sobre o objeto em foco:

Episódio 3:

P – ((A professora lê a carta 2 na íntegra, antes de começar a identificar suas partes, mas vai parando a leitura em alguns pontos e fazendo comentários)) ‘Em vista disso, CIDADÃ CONSCIENTE que paga seus impostos’ / quem é o emissor aqui?

As – A Jéssica

P – Representando o que, quem?

As – Uma cidadã

P – Isso, uma CIDADÃ que paga seus impostos (...)

P – Pessoal, para a gente começar a identificar essa carta, peguem o que vocês sabem primeiro

A1 – Local e data, cabeçalho e saudação inicial

P – Você só sabe isso? ((dá um sorriso))

As – ((risos))

As – Eu sei, eu sei ((Todos falam ao mesmo tempo))

(...)

P – Essa cidadã, qual é o nome dela?

As – Jéssica

P – Ela está representando o papel de cidadã / no comecinho da carta dela, o que ela escreveu?

As – ((Todos ao mesmo tempo, começam a ler o começo da carta))

P – ‘Eu, Jéssica de Paula’ / isso aqui acontece em algumas cartas, não é via de regra / ela está se identificando na carta / então esse pedacinho aí é a IDENTIFICAÇÃO DO EMISSOR / ‘Eu, Jéssica de Paula’, tá?

A2 – Pode escrever isso?

P – Pode / eu estou ajudando vocês, pois isso não é comum nas cartas

As – ((Todos fazem perguntas ao mesmo tempo))

P – ((Vai até a lousa e escreve o trecho da carta “Eu, Jéssica de Paula” e puxa uma flecha e escreve “Identificação do emissor”))

Como vimos, mesmo esse módulo não mobilizando diretamente a *capacidade de ação* referente ao gênero, a professora, a fim de instigar a reflexão dos alunos no que diz respeito à escrita da carta, aciona a *memória da aprendizagem em relação ao contexto de produção do gênero*. Dessa forma, os alunos vão, aos poucos, mesmo que inconscientemente, percebendo a relação entre os elementos linguístico-discursivos do gênero e a sua situacionalidade de produção. Esse episódio mostra também como, aos poucos, a professora vai fazendo *reconcepções do trabalho planejado* de forma mais autônoma, sem a intervenção explícita da pesquisadora, fazendo emergir o ator-professor. Isso evidencia que ela está em processo de *internalização* da funcionalidade do então “artefato” SD, partindo para a sua *instrumentalização didática* (é a *gênese instrumental* discutida por RABARDEL, 1995). Nesse sentido, ela vai se tornando, aos poucos, um *ator* do seu fazer didático, dependendo cada vez menos da mediação da pesquisadora.

No polo do aluno, também é possível perceber o processo de internalização da escrita da carta de reclamação. As respostas dos alunos mostram que eles estão internalizando, passo a passo, essa prática languageira, por meio da mediação da SD e do agir do professor. Esse episódio deixa evidente também como a SD, com suas atividades e tarefas, por si só, não consegue promover a mediação do saber. É preciso um professor que transforme efetivamente esse artefato em um instrumento didático capaz de possibilitar a internalização dos saberes por ele mobilizados. E, a nosso ver, conseguir *promover a articulação das três capacidades de linguagem durante o processo de desenvolvimento de uma SD*, cujo foco é a apropriação de uma prática languageira tipificada, talvez seja um dos *gestos didáticos específicos* mais relevantes desse processo.

No módulo em questão, essa articulação – nesse caso, da *capacidade discursiva* e *linguístico-discursiva* – também foi promovida pela *delimitação* (NASCIMENTO, 2011a) de um novo objeto de ensino, inscrito no *plano global* do gênero: *a construção de frases nominais* na elaboração do “assunto da carta”. Como o “assunto da carta” é como se fosse o próprio título do texto, para *presentificar* esse objeto nós levamos, para a sala de aula, exemplares de jornais, revistas, livros para que os alunos pudessem perceber que uma das estratégias usadas na elaboração de títulos é justamente a frase nominal (cf. COSTA, 2006). Essa atividade foi interessante, pois os alunos puderam visualizar o objeto da disciplina Língua Portuguesa em seu funcionamento real, fora dos muros da escola.

Ou seja, aquele momento se transformou em um *evento de letramento* significativo para os alunos. Para sistematizar esse conhecimento, já que a principal função da escola é a didatização dos saberes, foi preciso uma aula expositiva sobre a diferença entre a frase verbal e a nominal, necessitando, com isso, a retomada dos conceitos das classes gramaticais “verbo” e “substantivo”.

Nesse ponto da SD houve um entrave, pois a professora, pela carência de saberes científicos sobre a gramática da frase, não conseguiu desenvolver a exposição didática necessária para a compreensão do objeto em foco. Durante a aula, ela pediu a intervenção direta da pesquisadora. Nesse sentido, precisamos assumir, temporariamente, o *papel discursivo* de professora regente, para trabalhar o conceito e o funcionamento da frase nominal¹⁰³. Depois dessa exposição, a professora passou uma folha para os alunos para que eles elaborassem uma frase nominal com o assunto da sua carta, promovendo, assim, uma articulação direta entre o *objeto delimitado* para o ensino do módulo – a frase nominal – e o *objeto unificador* da SD – a carta de reclamação. Também foi solicitado que os alunos fizessem, como tarefa de casa, uma pesquisa em jornais, revistas, internet e coletassem exemplos de títulos construídos com frases nominais. Esse complemento da atividade contribuiu para a *institucionalização didática* do objeto de ensino da SD, além de promover *eventos de letramento extraescolares*.

Por meio desse episódio foi possível verificar a importância dos saberes propriamente linguísticos para o professor de língua materna ao desenvolver uma SD a partir de um gênero de texto. Uma das críticas que se faz a essa metodologia de ensino é justamente que ela não mobiliza saberes gramaticais da língua. Entretanto, essa crítica não tem fundamento, pois a apropriação de um gênero perpassa, obrigatoriamente, todas as *capacidades de linguagem* envolvidas na leitura e produção desse gênero, desde as de teor enunciativo até as de caráter gramatical, ortográfico. É evidente que o sujeito, para se apropriar de uma prática languageira, não precisa dominar a *metalinguagem* criada pelos linguistas e gramáticos para designar os fenômenos linguísticos, discursivos, gramáticas, etc. que perpassam a sua configuração textual. Assim, quando falamos em desenvolver *capacidades linguístico-discursivas* não estamos falando que o sujeito precisa saber classificar e nomear os fenômenos linguístico-discursivos para se apropriar de um gênero, mas saber usá-los adequadamente para agir em um determinado contexto de comunicação.

¹⁰³ Um dos métodos usados na exposição foi a transformação de frases verbais em nominais, como no exemplo: “O bebê nasceu – O nascimento do bebê; reforçando que nem todos os verbos podem ser substantivados.

O problema, a nosso ver, é que a formação do professor explora em demasia a metalinguagem e esquece, em parte, o funcionamento da língua. Ela também explora os fenômenos da língua de forma fragmentada, descontextualizada. Sendo assim, quando um professor precisa transpor todos esses *saberes científicos* da/sobre a língua para o ensino, transformando-os em *saberes disciplinares e didáticos*¹⁰⁴, ele, na maioria das vezes, age também de forma fragmentada: em um momento foca o “texto” (nas conhecidas aulas de redação e interpretação textual) e em outra “a gramática da língua”, dando ênfase, assim como na sua formação, na apropriação da metalinguagem. No caso da professora-colaboradora isso ficou evidente, pois, no caso analisado, ela sabia o conceito de verbo e substantivo, mas tinha dificuldades para diferenciar uma frase nominal de uma verbal. Por exemplo, quando um aluno, ao elaborar o assunto de sua carta, deixou elíptico o artigo definido da frase (“Cancelamento das aulas”), a professora não a interpretou como frase nominal. Ela tinha dificuldades para compreender os efeitos de sentido que cada uma das frases poderia mobilizar – ora ênfase na ação, no acontecimento, ora ênfase nos objetos estáticos, como se tivéssemos tirado uma fotografia da ação.

Um *gesto didático* bem relevante da professora foi introduzir o módulo 07, referente ao relato/descrição do problema, de forma articulada ao *plano textual global* do gênero. No final do módulo sobre o *plano global do gênero*, a professora destaca a parte da “descrição ou relato do problema” e diz que vai começar a explorar esse conteúdo da carta, a fim de que eles possam fazer uma boa produção textual. Dessa forma, a *delimitação* do objeto é feita de forma “natural”, no processo de desenvolvimento da SD.

Para o módulo 07 planejamos usar, em alguns momentos, o próprio livro didático da turma, pois dispúnhamos de um material rico em textos que poderiam ser utilizados nas atividades. Esse é um *gesto didático* bastante relevante ao se trabalhar com o procedimento SD no contexto brasileiro da escola pública. Para iniciá-lo, a professora lê uma tirinha do Calvin, inserida em uma unidade do livro didático que trata sobre o discurso direto. Na fala de uma personagem da tirinha aparecem várias descrições de lugar, com o uso do verbo “estar”. A partir dessa leitura, a professora começa a falar sobre o uso dos verbos “ser” e “estar” nas descrições de objetos/personagens, dando alguns exemplos para *institucionalizar* esses novos saberes. Entretanto, ao iniciar a exposição sobre a descrição de ações e a diferença entre a descrição e o relato, ela se atrapalha e pede ajuda à pesquisadora. Novamente, precisamos intervir, pontualmente, para dar conta da *institucionalização didática*

¹⁰⁴ Cf. seção “Saberes docentes”, da parte epistemológica.

de um objeto linguístico-discursivo que não foi foco de um dispositivo didático específico na SD. Esse fato reforça a nossa tese de que para o bom desenvolvimento de uma SD é preciso, sem dúvida, uma formação linguística sólida para fazer as articulações necessárias entre as instâncias contextuais, funcionais, discursivas e linguísticas que envolvem a produção de um determinado gênero.

O nosso foco foi colocar em evidência os tempos verbais mobilizados pelo relato e diferenciá-lo de uma descrição, que pode estar inserida em uma exposição de objetos/fatos (uso do tempo verbal “presente do indicativo”) ou em um discurso narrativo (uso de pretérito imperfeito). Para fixar a *institucionalização* desses conhecimentos, a professora, seguindo a planificação da SD, pede como tarefa de sala de aula duas produções simplificadas, a partir dos seguintes comandos: 1) descrever o quadro “Leitura”, de Almeida Junior (livro didático dos alunos); 2) relatar um passeio ao museu de Londrina com a professora; nesse relato deve estar inserida uma descrição do quadro “Leitura”, de Almeida Junior, que estava em exposição no museu. Após a produção, os alunos tinham que destacar os verbos utilizados e analisar o tempo verbal. O objetivo dessa atividade foi fazer com que os alunos percebessem a diferença entre relatar um fato (uso do perfeito) e descrever um objeto, usando o presente – quando o objeto está presente no momento da descrição – ou o pretérito – quando a descrição está inserida em um relato/narração.

Essa atividade foi bastante produtiva, pois teve o envolvimento de toda a classe. Assim que os alunos iam terminando a produção, levavam o caderno para a professora ou para a pesquisadora corrigir. Pudemos, naquele momento, trabalhar individualmente, não apenas a escrita de relatos e descrições, mas também vários problemas de ordem linguística: o processo de retomada textual, a concordância, o uso de expressões próprias da oralidade informal, a concordância, ortografia, etc. Essa atividade possibilitou que os alunos refletissem sobre a sua própria escrita, por meio de uma intervenção individual e não incisiva: sem usar os termos “certo” e “errado”, mas, por exemplo, “você não acha que fica menos coloquial se a gente trocar a palavra X por Y”, “em que situações você usa a palavra X”, “leia novamente esta frase: qual o problema dela?”. Esses *gestos de intervenção individual na escrita* fazem com os alunos percebam o teor processual da escrita e a importância da figura do professor na mediação desse processo.

2.4.2 Ponto de Vista da Mobilização da Memória, Regulação e Institucionalização

O processo de *institucionalização didática* do objeto “plano textual global do gênero” é finalizado com um *gesto didático de síntese do aprendizado*, quando a professora esquematiza, na lousa, o “desenho” da estrutura geral da carta de reclamação, com a identificação de suas partes. Nesse processo, ela faz uma articulação direta com a escrita da carta do aluno, dando, como já dito anteriormente, uma *unidade* ao projeto de ensino da escrita. Quando, por exemplo, a professora lê a parte da “descrição ou relato do problema”, ela pergunta aos alunos:

Episódio 4:

P – no caso da carta de reclamação que vão escrever é um relato ou descrição de que problema?

As – ((Cada um fala o seu problema da carta, ao mesmo tempo))

Quando lê a parte da “assinatura e identificação do emissor”:

Episódio 5:

P – Quem é o emissor da carta de vocês?

As – Nós / eu

P – A identificação do emissor é só o RG? ((Em uma das cartas trabalhadas, o emissor se identifica com o RG))

As – NÃO

A1 – Pode colocar o endereço ((Em duas das cartas trabalhadas, o emissor se identifica com o endereço))

P – Quem é o emissor?

A2 – Quem escreve

P – Por exemplo, na carta que o Gabriel vai escrever ele pode colocar aluno da quinta série da escola (...)? ((Diz o nome da escola))

As – PODE

(...)

P – O assunto / explicitar o assunto não é obrigatório / mas no corpo da carta tem que aparecer

Esse *gesto específico de articulação entre o objeto de ensino em foco e a produção textual do aluno* faz com que ele perceba a diferença de ter de escrever uma mera “redação” escolar, desprovida de gênero, de características próprias, de coerções contextuais ligadas ao seu uso social, e produzir um texto, de um gênero específico, fruto de um trabalho sistemático de aprendizado.

Para complementar esse *gesto didático de síntese da institucionalização do plano textual* da carta de reclamação, foi elaborado, como visto anteriormente, um dispositivo didático com a finalidade exclusiva de ativar a *memória da aprendizagem* dos alunos (Apêndice C). Ele contém um “esqueleto” da estrutura prototípica da carta de reclamação e foi afixado nas paredes da sala, no término do módulo, como material de consulta para as atividades seguintes da SD, sobretudo, para a atividade principal da escrita da carta. Dessa

forma, a sua elaboração pode ser enquadrada como um *gesto didático de mobilização da memória didática*.

Essa estratégia foi muito positiva, pois auxiliou bastante no processo de internalização do gênero e no progresso da escrita do aluno. Isso foi possível verificar pelas inúmeras vezes que os alunos retornaram ao dispositivo, na parede da sala, para responder a algumas perguntas da professora, para resolver questões propostas nos outros módulos e, principalmente, na hora da escrita/reescrita da sua carta. A sua importância para os alunos foi verificada também, pois, em alguns momentos, os próprios alunos sentiram a falta desse dispositivo na parede, sinal de que ele era um instrumento de consulta relevante para o aprendizado do gênero (em algumas ocasiões precisamos repor o dispositivo na parede, pois ele era retirado pelas turmas que usavam a sala em outro período). Esse dispositivo serviu também como um instrumento de *regulação local*, pois foram vários os momentos em que a professora recorreu a ele para promover uma avaliação parcial do aprendizado dos alunos.

No início, discutimos bastante, pesquisadora e professora-colaboradora, se esse dispositivo não reforçaria, em excesso, apenas a “estrutura” do gênero, desprezando as suas outras particularidades, de cunho contextual, funcional e linguístico-discursivo. Por fim, chegamos à conclusão de que o contexto em que estávamos atuando necessitava desse “modelo”, pois nossos alunos, além de serem iniciantes na escrita do gênero, estavam inseridos em poucos eventos significantes de letramento, o que dificultava, por exemplo, a mobilização de *conhecimentos textuais* (KOCH; ELIAS, 2009) provenientes de gêneros semelhantes que pudessem inserir na leitura e escrita da carta de reclamação – foco do ensino da SD. Vimos também, no decorrer das atividades seguintes, que essa *visão textual global do gênero* é fundamental para a *institucionalização e internalização* dos demais *esquemas de utilização* do gênero. O episódio a seguir, ponto de articulação entre o módulo 06 e 07, demonstra bem como a visão global da estrutura da carta de reclamação auxilia a professora a *presentificar* o próximo objeto – o relato ou descrição do problema – assim como iniciar a sua *institucionalização didática*.

Episódio 6:

P – ((Vai ao quadro e desenha a estrutura da carta de reclamação, discriminando as suas partes)) Pessoal, por que eu fiz isso aqui?

P – Hoje tem uma parte da carta que a gente vai estar explicando para vocês para vocês fazerem a carta / hoje nós vamos ver esse ponto aqui ((Vai até o quadro e grifa a parte do relato ou descrição do problema))

P – O que nós vamos ver hoje?

As – O relato ou a descrição do problema

P – A gente vai estudar sobre a diferença entre o relato e a descrição, porque vocês vão ter que relatar ou descrever o problema que escolheram para a carta de vocês

Nesse episódio, podemos perceber que a professora situa o *esquema de utilização do gênero* que vai começar a explorar na configuração geral do *plano textual global* do gênero – objeto já explorado em módulo anterior. A partir desse *gesto didático específico*, a professora consegue estabelecer uma unidade ao projeto de escrita da carta de reclamação. Os alunos passam a perceber que as atividades, mesmo não trabalhando diretamente com a carta de reclamação (como são as atividades do módulo sobre relato/descrição), estão desenvolvendo *capacidades* para a escrita desse gênero. Entendemos que esse é um *gesto didático* que deve ser constante no desenvolvimento de qualquer SD. Ou seja, *partir do plano textual global para fazer a institucionalização dos outros esquemas de utilização do gênero*. Nesse sentido também, a *delimitação* de um novo objeto é feita de forma “natural”, no processo de desenvolvimento da SD.

2.5 ESQUEMA 1E: TEXTUALIDADE ARGUMENTATIVA DA CARTA DE RECLAMAÇÃO

Esse esquema de mediação formativa refere-se ao módulo 09, desenvolvido após os alunos terem reescrito a carta até a parte da “descrição/retrato do problema” (módulo 08). Ele tem como instrumentos norteadores: a) dois dispositivos didáticos elaborados para trabalhar sistematicamente a argumentação (Apêndices D e E); b) atividades de “debates” orais; c) uma atividade de observação e análise texto adaptada de Barbosa (2005).

Esse módulo foi o mais extenso temporalmente, ocupando sete horas/aula da SD. Na planificação da SD já sabíamos que o *esquema de utilização* da carta referente ao processo discursivo argumentativo seria o mais complexo, tanto do ponto de vista do ensino – *transposição didática interna* desse objeto – como do ponto de vista da aprendizagem. Entretanto, a intervenção nos mostrou que a argumentação não é um objeto desconhecido dos alunos, uma vez que, nos debates orais, eles sempre se posicionavam a favor ou contra um determinado assunto, justificando o seu ponto de vista. No entanto, o mesmo não acontece, normalmente, na hora da produção escrita. Como foi verificado na primeira produção da carta, os alunos raramente justificam seu ponto de vista sobre o problema reclamado. Em muitos casos, eles nem interpretam a carta de reclamação como um gênero argumentativo, uma vez que apenas listam problemas que precisam ser resolvidos.

Outro fator que agrega complexidade a esse objeto diz respeito ao trabalho de diferenciação entre a opinião central defendida por um autor e os argumentos

(justificativas) usados por ele para defender essa ideia. Percebemos que o processo de compreensão textual de textos argumentativos é um grande obstáculo para os alunos do sexto ano (pelo menos no contexto observado): eles, normalmente, apresentam dificuldades para identificar a ideia central defendida no texto e seus argumentos. Além disso, os alunos também têm muitas dificuldades para encontrar bons argumentos para defender as suas opiniões (muitas vezes, por falta de informações sobre o conteúdo temático), assim como para usar recursos linguístico-discursivos para elaborar a textualização argumentativa. Percebemos que a *institucionalização* da funcionalidade argumentativa do texto é, sem dúvida, o processo mais difícil dessa etapa da *transposição didática interna* do gênero carta de reclamação. É preciso, assim, atividades e tarefas que não apenas promovam a reflexão sobre o objeto estudado – a discursividade argumentativa –, mas que trabalhem didaticamente esse objeto, dentro de uma ZPD apropriada para o nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos (no nosso caso, alunos do sexto ano, em geral, com carência na participação em eventos de letramento, fora e dentro da sala de aula).

2.5.1 Ponto de Vista das Atividades, Tarefas e Dispositivos Didáticos

A primeira atividade que introduziu o módulo 09 foi um debate oral, não regrado, a partir da questão polêmica: “Você é a favor ou contra sacrificar cães abandonados nas ruas? Por quê”. Esse assunto foi sugestão da professora-colaboradora, que detectou, no módulo inicial da SD, um interesse dos alunos pelo problema. Percebemos que esse tipo de debate, sem pré-estabelecimento de papéis, tempo e ordem de fala, é bastante difícil de ser gerenciado, sobretudo, quando o professor é iniciante, como é o nosso caso, e tem problemas para executar a tarefa de “controle da classe”. A única sistematização para a atividade foi o uso da lousa para pontuar os argumentos favoráveis e contra (SIM / NÃO) levantados pelos alunos. A intenção foi, nesse primeiro momento, mostrar que temas polêmicos – como o que estava em foco – são aqueles que geram posicionamentos divergentes (a professora, ao dar essa explicação, aponta, na lousa, os dois posicionamentos para a questão posta). Além disso, quando queremos defender um posicionamento – a favor ou contra –, temos que levantar argumentos para justificar o nosso ponto de vista (ao dizer isso, ela pergunta aos alunos: “quais os argumentos que vocês deram a favor?”; “e contra?”). Essa atividade inicial procurou enfatizar que quando emitimos uma opinião, mas não a justificamos, ficamos apenas no plano do “achismo”. Além disso, textualmente, um texto para ser argumentativo não pode apenas expressar uma opinião, tem de defendê-la por meio de *bons argumentos* (a professora foi

mostrando os argumentos dos alunos e perguntando se eles eram bons ou não). Como foi uma atividade planejada apenas para introduzir o objeto “argumentação”, não nos preocupamos muito com a sistematização do conhecimento. Mesmo sem muita sistematização e gerando muito alvoroço na sala, já que todos queriam falar ao mesmo tempo, essa atividade foi bastante produtiva, pois conseguimos trabalhar a participação oral dos alunos: mesmo aqueles que normalmente não participam das atividades orais, de alguma forma, se posicionaram, pois eles não estavam em processo de “avaliação formal”, não precisavam ficar com medo de “errar”.

A próxima atividade, adaptada de Barbosa (2005, p. 28), foi transcrita na lousa para que os alunos a copiassem no caderno e resolvessem a tarefa proposta (questões semiabertas):

Leia o texto abaixo e responda às questões propostas:

Adolescentes com 16 anos não devem dirigir, pois a grande maioria de jovens com essa idade não possui responsabilidade para isso. Além disso, as estatísticas mostram que grande número de acidentes ocorre com jovens entre 18 e 20 anos na direção.

1. Que ideias o autor desse trecho defende?
2. Que argumentos ele usa para defender sua opinião?
3. Por que o autor do texto usa argumentos para defender sua opinião?

Interessante dessa atividade é que ela conseguiu fazer uma transição entre a argumentação oral, trabalhada na atividade do debate, e a argumentação em texto escrito. Dessa forma, os alunos puderam perceber que a argumentação está presente não apenas quando respondemos, explicitamente, a uma questão polêmica – como a apresentada em sala de aula – mas quando queremos nos posicionar em relação a um assunto que interpretamos ser controverso. Quando a professora aborda essa questão, ela consegue fazer uma ponte com o objeto central da SD. Ela aborda o projeto da escrita da SD, dizendo que a carta de reclamação é um “desses momentos” no qual nós, no papel de cidadãos, interpretamos um fato como controverso, digno de ser alvo de uma reclamação formal (dá como exemplo o fato de a escola ter cancelado o CELEM de Espanhol¹⁰⁵). Na textualização dessa reclamação, precisamos expor nossa opinião e defendê-la com bons argumentos para que o destinatário da carta possa se convencer de que nós temos razão, e, com isso, venha a solucionar o problema. Nesse momento, a professora se direciona às duas alunas que fizeram a carta sobre o cancelamento do CELEM e pergunta quais os argumentos que tinham para sustentar a

¹⁰⁵ Tema de um das cartas dos alunos.

reclamação. Foi um momento bem produtivo do módulo, pois, mesmo os alunos falando todos ao mesmo tempo (a professora tinha muita dificuldade para gerenciar as atividades orais), a professora conseguiu articular o objeto em foco – a argumentação – com o objeto central da SD – a carta de reclamação. Ou seja, os alunos puderam perceber que o conteúdo que estavam estudando no módulo tinha relação direta com a escrita da carta que estavam escrevendo. Como já foi dito anteriormente, entendemos que esse *gesto didático de articulação entre o objeto delimitado no módulo e o gênero-foco do projeto da escrita* é fundamental para o desenvolvimento de qualquer SD.

Essa atividade também foi relevante, pois apresentou a diferença entre opinião defendida e argumentos a partir de um texto de pouca extensão, o que contribuiu para a apreensão inicial do objeto em pauta. Ou seja, não dá para iniciar um assunto totalmente novo, como é a argumentação textual, trabalhando com textos longos e complexos, sobretudo, quando o alvo são alunos do início do Fundamental II. Nessa atividade ficou evidente como esse assunto era novo para os alunos, pois, ao responderem oralmente a questão 3, muitos disseram que o uso de argumentos era para “deixar o texto mais claro, mais organizado”. Ou seja, essa ideia de “convencimento”, de querer que outro acredite no que estamos defendendo ainda era novidade para os alunos, isso porque, como vimos anteriormente, a tipologia argumentativa, tradicionalmente, não é trabalhada nas séries iniciais.

Nessa atividade, porém, faltou à professora capacidade docente referente à mobilização discursiva da *planificação* argumentativa do gênero. A textualidade argumentativa não era um objeto que dominava, ou seja, ela estava também em um processo de apropriação didática, assim como os alunos. Segundo Vigotski (2008b), o desenvolvimento de capacidades conduz o aprendiz (no caso, o professor) a uma autorregulação do agir, a qual se apoia sobre os saberes, particularmente os científicos, que passam a ser transformados em instrumentos para pensar e, conseqüentemente, para agir. Nesse sentido, um erro da pesquisa foi não ter elaborado um *texto planificador* para o trabalho com essa atividade, uma vez que a professora contava apenas com as orientações, não formalizadas na escrita, provenientes dos encontros de formação. Essa ausência de um *texto planificador* fez com que a professora hesitasse nas explicações sobre a diferença entre a opinião defendida em um texto e os argumentos usados por ele.

Por exemplo, o segmento textual trabalhado nessa atividade traz dois tipos de *argumentos* (que nas aulas a professora acabou chamando de “armas” para defender uma opinião): a) *a voz do senso comum* (“a grande maioria de jovens com 16 anos não possui responsabilidade para dirigir”), b) *dados estatísticos* (“grande número de acidentes ocorre

com jovens entre 18 e 20 anos na direção”). Mesmo a SD não focando os “tipos de argumentos”, pois chegamos ao consenso de que deveríamos fazer um recorte menor do objeto – por estarmos “introduzindo” o conteúdo –, seria um bom momento de a professora focar essas diferentes formas de apresentar os argumentos. Se ela tivesse destacado essas diferentes formas de argumentar, e talvez dado outros exemplos de argumentos, a chance de os alunos internalizarem o funcionamento argumentativo seria bem maior, mesmo a SD não sistematizando essa tipologia posteriormente. Ou seja, o erro da pesquisa em não planificar por escrito as tarefas do professor acarretou uma dificuldade no desenvolvimento da atividade. O erro foi não termos percebido que a professora, iniciante na profissão e com deficiência na formação acadêmica, estava também em processo de apropriação do gênero e de seus objetos – enunciativos, discursivos e linguísticos.

A atividade seguinte desse módulo foi desenvolvida a partir do dispositivo didático “Argumentação” (Apêndice D), elaborado a partir de adaptações de Barbosa (2005, p. 30-31). Foi uma atividade elaborada exclusivamente para o desenvolvimento da *capacidade discursiva*, mas que possibilitou o diálogo com um objeto linguístico-discursivo: os *articuladores textuais* – conteúdo do módulo seguinte da SD. Essa articulação foi possível, pois, ao ler as frases argumentativas da atividade, a professora foi destacando as “palavrinhas” que faziam a ligação entre a opinião e os argumentos. Ou seja, mesmo sem ainda ter sistematizado formalmente esse *novo saber a ensinar*, a professora já iniciou a *institucionalização* desse objeto que seria trabalhado no módulo seguinte da SD. Um *gesto didático de articulação entre objetos de ensino de módulos diferentes* que auxilia no processo de internalização do gênero em foco.

A atividade, embora trabalhando com a *observação e análise de frases*, ou seja, não abordando a análise de textos completos, mobilizou *tarefas metacognitivas* (ALTET, 1994). O foco foi o estabelecimento da relação entre as frases apresentadas e as proposições: 1) fato indiscutível; 2) opinião sem argumentos; 3) opinião com argumentos. Ou seja, a intenção era que o aluno refletisse sobre a possibilidade de podermos afirmar algo que pode ou não ser fruto de discussões – ou apresentamos um fato ou uma opinião –, e que nossas opiniões somente têm valor se soubermos apresentar argumentos para sustentá-las. Essa atividade, por ser bastante sistematizada, a partir de duas etapas de execução, e com respostas objetivas/fechadas, foi realizada sem muitos problemas, tanto do ponto de vista da professora, como dos alunos. Ela representou, na realidade, um *gesto didático de “aquecimento” para a atividade do próximo dispositivo didático* (Apêndice E), o qual trabalha com a observação e análise de textos completos – respostas de leitores a “debates” propostos pela *Folha de*

Londrina no portal *online* do jornal, e publicadas na coluna “Debate” da seção “Opinião” do jornal impresso (um texto para a resposta SIM e outro para a resposta NÃO). Ou seja, as atividades desse módulo foram elaboradas em uma progressão de complexidade, começando por uma atividade oral, sem muita sistematização, passando por um questionário simples de análise de um trecho textual, na modalidade escrita, e por uma tarefa de observação e análise de frases, até chegar à atividade mais complexa: análise de textos argumentativos que trazem vários argumentos para a defesa de uma tese. Esse *gesto de hierarquizar as atividades por complexidade* fez com que conseguíssemos “quebrar a pedra didática” que representa o trabalho com a argumentação no sexto ano.

O dispositivo didático “Opinião e Argumentos” (Apêndice E) foi elaborado, *a priori*, para trabalhar com quatro debates publicados pela *Folha de Londrina*: 1) “Redução da jornada de trabalho será eficiente para fomentar a oferta de empregos no Brasil?”; 2) “Suspensão das aulas é boa forma de evitar contágio da gripe A?”; 3) “Você acha que o Rio de Janeiro tem condições de sediar os Jogos Olímpicos?”; 4) “O Governo do Estado determinou que a polícia não transporte mais feridos em tiroteios. Você concorda?”. Foram debates selecionados por representarem discussões atuais (levando-se em consideração a época do desenvolvimento da SD) e de fácil compreensão por parte dos alunos. Entretanto, percebemos que o desenvolvimento dessa atividade demandaria muito tempo. Isso porque, a atividade proposta era pouco sistematizada: os alunos deveriam colar no caderno o texto do debate e, por meio de análise, identificar a “ideia defendida” e os “argumentos usados” para cada resposta: SIM e NÃO. Ou seja, cada debate representava duas análises. Além disso, desde as primeiras observações, ficou claro que a professora tinha um ritmo didático bastante lento, ela não conseguia imprimir dinamicidade a suas aulas – fato que provavelmente está relacionado a sua condição de “iniciante”. Por essas razões, resolvemos trabalhar apenas com dois debates (2 e 3), os quais traziam discussões mais interessantes para os jovens.

Um *gesto didático* relevante para o desenvolvimento desse módulo foi a *presentificação* dos textos “Debate”, no seu suporte original – o jornal *Folha de Londrina*, “Folha Opinião”. Os alunos, antes da atividade proposta pelo dispositivo didático “Opinião e Argumentos”, tiveram contato direto com vários debates publicados pelo jornal. Puderam visualizar a seção em que são publicados esses textos – “Folha Opinião” –, e os demais textos argumentativos que aparecem também na seção. A maioria dos alunos nunca tinha lido uma seção jornalística opinativa. Muitos nem sequer tinham tido contato direto com um jornal impresso. Essa *presentificação* de um objeto social conseguiu tirar a artificialidade do ensino da língua: o que se ensina deixa de pertencer a um mundo fictício, criado pelo livro didático

ou pelo professor, e passa a pertencer ao mundo “real”, à sociedade a qual pertencem os alunos. O interessante do procedimento SD é que ele dá a oportunidade ao aluno de adentrar a *eventos de letramento* diferenciados daquele proposto pela SD. Na nossa SD, para se apropriar do gênero carta de reclamação, o aluno é inserido em letramentos múltiplos – nesse caso específico, na leitura e análise dos “debates” publicados pela *Folha de Londrina* e na produção oral de “debates não regrados”.

Quanto à sistematização do objeto “argumentação”, proposta pelo dispositivo didático (Apêndice E), a professora acionou o *gesto didático de pedir a atividade como tarefa de casa*, mesmo sabendo que a maioria dos alunos deixaria para fazê-la em sala de aula, no dia seguinte¹⁰⁶. Esse *gesto* foi uma forma de obrigar, pelo menos os bons alunos, a analisarem sozinhos os textos, sem a mediação do professor, para que a atividade pudesse realmente cumprir a sua função reflexiva, de confronto de pontos de vista – professor/alunos – gerado possivelmente na hora da “correção” oral da atividade. Outro *gesto didático* mobilizado para essa atividade foi *o uso da lousa como instrumento mediador*. Como pudemos observar, a lousa é, depois do livro didático¹⁰⁷, o instrumento didático mais utilizado em sala de aula. No caso dessa atividade, a lousa serviu como instrumento para a resolução da tarefa. Como a atividade demandava que os alunos “esquematisassem” as suas análises no caderno, foi preciso que a professora reproduzisse essa esquematização na lousa para que eles conseguissem acompanhar o desenvolvimento da atividade, como demonstrado a seguir:

Suspensão das aulas é boa forma de evitar contágio da gripe A?

SIM

Ideia defendida:

Argumentos

1:

2:

...

NÃO

Ideia defendida:

Argumentos

1:

2:

...

Dessa forma, cada texto-resposta foi alvo de uma análise, do qual foram depreendidos a ideia defendida e os argumentos mobilizados. O episódio a seguir, retirado da

¹⁰⁶ Como já foi mencionado, os alunos não tinham o hábito de fazer as tarefas de casa.

¹⁰⁷ Essa constatação sobre o uso do livro didático não se refere ao período de nossa intervenção, mas à observação do período anterior a nossa chegada na escola.

etapa de correção oral do texto SIM do debate sobre a gripe A, mostra alguns dos *gestos didáticos* utilizados pela professora para fazer a *institucionalização* do objeto “argumentação”:

Episódio 7:

P – E o argumento 6?

A1 – ((Aluno lê trecho do texto)) ‘Muitos não possuem planos de saúde e o atendimento nos postos de saúde pode ser complicado’

P – ((Professora escreve a resposta, sintetizada, na lousa e alunos copiam)) Pessoal, vocês repararam aqui? ((Mostra a resposta na lousa)) Ficou evidente os argumentos? Eles estão juntinhos, encaixadinhos? A palavra ‘pois’ ‘também’ pode estar mostrando que vem um novo argumento aí, está bom? Todos entenderam?

As – SIM

P – Que são os argumentos José?

A2 – O quê? ((Aluno está deitado na carteira))

P – O que são os argumentos?

P – Você é a favor ou contra a suspensão das aulas?

As – ((Os alunos começam a responder, todos juntos, no lugar do aluno))

P – Espera aí, deixa que ele responde

A2 – A favor

P – Você sabe justificar o porquê você foi a favor da suspensão das aulas?

As – ((Alunos falam ao mesmo tempo, no lugar do José))

P – Esperem aí

P – Olha aí o texto que eu te ajudo ((Olhando para o José))

P – O que eu estou perguntando para o José?

A3 – Sobre os argumentos dele

P – ISSO / argumentar não é só dar uma opinião... é preciso dar justificativas para essa opinião / e o que são essas justificativas?

As – ARGUMENTOS

Esse episódio mostra que a lousa foi usada como instrumento para sistematizar o conhecimento mobilizado pelo dispositivo didático. Esse *gesto* da professora auxiliou o desenvolvimento da tarefa dos alunos, e fez com que o processo da *transposição didática interna* do objeto em foco fosse menos complexo.

Outro *gesto didático* que esse episódio destaca é a forma como a professora encontra para *institucionalizar* o objeto “argumentos”. Ela percebe que um aluno não está participando da aula e pede a definição de “argumentos” a ele. Sabendo da dificuldade que é para definir conceitos, ela faz uma articulação com a atividade que estão desenvolvendo: usa a mesma pergunta do debate em foco para questionar o posicionamento do aluno. Quando o aluno responde “a favor”, ela, logo em seguida, questiona-o: “Você sabe justificar o porquê...?”. Ou seja, a intenção é *induzir o aluno* (e a classe) *a compreender o que são argumentos, mas pela sua funcionalidade* no discurso e não por meio de definições, às vezes, incompreensíveis para os alunos. Esse *gesto didático de articular a institucionalização do objeto estudado à realidade da língua em funcionamento* é uma forma de dar significação àquilo que se está estudando, tirar um pouco a artificialidade do ensino formal da língua.

Quando a professora pergunta ao aluno se ele é a favor ou contra a suspensão, e as justificativas do seu posicionamento, ela está fazendo uma articulação direta entre os conteúdos estudados e a vida “real”, fora da sala de aula.

O episódio a seguir, retirado da correção oral da atividade sobre o debate da gripe A (resposta negativa), mostra como esse tipo de atividade, que trabalha com textos autênticos, não produzidos artificialmente para o ensino sistemático de um conteúdo, requer do professor um domínio seguro do objeto estudado, uma capacidade docente de articulação entre a discursividade textual e os elementos linguísticos envolvidos na escrita, além de uma capacidade de didatização oral do conhecimento.

Episódio 8:

P – ((Escreve na lousa a opinião negativa referente ao debate sobre a gripe A))

P – Essa frase parece argumento?

As – NÃO

P – Ele está dizendo a opinião dele, só / aí ele vai começar a mostrar os argumentos deles / vamos lá?

A1 – Pode falar? ((Aluno lê o trecho “Antes alunos, hoje mascarados, desfrutam do ócio ou se encontram nos shoppings, passíveis de contato”))

A2 – Não, não, aí você colocou dois argumentos num só

P – ((Começa a copiar o argumento, mas vai até “ócio”)) Acabou a frase?

A2 – Acabou

P – Acabou A FRASE?

A2 – Não, a frase não

P – Tem ponto final?

A2 – Não

P – Mas apareceu outro argumento?

A2 – Apareceu

P – Qual?

A2 – Que eles vão para os shoppings e podem pegar a gripe A

P – ((Professora escreve na lousa a resposta do aluno))

A3 – Esse é diferente, professora?

P – Essa mesma frase / Ela tem dois argumentos

(...)

P – Qual o próximo argumento que vocês acharam?

As – ((Alunos lêem o trecho do texto: “Além disso, originam-se outros conflitos: pais não querem pagar mensalidades escolares ou outras atividades ligadas às aulas”))

P – Alguém achou alguma coisa diferente?

A2 – Professora, esse ‘OU outras atividades ligadas à aula’ não é outro argumento?

P – Esse OU / ele está falando da mesma coisa / a gente pode resumir num único argumento / é diferente daquele OU do argumento 1 / aqui ele está querendo dizer o quê? Que os pais não vão querer pagar as atividades ligadas às escolas / aí ele dá exemplos... ele dá exemplos do quê? da mensalidade ou de outras atividades como as vans / ele está falando de uma coisa só / é diferente lá em cima / lá em cima eram coisas diferentes / lá em cima o que eram?

A2 – Desfrutar do ócio OU ir ao shopping

P – ‘Os alunos vão ficar sem fazer nada’ é uma coisa e ‘eles irem no shopping e correrem o risco de pegar a doença’ é outra coisa / só que aí embaixo ele está falando da mesma coisa, só dá exemplos diferentes para justificar

Nesse episódio podemos verificar que foi preciso diferenciar didaticamente, por meio da funcionalidade do próprio texto analisado, o conceito de “frase” e de

“argumentos”. Além disso, foi preciso explicar a funcionalidade da conjunção “ou” em dois usos diferentes do mesmo texto – sem entrar em aspectos propriamente gramaticais. Ou seja, o fato de a conjunção “ou” unir ideias diferentes em um mesmo enunciado ou ideias semelhantes, que podem ser agrupadas em um mesmo “argumento” para a defesa de uma tese. Interessante desse episódio é mostrar que a *atividade* correspondente a essas discussões não foi *planificada no processo de transposição didática externa do gênero*, ela emergiu da *necessidade* imposta pela observação e questionamento de um aluno. Essa necessidade transformou-se, assim, na *motivação* (tanto *compreensível* como *eficaz*) para o desenvolvimento da *atividade didática* da professora, que, no papel de *ator da sua prática*, *intencionou institucionalizar* a funcionalidade argumentativa do texto. Porém, para isso ela precisou mobilizar *saberes científicos/acadêmicos sobre o objeto em foco* (por exemplo, a funcionalidade da argumentação), *capacidade de transformação desse objeto teórico em objeto disciplinar* (a *institucionalização* do objeto), e *saberes didáticos para que esse objeto disciplinar pudesse ser realmente internalizado pelo aluno*. Ou seja, não dá para falarmos em uma dicotomia entre teoria e prática quando o foco é o agir do professor. A profissão docente requer uma articulação constante entre todas as instâncias do saber, e é desse próprio agir que “novos” saberes emergem. Por isso, a necessidade constante de pesquisas que foquem a sala de aula, seja do ponto de vista colaborativo ou da pesquisa-ação.

Para finalizar esse módulo, a professora desenvolve dois debates orais não regrados: “Vocês concordam com o horário de verão?” e “Você acha certa a atitude da Uniban de expulsar a aluna que foi à universidade com vestido curto?”. Dessa vez, a professora esquematiza melhor a atividade, colocando na lousa colunas de SIM e NÃO (como nos debates do jornal), numerando os argumentos levantados pelos alunos. Ela também usa a ordem de chamada de quem primeiro levanta a mão para se posicionar. Do primeiro debate, destacamos o episódio a seguir:

Episódio 9:

P – Tem mais alguém que discorda? Não acha legal o horário de verão?

A1 – Professora eu não gosto, mas economiza energia, fazer o quê? Eles dizem, mas eu não acho

A2 – Mas na hora que você vai tomar banho gasta mais energia porque você pensa que está economizando e fica mais tempo no chuveiro

P – Vocês observaram que toda ideia você vai ser a favor ou contra? E para ficar mais forte o que você está achando, você vai ter que ARGUMENTAR (...)

Esse episódio mostra, na fala de dois alunos, uma das estratégias mais relevantes na hora de argumentar: a contra-argumentação. A contra-argumentação não foi

alvo de ensino sistematizado na SD, pois, por conta da complexidade do gênero estudado e pelos fatores contextuais da pesquisa, precisamos delimitar os objetos de ensino que seriam privilegiados. E chegamos a um consenso de que deveríamos trabalhar somente com a noção de “argumentos”. Entretanto, esse era um momento em que a professora poderia ter introduzido o conceito, mesmo sem um processo de *institucionalização formal*, para mostrar que para argumentar também trazemos vozes contrárias a nossa, mas que essas vozes precisam ser rebatidas para terem força argumentativa. Faltou, nesse caso, *capacidade docente* referente aos *saberes discursivos do gênero* para que pudesse ter sido feita essa articulação entre a fala dos alunos e o conteúdo estudado, ampliando, com isso, a rede de saberes dos alunos em relação ao objeto trabalhado no módulo.

De forma geral, esses debates foram bastante relevantes, pois conseguiram envolvimento e participação da maioria dos alunos. Foi um momento em que eles puderam se posicionar frente a polêmicas da época e perceber que as opiniões, por si só, não têm força de convencimento, aprendendo, com isso, o valor da argumentação. Também foi uma oportunidade de desenvolverem a discursividade oral, eixo de ensino da língua, muitas vezes, negligenciado pela escola.

2.5.2 Ponto de Vista da Mobilização da Memória, Regulação e Institucionalização

Na sequência do último episódio descrito, no desenvolvimento do debate oral sobre o horário de verão, a professora aciona, habilmente, a *memória didática* do processo de escrita da carta de reclamação, fazendo uma articulação com a atividade que está sendo desenvolvida:

Episódio 10:

P – Vocês observaram que a partir de um tema polêmico você pode se posicionar a favor ou contra? Ou seja, dar uma opinião? E para ficar mais forte o que você está achando, você vai ter que ARGUMENTAR / o que é que vocês fizeram aqui? Vocês argumentaram a favor ou contra / na carta vocês vão ter que fazer isso também / o que vocês fizeram na carta? Descreveram o problema¹⁰⁸ / por exemplo, o problema do mato aí fora / agora vão dar a opinião a favor ou contra... argumentar por que se deve cortar o mato

É possível perceber como a *memória didática* da escrita da carta é mobilizada para justificar a atividade que está sendo desenvolvida – o debate oral. É a partir desse *gesto* que o aluno vai construindo uma percepção de *unicidade* em torno da SD: tudo o

¹⁰⁸ Nessa fase da SD, os alunos já tinham reescrito a carta até a fase do relato/descrição do problema.

que ele está estudando tem um propósito – a escrita da carta de reclamação, que será enviada ao seu destinatário real.

Outro *gesto didático* que foi bastante relevante para o resultado final da SD foram as *intervenções individuais* feitas no decorrer das atividades, sobretudo, no acompanhamento das tarefas do dispositivo “Opinião e Argumentos” (Apêndice E). Essas intervenções proporcionaram tanto momentos de *regulação local* como de *institucionalização* do objeto em foco. A seguir, dois episódios extraídos de intervenções feitas durante a execução da tarefa do dispositivo “Opinião e Argumentos”.

Episódio 11:

P – ((Ao olhar o caderno do aluno)) Está ótimo! Agora você vai começar a fazer o DO?

P – Do NÃO / o texto do Luciano / mas é a mesma coisa que esse, tá?

P – Não coloca argumento 1, 2, 3 antes, não, porque você não sabe quantas linhas você vai ocupar, tá? Vá fazendo um por vez

A1 – ((Um outro aluno entra na conversa)) Mas antes tem a opinião

P – É... primeiro tem a opinião / qual é a opinião que ele dá?

P – Ele poderia falar somente NÃO ou somente SIM / por exemplo, aqui no SIM ele poderia colocar ‘pois não sabemos realmente’... mas ele reafirmou a opinião dele / aqui ((Mostra a resposta para o NÃO)) ele reafirma também?

A2 – Também

P – Também! Ele fala ‘não acredito que a suspensão das aulas tenha sido boa ideia’ / até aqui é a opinião dele

Episódio 12:

P – Você já colocou a opinião, agora você vai começar a colocar os argumentos / a opinião dele é essa ((Mostra no texto))... mas como vai argumentar a favor disso? Não posso falar ‘sim eu sou a favor’ / isso não tem valor nenhum no texto / a gente tem que usar as FERRAMENTAS que são os ARGU?

A1 – mentos

P – O primeiro argumento que ele coloca é depois do POIS... está vendo? No texto esse POIS aqui é bastante importante ((A professora faz um círculo no “pois”, no texto do caderno do aluno)) / ele é a favor da suspensão das aulas, POR QUÊ? / O primeiro argumento é o que vem depois do POIS ‘não sabemos realmente como está a situação’ (...) Preste bastante atenção nessas palavrinhas POIS, PORQUE, UMA VEZ QUE / elas mostram que o autor vai justificar uma opinião / e o que é justificar mesmo?

A1 – Dar argumentos?

Nessas intervenções individuais é possível perceber como a professora atua: *gestos de organização didática da atividade* (“Não coloca argumento 1, 2, 3 antes, não, porque você não sabe quantas linhas você vai ocupar, tá? Vá fazendo por vez”); de *regulação local* (“E o que é justificar mesmo?”); de *institucionalização* do objeto estudado no módulo (“Não posso falar ‘sim eu sou a favor’ / isso não tem valor nenhum no texto / a gente tem que usar as FERRAMENTAS que são os ARGU?”); de *institucionalização* de objetos linguísticos relacionados à argumentação (“Preste bastante atenção nessas palavrinhas POIS, PORQUE, UMA VEZ QUE / elas mostram que o autor vai justificar uma opinião”). Como

podemos perceber, esse *gesto de fazer intervenções individualizadas* traz resultados bastante positivos para o aprendizado do aluno. Entretanto, as condições, de maneira geral, do nosso ensino público não são favoráveis a essas intervenções: classes numerosas; alunos indisciplinados; professor como único sujeito responsável pelas tarefas docentes de sala de aula (não há um assistente com quem ele possa dividir suas tarefas); falta de apoio pedagógico da coordenação da escola; excesso de conteúdo gramatical na progressão curricular (que condiciona, de forma consciente ou inconsciente, o trabalho do professor). Em condições melhores, talvez esse *gesto didático* começasse a ser mais mobilizado em sala de aula.

2.6 ESQUEMA 1F: CONTEÚDO TEMÁTICO DAS CARTAS

No projeto inicial da SD, havia apenas um momento para a abordagem do conteúdo temático das cartas, porém, no processo de *reconcepção do trabalho planejado*, precisamos elaborar um módulo, quase no final da SD, para que esse esquema de utilização do gênero pudesse ser trabalhado mais enfaticamente. Dessa forma, esse esquema de mediação formativa foi realizado, na versão final da SD, por meio de dois módulos: 02 e 10.

2.6.1 Ponto de Vista das Atividades, Tarefas e Dispositivos Didáticos

O módulo 02, desenvolvido logo após a apresentação inicial do projeto de escrita, teve por objetivo trazer à tona os problemas da comunidade para sensibilizar os alunos em relação à escrita da carta. Para isso, foi solicitado, já no primeiro dia da SD, que os alunos fizessem uma *entrevista* com pessoas da comunidade a fim de responder a duas perguntas colocadas pela professora: 1) “Quais os problemas da comunidade (bairro, igreja, escola, associação de moradores, etc.)?”; 2) “Desses problemas, qual mais o afeta ou afeta a sua comunidade?”. A intenção era que os alunos se interessassem pelos problemas sociais da sua localidade e que se sensibilizassem a reclamar de um deles. Por isso, o módulo 02 foi planejado para ser desenvolvido em forma de discussão oral (com esquematização na lousa), a partir das entrevistas feitas pelos alunos.

Entretanto, tivemos dois problemas: a maioria dos alunos não fez a tarefa de casa, ou seja, não entrevistou nenhuma pessoa da comunidade (prática essa, como vimos, bastante comum nessa turma investigada); nas discussões, surgiram muitos problemas de caráter social, não vinculados, necessariamente, à comunidade: fome, pobreza, etc. (ou seja,

não eram problemas que pudessem motivar a escrita de uma carta de reclamação, como a que pretendíamos que os alunos escrevessem).

Pelo fato de quase ninguém ter feito a entrevista, a professora precisou instigar os alunos para que eles mesmos começassem a analisar melhor o local onde moravam, estudavam, brincavam, etc. Ou seja, ela precisou fazer uma *reconcepção do trabalho planejado* e da atividade proposta. Precisou despertá-los para alguns problemas que ela já tinha observado no local (mesmo não sendo moradora daquela comunidade), como o mato alto e as ruas esburacadas em frente à escola, e tentar transformar a resolução desses problemas em *necessidade* para a escrita da carta de reclamação. Ela tentou instigar os alunos para que eles também identificassem problemas em outras instâncias da comunidade, como nos postos de saúde, na escola, nos espaços públicos, como as praças, etc. À medida que os alunos iam se manifestando, a professora listava os problemas na lousa.

Depois dessa atividade, a professora já inicia o módulo da primeira produção da carta. Em relação à temática, como vimos no módulo sobre o diagnóstico inicial, tivemos três problemas recorrentes: em vez de reclamarem sobre um problema, alguns alunos fizeram uma espécie de “lista de problemas” (da mesma forma que a professora fez na lousa para sistematizar as discussões dos alunos); a maioria dos alunos não escolheu um problema para reclamar, fez uma reclamação global de todos os problemas apontados em sala de aula; aqueles que conseguiram desenvolver uma reclamação, em forma epistolar, pouco se aprofundaram na temática. Em razão desses problemas, precisamos fazer uma *reconcepção na planificação inicial da SD*, e pensar em outro módulo que pudesse contemplar o objeto “conteúdo temático” das cartas.

Para procedermos a *reconcepção* da planificação inicial SD e resolvermos o “dilema” da escolha do problema, elaboramos uma lista na qual o aluno precisava delimitar o problema que iria ser alvo da sua carta de reclamação. Essa lista foi sendo trabalhada em articulação com as atividades de construção das frases nominais (módulo 06). Ao visualizarmos o projeto da SD na sua totalidade, percebemos que os objetos de ensino relacionados aos esquemas de utilização do gênero “conteúdo temático” e “textualidade argumentativa” poderiam ser trabalhados de forma conjunta. Assim, para “atacar” o problema da falta de informações sobre o tema, elaboramos um módulo para ser trabalhado após a oficina sobre argumentação. Para tanto, já durante o desenvolvimento do módulo 05, pedimos como tarefa de casa que os alunos pesquisassem nos jornais, revistas, internet sobre o problema-alvo da carta. Nossa intenção era que o aluno buscasse notícias, reportagens, artigos de opinião, etc. que pudessem fornecer “argumentos” para a reclamação. Entretanto, poucos

foram os que conseguiram fazer a tarefa. A maioria teve muita dificuldade para encontrar textos relacionados a sua temática. Mesmo assim, essa atividade teve relevância, pois instigou alguns alunos que nunca tinham tido contato com a internet, a procurarem uma *lan house* e, com isso, iniciarem um processo de inclusão digital. Além disso, outros procuraram a biblioteca da escola para pesquisarem em jornais e revistas.

Já prevendo que os textos trazidos pelos alunos não serviriam de instrumento para a atividade que estávamos planejando, buscamos, nós mesmas, textos que contemplassem todas as temáticas das cartas dos alunos (um texto para cada problema): violência nos bairros, saúde pública, CELEM, etc. Assim, no módulo 10, foi solicitado aos alunos para que formassem grupos, a partir da temática da carta, para executarem a seguinte tarefa: resumir o texto fornecido pela professora, cujo tema perpassava o problema reclamado na carta que estavam escrevendo, buscando, em seguida, argumentos que pudessem usar na sua argumentação. Essa atividade, porém, não teve o resultado esperado, pois poucos foram os que conseguiram realmente depreender argumentos, dos textos resumidos, para a sua reclamação. Analisando o evento, com a distância que a pesquisa nos permite, identificamos algumas razões para o problema.

Primeiramente, a imaturidade dos alunos em relação ao conteúdo “argumentação” tornou a atividade complexa demais para que eles pudessem desenvolvê-la com sucesso. A nossa SD era o primeiro contato dos alunos com essa forma discursiva, pois, como já dissemos anteriormente, a tradição escolar não costuma privilegiar essa tipologia nas séries iniciais. E, como já pontuamos, a discursividade argumentativa é um dos *esquemas de utilização* mais complexos¹⁰⁹ em relação ao gênero carta de reclamação. Faltou, nesse módulo, exemplificar o que pretendíamos com a atividade. Ou seja, apresentar um “modelo” de carta que trouxesse argumentos oriundos de textos-fontes. Como já discutimos anteriormente, o processo de *internalização* dos conhecimentos ocorre, em um primeiro momento, pela *imitação* (VIGOTSKI, 2008b) de “modelos” (discursivos, atitudinais, gestuais, sígnicos, etc.) existentes na sociedade. No caso da escola, *agência, por excelência, do letramento* (KLEIMAN, 1995), é ela que deve fornecer esses “modelos” para os alunos. É por meio deles, da mediação do professor e dos instrumentos selecionados para as atividades de ensino, que o processo de internalização se desenvolve. Outra razão de essa atividade não ter alcançado os objetivos pretendidos foi não termos privilegiado, como objeto de

¹⁰⁹ Essa complexidade na aprendizagem do discurso argumentativo é sentida mesmo na graduação. Na nossa experiência como professora de produção textual em cursos de Letras, é bastante visível essa dificuldade na apropriação de gêneros argumentativos.

sistematização do ensino-aprendizagem, as diversas formas discursivas de apresentar os argumentos: por definição, exemplificação, explicação, voz de autoridade, etc. A decisão de não focar esse objeto foi justamente para não tornar mais complexo esse *esquema de utilização do gênero*. Entretanto, para que a atividade proposta nesse módulo atingisse o esperado, as formas de apresentar argumentos necessitavam ser sistematizadas. Talvez, nesse caso, o ideal fosse elaborar uma atividade, menos complexa, que contemplasse tal conteúdo, ajustando-se, assim, à situacionalidade da intervenção.

2.7 ESQUEMA 1G: ELEMENTOS ARTICULADORES DO TEXTO

Esse esquema refere-se ao módulo 11 da SD, o único que foca, prioritariamente, uma capacidade linguístico-discursiva específica: o uso de elementos articuladores do texto. É evidente que não há como trabalhar esse objeto sem articulá-lo, no caso específico da nossa SD, à discursividade argumentativa. Dessa forma, as atividades propostas, embora se propondo a explorar os organizadores textuais, também acabam trabalhando a *capacidade discursiva*: a elaboração de frases opinativas – complementando, assim, a abordagem do módulo anterior.

2.7.1 Ponto de Vista das Atividades, Tarefas e Dispositivos Didáticos

Para esse módulo, foram mobilizados dois dispositivos didáticos: “Quebra-cabeça de frases com elementos articuladores” (Apêndice F) e “Elementos articuladores – construção de frases” (Apêndice G). A intenção com essas atividades foi fazer com que os alunos percebessem a importância dos organizadores textuais na articulação entre as partes do texto, sobretudo, no processo de elaboração de frases opinativas, já que a escrita da carta de reclamação exige essa capacidade de seus agentes-produtores. O foco se direcionou, assim, aos organizadores textuais mobilizados na argumentação textual.

Optamos por começar com uma *atividade lúdica* – o quebra-cabeça de frases – cujo ponto central foi o uso dos articuladores textuais em frases opinativas. A atividade consistia em a professora dividir a classe em grupos e distribuir envelopes com as “peças” para a montagem de dez enunciados opinativos. Essas peças eram compostas de “opiniões”, “articuladores textuais” e “argumentos” que deveriam ser organizados para a montagem das frases. Além dessa tarefa, os alunos teriam, depois da montagem, de copiar as frases no caderno e destacar os articuladores textuais e sua função. A intenção foi que os

alunos, por meio do desenvolvimento da atividade, “descobrissem” esse objeto de ensino, de forma “natural”, sem que antes a professora tivesse feito a sua *institucionalização* por meio de definições, generalizações, exemplificações. A atividade serviu, assim, para que os alunos fossem inseridos no objeto de ensino do módulo, mas sob o prisma da *funcionalidade* desse objeto na construção frasal. Entendemos que o teor fragmentário do trabalho com as *frases*, nesse caso, tem sua justificativa na própria metodologia de ensino das SD, que vai do *complexo* (*presentificação* do gênero e produção inicial) para o *simples* (esquemas de utilização do gênero privilegiados para o trabalho nos módulos – atividades pontuais e produções simplificadas), voltando novamente para o *complexo* (produção final).

Nos módulos, trata-se de trabalhar os *problemas* que aparecem na primeira produção e dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los. A atividade de produzir um texto escrito ou oral é, de uma certa maneira, decomposta, para abordar, um a um e separadamente, seus diversos elementos, à semelhança de certos gestos que fazemos para melhorar as capacidades de natção, nos diferentes estilos. O movimento geral da sequência didática vai, portanto, do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero. No fim, o movimento leva novamente ao complexo: a produção final (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 103).

A atividade do quebra-cabeça de frases, feita em grupos, foi uma atividade, parafraseando Ferrarezi Jr. (2008), que deu trabalho, ao invés de tirar trabalho. Segundo Ferrarezi Jr. (2008, p. 11), “Para tirar o trabalho estão as infundáveis coleções de livros didáticos cheios de páginas multicoloridas e tirinhas de jornais, que a gente manda o aluno ler e responder, para corrigir na próxima aula”. Ao contrário, essa atividade demandou da professora intervenções individuais nos grupos, um gerenciamento exaustivo da disciplina de sala de aula, uma vez que o trabalho foi em grupo e necessitou de uma interação dialogada entre os alunos, e uma mediação que acionasse *gestos didáticos* responsáveis por dar “*pistas*” da resolução da tarefa, mas sem dar as “*respostas*” efetivamente.

A atividade começa com a professora, na lousa, “desenhando” as três colunas, como estava na planificação da SD – OPINIÃO / ELEMENTOS ARTICULADORES / ARGUMENTOS –, e montando a primeira frase do quebra-cabeça, como exemplo. Nesse início, a professora institucionaliza brevemente o objeto “elementos articuladores”, focando na funcionalidade no texto. Como as estratégias de mediação dos grupos a partir das “pistas” que poderiam ajudar os alunos na resolução da tarefa não foram trabalhadas na formação ou planejadas textualmente, a professora, no início da atividade,

teve problemas para fazer a mediação, por não encontrar formas de ajudar os alunos na montagem do quebra-cabeça. Foi preciso a intervenção da pesquisadora (conversa informal em um canto da sala) para fornecer algumas “pistas” que poderiam auxiliar os grupos na atividade, uma vez que percebemos que eles, sozinhos, não conseguiriam cumprir a tarefa proposta.

Nessa conversa, enfatizamos os seguintes pontos que poderiam ser trabalhados: a) primeiramente os alunos deveriam tentar separar as “peças” em três colunas (opinião, elemento articulador e argumento); b) a “peça” da opinião, como sempre inicia uma frase, deveria começar com letra maiúscula; c) a “peça” dos argumentos, como sempre termina a frase, teria um ponto final; d) os elementos articuladores poderiam ser denominados de “palavrinhas” ou “nozinhos” que vão ligar a opinião a seu argumento; e) depois das “peças” separadas em colunas, a melhor estratégia seria agrupar a ideia com o argumento, para depois ver qual articulador seria o mais apropriado; f) como as três últimas frases têm a mesma opinião, mas com argumentos ordenadamente pontuados, essas frases deveriam ser deixadas para o final e o professor precisaria ajudar os alunos na hora da hierarquização dos argumentos.

Para analisarmos essa atividade, trazemos a transcrição de alguns episódios de intervenção individual nos grupos que nos possibilitam interpretar a mobilização dos *gestos docentes* que contribuiriam para a execução da tarefa de montagem do quebra-cabeça de frases opinativas.

Episódio 12:

P – Primeira coisa, divide as três colunas... põe as ideias de um lado / coloca os articuladores, que é aquele MAS, PORÉM, ASSIM no meio e o argumento do lado de lá / presta atenção / as opiniões, elas vão começar todas com letra maiúscula / então, esse aqui é da primeira coluna ((Mostra uma peça do quebra-cabeça)) (...) esses são todos de opinião ((Mostra várias peças que começam com letra maiúscula))

A1 – Esse aqui é professora? ((Aluno mostra as peças “Em segundo lugar” e “Finalmente” que também começam com letra maiúscula))

P – Não... esses aqui ((professora tira as peças da primeira coluna e coloca na coluna do meio)) são articuladores... FINALMENTE, PORTANTO, EM SEGUNDO LUGAR / tudo isso é no meio / ALÉM DISSO... ((Mostra a peça)) está vendo? São essas palavrinhas que ligam as frases... agora vai continuando...

A1 – E esse? ((Aluno mostra a peça “Devemos ajudar nossos pais”))

P – Esse é opinião (...) veja que essa frase já está montada na lousa

P – Esse aqui que colocou na coluna das ideias ((Mostra uma peça de argumento)) não começa com letra maiúscula, está vendo? (...) Se não começa com letra maiúscula não pode ser início de frase, você concorda?

A1 – Sim

P – Se não começa com letra maiúscula tem que ser do lado de lá ((Mostra a coluna dos argumentos))

P – ISSO! Aí é tudo argumento! ((Mostra as peças que o aluno separou na última coluna))
(...)

P – Já montou as três colunas? Agora vai ter que dar sentido às frases / A primeira frase já lá na lousa, olha lá ((Aponta o exemplo na lousa))

Episódio 13:

P – Primeiro faz três colunas / a sua primeira coluna é essa... onde começam as frases ((Mostra a peça de opinião da frase colocada na lousa)) / sempre vai ter letra maiúscula e sempre vai ser uma opinião / ‘Devemos ajudar nossos pais’ / a segunda coluna vai ser as palavrinhas que vão unir / POIS, MAS, PORÉM, está vendo? ((Mostra algumas peças))
FINALMENTE, ALÉM DISSO

A1 – Entendi

P – E a última ((coluna)) vai ser de argumentos / os argumentos vão começar com letra minúscula, porque eles estão no meio da frase, tá vendo? ((Mostra uma peça)) (...) Então vai montando as três colunas para depois montar o quebra-cabeça de frases

A1 – Ah, entendi! É tipo assim / o que tem letra maiúscula começa aqui ((Mostra o início da frase))

P – Esse ((Mostra a peça “Finalmente”)) começa com letra maiúscula, mas não é opinião... ele é um articulador / têm três articuladores que começam com letra maiúscula, veja se consegue achá-los / preste atenção que a frase que vai antes desse ‘Finalmente’ tem que terminar com ponto final... não pode ser vírgula, porque depois de vírgula a gente usa letra maiúscula ou minúscula?

A1 – Minúscula

(...)

P – Vão tentando fazer sozinhos para ver se conseguem

Esses dois episódios mostram bem como a intervenção da pesquisadora foi importante no processo de mediação da atividade. A tarefa da montagem do quebra-cabeça de frases requer dos alunos a mobilização de estratégias cognitivas que, eles, muitas vezes, não conseguem acionar sozinhos. Ela precisa ser “decomposta” em tarefas menores. E essas tarefas precisam ser hierarquizadas pelo *grau de complexidade* ou *prioridade*: divisão das peças por categorias (*prioridade*); associação das opiniões com os argumentos, antes da seleção dos articuladores (*menor complexidade*). Esses dois episódios mostram justamente os *gestos didáticos* da professora para despertar os alunos em relação à *prioridade* na execução da tarefa: separar as peças (que estavam todas misturadas em um envelope) em três colunas: opiniões/articuladores/argumentos – “Primeira coisa, divide as três colunas... põe as ideias de um lado / Coloca os articuladores, que é aquele MAS, PORÉM, ASSIM no meio e o argumento do lado de lá”. Entretanto, essa subtarefa de dividir as peças também necessitava de mediações do professor, pois, na perspectiva dos alunos, ela era bastante complexa. O *gesto de “dar pistas”* relacionadas às convenções tipográficas da escrita – início da frase com letra maiúscula, final de frase com ponto-final (mobilização da *memória da aprendizagem*) – além de ter contribuído para a execução da tarefa, proporcionou um momento de consolidação de um aprendizado anterior: “Preste atenção que a frase que vai antes desse ‘Finalmente’ tem que terminar com ponto final... não pode ser vírgula, porque depois de vírgula a gente usa letra maiúscula ou minúscula?”.

O episódio 13 mostra que quando o professor pede para os alunos separarem as peças em três colunas, ele não prevê que eles pudessem não ter percebido que as colunas deveriam ter o mesmo número de peças (essa preocupação com o número de peças das colunas nem aparece no comando da tarefa). Essa talvez seja a grande dificuldade na elaboração de tarefas para os alunos: prever as dificuldades que eles vão encontrar na sua execução, uma vez, para o professor que as elaborou, elas não apresentam nenhuma complexidade.

Episódio 13:

P – Alguma coisa está errada aqui / aqui eu tenho que ter dez peças ((Mostra a primeira coluna)), aqui eu tenho que ter dez ((Mostra a coluna do meio)), aqui eu tenho que ter dez ((mostra a última coluna))

A1 – ((Conta as peças e encontra, nove peças))

P – Está faltando uma peça aqui ((Mostra a primeira coluna)) / essa não é aqui... isso é uma opinião ((Mostra a peça “A pena de morte não é solução para a criminalidade”)) / veja ‘A pena de morte não é solução para a criminalidade’

A1 – E agora?

P – A primeira frase já está na lousa, olha lá!

P – Já monta aquela frase lá

A1 – Numa folha separada?

P – Não... vai montando primeiro aqui na carteira (...)

A2 – Agora a gente vai ter que achar as outras?

P – ISSO! Agora você vai ter que dar sentido para as frases / você vai ter que usar sempre uma peça dessa coluna ((Mostra a primeira)), outra dessa ((Mostra a segunda)), e outra dessa ((Mostra a última))

A2 – A gente vai ter que copiar no caderno?

P – Depois... primeiro vamos montar o quebra-cabeça / você vai ter que montar as dez frases

P – Pegue uma ideia, por exemplo, ‘É indispensável que se intensifiquem campanhas de coletas seletivas de lixo nas escolas, famílias e comunidade’ / por que será que é importante isso que eu acabei de dizer? / dá uma olhada aqui ((Mostra a coluna dos argumentos)) / primeiro vê os argumentos, para depois achar os articuladores / vê alguma coisa que tem a ver com a coleta de lixo aí? ((Mostra a coluna dos argumentos))

(...)

P – Eu acho melhor vocês deixarem essas para o final ((Três últimas frases, com a mesma opinião)) / na realidade, tem três opiniões iguais, deixem essas para o final, vão fazendo as outras primeiro

Esse episódio 13, além de ressaltar os *gestos da professora* para tentar mostrar aos alunos a equidade das peças das colunas, ele também destaca a segunda subtarefa dessa atividade: tentar encontrar argumentos que se relacionem às opiniões, antes da escolha dos articuladores textuais – “Primeiro vê os argumentos, para depois achar os articuladores / Vê alguma coisa que tem a ver com a coleta de lixo aí?”. Esse *gesto didático de orientação em relação a iniciar a tarefa pelo nível menos complexo* contribuiu bastante para a sua execução. Para os alunos, o *articulador textual* era um objeto de ensino novo, mesmo que, discursivamente, ele já estivesse presente nas suas leituras e, de forma simplificada, também

nas suas produções de texto. Foi justamente com esse *conhecimento intuitivo da língua* que pretendíamos trabalhar naquele primeiro momento do módulo.

Outro obstáculo encontrado nessa atividade diz respeito à montagem das três últimas frases – iniciadas com a mesma opinião. A primeira dificuldade foi o fato de que as opiniões estavam separadas dos articuladores por ponto-final, assim, os três articuladores iniciavam com letra maiúscula, o que gerou confusão quanto à nossa orientação de que a primeira coluna, a das opiniões, começava com letra maiúscula. Precisamos, dessa forma, fazer uma orientação à parte sobre a funcionalidade dessas três frases. A estratégia utilizada nas mediações foi pedir para que os alunos deixassem essas frases para serem montadas no final. O episódio, a seguir, mostra a mediação da professora para tentar ajudar os alunos a montarem essas três frases, a partir da ordem pressuposta pelos articuladores: “primeiramente”, “em segundo lugar” e “finalmente”:

Episódio 14:

P – Uma ajuda para vocês / cadê o ‘Primeiramente’, ‘Em segundo lugar’, ‘Finalmente’?
((Separa as três peças)) Esses aqui são articuladores daquela opinião que tem três iguais

A1 – Está aqui!

P – Separa as três (...) esses três são os últimos, os articuladores deles são esses três aqui
((Mostra os três que tinha separado)) / ‘A pena de morte não é a solução para a criminalidade’ / PRIMEIRAMENTE por causa disso, SEGUNDO, por causa disso e FINALMENTE ((Vai colocando as peças na ordem)) / então, você vai ter que encontrar os argumentos para essas três opiniões

O episódio 15 destaca a intervenção da professora para mediar a execução da terceira subtarefa da atividade: encontrar os articuladores textuais que dão sentido à frase:

Episódio 15:

P – ((Depois das frases já montadas pelo grupo)) Essa já deu sentido, a resposta já está na lousa / a segunda, lê aí...

A1 – ‘A água doce, por causa dos abusos cometidos, poderá acabar em nosso planeta, mas é preciso definir algumas regras para o uso racional da água’

P – Você acha que o ‘mas’ fez sentido aí? O ‘mas’ tem sentido de oposição... por exemplo... ‘Eu estudei bastante, MAS não passei de ano’ / não é para vocês chutarem / veja outro articulador que dá mais sentido aí

P – Vamos olhar o outro (...) Esse é facinho / não é esse que colocou ((Retira a peça do meio)) / ‘Se o desmatamento não diminuir... que a Amazônia se transforme em um imenso deserto’ / vai testando todos os articuladores, tem um que dá certinho aí

A1 – ((Coloca a peça “é provável”))

P – ISSO! Exatamente ((Professora lê a frase montada)) (...) Tem uma probabilidade que isso aconteça

A2 – Professora, daqui para cá está tudo certo?

P – Os três últimos estão / está faltando um articulador aqui ((Mostra a segunda frase))

P – ((Vai conferindo as demais frases)) (...) Agora deu certo

É possível observar que, ao mesmo tempo em que a professora vai fazendo a mediação da tarefa, ela também começa a *institucionalizar* a funcionalidade específica dos articuladores: “O ‘mas’ tem sentido de oposição... Por exemplo... ‘Eu estudei bastante, MAS não passei de ano’”. Essa busca pelo articulador “correto” foi um momento bastante produtivo no módulo, pois os alunos puderam perceber que cada “palavrinha” daquela tinha uma função específica na funcionalidade da frase, elas não estavam ali somente de “enfeite”. Essa atividade serviu, dessa forma, para tirar a “artificialidade” da tarefa seguinte: passar as frases formadas para o caderno e escrever o sentido de cada articulador. O *gesto* mobilizado foi pensado da seguinte forma: partir do nível *epilinguístico* – mesmo que na perspectiva da frase – para o nível *metalinguístico* (termos usados por GERALDI, 2003). Entendemos que se entregássemos para os alunos uma lista com articuladores e seu significado pouco estaríamos contribuindo para a internalização desse *esquema de utilização do gênero*. É preciso fazer com que eles percebam a funcionalidade dos organizadores textuais no seu uso efetivo.

Foi pensando justamente nisso que elaboramos o segundo dispositivo didático desse módulo: “Elementos articuladores – construção de frases” (Apêndice I). A construção dessa ferramenta levou em conta dois objetivos: o uso dos organizadores textuais e a elaboração de frases que pudessem ser mobilizadas na carta de reclamação escrita pelos alunos. Dessa forma, a tarefa do dispositivo era direcionada à elaboração de frases sobre o assunto da carta, usando os elementos articuladores propostos. Ou seja, o aluno precisava pensar em frases opinativas que pudessem ser mobilizadas em sua carta, mas que utilizassem os organizadores textuais apresentados (agrupados a partir do uso na frase: tomada de posição, indicação de certeza, explicação, etc.). A intenção não era que os alunos elaborassem frases que realmente fossem usar em sua carta, mas que fossem coerentes com a discursividade argumentativa que pretendiam desenvolver. Um ponto favorável desse dispositivo foi que ele trouxe exemplos de frases com todas as categorias de articuladores da tarefa. Isso deu sustentação à atividade, pois os alunos puderam *imitar* os “modelos” apresentados. Outro ponto positivo diz respeito ao fato de esses modelos frasais trabalharem exclusivamente com um dos temas das cartas de reclamação dos alunos: a saúde pública de Londrina. Nesse sentido, o “modelo” aproximou-se ainda mais da tarefa de escrita que os alunos teriam que executar – tanto a tarefa do dispositivo didático, como a da própria escrita da carta de reclamação. A relevância dessa atividade ficou evidente na produção final dos alunos. Muitos conseguiram utilizar, e até transpor a mesma frase da atividade (ou adaptações) para a escrita da carta. Vejamos, a título de exemplo, a comparação entre algumas frases construídas na atividade e parte da produção final de um aluno:

Quadro 29 – Uso de articuladores na produção escrita do aluno 07

Frases construídas no dispositivo didático	Parte da produção final do aluno
Tomada de posição: “Do meu ponto de vista, o Celem não deveria ser cancelado”	<p>“Na minha opinião, o Celem não deveria ser cancelado, porque quem estava participando levava a sério e foi prejudicado, pois deixou de aprender uma segunda língua.</p> <p>Uma segunda língua é muito importante nos dias atuais. No futuro ela irá nos ajudar a conseguir bons empregos, a nos relacionar com pessoas de fora. Além disso, o espanhol hoje é uma língua muito valorizada.”</p>
Justificativa: “Porquê ¹¹⁰ quem estava participando estava levando a sério e foi prejudicado”	
Acréscimo de argumentos: “Além disso, as pessoas que estavam participando não ficavam na rua, estavam estudando e agora, estão nas ruas”	

É possível perceber que o aluno consegue transpor (ou adaptar) algumas frases opinativas, feitas durante a atividade, para a sua produção final, utilizando o mesmo articulador ou alterando-o, uma vez que o dispositivo trazia vários exemplos de organizadores textuais para o mesmo uso. É o que aconteceu, por exemplo, com a frase “Do meu ponto de vista, o Celem não deveria ser cancelado”, elaborada para o dispositivo, e que na versão final da carta tem o organizador textual trocado para “Na minha opinião”. Já a frase feita como exemplo de “justificativa” é levada integralmente para a produção da carta (a reelaboração é feita apenas para ajustar os problemas de ordem gramatical). Interessante também apontar que o aluno elabora uma frase no seu texto que não aparece no dispositivo didático, usando um articulador com o sentido de “justificativa”, diferente do anterior – “pois” –, o que mostra que ele já é capaz de mobilizar esse objeto discursivamente de forma autônoma, autorregulada. No caso do articulador usado pelo aluno para acrescentar novo argumento – “além disso” –, é possível verificar que embora a frase não seja a mesma da atividade, o seu uso está perfeitamente coerente no texto, o que indica que o aluno já conseguiu internalizar a sua funcionalidade discursiva.

2.7.2 Ponto de Vista da Mobilização da Memória, Regulação e Institucionalização

A *institucionalização* do objeto “articulador textual”, além de ser feita durante a mediação das tarefas mobilizadas pelas atividades do quebra-cabeça e da elaboração de frases, teve seu pico maior no espaço do módulo entre as duas atividades. Para auxiliá-la nessa tarefa, a professora escreve, na lousa, um trecho sobre a funcionalidade dos articuladores, retirado do livro de Barbosa (2005, p. 31), e começa uma exposição oral sobre o objeto em foco. O episódio, a seguir, transcreve o início dessa aula dialogada:

¹¹⁰ A grafia é a mesma utilizada pelo aluno.

Episódio 16:

P – ((Com o livro de BARBOSA e a planificação da SD na mão, a professora lê o trecho sobre articuladores textuais do livro da autora que colocou na lousa)) Os articuladores vão estar ligando as frases / alguém se lembra de algum articulador que nós vimos na atividade do quebra-cabeça?

A1 – MAS

A2 – Mas, também, depois, finalmente

P – ((Começa a copiar esses articuladores na lousa))

A2 – Provavelmente

A3 – Assim

A4 – Segundo alguma coisa lá

P – EM SEGUNDO LUGAR

A4 – É

P – Pessoal, todas essas palavrinhas têm um significado / Esse MAS aqui ((Mostra na lousa)) / alguém sabe / alguém tem noção o que significa o MAS?

A5 – Porém?

P – MAS, PORÉM, é uma condição, está indicando uma condição / FINALMENTE?

As – Fim

P – Fim, que está finalizando / POIS?

As – ((Alunos não respondem nada))

P – Está dando uma ideia de conclusão? ((A professora balança a cabeça num gesto de incerteza)) / uma justificativa?

A2 – Não é a mesma coisa que ‘porque’?

P – Vocês se lembram da frase de ontem que eu coloquei no quadro? Todos lembram?

As – SIM ((Olham no caderno e lêem a frase))

P – ((Escreve na lousa a opinião da primeira frase do quebra-cabeça)) Essa parte o que é?

As – Opinião

P – ((Escreve o articulador da frase, com giz colorido)) Essa parte o que é?

As – Articulador

P – ((Escreve o argumento)) (...) O que é essa parte aqui?

As – Argumentos

P – Poderia ser usado outro argumento aqui? Quem tem outro argumento? Por que devemos ajudar nossos pais?

A5 – Por que senão depois ele não dá dinheiro

(...)

P – Qual o significado desse ‘pois’ aqui?

As – ((Todos falam ao mesmo tempo, mas ninguém diz alguma coisa coerente))

P – ((Escreve na lousa “justificativa” e lê novamente a frase, mas sem explicar o porquê é uma justificativa)) E o ‘sem dúvida’? Qual a ideia que ele passa?

As – ((ninguém responde))

P – Dá a ideia de CERTEZA ((Escreve na lousa)) / Todos entenderam? Se eu colocasse outro argumento aqui ia mudar?

A6 – Não

P – NÃO?

As – SIM

P – Sim ou não?

As – SIM

P – Quem respondeu SIM, está certo / Se colocar outro vai mudar o sentido e às vezes não vai dar certo ((Professora lê a mesma frase trocando o “pois, com certeza” pelo “mas”)) / Dá lógica?

As – NÃO

(...)

P – Esses elementos vão servir de acordo com cada frase

A2 – Professora, ASSIM também dá, não dá? ((O aluno lê a frase, usando o “assim”))

P – ((oscila na resposta))

Pq – ((Pesquisadora intervém)) Não, ‘assim’ é mais uma conclusão / agora o ‘porque’ daria não daria?

A2 – Daria

Pq – O ‘porque’, o ‘já que’ / põe o ‘já que’

A2 – ((Lê a frase com “já que”))

(...)

Pq – Agora, se eu tirar o ‘sem duvida’?

A2 – Tira a ideia de certeza

Pq – ISSO / esse ‘sem dúvida’ é muito importante, porque ele está dando ideia de certeza, tirando qualquer dúvida (...) Então, se eu tiro ele, eu também estou alterando o sentido

(...)

P – Por que nós estamos estudando isso, alguém sabe dizer?

A2 – A carta

P – Isso, nós vamos escrever a nossa carta

Esse episódio mostra a mobilização de vários *gestos específicos* da professora para *institucionalizar* o objeto de ensino, além do uso de dois *gestos didáticos fundadores*: a mobilização da *memória da aprendizagem* e a *regulação local*. Como vimos, ao longo das nossas análises, esses três *gestos didáticos fundadores* estão presentes na rotina do trabalho do professor. A *institucionalização* visa à escolarização dos saberes externos, por meio de vários outros *gestos específicos*. No caso desse episódio, ela se dá por meio de: *definições* (transcritas de bibliografia da área e parafraseadas oralmente); *perguntas coletivas*; *uso da lousa* para esquematização das respostas dos alunos; *exemplificações*; *comparações de situações* (quando a professora instiga os alunos a substituírem um articulador por outro); etc. É possível perceber que para que esse tipo de *institucionalização dialogada* (discussão oral professor-alunos) tenha bons resultados é essencial que o objeto de ensino esteja devidamente internalizado pelo professor. Somente, nesse caso, a atividade realmente se transformará em *instrumento* para o agir do professor. No exemplo dado, a professora, em alguns momentos, demonstra não ter o domínio do objeto em foco, ora equivocando-se nas definições dadas – coloca o “mas” como condição –, ora hesitando nas respostas – momento em que a pesquisadora precisa intervir –, ora não se aprofundando nas explicações – simplesmente repetindo o uso convencional do articulador: “Fim, que está finalizando”. Ou seja, a *institucionalização dialogada* de um objeto de ensino requer do professor: a) capacidades para mobilizar diferentes *gestos didáticos específicos*; b) saberes bem consolidados em relação ao objeto em foco; c) capacidade docente de conseguir a aderência da turma na atividade.

Quanto ao *gesto fundador de utilização da memória didática*, é possível observá-lo no início e no final desse episódio. A professora começa a sua aula justamente ativando explicitamente a memória da aprendizagem da atividade anterior: “Alguém se lembra de algum articulador que nós vimos na atividade do quebra-cabeça?”. Esse *gesto* é importante, uma vez que resgata as aprendizagens anteriores para consolidá-las e *institucionalizar* novos objetos. É nesse movimento que o processo de internalização do gênero vai sendo concretizado. Isso fica mais nítido no final do episódio, quando a professora

mobiliza a *memória didática* do próprio projeto de escrita da carta de reclamação: “Por que nós estamos estudando isso, alguém sabe dizer? (...) Isso, nós vamos escrever a nossa carta”. Esse *gesto integrador* é bastante relevante, pois faz com que o projeto da escrita vá sendo “tecido” gradativamente, ao mesmo tempo em que se processa a internalização do seu objeto de ensino – a carta de reclamação.

Essa *institucionalização dialogada* também favorece bastante a mobilização do *gesto fundador* da *regulação local*. Por meio dos questionamentos que essa atividade dá abertura, tanto coletivos como direcionados, é possível “testar” como os alunos estão apreendendo o objeto em foco, para, assim, direcionar mais precisamente as estratégias de *institucionalização*. Nesse episódio, por exemplo, depois de um retorno negativo no processo de *regulação local* (pergunta coletiva) referente ao sentido do articulador “pois”, a professora aciona um *gesto didático* para tentar *institucionalizar* esse objeto: retorna à atividade anterior para problematizar o uso do “pois” (usa a frase que serviu de exemplo para a atividade do quebra-cabeça). Novamente, para que esses *gestos regulatórios* tenham êxito, é preciso que o professor desenvolva capacidades docentes para saber articular os conteúdos, de forma que a regulação não fique apenas no nível do “teste”, mas que ela contribua para o “avanço” do ensino-aprendizagem, e, conseqüentemente, para o desenvolvimento cognitivo do aluno.

2.8 ESQUEMAS DE MEDIAÇÃO 1H: O PROCESSO DE ESCRITA DA CARTA DE RECLAMAÇÃO

Na nossa SD, tivemos três módulos destinados especificamente à atividade de escrita/reescrita da carta de reclamação. No módulo 03, os alunos escreveram um “ensaio” da carta. Foi a produção inicial, que, no caso do procedimento SD, configura-se em um *gesto didático regulador*, sob a perspectiva diagnóstica, e também um instrumento para a *avaliação formativa*, uma vez que essa primeira produção é confrontada com a última, a fim de se avaliar o desenvolvimento do aluno em relação às *capacidades de linguagem* mobilizadas pelo gênero.

Devido à grande dificuldade dos alunos em produzir a primeira versão da carta, e levando-se em consideração a particularidade do gênero em relação ao seu *plano textual global* – “partes” bem delineadas –, conforme planejado no processo de modelização do gênero, optamos por dividir a atividade de escrita/reescrita¹¹¹ textual em três módulos: módulo 08, 12 e 13. No módulo 08, os alunos escreveram/reescreveram a carta até a etapa do

¹¹¹ Usamos o termo “escrita/reescrita”, pois alguns alunos partiram da sua primeira versão da carta para fazer a atividade, mas a maioria preferiu começar a escrever uma “outra” carta de reclamação.

relato/descrição do problema. No módulo 12, eles escreveram/reescreveram o restante da carta. Já no módulo 13, o foco foi a revisão e reescrita textual, sob a mediação do dispositivo didático “Ficha de revisão: carta de reclamação” (Apêndice H). Nesse último módulo tivemos ainda a atividade de digitação das cartas, na sala de informática da escola.

2.8.1 Ponto de Vista das Atividades, Tarefas e Dispositivos Didáticos

Como a avaliação diagnóstica já foi objeto de análise anterior (seção 2.2), focamos, nesse momento, nas atividades, tarefas e dispositivos didáticos dos módulos 08, 12 e 13. Percebemos que a opção por dividir a atividade de escrita/reescrita da carta em duas etapas, configurou-se em um *gesto didático específico* bastante “facilitador” para o processo de apropriação do gênero. Isso porque, o nosso contexto específico de intervenção necessitava de *gestos didáticos* que, de certa forma, “quebrassem” as “pedreiras” da escrita da carta de reclamação. Como, no processo de modelização, percebemos que esse gênero pode ser facilmente decomposto em “partes”, vimos, nessa característica, um fator que poderia nos ajudar no processo de *transposição didática interna*. Esse *gesto* de dividir o processo da escrita da carta facilitou bastante a sua produção, pois os módulos anteriores a essa primeira etapa da escrita focavam justamente os *esquemas de utilização do gênero* que deveriam ser mobilizados nessa primeira parte da escrita. Ou seja, a *institucionalização* desses objetos de ensino estava bem recente na memória dos alunos.

Outro *gesto didático* que contribuiu bastante para a atividade da escrita da carta foi iniciar o processo de *revisão textual* mesmo sem o término total da carta. Optamos, nessa primeira fase, por recolher as cartas (que deveriam estar escritas até a parte do relato/descrição do problema) e fazer *intervenções corretivas* (termo criado pela nossa pesquisa) para que os alunos já pudessem ir fazendo os ajustes sugeridos pela professora/pesquisadora. Essas intervenções foram de vários tipos: apontamentos de erros ortográficos (dois traços abaixo do erro); sugestões de reestruturação de palavras ou frases (intervenção diretamente no texto); ajuste na pontuação do texto (diretamente no texto); perguntas para instigar o aluno a complementar uma ideia; “bilhetes interativos” com propostas de melhoria do texto e incentivo à escrita.

Estamos conscientes de que muitos gestos interventivos de correção utilizados podem passar a ideia de “imposição”. Entretanto, procuramos “amenizar” esse caráter nas intervenções individualizadas, por meio de *gestos mediadores das correções*. No retorno dos textos aos alunos, houve um acompanhamento individual no processo da reescrita.

Nessas mediações, as intervenções feitas no texto do aluno eram, sempre, exploradas. Muitas vezes, uma palavra ou frase que havia sido reestruturada no processo de correção do professor era ressignificada pelo aluno, que acabava optando por uma versão própria. Na realidade, essa foi a alternativa que encontramos para conseguir contornar um problema recorrente na maioria das escolas públicas brasileiras: a quantidade excessiva de alunos que o professor de Língua Portuguesa precisa dar conta no processo da “construção” da escrita. Sabemos como é complicado para o professor trabalhar os problemas pontuais da escrita do aluno, por conta da falta de condições que favoreçam as “atividades interventivas individualizadas” (termo criado pela nossa pesquisa): professores com excessiva carga horária em sala de aula, o que acaba comprometendo o trabalho de correção dos textos dos alunos; turmas numerosas; ausência de um profissional da educação que possa dar apoio pedagógico durante essas atividades (assistente, estagiário, professor iniciante que pudesse, no início da sua carreira, auxiliar os professores mais experientes, e, com isso, acumular saberes experienciais). Nesse sentido, a *correção interventiva* foi o *instrumento* encontrado para “facilitar” o processo de reescrita individual, uma vez que ela, por si só, já apontava alguns caminhos para o aluno ir trabalhando com autonomia. Percebemos, porém, que sem a “mediação face a face do professor”, orientando o processo – explicando os apontamentos feitos no texto, mostrando alternativas de ajustes, dando ideias de complementação das ideias do texto, etc. – essa *intervenção corretiva* não teria o retorno esperado. Entendemos, assim, que o professor precisa encontrar formas para “driblar” a situação que está posta, e que não há uma metodologia de reescrita textual ideal, mas sim aquela que mais se ajusta ao contexto da intervenção.

Outro instrumento usado nesse processo foram os dicionários. Optamos por não corrigir os erros ortográficos, mas sim apontá-los no texto do aluno. A intenção foi que o aluno desenvolvesse capacidades de consulta ao dicionário, e, ao mesmo tempo, passasse por um processo cognitivo que contribuísse para a internalização da grafia convencionalizada das palavras. Sabemos que esse processo é gradual, assim, não esperávamos que apenas com uma aula o aluno pudesse se apropriar plenamente do uso do dicionário e também internalizar a grafia de todas as palavras consultadas. O ideal é que esse *gesto didático* fosse constante no processo de ensino da escrita, ou seja, que os professores mantivessem esse procedimento.

Dando continuidade ao processo da escrita da carta, no módulo 12, os alunos, depois de terem passado por um ensino sistemático sobre a planificação argumentativa e o uso de organizadores textuais, receberam a primeira parte da carta que tinham começado a escrever, para, então, terminarem a sua produção. Essa etapa foi mais trabalhosa, pois, como

já dissemos anteriormente, os alunos nunca tinham passado por um ensino sistemático sobre a textualização do processo argumentativo. Entretanto, como veremos na seção seguinte, eles compreenderam que nesse tipo de texto, as opiniões precisam ser ancoradas com argumentos. Mesmo sem capacidades linguístico-discursivas para elaborar argumentos mais consistentes, a maioria deles, já na primeira versão da escrita dessa parte da carta, se posicionou frente ao problema-alvo da reclamação, e textualizou pelo menos um argumento para dar sustentação a sua opinião. Também, nessa primeira versão, os alunos, na sua grande maioria, já compreenderam que, no gênero carta de reclamação a conclusão do processo argumentativo vem em forma de “solicitação” de resolução para o problema reclamado. Assim como, tentaram utilizar os articuladores textuais trabalhados em sala de aula – uns com sucesso, outros de forma equivocada (mas a “tentativa” já significou grande avanço para esses alunos).

Depois de concluída a escrita da carta, ela passou por um duplo processo de revisão: autoavaliação e avaliação pelos pares; sob a mediação do dispositivo didático “Ficha de revisão – carta de reclamação” (Apêndice H). A intenção inicial era que a carta, depois de escrita, não passasse pela correção docente, mas que fosse diretamente submetida às tarefas de autoavaliação e avaliação em pares, propostas pela “Ficha de revisão”. Entretanto, decidimos fazer uma *reconcepção* do trabalho planejado, já que percebemos que as cartas ainda tinham vários problemas. Como dispúnhamos de pouco tempo para o término do projeto, e sabíamos que somente as avaliações dos alunos não dariam conta de “solucionar” os problemas dos textos, resolvemos fazer uma nova *correção interventiva*, antes da apreciação final dos alunos. Entendemos que esse não é o *gesto didático* mais apropriado, uma vez que as intervenções do professor acabam influenciando o olhar de avaliador do aluno. Porém, como queríamos que os estudantes passassem também por essa experiência de autoavaliação e avaliação em pares, e, ao mesmo tempo, precisávamos “agilizar” o andamento do projeto, optamos por esse procedimento intermediário.

Percebemos que o dispositivo didático elaborado para a atividade de revisão textual, com perguntas diretas, é muito importante para a realização da tarefa de autoavaliação ou avaliação em pares. Sem um instrumento como esse, tal tarefa torna-se quase impossível de ser executada pelo aluno. Entretanto, mesmo com a *mediação instrumental* de um dispositivo didático específico, a tarefa de autoavaliação ou avaliação em pares ainda continua sendo uma tarefa de muita complexidade para os alunos. Na experiência que tivemos, poucos alunos conseguiram “enxergar” algum problema no seu texto ou no texto do colega, durante essa atividade. Na ocasião, imaginávamos que somente o dispositivo didático, baseado na *lista de constatação do gênero* pudesse dar conta de mediar a *correção*

interativa (GONÇALVES, 2010) proposta pelo projeto. Que por intermédio desse instrumento, os alunos pudessem explorar melhor as potencialidades do seu texto ou do texto do colega. Nesse período de distanciamento do objeto investigado que a pesquisa nos proporciona, percebemos, porém, que para que essa tarefa possa ser executada com sucesso pelos alunos é necessária uma articulação com outros instrumentos de revisão textual. Talvez essa atividade tenha mais chances de dar certo se o professor promover, por exemplo, antes da sua realização, uma atividade de reescrita coletiva, na lousa, em transparência ou *slide*, utilizando o mesmo dispositivo didático da autoavaliação ou avaliação em pares. Dessa forma, o aluno teria a oportunidade de visualizar, no texto-exemplo da reescrita, possíveis problemas – de ordem contextual, discursiva e linguística – e formas de solucioná-los. Ou seja, o aluno teria um “modelo” para, *a priori*, imitar (VIGOTSKI, 2008b), e, mais tarde, dependendo do seu nível cognitivo e das suas experiências com textos, sejam elas sociais ou didáticas, promover a *autorregulação* do aprendizado e, com isso, ter a possibilidade de extrapolar o objeto trabalhado.

A última etapa desse processo de escrita e reescrita da carta de reclamação se deu com a digitação do texto final. Nessa fase, precisamos dividir os alunos em grupos pequenos para usarem os computadores da sala de informática da escola, que nunca tinham sido utilizados por alunos. A experiência foi bastante relevante, pois a maioria deles tinha poucas capacidades desenvolvidas em relação ao mundo digital. Muitos nunca tinham usado um programa de digitação de textos. Por isso, a mediação do professor foi bastante importante na execução da tarefa de “digitar a carta”. Nessa etapa, como veremos nas análises dos textos dos alunos, ainda houve intervenção docente em relação a alguns problemas detectados na última versão escrita do texto: pontuação, uso de letra maiúscula, ortografia, etc. Ou seja, o processo de digitação textual foi acompanhado também por *intervenções corretivas individualizadas*.

Para finalizar o projeto da escrita, os alunos ainda escreveram o envelope das cartas, sob a mediação interventiva do professor, selaram-nas e, em um gesto simbólico, postaram-nas em um “correio” fictício. Juntamente com a direção da escola, decidimos não levar os alunos pessoalmente a um posto dos Correios para postarem as cartas, para evitarmos possíveis problemas. Dessa forma, no fechamento festivo que promovemos no último dia (com a presença de um jornal local), os alunos, assumindo o papel social de cidadãos comprometidos com a sua comunidade, finalizaram a sua ação de linguagem, postando simbolicamente a carta de reclamação em uma caixa improvisada dos “correios” (cf. foto no Anexo T). Embora a postagem, em sala de aula, tenha sido feita de forma ficcional, as cartas,

posteriormente, seguiram seu curso normal, uma vez que foram devidamente endereçadas a seus destinatários reais. O fato de os alunos saberem, desde o início do desenvolvimento da SD, que suas cartas seriam realmente enviadas aos destinatários, ou seja, que o texto que estavam produzindo não era “ficcional”, apenas para cumprir uma tarefa escolar, foi bastante relevante para os resultados finais do projeto. Essa experiência real de escrita foi inédita e significativa para os alunos. Em entrevista à *Folha de Londrina* (GUERIN, 2009), uma aluna revelou que a participação no projeto da escrita da carta de reclamação foi difícil, “principalmente achar palavras para falar formalmente [...] Eu só tinha escrito carta para amigo [...] achei legal participar do projeto”. Outra aluna ponderou que teve muita dificuldade para argumentar, mas que gostou da experiência de escrever cartas de reclamação. Como vemos, a primeira aluna compara a carta de reclamação a outra prática epistolar, o que significa que ela associa a escrita produzida em sala de aula a uma prática social e não a uma prática meramente escolarizada. A segunda, por sua vez, destaca o objeto do gênero que mais provocou conflitos cognitivos nos alunos: a argumentação – uma vez que esse objeto, como já pontuamos anteriormente, não fazia parte da realidade do ensino dos alunos.

Não há como negar que todo esse processo desenvolvido durante a SD “dá trabalho”. Isso porque, ele não se pauta somente em objetivos diagnósticos – avaliar o quanto os alunos sabem ou não sabem – ou classificatórios – “dar nota”. É evidente que esses objetivos fazem parte do processo, mas eles não o restringem. O processo de avaliação que moveu nosso projeto firma-se nos propósitos da *avaliação formativa*. A intenção foi mobilizar diversos *gestos didáticos de regulação* durante o desenvolvimento da SD, e não nos concentrar em apenas um, com valor restritivo. O objetivo foi trabalhar o processo de desenvolvimento do aluno, passo a passo, e sempre proporcionando *feedbacks*. Seja por meio das *correções interventivas nos textos*, das *mediações individualizadas*, durante o processo das reescritas, das *regulações coletivas*, no decorrer do processo de *institucionalização dos esquemas de utilização do gênero* trabalhados na SD, ou da *correção interativa*, mediada pelo dispositivo didático “Ficha de revisão”.

É preciso também pontuar que, no período de desenvolvimento da SD, devido à obrigatoriedade pedagógica da instituição, ocorreram duas avaliações bimestrais, formalizadas. Para que esse momento não fosse desvinculado da proposta do projeto de escrita da carta de reclamação, procuramos aproveitá-lo para que ele também se tornasse um instrumento do desenvolvimento do aluno. Dessa forma, as “provas” foram elaboradas a partir dos objetos trabalhados em sala de aula, e foram aplicadas de forma não convencional – se levamos em conta o contexto da Educação Básica. Elas se transformaram em uma atividade

complementar de sala de aula, uma vez que professora e pesquisadora fizeram acompanhamento individualizado na execução das tarefas, tirando dúvidas, orientando, retomando conceitos, dando sugestões, etc. Ou seja, embora aparentemente servindo como um instrumento regulador, a avaliação bimestral tornou-se também um dispositivo didático de *institucionalização* dos saberes mobilizados durante a SD e um instrumento suplementar da *avaliação formativa*.

2.8.2 Ponto de Vista do Desenvolvimento das Capacidades de Linguagem

Nesta seção, o foco da investigação recai sobre o desenvolvimento das *capacidades de linguagem* do aluno em relação à produção do gênero “carta de reclamação”. Como vimos anteriormente, na visão vigotskiana, o aprendizado é precedente ao desenvolvimento cognitivo. No caso da nossa pesquisa, é por meio do aprendizado/apropriação do gênero “carta de reclamação”, e de seus *esquemas de utilização* tomados como objetos de ensino na SD, que o aluno desenvolve *capacidades de linguagem* para mobilizá-lo de forma autorregulada. Nesse processo de apropriação é que o aluno vai *desenvolver processos cognitivos superiores*, ligados ao uso da linguagem. Desenvolvimento esse que, sem a mediação escolar, muito dificilmente esse jovem atingiria.

A diferença com a abordagem tradicional do ensino da língua é que na perspectiva *interacionista sociodiscursiva*, assumida por nossa pesquisa, o processo de internalização se dá pelo viés discursivo: 1) aborda-se *o todo* (*presentificação* do gênero e primeira produção); 2) depois se decompõe esse todo em partes – *gesto de delimitação* do objeto a ser didatizado – para o processo de sistematização (*esquemas de utilização do gênero* elencados como objetos de ensino nos módulos da SD); 3) para depois voltar novamente ao todo (produção final do gênero). Nesse processo, mesmo quando o foco são os elementos linguístico-discursivos do gênero, nunca se perde o objetivo geral da intervenção: a apropriação de uma *prática languageira*.

A nossa análise, embora se centre na apropriação do gênero carta de reclamação, envolve inúmeros processos cognitivos de uso da linguagem, os quais podem ser transferidos para a mobilização de vários outros gêneros. Dessa forma, o que estamos investigando não é somente se o aluno se apropriou da carta de reclamação como objeto de interação, mas também se ele internalizou diversos objetos que podem ser acionados em outras formas de interação languageira similares (tanto do ponto de vista textual, discursivo, linguístico, como contextual).

Para proceder a essa análise, selecionamos quatro alunos que passaram por todos os processos de intervenção da SD. Dois deles já tiveram sua produção inicial diagnosticada na seção 2.2 – aluno 3 (com baixa capacidade linguístico-discursiva) e aluno 5 (melhor produção inicial da carta de reclamação). Já os alunos 6 e 7 foram selecionados por representarem um nível mediano de letramento, sob o ponto de vista linguístico-discursivo, em comparação ao restante da classe. O aluno 6, embora apresente algumas deficiências linguístico-discursivas, consegue desenvolver a textualidade de forma razoável, se levarmos em consideração o nível da turma. O aluno 7 está em um grau mais avançado de letramento, sob o ponto de vista da classe, mas, mesmo assim, apresenta vários problemas de ordem discursiva.

Essa análise baseia-se no confronto entre a primeira produção do aluno – feita no início da SD, antes das intervenções didáticas sistematizadas –, e a produção final, enviada ao seu destinatário real. O confronto é feito a partir da análise dos três níveis das *capacidades de linguagem: capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva*. Embora sabendo que esses três níveis de capacidade são interligados no processo de escrita textual, optamos por separá-los para a nossa análise, com o objetivo de tornar mais didático o procedimento analítico e a discussão dos resultados.

Para cada aluno, elaboramos um quadro com as duas produções, que são dispostas lado a lado para maior visualização. A produção inicial é digitada, respeitando a grafia utilizada pelo manuscrito do aluno e tentando reproduzir a mesma disposição das palavras na folha de caderno (cf. as versões manuscritas das cartas nos Anexos J-R). Já a produção final é a mesma versão que foi digitada pelo aluno na sala de informática, e que foi enviada pelos correios no encerramento do projeto. A fim de preservar a identidade dos envolvidos, todos os dados referenciais são substituídos por dados fictícios.

Quadro 30 – Aluno 3: primeira e última produção

Aluno 3: primeira produção NDR(a)	Aluno 3: produção final digitada NDR(b)
<p><i>aluno: Lucas Francisco Data 27/08/09</i></p> <p><i>Londrina, 28 de agosto de 2009</i></p> <p><i>Os Defeitos</i></p> <p><i>Oi prefeitura eu queria que tivesse mais policiamento porque la no conjunto Mãe de Deus tem muito trafico e tem muitas coisas como cachoros abandonado que faz as pessoas sofrer asidente e as vezes tem pessoas que morrem então ta xau.</i></p>	<p>Londrina, 03 de dezembro de 2009.</p> <p>Assunto: Falta de policiamento nos bairros</p> <p>Prezado prefeito de Londrina, Barbosa Neto,</p> <p>Eu, <i>Lucas Francisco</i>, venho reclamar da seguinte situação: falta de policiamento no bairro <i>Mãe de Deus</i>.</p> <p>Estou vendo muitas pessoas sendo assaltadas. Dias atrás, na Rua <i>Monte Alegre</i>, houve cinco mortes.</p> <p>Na minha opinião, a falta de policiamento pode prejudicar a população, pois se não há policiamento as mortes e os assaltos, com certeza, podem aumentar.</p> <p>Portanto, peço ao Prefeito que solucione esse problema.</p> <p>Atenciosamente,</p> <p><i>Lucas Francisco</i> Escola Estadual <i>Olavo Bilac</i> 5º MA – Projeto Cidadania Prof^a <i>Maria Cordeiro</i> Prof^a <i>Eliana Merlin</i></p>

Quadro 31 – Aluno 5: primeira e última produção

Aluno 5: primeira produção NDR(a)	Aluno 5: produção final digitada NDR(b)
<p><i>Londrina, 28 de agosto de 2009.</i></p> <p><i>Prezada Diretora</i></p> <p><i>Olá Diretora Bruna.</i></p> <p><i>Fiquei muito contente com o projeto do celem que colocaram na escola, bastantes alunos se escreveram, mas nem todos iam nas aulas. Só que não achei muito certo as atitudes dos professores, eles fizeram um abaixo assinado para tirar o espanhol, e sem comunicar a professora Maria que nos ensina espanhol. Eu sei que o minimo de alunos é vinte, mas minha turma tem onze indo frequênte nas aulas e uns três que não são matriculados, e sei que esses onze estão se esforsando para ir, acho que não é certo tirar o espanhol por causa da queles que não estão indo, e o esforço daqueles que estão indo?</i></p> <p><i>Agradeço sua atenção, Aguardo resposta</i></p> <p><i>Aluna: Gabriela Barros 5ª MA</i> <i>Professora: Maria Cordeiro</i></p>	<p>Londrina, 27 de novembro de 2009</p> <p>Ref.: Cancelamento do Celem</p> <p>Prezado Diretor do N.R.E. de Londrina,</p> <p>Sou aluna da escola estadual <i>Olavo Bilac</i>. No ano de 2009 me matriculei no Celem de espanhol, porém passou um tempo e fiquei sabendo que ele seria cancelado devido à falta de frequência dos alunos, mesmo sendo o ano da sua implantação.</p> <p>Penso que não deveria ser cancelado o curso, pois as pessoas que fazem o Celem, com certeza, teriam oportunidades de um futuro melhor e, sem dúvida, o Celem de espanhol proporciona um aprendizado muito bom para os alunos. Em primeiro lugar, não são em todas as escolas que existe essa oportunidade. Em segundo lugar, o espanhol é a segunda língua mais usada no comércio. Finalmente, a quarta mais falada no mundo.</p> <p>Dessa forma, queria pedir para que tomassem as devidas providências.</p> <p>Muito obrigada pela atenção,</p> <p><i>Gabriela Barros</i> Aluna da escola <i>Olavo Bilac</i> – 5ª MA Projeto Cidadania: prof^a. <i>Maria Cordeiro</i> e prof^a. <i>Eliana Merlin</i></p>

Quadro 32 – Aluno 6: primeira e última produção

Aluno 6: primeira produção NDR(a)	Aluno 6: produção final digitada NDR(b)
<p><i>Londrina, 28 de agosto de 2009</i></p> <p><i>Prezado prefeito</i></p> <p><i>Estou escrevendo esta carta, para falar sobre um assunto muito serio.</i></p> <p><i>Esse assunto é a demora nas consultas medicas.</i></p> <p><i>Estou pedindo que redople sua atenção para esse problema, porque se isso não acontecer, isso podera trazer coisas trágicas, como a morte</i></p> <p><i>Nome: Pedro Dias</i></p>	<p>Londrina, 3 de dezembro de 2009.</p> <p>Assunto: Demora no agendamento das consultas médicas</p> <p>À secretária de saúde de Londrina,</p> <p>Escrevo esta carta para reclamar da demora no agendamento das consultas médicas. No posto de saúde <i>Maria Dulce</i> as consultas médicas demoram muito. Minha irmã tinha de tirar uma bolha do pé e marcou a consulta há quatro meses, mas a bolha já sarou e a consulta ainda não chegou.</p> <p>Na minha opinião, esta demora, primeiramente, pode levar muitas pessoas à morte. Em segundo lugar, pode trazer sequelas muito grande à população.</p> <p>Portanto, a secretaria da saúde poderia investir mais nesse assunto, contratando mais médicos e enfermeiros.</p> <p>Atenciosamente,</p> <p><i>Pedro Dias</i> Escola Estadual <i>Olavo Bilac</i> 5ª MA Profª. Eliana Merlin e <i>Maria Cordeiro</i></p>

Quadro 33 – Aluno 7: primeira e última produção

Aluno 7: primeira produção NDR(a)	Aluno 7: produção final digitada NDR(b)
<p><i>DATA: 28/08/09</i></p> <p><i>Áo Núcleo Regional de Educação de Londrina</i></p> <p><i>Prezado Núcleo</i></p> <p><i>Eu Luiza Helena gostaria de reclamar sobre o CANCELAMENTO DO CELEM.</i></p> <p><i>Eu acho uma injustiça com nós os alunos que estão vindo com frequência.</i></p> <p><i>Os alunos que não estão vindo. Tem muita gente que quer entrar, só que não pode. Porquê acabou o tempo de escríção e não tem vaga</i></p> <p><i>Só que quase não vai ninguém.</i></p> <p><i>E gostaria que vocês fizessem algo a respeito. Muito obrigado.</i></p> <p><i>Luiza</i></p>	<p>Londrina, 27 de novembro de 2.009.</p> <p>Assunto: cancelamento do Celem</p> <p>Prezado Diretor do Núcleo Regional de Ensino de Londrina,</p> <p>Eu, <i>Luiza Helena</i>, venho reclamar do cancelamento do Celem de espanhol na escola onde estudo, a Escola Estadual <i>Olavo Bilac</i>. Alguns alunos se matricularam neste ano 2.009, mas acabaram não frequentando o curso. Com o passar do tempo, foi diminuindo cada vez mais o número de alunos, até que a escola pediu o cancelamento do Celem.</p> <p>Na minha opinião, o Celem não deveria ser cancelado, porque quem estava participando levava a sério e foi prejudicado, pois deixou de aprender uma segunda língua.</p> <p>Uma segunda língua é muito importante nos dias atuais. No futuro ela irá nos ajudar a conseguir bons empregos, a nos relacionar com pessoas de fora. Além disso, o espanhol hoje é uma língua muito valorizada.</p> <p>Assim, gostaria que os senhores da Secretaria da Educação do Paraná colocassem o espanhol novamente na escola Estadual <i>Olavo Bilac</i>.</p>

	<p>Desde já, muito obrigada,</p> <p><i>Luiza Helena</i> Escola Estadual <i>Olavo Bilac</i> 5ª MA – Projeto Cidadania Profª <i>Maria Cordeiro</i> Profª <i>Eliana Merlin</i></p>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Como a análise dessa etapa da pesquisa é feita a partir das capacidades de linguagem mobilizadas nas produções textuais dos alunos selecionados, elaboramos três quadros, um para a capacidade de ação, outro para a capacidade discursiva e outro para a capacidade linguístico-discursiva. Cada quadro descreve, primeiramente, a intervenção realizada na ZDP da escrita da carta de reclamação em relação à capacidade em pauta, mostrando os módulos que ela foi trabalhada e os objetos de ensino privilegiados no processo. Em seguida, são analisadas as produções dos quatro alunos: o NDR(a), relativo à produção inicial; o NDR(b), referente à produção final da carta de reclamação – ressaltando os avanços (ou não) do aluno.

Quadro 34 – Análise do desenvolvimento da capacidade de ação

<p>Intervenção na ZPD quanto à capacidade de ação</p> <p>Objetos sistematizados nos módulos da SD</p>	<p>Módulo 01</p> <ul style="list-style-type: none"> • A ação discursiva de reclamar • Os vários contextos de produção discursiva da ação de reclamar • O contexto de produção discursiva do gênero “carta de reclamação” <p>Módulo 02 e 10</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conteúdo temático das cartas de reclamação <p>Módulo 05</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elementos do contexto de produção das cartas de reclamação, comercial, do leitor, pessoal e aberta <p>Módulo 06</p> <ul style="list-style-type: none"> • Maneiras formais de textualizar a saudação inicial e final e o vocativo <p>Módulos 03, 08, 12, 13</p> <ul style="list-style-type: none"> • A textualidade global da carta de reclamação <p>Demais módulos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os objetos do contexto de produção foram retomados por <i>gestos didáticos</i> relacionados à mobilização da <i>memória didática</i>
<p>Aluno 3 NDR(a) Capacidades de ação</p>	<p>Aluno 3 NDR(b) Capacidades de ação</p>
<p>A <i>capacidade de ação</i> é quase nula: o aluno não se coloca no <i>papel discursivo</i> de “cidadão que reclama de um problema da comunidade”, mas de um aluno que escreve um texto escolar. A <i>motivação eficaz</i>, ou <i>sentido pessoal</i> da escrita, não coincide com a <i>motivação compreensível – significação social</i> que deveria mover a escrita social de uma carta de reclamação. Há, portanto uma <i>alienação</i> (LEONTIEV, 1983 – cf. seção “O agir pela linguagem”). Pela apresentação centralizada de um título no início do corpo da carta e do nome do aluno na primeira linha da folha, percebe-se uma aproximação</p>	<p>O aluno evolui bastante quanto à <i>capacidade de ação</i> em relação à carta de reclamação. O texto demonstra claramente uma ação de reclamação e solicitação da resolução do problema, o que mostra que ele internalizou os propósitos comunicativos do gênero. É possível perceber que o aluno fez uma boa representação contextual em relação ao nível de hierarquização existente entre enunciador e destinatário, uma vez que o texto avançou bastante na formalidade que exige a interação. Mesmo a solicitação da resolução do problema ainda</p>

<p>com os textos escolarizados. Esse aluno não consegue ainda fazer uma representação contextual adequada da forma de interação pressuposta pela carta de reclamação: ele se dirige ao prefeito (embora explicitamente se dirija à “prefeitura”) como se ele fosse um amigo íntimo, e não uma autoridade pública (“oi prefeitura”, “xau”); ele não tem clareza dos propósitos comunicativos, uma vez que, explicitamente, apenas expõe um “desejo” de que tenha mais policiamento no seu bairro. Faltou um foco para o desenvolvimento do conteúdo temático.</p>	<p>parecendo um pouco incisiva, ela aparece como “conclusão” do processo argumentativo, o que acaba diminuindo o teor reivindicatório do texto. O tema, embora pouco explorado, é textualizado a partir de um único foco, o que demonstra, mais uma vez, que o objetivo da escrita foi internalizado. O aluno, embora ainda de forma “simplória”, parece assumir o <i>papel discursivo</i> de cidadão preocupado com a falta de policiamento no seu bairro. A <i>motivação eficaz</i> desvincula-se, pelo menos parcialmente, dos objetivos didáticos da escrita.</p>
<p style="text-align: center;">Aluno 5 NDR(a) Capacidades de ação</p>	<p style="text-align: center;">Aluno 5 NDR(b) Capacidades de ação</p>
<p>Como já apontado no diagnóstico inicial, esse foi o texto que mais se aproximou do modelo didático criado para a carta de reclamação. O aluno, nessa primeira versão, já mostra uma boa capacidade de ação em relação ao gênero. Entretanto, há um problema nítido em relação à representação que faz do destinatário – um amigo (“Olá Diretora”) – mostrando que ele não consegue separar os <i>papéis discursivos</i> de amiga e diretora (representante máximo da instituição escolar que tem o poder de resolver o problema reclamado). Embora o texto não traga explicitamente uma ação de reclamação ou de solicitação do problema, elas podem ser inferidas pela discursividade geral do texto. O conteúdo temático está centrado no problema-avo da reclamação, e é explorado de forma razoável.</p>	<p>Embora representante da melhor produção inicial, esse aluno consegue um bom desenvolvimento quanto à capacidade de ação. Seu texto avança bastante em relação à formalidade requerida por esse tipo de interação, mostrando que houve uma <i>reconcepção</i> no que diz respeito à representação contextual da interação enunciatador/destinatário. Os propósitos didáticos da atividade da escrita ficam, assim, “camuflados”, sobressaindo-se a ação linguageira de um cidadão-aluno reclamando do cancelamento do CELEM de Espanhol da sua escola e pedindo providências para que seja resolvido o problema. Esse texto é um bom exemplo de uma ação linguageira na qual a <i>motivação compreensível</i> da escrita transforma-se em <i>motivação eficaz</i>, uma vez que o problema-alvo da reclamação é o mesmo desde a atividade do Púlpito (módulo 01), o que mostra que a <i>necessidade</i> da resolução desse problema foi o que realmente <i>motivou</i> a ação da escrita do aluno.</p>
<p style="text-align: center;">Aluno 6 NDR(a) Capacidades de ação</p>	<p style="text-align: center;">Aluno 6 NDR(b) Capacidades de ação</p>
<p>Esse aluno apresentou, na primeira versão do texto, uma <i>capacidade de ação</i> mediana, uma vez que demonstrou já disponibilizar de um modelo bem delineado da carta de reclamação, embora bem “simplório”. A formalidade exigida pela interação não é atingida de forma satisfatória (não há, por exemplo, uma despedida formal na carta), mas também não é comprometedor. O aluno faz uma saudação formal ao prefeito, e começa seu texto com uma expressão-clichê das correspondências “Estou escrevendo esta carta...”. A atividade da escrita ainda está motivada pelos propósitos didáticos, como podemos perceber pela escrita escolarizada do final da carta: “Nome: Pedro Dias”</p>	<p>O aluno tem um bom desenvolvimento quanto à <i>capacidade de ação</i>, uma vez que o texto apresenta um bom grau de formalidade, o que mostra que conseguiu fazer uma boa representação contextual da interação. Ele faz uma <i>reconcepção</i> em relação ao destinatário da carta – em vez de prefeito, direciona a carta para o órgão da prefeitura responsável pela área da saúde (nós levamos, durante o desenvolvimento da SD, um organograma dos órgãos municipais). Esse aluno demonstra que internalizou esse objeto social, pois conseguiu, inclusive, extrapolar o modelo apresentado didaticamente: na sua conclusão, em vez de solicitar a resolução do problema, ele dá sugestão para a resolução. É possível perceber o <i>papel</i> de cidadão preocupado com a demora no agendamento das consultas médias, uma vez que usa um relato pessoal (a bolha no pé da irmã) para apresentar o problema, ou seja, a <i>necessidade</i> da escrita parte de uma ocorrência real, não ficcionalizada pela escola.</p>
<p style="text-align: center;">Aluno 7 NDR(a) Capacidades de ação</p>	<p style="text-align: center;">Aluno 7 NDR(b) Capacidades de ação</p>

<p>O aluno apresenta um modelo intuitivo da carta de reclamação bem delineado, mas bem reduzido discursivamente. A capacidade de ação, assim como a do aluno anterior, é mediana. Há uma tentativa de formalizar a carta – “gostaria de reclamar”, “Muito obrigado” – o que demonstra que o aluno já faz uma representação hierarquizada da relação enunciador/destinatário. Falta, no entanto, um desenvolvimento mais apurado das outras capacidades de linguagem para que haja uma articulação entre o agir linguístico-discursivo e o agir acional. Assim como o aluno 05, esse também escreve a partir de uma <i>necessidade real</i> vivenciada pelo cancelamento do CELEM de Espanhol na escola. Dessa forma, a <i>significação social</i> da atividade da escrita torna-se também o <i>sentido pessoal</i> atribuído a ela.</p>	<p>Ao desenvolver as capacidades linguísticas e discursivas, como veremos adiante, a capacidade acional do aluno, em relação à carta de reclamação, torna-se mais consistente. É possível perceber, na sua carta, um modelo prototípico do gênero – pelo menos da forma como modelizado na pesquisa. Ao ler a carta, é nítida a presença de um aluno-cidadão reclamando do cancelamento do CELEM de Espanhol na sua escola. Em vez de “gostaria de reclamar”, nessa nova versão, o enunciador “vem reclamar”. Vemos que há um posicionamento mais firme em relação à primeira versão, o que nos possibilita inferir que o aluno consegue “acreditar” na ação linguageira subjacente à sua escrita: realmente está reivindicando algo que acredita que tem direito como aluno-cidadão: a volta do CELEM.</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro 35 – Análise do desenvolvimento da capacidade discursiva

<p>Intervenção na ZPD quanto à capacidade discursiva</p> <p>Objetos sistematizados nos módulos da SD</p>	<p>Módulo 05</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elementos do plano textual global das cartas de reclamação, comercial, do leitor, pessoal e aberta <p>Módulo 06</p> <ul style="list-style-type: none"> • Plano textual global das cartas de reclamação • Frases nominais (construção do “assunto” da carta) • Maneiras formais de textualizar a saudação inicial e final e o vocativo <p>Módulo 07</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relato e descrição <p>Módulo 09</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fases da sequência argumentativa: premissa (explicitação da opinião / ideia defendida) e apresentação dos argumentos • Sustentação dos argumentos <p>Módulos 03, 08, 12, 13</p> <ul style="list-style-type: none"> • A textualidade global da carta de reclamação <p>Demais módulos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os objetos discursivos foram retomados por <i>gestos didáticos</i> relacionados à mobilização da <i>memória didática</i>
<p>Aluno 3 NDR(a)</p> <p>Capacidades discursivas</p>	<p>Aluno 3 NDR(b)</p> <p>Capacidades discursivas</p>
<p>Quanto ao plano textual global, o texto pode ser considerado apenas um “esboço” de uma carta de “solicitação”. O aluno coloca um título (centralizado, como nas redações escolares) para a carta, mas não um “referente”. Esse título está incoerente em relação à textualização da carta – “Defeitos”. O que parece é que o aluno, ao não focar em um problema específico, não encontra um título que resuma o assunto da carta. As partes da carta relativas à saudação inicial/ final aparecem inseridas no corpo da carta, em desacordo com o plano geral do gênero. Não há identificação do autor no final da carta. A carta não apresenta um foco específico: os problemas são apenas citados, mas não descritos ou relatados. A ação de reclamar não é textualizada. Na carta aparece apenas uma expressão de desejo: “eu queria que...”. Ou seja, apenas tem-se uma carta de solicitação, não de reclamação. Não há uma planificação argumentativa sólida. Os argumentos usados são, na verdade, para justificar o pedido e, ao</p>	<p>Discursivamente, a carta do aluno evoluiu bastante. O plano textual global aparece bem delineado em suas partes, da forma como foi didatizado durante a SD: cabeçalho, referente (ou “assunto”, elaborado a partir de uma frase nominal, “Falta de policiamento nos bairros”, e coerente com o foco da reclamação), vocativo/saudação inicial (formal, como pede o gênero), corpo da carta (explicitando duas ações discursivas: a reclamação de um problema e a solicitação da sua resolução), saudação final (formal) e identificação do emissor. O que mostra que esse esquema de utilização do gênero foi internalizado. O aluno determina um foco para a reclamação, e planifica seu texto a partir de uma sequência argumentativa. Explicita a constatação inicial da argumentação: o problema-alvo da reclamação, relatando, inclusive, um exemplo que corrobora com a situação colocada. Posiciona-se em relação ao problema, ou seja, textualiza a sua opinião frente ao</p>

<p>mesmo tempo, servem para expor os problemas. A textualização acaba sendo incoerente, pois o aluno pede policiamento “porque” no bairro tem tráfico e tem cachorros abandonados (esse segundo item não necessita exatamente de policiamento, mas de outras ações da prefeitura). O tipo de discurso, que deveria ser misto interativo-teórico, acaba sendo apenas interativo: o aluno se posiciona em primeira pessoa do singular (dêitico de pessoa), como pede o gênero, mas usa, inadequadamente, um advérbio de lugar, “lá no conjunto...”, que denota a distância entre o lugar físico de produção e o local físico do problema. Na verdade, a textualização deveria ter amalgamado esses dois <i>locus</i>, mesmo que ficionalmente. Isso mostra como é difícil para o aluno separar o mundo empírico, do mundo virtual da linguagem. Enfim, embora o aluno mostre tentativas de textualizar sua carta de uma maneira adequada, discursivamente, o texto é bastante “pobre”.</p>	<p>exposto. E apresenta um argumento. Para concluir, solicita a solução para o problema. Com certeza, a planificação sequencial está bem delimitada, bastante coerente, embora pudesse ser mais aprofundada, sobretudo, em relação ao relato do problema e à apresentação de argumentos para sustentar a premissa. Assim, mesmo tendo se apropriado desse esquema de utilização, é preciso mais trabalhos de intervenção didática para que essa capacidade seja expandida e o aluno possa mobilizá-la em situação de autorregulação. O aluno, dentro das limitações da sua escrita, consegue se enquadrar no discurso misto interativo-teórico, assim como foi modelizado pela nossa pesquisa. O teor interativo está no “diálogo” simulado entre enunciador e destinatário, explicitado, entre outros aspectos, pelo dêitico pessoal de quem fala (o aluno inicia o seu texto com “Eu, Lucas Francisco” – deixando explícito o agente-produtor do texto) e dêitico temporal/espacial – “Dias atrás, na rua...”. O caráter teórico é conseguido pela tom formal dado ao objeto em foco – “venho reclamar da seguinte situação”. Ou seja, não é um diálogo face a face em que a reclamação é feita diretamente, ela é anunciada textualmente.</p>
<p style="text-align: center;">Aluno 5 NDR(a) Capacidades discursivas</p>	<p style="text-align: center;">Aluno 5 NDR(b) Capacidades discursivas</p>
<p>Esse aluno era o que apresentava o índice mais alto de letramento em relação à classe. Por essa razão, já era esperado que fizesse um bom texto. No que diz respeito ao plano geral da carta de reclamação, o aluno consegue esquematizá-lo satisfatoriamente: apresenta um cabeçalho; duas saudações iniciais (uma formal e outra informal – como já dissemos, isso se deve ao fato de a diretora ter sido representada tanto como uma autoridade como uma amiga); um corpo textual planificado a partir de uma sequência argumentativa, uma saudação final; identificação do emissor. O aluno não explicita o referente, mas como dissemos, essa parte da carta é facultativa. A solicitação, embora não textualizada, pode ser inferida pela expressão: “Aguardo resposta”. Há uma boa argumentação, embora os argumentos pudessem ser ampliados. O discurso se enquadra no tipo misto interativo-teórico, assim como modelizado. Ou seja, discursivamente, o texto do aluno já se encontra bem estruturado.</p>	<p>Mesmo a primeira versão apresentada já sendo satisfatória discursivamente, o aluno conseguiu melhorar a sua linha argumentativa. A versão final está mais objetiva e com mais força argumentativa, uma vez que traz informações coletadas nas pesquisas solicitadas durante a SD como sustentação para a tese defendida: “o espanhol é a segunda língua mais usada no comércio e a quarta mais falada no mundo”. Faltou, nesse caso, uma voz de autoridade para sustentar os dados. Como não trabalhamos as formas de sustentação dos argumentos – exemplificação, definições, voz de autoridade, etc. – não fizemos nenhuma intervenção nesse aspecto. Como já dissemos, uma única SD não consegue dar conta de todas as dimensões ensináveis do gênero. Nessa nova versão, o aluno explicita o referente textual, apresentado como uma opção para a escrita da carta de reclamação, e também a solicitação da solução do problema. Interessante nessa nova versão que o aluno não relata o problema minuciosamente como na primeira versão: o relato é bem sintético. Ele dá prioridade à apresentação de argumentos em defesa da sua opinião. Há, pois, uma mudança na representação do gênero: não seria um texto para apresentar um problema, mas para “lutar” pela sua resolução. Já o tom do texto atinge um grau de formalidade bem maior do que na primeira versão e mais adequado ao gênero.</p>
<p style="text-align: center;">Aluno 6 NDR(a) Capacidades discursivas</p>	<p style="text-align: center;">Aluno 6 NDR(b) Capacidades discursivas</p>
<p>O plano geral do texto se aproxima bastante de uma carta de “solicitação”: cabeçalho, saudação inicial, corpo</p>	<p>Em comparação à primeira versão da carta, discursivamente, a produção final evolui ao</p>

<p>da carta com “citação” do problema e solicitação de uma resolução. Não há uma saudação final e a identificação é feita pelo <i>papel discursivo</i> de “aluno”, o que mostra que ele ainda é <i>motivado</i> pelas necessidades didáticas da atividade de ensino. O problema é apenas “citado”: ele não é alvo de uma descrição e/ou relato mais minucioso que pudesse mostrar a sua dimensão exata. Não é apresentado, inclusive, o local-alvo da reclamação: em qual posto de saúde ocorre essa demora que é objeto da reclamação? Aliás, no texto, não é aparece explicitamente a ação de reclamação, apenas a de solicitação – a reclamação fica subentendida. O único argumento que é apresentado tenta justificar a solicitação feita. O tipo de discurso pode ser classificado como misto interativo-teórico, dentro das limitações da textualidade apresentada pelo aluno. Discursivamente, o texto do aluno é bastante fraco.</p>	<p>explicitar o assunto da carta – como foi “sugerido” nas intervenções – e o local exato do alvo da reclamação, ou seja, o nome do posto de saúde que, segundo ele, apresentava demora no agendamento das consultas. O aluno também relata um caso ocorrido com a irmã que exemplifica e justifica a reclamação. Há um posicionamento explícito em relação ao problema, embora a linha argumentativa continue a mesma da versão anterior – a demora pode causar mortes. Entretanto, na nova versão, os argumentos são mais trabalhados, hierarquizados com organizadores textuais: “primeiramente” pode causar morte, “em segundo lugar”, sequelas. Esse aluno consegue até extrapolar o “modelo” da carta de reclamação apresentado, uma vez que, ao solicitar a solução para o problema, deixa também sugestões: “a secretaria da saúde poderia investir mais nesse assunto, contratando mais médicos e enfermeiros”. Esse é um caso de <i>reconcepção</i> do “prescrito” (no caso, do modelo apresentado durante a intervenção didática), que dá indícios de que esse aluno conseguiu se apropriar do gênero – ele deixa de ser ferramenta para se transformar em instrumento da sua ação linguageira.</p>
<p style="text-align: center;">Aluno 7 NDR(a) Capacidades discursivas</p>	<p style="text-align: center;">Aluno 7 NDR(b) Capacidades discursivas</p>
<p>Quanto ao plano textual global, essa primeira versão da carta tem alguns problemas: o cabeçalho é textualizado como se fosse um bilhete, o problema-alvo da reclamação é apenas citado, ele não é objeto de uma descrição e/ou relato mais detalhado. Não há, inclusive, referências espaço-temporais do problema. Isso, com certeza, compromete o processo de interação comunicativa. Há explicitamente a apresentação de um posicionamento frente ao problema reclamado. Já os argumentos são apresentados de maneira confusa, tornando-os, de certa forma, incoerentes, o que prejudica muito a discursividade do texto. Há uma solicitação de resolução para o problema, uma saudação final (não muito formal, mas também não chega a ser inadequada) e uma identificação apenas do primeiro nome do aluno – marca própria do gênero “bilhete”. Discursivamente, o texto do aluno é bastante deficiente.</p>	<p>Esse aluno teve uma grande evolução em relação à capacidade discursiva. Diferentemente da primeira versão, a produção final descreve/relata o problema em detalhes, dando referências que o localizam no tempo e no espaço. Isso, com certeza, agregou muita qualidade discursiva ao texto do aluno. A planificação argumentativa também ficou muito mais consistente, uma vez que, para defender a reabertura do CELEM de espanhol na escola onde estuda, o aluno traz como argumento a importância de se aprender uma segunda língua nos dias atuais, assim como a valorização do espanhol no mundo. A conexão entre os argumentos, nessa nova versão, é clara e coerente, enriquecendo o teor argumentativo do texto. Diferentemente da primeira versão, a produção final consegue atingir uma boa coerência temática. O texto consegue atingir um tom formal, mas sem deixar de manter um diálogo direto com o interlocutor, enquadrando-se, assim, no discurso misto interativo-teórico. Na versão inicial, por exemplo, na etapa da solicitação da resolução do problema, o aluno se dirige a um “você”, já na versão final, ele pede ajuda aos “senhores da Secretaria da Educação do Paraná”. Esse aluno foi um dos que mais conseguiram evoluir em relação à capacidade discursiva do gênero.</p>

Quadro 36 – Análise do desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva

<p>Intervenção na ZPD quanto à capacidade linguístico-discursiva</p> <p>Objetos sistematizados nos módulos da SD</p>	<p>Módulo 6</p> <ul style="list-style-type: none"> • Frases nominais (construção do “assunto” da carta) • Conceitos de substantivo e verbo • Maneiras formais de textualizar a saudação inicial e final e o vocativo <p>Módulo 07</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tempos verbais: presente do indicativo, pretérito perfeito e imperfeito <p>Módulo 11</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elementos articuladores do texto, sobretudo, os implicados na discursividade argumentativa <p>Módulos 03, 08, 12, 13</p> <ul style="list-style-type: none"> • A textualidade global da carta de reclamação <p>Demais módulos</p> <p>Os objetos discursivos foram retomados por <i>gestos didáticos</i> relacionados à mobilização da <i>memória didática</i></p>
<p>Aluno 3 NDR(a)</p> <p>Capacidades linguístico-discursivas</p>	<p>Aluno 3 NDR(b)</p> <p>Capacidades linguístico-discursivas</p>
<p>O texto carece de formalidade linguística: “então ta xau”, “eu queria que...”, “Oi prefeito”, mostrando, como dissemos no quadro das capacidades de ação, que o aluno não fez uma boa representação contextual. Quanto aos organizadores textuais, o aluno usa um “porque” para justificar a solicitação feita, a conjunção coordenativa aditiva “e” para adicionar argumentos (mesmo que de forma incoerente) e o “então” no sentido de “conclusão”, não de temporalidade. O uso desses conectivos, muito “populares” na escrita/ fala cotidiana, revela uma situação típica da textualidade dos alunos com baixo letramento: eles não conseguem diversificar o uso de articuladores textuais, se apoiam nos conectivos mais informais, além de usarem basicamente conectivos com valor de justificativa ou adição. Embora a extensão do texto não nos possibilite avaliar a capacidade de retomada textual com profundidade, é possível verificar que o aluno tem problemas em relação a esse aspecto textual. Na carta vemos, por exemplo, a repetição de “pessoas” no intervalo de uma linha (embora, nesse caso, a substituição pelo pronome “elas” não ficasse coerente). Quanto aos problemas transversais da escrita, eles são bem acentuados na carta. Vários problemas ortográficos (“tivese”), de acentuação (“la”), concordância (“cachoros abandonado”) e pontuação (um único parágrafo, sem nenhuma pontuação, além do ponto final). Portanto, linguisticamente, o texto é bem problemática.</p>	<p>Em relação aos aspectos estéticos do texto, vemos que o aluno, diferentemente da primeira versão, estabelece parágrafos por ações comunicativas: 1º) anunciar a ação de reclamar e expor o problema; 2º) detalhar o problema; 3º) expor a opinião em relação ao problema; 4º) solicitar a solução para o problema. Ele usa adentramento para os parágrafos, além de uma pontuação que deixa o texto bastante objetivo. Essa última versão da carta, diferentemente da primeira, não apresenta mais problemas em relação aos aspectos transversais da escrita. Mesmo não tendo sido objetos de ensino sistematizados no decorrer da SD, esses aspectos foram trabalhados nas intervenções corretivas, individualizadas ou feitas no próprio texto do aluno, no processo de revisão/reescrita textual (o dicionário foi um instrumento bastante utilizado nesse esquema de mediação formativa). Acreditamos que ao se trabalhar os aspectos gramaticais/ ortográficos em articulação com escrita textual, há mais chances de um aprendizado duradouro, uma vez que o aluno consegue visualizá-los em funcionamento, no discurso, e não como simples objetos de ensino. O texto não apresenta problemas em relação à coesão verbal – uso do presente como tempo de base, assim como pede o gênero. No 3º parágrafo do corpo da carta temos a repetição da palavra “população”, que poderia ter sido evitada com um elemento anafórico pronominal “ela”. Como a retomada textual não foi selecionada como objeto de ensino, nossa intervenção não foi muito exigente com esse aspecto textual. Quanto à conexão textual, alvo de ensino da nossa SD, vemos que o aluno consegue mobilizar, adequadamente, vários organizadores textuais: “na minha opinião” (posicionamento argumentativo), “pois” (justificativa – causa/efeito), “com certeza” (ênfase), “portanto” (conclusão). Esses articuladores foram trabalhados em dois dispositivos didáticos construídos para a SD. Foi possível perceber que sem esse trabalho sistemático com os conectivos, o aluno dificilmente conseguiria mobilizá-los em seu texto.</p>

<p style="text-align: center;">Aluno 5 NDR(a)</p> <p style="text-align: center;">Capacidades linguístico-discursivas</p> <p>Embora sendo o aluno com o nível de letramento mais elevado da sala, o seu texto apresenta vários problemas em relação aos aspectos transversais da escrita. Há alguns problemas ortográficos (“esforsando”), de segmentação das palavras (“da queles”), de acentuação (“frequênte”), regência (“indo nas aulas”), pontuação e paragrafação (corpo da carta feito em um único parágrafo). Isso mostra que o ensino gramatical, de forma descontextualizada, prática ainda vigente no ensino da língua, não garante que um bom aluno, como é o caso do aluno em análise, consiga transferir o aprendizado para as produções linguageiras efetivas. O texto não apresenta problema de coesão verbal. Já a coesão nominal é, por vezes, prejudicada pela falta de capacidade linguística do aluno: “não achei muito certo as atitudes dos professores, eles [que] fizeram...”. Quanto à conexão textual, é possível perceber que o aluno não tem muita capacidade em relação à textualização dos organizadores textuais. No texto, o aluno usa apenas a conjunção adversativa “mas” e a aditiva “e” – as mais comuns de cada categoria. A textualidade, por vezes, esbarra na oralidade, destoando do tom mais formal exigido pelo gênero: uso do “só que” como conjunção adversativa.</p>	<p style="text-align: center;">Aluno 5 NDR(b)</p> <p style="text-align: center;">Capacidades linguístico-discursivas</p> <p>O aluno avança bastante em relação à capacidade linguístico-discursiva, a mais problemática na primeira versão da carta. Os problemas ortográficos / gramaticais são sanados e a estética do texto se enquadra nos padrões textuais formais: paragrafação coerente, pontuação adequada, adentramento dos parágrafos. Em relação aos mecanismos de textualização, a conexão textual é a que teve maior avanço. Isso se deve, é claro, ao ensino sistematizado desse aspecto linguístico-discursivo em um módulo da SD. Diferentemente da primeira versão, na qual o aluno utilizava apenas o “mas” e o “e”, nessa versão final o aluno mobiliza os seguintes organizadores textuais: “porém”, “pois”, “com certeza”, “sem dúvida”, “em primeiro lugar”, “em segundo lugar”, “finalmente”, “dessa forma”. Todos eles foram trabalhados em dispositivos didáticos elaborados especialmente para a SD, mostrando como o aluno necessita de “modelos” para poder <i>imitar</i> durante a fase de internalização de um gênero textual. Essa imitação, com o tempo, deixa de ser necessária, e o aluno passa a se autorregular na hora da produção textual, seja do gênero estudado ou de outro que necessite do mesmo esquema de utilização.</p>
<p style="text-align: center;">Aluno 6 NDR(a)</p> <p style="text-align: center;">Capacidades linguístico-discursivas</p> <p>A carta do aluno apresenta um problema ortográfico (“redople”) e vários problemas de acentuação. Aliás, o aluno não acentuou nenhuma palavra. Essa é uma tendência dos jovens contemporâneos: com o uso frequente do computador, os jovens estão deixando de acentuar as palavras, uma vez que o equipamento assume essa função (mesmo que, muitas vezes, de forma equivocada). A estética textual está, de certa forma, de acordo com os padrões formais: paragrafação, adentramento de parágrafos, pontuação satisfatória. Não há problemas com a coesão verbal. Já a coesão nominal poderia ser melhorada, substituindo, por exemplo, “esse assunto é” por dois-pontos: “Estou escrevendo... um assunto muito sério: a demora...”, e suprimindo o “isso” na penúltima linha do corpo da carta. O uso de organizadores textuais é bastante reduzido: apenas é utilizado um “porque” para justificar o pedido feito. O texto não apresenta fortes influências da oralidade. De forma geral, mantém o tom formal.</p>	<p style="text-align: center;">Aluno 6 NDR(b)</p> <p style="text-align: center;">Capacidades linguístico-discursivas</p> <p>Em relação à versão anterior, linguisticamente, o aluno consegue sanar os problemas relacionados à acentuação das palavras e à ortografia. A coesão verbal continua satisfatória. Já a coesão nominal evolui bastante, como podemos perceber pelo uso da anáfora nominal, com valor de sumarização, “nesse assunto”. Mesmo a coesão verbal e a nominal não sendo objetos de ensino sistematizado, elas foram focadas nas intervenções corretivas individualizadas ou coletivas. O grande avanço foi em relação à conexão – alvo de ensino sistematizado na nossa SD. O aluno mobiliza, adequadamente, vários organizadores textuais: “Na minha opinião”, “primeiramente”, “em segundo lugar”, “portanto”. Isso mostra a importância de um ensino sistematizado que foque os conectores textuais pelo viés discursivo, como nas atividades propostas na nossa SD, e não como simples elementos gramaticais, como ocorre, normalmente, no estudo das conjunções coordenadas e subordinadas. Nessa perspectiva gramatical, o foco, geralmente, é na metalinguagem.</p>
<p style="text-align: center;">Aluno 7 NDR(a)</p> <p style="text-align: center;">Capacidades linguístico-discursivas</p> <p>Linguisticamente, a carta do aluno é bastante problemática. Quanto aos aspectos transversais da escrita, ela apresenta problemas gramaticais (“com nós”), ortográficos (“escrição”), de acentuação (“frêquencia”, “porquê”), pontuação/coesão (“Os alunos</p>	<p style="text-align: center;">Aluno 7 NDR(b)</p> <p style="text-align: center;">Capacidades linguístico-discursivas</p> <p>Na nova versão da carta, o aluno consegue sanar os problemas gramaticais/ ortográficos, além da deficiência na segmentação de frases. Isso se deve, evidentemente, ao trabalho de intervenção corretiva individualizada e ao processo de revisão/reescrita</p>

que estão vindo. Tem...”; “...só que não pode. Porquê”). Esteticamente, a carta tem um padrão esperado. O aluno, por duas vezes, segmenta frases com ponto final, sem complementá-la, prejudicando a coesão articulatória do texto. Aliás, a conexão é um dos problemas mais evidentes do texto. Não há problemas sérios quanto à coesão verbal e à coesão nominal. Há várias evidências de transposição de expressões próprias da oralidade para o texto escrito formal, como, por exemplo, o uso de “só que” como conjunção adversativa e de “com nós” ao invés do pronome pessoal do caso oblíquo “conosco”.

instaurado durante a SD. O maior problema encontrado na produção inicial, a incapacidade de mobilização de elementos conectivos, não aparece mais nessa nova versão. A carta final consegue uma boa coerência temática graças à mobilização adequada de organizadores textuais como: “mas”, “Na minha opinião”, “porque”, “pois”, “Além disso”, “Assim”. A funcionalidade discursiva desses conectivos foi trabalhada sistematicamente na nossa SD, proporcionando “modelos” para a escrita do aluno. A segmentação correta das frases (problemática na primeira versão) é outro fator que contribui para o êxito da progressão temática.

Como é possível perceber, todos os quatro alunos avançam significativamente em relação às capacidades de linguagem mobilizadas na escrita da carta de reclamação. Mesmo o aluno 5, que já tinha conseguido realizar uma produção inicial satisfatória, consegue desenvolver suas capacidades de linguagem, e realizar uma produção final de acordo com as coerções contextuais e linguístico-discursivas exigidas pelo gênero. Em relação à capacidade de ação, são visíveis em todas as produções finais os ajustes feitos para adequar o texto aos parâmetros situacionais de produção: o destinatário apropriado para a reclamação (órgãos públicos responsáveis pelo assunto em pauta), uma identificação clara do emissor, a adequação ao grau de formalidade exigida, o tom menos agressivo no momento de reclamar/solicitar a resolução do problema. Discursivamente, os textos se enquadraram no plano textual global trabalhado durante o desenvolvimento da SD, respeitando o grau de desenvolvimento de cada aluno. Uns conseguiram explorar mais o teor argumentativo do texto, outros melhoraram ao trazer dados referenciais do contexto da reclamação. Um aluno até extrapolou o modelo apresentado – *reconcepção* do gênero tomado como instrumento da interação –, incorporando à sua carta a ação discursiva de sugerir uma possível resolução para o problema, revelando, claramente, o processo de apropriação do gênero, uma vez que conseguiu uma autorregulação em relação à sua escrita. Quanto à capacidade linguístico-discursiva, além da melhora evidente em relação aos aspectos transversais da escrita e à estética textual – aspectos trabalhados nas intervenções individualizadas e/ou coletivas não sistematizadas – o ponto forte da produção final foi a mobilização, de forma adequada, de organizadores textuais sistematizados durante o desenvolvimento da SD. Esse fato mostra como o ensino deliberado é essencial para o desenvolvimento linguageiro do aluno.

É evidente que a nossa intervenção não pretendia sanar todos os problemas linguístico-discursivos dos alunos, assim como não era nossa pretensão esgotar todas as dimensões ensináveis da carta de reclamação. Como vimos, o nosso projeto inicial da SD até

ambicionava se aprofundar mais em outros aspectos do gênero, mas o contexto de intervenção é que ditou, em última instância, os caminhos a percorrer. Visualizamos esses avanços como uma etapa do processo de aprendizagem dos alunos. Aprendizagens essas que precisam ser retomadas constantemente, por meio da escrita/leitura de outros gêneros que mobilizam esquemas de utilização semelhantes, ou da própria carta de reclamação, que pode ser alvo de ensino em um momento posterior, de forma mais aprofundada.

2.9 SÍNTESE DOS GESTOS DIDÁTICOS EMERGENTES NAS MEDIAÇÕES FORMATIVAS

Esta seção traz uma síntese das análises feitas em relação aos *gestos didáticos específicos* mobilizados no decorrer da *transposição didática interna* da carta de reclamação. Não pretendemos, aqui, esgotar todas as ocorrências apontadas durante as análises, mas esquematizar, sinteticamente, alguns gestos que se mostram relevantes para as discussões levantadas em nossa pesquisa.

Nesse processo de *validação* da metodologia de ensino do ISD objetivada pela nossa pesquisa, nos propomos a buscar, por meio das *reconcepções do trabalho planejado* e dos *gestos didáticos específicos* da professora, o emergir do *ator-professor*, ou seja, de um actante dotado de motivação, intencionalidade e capacidades para a sua ação, assim como evidências de apropriação, por parte desse ator-professor, da ferramenta SD – sua *gênese instrumental*. É, nesse sentido, que, primeiramente, apresentamos um quadro que traz alguns *gestos didáticos específicos* do professor, explicitados durante as seções anteriores, que evidenciam o emergir desse *ator-professor* na sua ação didática e/ou a internalização do artefato SD. Alguns gestos estão relacionados ao trabalho de ensino de uma forma geral, outros são próprios da atividade de ensino da língua por meio da SD.

Quadro 37 – Gestos didáticos: ator-professor em ação

Gestos didáticos específicos	Comentários
Gesto de didatização de conceitos teóricos/técnicos	<ul style="list-style-type: none"> No caso das SD orientadas pelas categorias textuais do ISD, é preciso ter o cuidado de didatizar vários termos técnicos utilizados no quadro teórico. Em alguns casos esse gesto estava planejado, em outros, ele foi motivado pelo contexto didático, como, por exemplo, na utilização de “forma de comunicação” em vez de “gênero textual”. A intenção do ator-professor foi didatizar o conceito teórico, tornando-o mais acessível ao aluno.
Gesto de síntese do aprendizado	<ul style="list-style-type: none"> Gesto relacionado à ativação da memória didática. Pelo próprio ritmo mais lento da professora, esse gesto acabou se configurando em um estilo pessoal. É um gesto que auxilia no processo de internalização do gênero em foco.

Gesto de aproveitar as ocorrências de sala de aula para articulá-las ao conteúdo trabalhado	<ul style="list-style-type: none"> • Um dos gestos mais significativos da atividade docente, um gesto que, com certeza, faz emergir o ator-professor na sua ação de ensino. • Na nossa SD isso ocorre quando a professora utiliza a reclamação/ solicitação de uma aluna direcionada a um estranho que fumava perto da janela da sala para articulá-la ao tema da aula.
Gesto de desvio de foco das atenções dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Quando alunos desviam o direcionamento da aula para outro foco, muitas vezes, problemático para o andamento da aula (no nosso caso, alunos reclamando do professor de matemática na atividade do púlpito), o professor precisa saber reconduzir o foco para os objetivos da aula. • Esse foi um gesto espontâneo da professora, surgido da necessidade contextual.
Gesto de moderador de discussões orais	<ul style="list-style-type: none"> • Gesto essencial nas atividades orais e muito mobilizado pela professora durante o desenvolvimento da SD, mesmo sem planificação prévia.
Gesto de dar pistas para conduzir à resposta esperada, mas sem respondê-la de fato	<ul style="list-style-type: none"> • Esse foi um gesto constante nas atividades orais (ou correção oral de tarefas), e não planejado anteriormente. • Esse gesto didático é um dos instrumentos da discussão coletiva de uma tarefa metacognitiva: é um dos facilitadores desse tipo de tarefa, a qual exige a reflexão dos alunos em relação ao objeto estudado.
Gesto de fazer intervenções individualizadas nas atividades escritas	<ul style="list-style-type: none"> • Esse gesto traz resultados bastante positivos para o aprendizado do aluno. Entretanto, as condições do nosso ensino público, de maneira geral, não são favoráveis a essas intervenções. Em condições melhores, talvez esse gesto didático começasse a ser mais mobilizado em sala de aula. • Faz com que os alunos percebam o teor processual da escrita e a importância da figura do professor na mediação desse processo. • Na nossa SD, esse gesto emergiu das necessidades contextuais, com a intenção de trabalhar individualmente os problemas dos alunos.
Gesto motivador para o projeto de escrita de uma SD	<ul style="list-style-type: none"> • Na SD, esse gesto deve ser mobilizado na “apresentação da situação”. • Na SD da carta de reclamação esse gesto é acionado quando a professora instiga a curiosidade dos alunos em relação ao projeto, ao escrever na lousa, no início do módulo “Projeto de Escrita: _____ de _____” para que os alunos “completassem” as lacunas no decorrer da aula. • Esse foi um gesto não planejado como tarefa da SD, que fez aflorar o ator-professor.
Gesto de apresentação da síntese estrutural do gênero	<ul style="list-style-type: none"> • A professora desenhou, na lousa, um esquema simplificado do gênero “carta” (gesto não planejado na SD) devido à resistência dos alunos em escrever a primeira versão da carta de reclamação. • Embora esse gesto reforce apenas o teor estrutural do gênero, ele emergiu de uma necessidade didática. Se a professora não tomasse essa atitude, naquele momento, o andamento da SD estaria comprometido, pois os alunos necessitavam de um “modelo” para iniciarem a atividade.
Gesto de comparação entre práticas discursivas distintas	<ul style="list-style-type: none"> • A comparação se mostrou um gesto didático específico relevante ao se trabalhar o gênero “carta”: comparação entre modalidades distintas de carta. • Embora planejado inicialmente para um módulo da SD, esse gesto perdurou o desenvolvimento do projeto, em gestos de ativação da memória didática, mostrando que professora estava conseguindo se apropriar da ferramenta SD. • É um gesto significativo ao se trabalhar com o procedimento SD.
Gesto de articular as três capacidades de linguagem no processo de desenvolvimento de uma SD	<ul style="list-style-type: none"> • É um dos gestos didáticos específicos mais relevantes no desenvolvimento de uma SD. Faz com que o aluno perceba a unidade do projeto de escrita. • Foi um dos gestos que possibilitou observar a gênese instrumental da SD e a emergência do ator-professor.
Gesto de articulação entre um módulo e outro	<ul style="list-style-type: none"> • É um gesto que ajuda a proporcionar o sucesso da SD, pois faz a integração do projeto da escrita. Foi muito comum a professora, para iniciar um módulo, articulá-lo ao anterior para dar coerência ao projeto. • Gesto não planejado anteriormente que surgiu como evidência da internalização da ferramenta SD.

Gesto de articulação entre o objeto de ensino em foco no módulo e a produção textual do aluno	<ul style="list-style-type: none"> No nosso caso, a professora faz uma articulação entre o objeto “relato/descrição do problema” com a escrita da carta de um aluno, sem que isso tenha sido alvo de planificação do seu trabalho docente. Esse gesto auxilia o aluno a refletir sobre a sua escrita e a perceber que os conteúdos trabalhados têm um propósito: ajudá-lo na escrita do seu texto.
Gesto de partir do plano textual global para fazer a institucionalização dos outros esquemas de utilização do gênero	<ul style="list-style-type: none"> Esse é um gesto didático que deve ser mobilizado constantemente no desenvolvimento de qualquer SD. O plano geral do gênero é um esquema de utilização que deve ser mobilizado nos primeiros módulos, pois dá uma visão de conjunto ao gênero. Sendo assim, ele pode ser a espinha dorsal dos esquemas de utilização do gênero tomados como objetos de ensino posteriormente. Esse foi um gesto bastante explorado na nossa SD e fruto de reconcepções da professora, no seu processo de internalização da ferramenta SD.
Gesto de articulação entre o objeto delimitado no módulo e o gênero focado pelo projeto da escrita	<ul style="list-style-type: none"> Esse gesto é fundamental para o desenvolvimento de qualquer SD. Faz com que o aluno perceba o trabalho sistemático de aprendizado que é preciso para se chegar à escrita de um texto (não de uma redação escolar). Um gesto bastante recorrente na SD e responsável pelo emergir do ator-professor e da gênese instrumental da SD.
Gesto de articular a institucionalização do objeto estudado à realidade da língua em funcionamento	<ul style="list-style-type: none"> Enfatizar a funcionalidade da língua é uma forma de dar significação àquilo que se está estudando, tirar um pouco a artificialidade do ensino. Um exemplo é quando a professora chama a atenção do aluno para a funcionalidade dos argumentos no discurso, deixando para segundo plano a sua definição conceitual. Outro gesto que mostra indícios de reconcepções no trato com a língua (uma vez que as práticas anteriores da professora eram bastante tradicionais, voltadas para a metalinguagem gramatical).

Por outro lado, a não mobilização de alguns gestos didáticos específicos (ou a mobilização após intervenção direta da pesquisadora durante o trabalho realizado) foi interpretada, em vários momentos, como deficiência em relação aos saberes e capacidades docentes. Essa deficiência também foi apontada, muitas vezes, por alguns gestos classificados como “performáticos” ou “de fuga”. Vejamos os mais expressivos:

Quadro 38 – Gestos didáticos: carência de saberes e capacidades docentes

Gestos didáticos específicos	Comentários
Gesto de não desprezar totalmente a resposta do aluno	<ul style="list-style-type: none"> É um gesto bastante relevante nas atividades orais, mas não mobilizado pela professora, quando exigido. É importante considerar a fala do aluno, mesmo que seja para depois reformulá-la. É um gesto condicionado aos saberes didáticos da profissão docente.
Gesto de orientar a hierarquização das atividades/ tarefas por complexidade	<ul style="list-style-type: none"> O aluno, muitas vezes, não consegue ter uma visão de conjunto da tarefa que tem de realizar, por isso, é preciso que o professor direcione o seu agir, apontando uma hierarquia de complexidade para a sua resolução – dividir a tarefa principal em subtarefas, da menos complexa para a mais complexa. No módulo sobre os organizadores textuais, esse gesto foi acionado, depois da intervenção direta da pesquisadora, na execução da tarefa do “quebra-cabeça de frases”, com a intenção de facilitar a ação do aluno. Nesse caso, faltou à professora tanto saberes didáticos relacionados ao como didatizar esse objeto, como saberes científicos sobre o próprio objeto, uma vez que ela, em um gesto de institucionalização do conectivo “mas”, disse que ele indica “condição”. Em vários momentos foi detectada a carência de saberes científicos relacionados ao funcionamento linguístico-discursivo da língua.
Gesto de reformular a	<ul style="list-style-type: none"> Em alguns casos pode ser caracterizado como um <i>gesto de fuga</i>: gesto muito

pergunta do aluno e jogá-la para classe responder	<p>utilizado pelos professores quando não são capazes de responder a alguma pergunta do aluno ou se sentem inseguros para tanto.</p> <ul style="list-style-type: none"> No nosso caso, isso foi verificado durante a correção oral de uma tarefa do módulo 5, a qual exigia do aluno (e do professor) saberes científicos em relação ao contexto de produção de duas práticas discursivas distintas: a carta do leitor e a carta do editor (ou editorial).
Gesto de consulta a textos planificadores durante o trabalho realizado	<ul style="list-style-type: none"> Gesto didático específico comum a professores em início de carreira. É um sinalizador da dependência que o professor cria em relação ao trabalho prescrito nos livros didáticos. Foi uma prática recorrente no início do desenvolvimento do projeto, mostrando a incapacidade (previsível) do professor na mobilização da ferramenta SD.
Gestos controladores da indisciplina	<ul style="list-style-type: none"> A professora tinha por hábito anotar os nomes dos “bagunceiros” em um canto da lousa. Esse gesto servia, em tese, para uma posterior “punição”, mas que acabava se configurando em apenas um <i>gesto performático</i> – sem resultados efetivos. Outro gesto controlador da indisciplina diz respeito a tentar organizar as falas dos alunos nas atividades orais, pedindo que eles levantem a mão para falar. Porém, quando o professor não tem capacidade didática para esquematizá-lo adequadamente, ele acaba gerando ainda mais confusão.

Além dessas ocorrências, em vários outros momentos foi possível verificar a carência de saberes docentes (científicos, disciplinares ou didáticos) para a execução da institucionalização de objetos focados nos módulos. Por exemplo, no módulo 6, no momento em que a professora pede a intervenção da pesquisadora para mobilizar gestos de explicação, definição em relação à diferença entre frase verbal e frase nominal, mostrando a deficiência na sua formação linguística.

2.10 SD: DIVERSIDADE DE EVENTOS DE LETRAMENTO

Um dos problemas pedagógicos encontrados no nosso contexto de investigação, que acabou fragilizando, em alguns momentos, o próprio andamento do projeto da escrita desenvolvido, foi a carência de *eventos de letramento* vivenciados pelos alunos. Observamos que havia poucas oportunidades de contato com a cultura letrada, sobretudo, escrita. O livro didático adotado pela professora acabava sendo a fonte principal de “modelos” de textos da cultura letrada escrita. Não fazia parte da rotina da professora buscar outras fontes de letramento. Também não era comum a *presentificação* dos objetos linguageiros trabalhados pelo livro didático, nos seus *suportes* reais. Não havia, por exemplo, um aproveitamento das paredes da sala de aula ou do pátio como possíveis *suportes textuais* – de produções de alunos, de exemplares da cultura letrada. Enfim, aquele contexto carecia de oportunidades de “contato” com a diversidade textual proveniente, tanto da comunidade local, como da sociedade, de modo geral.

É evidente que a nossa intervenção não iria sanar por completo essa carência, e nem essa era a nossa intenção. Queríamos apenas despertá-los para uma das grandes “responsabilidades” da instituição escolar – a criação de *eventos de letramentos* significativos para os alunos e eventos que os inserissem nas *variedades linguísticas mais prestigiadas* (BAGNO, 2007) da nossa sociedade –, sobretudo, quando se trata de uma escola que atende uma parcela da população que, pelo próprio contexto sócio-econômico-cultural em que está inserida, tem menos oportunidades de contato com fontes dessa cultura letrada mais prestigiada, as quais, com certeza, podem “abrir portas” para a ascensão cultural e econômica desses alunos. Assim como Rojo (2009), entendemos que a escola deve tanto trabalhar com a valorização da cultura local – *letramentos locais* (cf. NASCIMENTO, 2010; ROJO, 2009) – como com a inserção do aluno em *culturas letradas de prestígio*, aquelas a partir das quais se é reconhecido socialmente, aquelas que são “cobradas” pelas instituições sociais que promovem a ascensão na esfera do trabalho (por exemplo, para o ingresso nos cursos universitários, nos concursos públicos ou privados).

A partir dessa perspectiva, intencionamos promover alguns eventos de letramento, “coadjuvantes”, em relação ao grande projeto da escrita da carta de reclamação. Muitos deles fizeram parte das atividades promovidas nos módulos da SD, outros foram mobilizados de forma independente do projeto da escrita da carta de reclamação.

Quanto aos eventos desvinculados da SD, destacamos:

- 1) leitura diária da “frase do dia” – com breve discussão oral;
- 2) leitura, no início da aula, de algum texto (crônica, notícia, poema, etc.) – com breve discussão oral;
- 3) amigo secreto de textos – troca entre os alunos de textos (produzidos por eles ou retirados de jornais revistas, internet, etc.);
- 4) painel colocado no pátio, para exposição de textos – de alunos ou coletados em jornais, revistas, internet;
- 5) cartazes produzidos pelos alunos com “regras de sala de aula”;
- 6) relatórios produzidos semanalmente por alunos-monitores, de acompanhamento do cumprimento das “regras de sala de aula”;
- 7) empréstimo de livros de literatura infanto-juvenil, da pesquisadora, aos alunos;
- 8) doação de livros de literatura infanto-juvenil aos alunos, no final do projeto;

9) leitura de histórias em quadrinhos, como entretenimento, quando a turma se dividia para ir à sala de informática.

Quanto aos três primeiros eventos, eles foram sugeridos pela pesquisadora e formalizados, em um texto *planificador* do trabalho docente enviado por e-mail à professora-colaboradora. A planificação objetivava somente direcionar a configuração geral das atividades, ela não sugeria, por exemplo, frases para a “frase do dia”, apenas esquematizava o trabalho, como podemos ver no texto enviado à professora:

Outra sugestão: sempre iniciar a aula colocando na lousa uma “frase do dia”. Pode ser frase da própria professora ou uma frase com autoria. Pode ser uma frase relacionada à Língua Portuguesa, ao conteúdo da aula, uma frase de “auto-ajuda”, de um autor conhecido, retirada de livro/jornal/revista. Fazer um breve comentário da frase. A professora pode pedir, às vezes, para que os alunos tragam a frase do dia (decidir se elege ou escolhe o aluno que trará a frase).

Após nossa intervenção, tornou-se uma rotina o início da aula com uma “frase do dia”. Nessa atividade foi possível perceber o *ator-professor* em ação, pois era a professora que *intencionalmente*, escolhia as frases que acreditava ser relevantes para os alunos, era ela que, sozinha, encaminhava as discussões de sala de aula, a partir dos seus *saberes*, das suas *capacidades languageiras*. A maioria das frases escolhidas pela professora eram frases com mensagens de “auto-ajuda” – “Não diga nada antes de ter a certeza de que sua palavra vale mais que seu silêncio” –, muitas delas com um *tom* “espiritual” – “Filhos, respeitem vossos pais para que prolonguem seus dias na terra”. No momento da exposição dessas frases, ela assumia *papéis discursivos* de “orientadora espiritual”, “conselheira”, “mãe”, “defensora dos direitos e deveres dos cidadãos”, etc. Por intermédio desse *gênero da atividade docente* foi possível perceber um pouco o *estilo profissional* (HILA, 2011) da professora, que começava a se delinear, nesse seu início de carreira, um estilo “mãezona”.

Em apenas uma aula, a frase escolhida direcionava-se à reflexão da língua portuguesa. Isso aconteceu quando a professora levou o ditado popular “Quem tem boca vai a Roma” para explorar o “erro” contido nele. A professora se sustentava na “suposta”¹¹² *voz de autoridade* do Prof^o. Pasquale Cipro Neto para dizer que, na verdade, o ditado “correto” seria “Quem tem boca *vaia* Roma”. Esse fato revela uma concepção de língua ainda bem conservadora, voltada para o “certo” e “errado”, um ponto de vista que despreza os usos da língua como objeto de interação interpessoal. Revela também um perfil de professor que não

¹¹² “Suposta”, pois o Prof^o. Pasquale nega que a lista que corre na internet com a “verdadeira versão dos ditos populares” seja de sua autoria (cf. <<http://sergyovitro.blogspot.com/2010/05/pasquale-cipro-neto-quem-tem-boca-vai.html>>).

tem por hábito buscar a “ciência linguística” como fonte de pesquisa para as suas aulas, ou seja, os livros acadêmicos, as teses, dissertações, artigos científicos; mas se orientar por fontes mais “aligeiradas” e não totalmente confiáveis como acontece com grande parte do conteúdo veiculado pela internet. Na pesquisa de Mafra e Moreira (2011) com professores da rede estadual do Paraná, por exemplo, na relação de *sites* apontados pelos docentes como fonte de consulta no âmbito da profissão, não aparece nenhum *site* acadêmico, relacionado diretamente a pesquisas científicas na área da língua portuguesa.

Embora não se configurando como o intencionado, a inserção desse novo *gênero da atividade profissional* em sala de aula fez com que a professora buscasse fontes textuais diferentes que não fosse o livro didático, o que proporcionou eventos de letramento não somente para os alunos, mas também para ela própria. Isso também aconteceu com o segundo *gênero da atividade docente* proposto: a leitura de textos no início da aula. Embora não sendo uma constante em todas as aulas, essa atividade passou a incorporar o *métier* da professora. Esses textos, ora estavam relacionados ao objeto de ensino do módulo (por exemplo, a leitura de textos opinativos veiculados pelos jornais, no módulo sobre a argumentação), ora a assuntos de interesse da disciplina, como um texto sobre a importância da revisão/reescrita na produção de um texto. Esses eventos de letramento voltados para a leitura e discussão de outros gêneros, que não fosse a carta de reclamação, proporcionaram uma flexibilidade, um “arejamento” ao projeto da SD, tornando-o menos exaustivo.

Outro evento de letramento que proporcionou esse “arejamento” no projeto foi a realização da atividade “amigo secreto de textos”. Foi uma atividade que envolveu toda a sala. Fez com que os alunos ou escrevessem bilhetes para os colegas – textos autorais – ou buscassem textos prontos, como poemas, narrativas, etc. para presentear o seu colega. A maioria deles, por influência dos bilhetes que costumam escrever para os amigos secretos de finais de ano, acabaram também entregando, como “presente” para o seu amigo, um texto de autoria própria. Tivemos um caso, inclusive, de um aluno que criou um poema para o colega. Além de um breve desvio de foco do projeto central da escrita, necessário em um trabalho de fôlego como foi o nosso – essa atividade também promoveu momentos de envolvimento afetivo entre os alunos e professor¹¹³.

O quarto evento destacado diz respeito, na realidade, a um *suporte textual* que, por influência da pesquisadora, foi doado, pela professora-colaboradora, à escola – um “painel de textos” que foi afixado no pátio. Nos nossos encontros de formação, discutimos a

¹¹³ A pesquisadora também participou da atividade. Esse fato contribuiu para reduzir o “estranhamento” causado pela nossa presença em sala de aula.

importância de a escola ser uma espécie de “hiper-suporte” textual, no qual os alunos pudessem ter contato com uma diversidade de exemplares de textos, de gêneros diversos, inclusive de autoria dos próprios alunos. Apontamos que faltava àquela escola um suporte no qual os alunos pudessem expor suas produções ou ter contato com bons textos publicados em jornais, revistas, internet. A professora, sensibilizada, disse que tinha um painel em sua casa e que doaria à escola. Por vários motivos internos à instituição, esse painel somente foi instalado no final do nosso projeto. Dessa forma, não tivemos tempo de explorá-lo como queríamos. O que observamos foi que o seu uso foi associado, em muitos momentos, a um “quadro de avisos”, tirando, assim, a sua função como veículo de letramento.

O quinto e sexto itens da nossa lista referem-se a eventos de letramento promovidos para um módulo extra que elaboramos para a nossa SD: o módulo 4, “Uma pausa no Projeto Cidadania: a negociação das regras de sala de aula”. Essa “pausa” foi *motivada* por uma *necessidade* verificada em sala de aula, a saber, a dificuldade da professora em fazer o “gerenciamento da classe” e controlar a indisciplina. Essa “negociação” das regras tinha como *intenção* fazer com que a professora pudesse desenvolver melhor o projeto da escrita da carta de reclamação. Para tanto, para *operacionalizar* a atividade, selecionamos algumas *ferramentas* mediadoras: a negociação oral, em grupos, das regras da sala de aula; a elaboração de cartazes para serem afixados nas paredes da sala, com as regras negociadas pelos alunos; o sorteio (semanal) de monitores de sala de aula, cuja tarefa era observar os problemas de indisciplina e elaborar um relatório¹¹⁴ com as ocorrências. Os resultados finais nos mostraram que a *motivação compreensível* (gerada pela necessidade real, pelo seu *significado social*) da atividade se transformou em *motivação eficaz* apenas para as ações o professor, uma vez que foi ela que direcionou o agir do professor. Percebemos que, para os alunos, a *motivação eficaz* esteve direcionada ao caráter didático da atividade: executar uma tarefa escolar. Isso ficou evidente, pois eles não “negociaram” regras, mas “reproduziram” normas explícitas (textos entregues a eles no início do ano e afixados, em forma de regulamentação na parede da sala) ou implícitas (internalizadas no cotidiano escolar pela fala de professores e coordenadores, diretores). Tanto os cartazes com as regras como os relatórios foram produzidos somente como tarefas escolares, uma vez que não surtiram o efeito intencionado. A atividade não alterou o comportamento dos alunos, não conteve a indisciplina. O aluno-monitor anotava no relatório os nomes dos colegas que “quebravam” as regras, mas ele próprio não as cumpria. Faltou, nesse caso, *capacidade docente* para fazer

¹¹⁴ A professora elaborou um modelo de relatório, a partir das regras negociadas em sala de aula.

com que as *ferramentas* usadas para controle da disciplina se tornassem realmente *instrumentos* para a mudança de comportamento dos alunos.

Já os itens 7, 8 e 9 estão relacionados a eventos de leitura literária por entretenimento/prazer (cf. MENDES, 2008). Para essas atividades “avulsas” de leitura literária, procuramos desvincular totalmente a motivação didática. No primeiro caso, percebendo que os alunos, na sua grande maioria, não tinham hábitos de leitura e poucos eram os que frequentavam a biblioteca da escola, levamos alguns livros de literatura infanto-juvenil para serem lidos pelos alunos, em regime de empréstimo. Apresentávamos os livros, e o aluno escolhia qual deles queria levar para casa. Caso tivesse mais de um interessado, elaborávamos uma lista de espera. A atividade alcançou os objetivos propostos, uma vez que a *motivação compreensível* sempre se reverteu em *motivação eficaz*, a saber, a leitura por prazer, por entretenimento, pela busca do desconhecido, do mundo da fantasia, motivação que está intrinsecamente relacionada à *significação social* da leitura literária (cf. MENDES, 2008). Essa busca da leitura por prazer, sem compromissos didáticos, também motivou a atividade de leitura das histórias em quadrinhos, nos momentos em que era preciso dividir a classe para as atividades na sala de informática. Os alunos tiveram a liberdade de escolher as histórias, sendo que nenhuma tarefa era solicitada para “validar” aquela leitura. O único problema encontrado foi em relação à carência de gibis da biblioteca da escola. Ficou evidente que os alunos gostam bastante desse tipo de leitura, mas parece que a escola não valoriza esse gênero da forma como ele merece, uma vez que raramente é usado como objeto de ensino da língua (cf. GONÇALVES; BARROS, 2011). Também foi bastante relevante a experiência de presentearmos os alunos, no final do projeto, na comemoração festiva, com livros de literatura infanto-juvenil¹¹⁵. O interesse foi grande que, muitos procuraram a pesquisadora para pedirem os livros dos alunos que estavam ausentes. Outros se interessaram em fazer trocas entre eles. A maioria deles nunca tinha recebido um livro de presente. Não somos ingênuas em pensar que todos iriam ler efetivamente os livros, mas, pela reação deles, ficou evidente que aquele evento foi muito significativo e que ele poderia despertá-los para uma possível autonomia (sem vínculos didáticos) em relação à atividade de leitura literária.

Já quanto aos eventos de letramento vinculados, diretamente ou indiretamente, ao projeto de escrita da carta de reclamação, destacamos:

- 1) leitura e análise de outras modalidades de cartas, além da carta de reclamação;

¹¹⁵ Conseguimos doação da Editora Ática, a qual agradecemos imensamente.

- 2) realização de debates orais não regrados;
- 3) *presentificação*, leitura e análise de textos opinativos veiculados pela *Folha de Londrina*;
- 4) atividades de pesquisas extraescolares em revistas, jornais e internet;
- 5) uso da TV *pendrive* para exibição do quadro “Púlpito” do programa televisivo *Altas Horas*, da Rede Globo;
- 6) digitação das cartas, na sala de informática;
- 7) criação de um blog do projeto (cf. Anexo S).

No decorrer do capítulo analítico da *transposição didática interna* já abordamos os cinco primeiros eventos, os quais fizeram parte das atividades modulares da SD. É importante ressaltar que o procedimento SD possibilita essa intersecção com outros gêneros de texto, ou seja, é uma metodologia que valoriza o *multiletramento* (cf. ROJO, 2009), embora centrada nas atividades de leitura e produção de uma única prática linguageira.

Os cinco últimos eventos são representantes do *letramento multimidiático* (cf. BARROS, 2009), uma vez que introduzem outros *mídiuns* nas atividades escolares: o computador (programa de digitação de textos, acesso à internet); a internet (gênero blog, gêneros diversos pesquisados nas atividades extraescolares); jornais e revistas utilizados nas pesquisas extraescolares realizadas nos módulos da SD; jornal *Folha de Londrina* (*presentificação* de textos opinativos); TV *pendrive* (exibição de programa de TV). A experiência em trabalhar com *mídiuns* não escolarizados, mesmo não sendo eles o centro do projeto da escrita, foi muito relevante para os resultados do trabalho didático realizado na escola. Eles dão significado às aprendizagens, uma vez que aproximam a escola da vida “real”. O aluno consegue visualizar a língua portuguesa no seu funcionamento, de forma não didatizada. Já quanto às atividades de digitação das cartas e criação do blog do Projeto Cidadania, elas se configuraram em uma tentativa de fomentar a inclusão digital, articulada ao ensino da Língua Portuguesa, em um contexto de escola pública, no qual alguns alunos nem sequer tinham tido contato prévio com o computador e/ou internet. A maioria, mesmo já conhecendo o computador, tinha muita dificuldade em usar o programa de digitação de textos, pois desconhecia seus recursos. Quanto à internet, poucos sabiam usá-la como ferramenta de pesquisa.

A atividade de digitação das cartas na sala de informática foi uma experiência bastante relevante, tanto para os alunos, para a professora-colaboradora, como para a pesquisadora, porém, demandou muito trabalhado, pois tivemos de ultrapassar vários

obstáculos para colocá-la em prática¹¹⁶. O primeiro foi conseguir autorização da coordenação para usar a sala de informática da escola, uma vez que era um espaço relativamente novo e nunca tinha sido usado pelos alunos. Como a turma era grande, foi preciso um projeto para esquematizar o uso do lugar, de modo que não corrêssemos o risco de os alunos danificarem os equipamentos por falta de monitoramento adequado. A solução foi dividirmos a turma em grupos pequenos, e ir fazendo revezamento para o uso dos computadores. Enquanto um grupo ficava digitando os textos na sala de informática, os outros ficavam lendo gibis (ou fazendo atividades da SD) em outro ambiente. Ficou evidente que, para uma atividade como essa, a escola precisa ter funcionários que possam auxiliar o professor. O ideal é que cada professor tivesse um auxiliar, um estagiário. Essa é uma função, por exemplo, que um professor em início de carreira poderia desempenhar assim que entrasse na escola, ou seja, antes de assumir uma classe, poderia trabalhar conjuntamente com um professor mais experiente e, dessa forma, ir desenvolvendo capacidades docentes, sobretudo, as relacionados aos saberes experienciais. Essa atividade também foi importante, pois além de os alunos começarem a desenvolver capacidades para a digitação, foi mais uma oportunidade de a professora intervir no texto do aluno, uma vez que alguns problemas da carta foram revistos nessa etapa da escrita, sob a orientação individualizada da professora.

Quanto à criação do blog do projeto (cf. Anexo S), essa foi uma ideia que surgiu nos encontros de formação e promoveu tanto a inclusão digital dos alunos como da professora, uma vez que ela nunca tinha produzido esse gênero anteriormente. A intenção era que os alunos interagissem no blog, fazendo comentários, discutindo os assuntos abordados durante o projeto, postando textos (de autoria própria ou frutos de pesquisas bibliográficas), fotos, etc. Entretanto, na prática, essa atividade não surtiu o efeito desejado. Isso porque, encontramos alguns desafios para a realização da atividade. Tentamos levar alguns alunos à sala de informática para postar seus textos no blog do projeto, mas como o sistema digital da rede pública “bloqueia” o acesso a blogs (somente é possível visualizá-los), isso acabou inviabilizando essa atividade no interior do ambiente escolar. Decidimos, então, incentivar os alunos a entrarem no blog em casa ou em *lan houses* para postarem seus textos, deixarem comentários, etc. Porém, conseguimos pouca adesão da turma. Alguns alunos, por não terem internet em casa, não se interessaram pela atividade. Muitos nem conseguiram acessar a página do blog. Outros conseguiram entrar, mas não sabiam como fazer para “usar” a ferramenta. Outros tiveram “vergonha” de postar seus textos ou fazer comentários, por isso

¹¹⁶ Sobre essa burocracia no uso de computadores na escola, cf. Mafra e Moreira (2011).

apenas entraram para “visitar” o ambiente. Aprendemos, com essa experiência, várias coisas. Primeiramente, no contexto da escola pública (pelo menos do Paraná), para conseguir usar o blog como ferramenta de ensino ou como apoio às atividades desenvolvidas em sala de aula é preciso, antes de tudo, resolver o problema da acessibilidade desse ambiente virtual no *locus* escolar. Em segundo lugar, é preciso viabilizar projetos que deem conta do iletrismo digital de alguns alunos (e também de uma parcela de professores), antes da proposição de atividades que requerem certa autonomia dos alunos no uso dessa ferramenta digital, como as idealizadas para o nosso projeto. Em terceiro lugar, é preciso mobilizar a coordenação pedagógica da escola para se conseguir apoio estrutural ao desenvolvimento da atividade: funcionários que possam auxiliar a professora no monitoramento dos alunos na sala de informática; parceria com outros professores para um trabalho interdisciplinar, etc. Como esse não era o foco principal do nosso projeto, acabamos não investindo na resolução dos problemas encontrados da forma como deveríamos. Entretanto, estamos cientes que trabalhos didáticos voltados para a *inclusão digital* são imprescindíveis para o mundo contemporâneo.

PARTE V

CONCLUSÃO

Quando a criança aprende alguma operação aritmética ou algum conceito científico, o desenvolvimento dessa operação ou desse conceito apenas começou. [...] a curva do desenvolvimento não coincide com a curva do aprendizado escolar; em geral, o aprendizado precede o desenvolvimento.

(VIGOTSKI, 2008a, p. 127)

1 SÍNTESE GERAL DAS DISCUSSÕES

Para tentar dar um “ponto final” ao texto, vamos, primeiramente, sintetizar os principais resultados obtidos na pesquisa, tomando como parâmetro os questionamentos que direcionaram a nossa investigação.

Para responder à primeira pergunta referente ao capítulo da transposição didática externa – “Como foi o processo de seleção do gênero textual – objeto unificador do ensino da SD?” – buscamos uma *solidarização* (equilíbrio) entre a *legitimidade* do objeto e a sua *pertinência* ao contexto didático. O primeiro aspecto apoiou-se nas DCE do Paraná, já o segundo foi resultado de análises do livro didático da turma, de práticas da professora anteriores à nossa intervenção, em articulação com as crenças teórico-metodológicas e objetivos da pesquisa. Um ponto forte dessa discussão diz respeito à ausência de trabalhos com gêneros argumentativos durante o Ensino Fundamental, contrariando, inclusive, a proposta das DCE do Paraná, que lista a argumentatividade como conteúdo básico para o Fundamental II. A necessidade de se desenvolver capacidades linguístico-discursivas em relação a um gênero argumentativo foi, pois, a motivação maior da escolha da carta de reclamação. Outro ponto focado foi a necessidade de se trabalhar com a realidade cotidiana dos alunos, no caso, os problemas locais, como forma de aproximar a comunidade e a escola, e dar mais significação aos objetos de ensino.

Em relação à pergunta sobre o processo de modelização do gênero, destacamos alguns pontos: a) a importância desse processo para a formação do professor; b) a necessidade de didatizá-lo quando o professor em formação é iniciante na teoria/metodologia do ISD; c) a importância de o professor em formação produzir o gênero que será foco de ensino na SD; d) a difícil tarefa de construir um *modelo didático* que faça a conciliação entre o gênero como objeto social (*modelo teórico*) e como objeto de ensino. Na nossa pesquisa, o processo de modelização, em articulação com a produção textual de uma carta de reclamação pela professora-colaboradora, se mostrou um ótimo instrumento na formação docente. Outro fator que contribuiu para esse processo foi a utilização de um dispositivo didático elaborado pela pesquisadora a partir de perguntas que orientam a elaboração do modelo teórico. O obstáculo maior na modelização da carta de reclamação foi a busca por modelos reais de referência, uma vez que ela é um gênero do mundo privado – não publicado. A solução encontrada pela pesquisa foi articular modalidades semelhantes de cartas à produção real de uma carta de reclamação, feita pela professora-colaboradora. O último passo para a

elaboração do modelo didático que seria usado como parâmetro para a construção da SD foi conciliar o resultado desse processo ao contexto da nossa intervenção.

As perguntas seguintes referentes à transposição didática externa dizem respeito ao processo de elaboração colaborativa da SD da carta de reclamação. Destacamos, desse processo, alguns aspectos relevantes: a) a elaboração colaborativa da SD como um ótimo instrumento na formação docente; b) a necessidade de didatizá-la quando o professor em formação é iniciante na teoria/metodologia do ISD; c) a construção gradual da SD, durante o período de intervenção, como uma boa metodologia que articula pesquisa, ensino e formação docente; d) nessa metodologia, destaca-se a necessidade de construção de um projeto inicial para a SD, a partir do qual possam ser feitas *reconcepções* no decorrer das intervenções; e) a dificuldade de elaboração de atividades e dispositivos didáticos (o professor não está preparado para isso); f) a urgência de incorporar nos cursos de formação docente atividades que desenvolvam capacidades de elaboração de materiais didáticos; g) o cuidado na escolha das tarefas, atividades e dispositivos didáticos para compor uma SD, a fim de que haja um certo equilíbrio na distribuição das capacidades de linguagem, evitando-se, entre outras coisas, a *gramaticalização* do gênero. Na nossa pesquisa, além de analisarmos a SD da carta de reclamação pelo viés das capacidades de linguagem, também esquematizamos um quadro tipológico das tarefas e atividades planejadas, fazendo comentários quanto a sua utilização em sala de aula. Esses quadros podem representar um ponto de partida para as atividades de elaboração de materiais didáticos, sobretudo, de SD, nos cursos de formação de professores.

Levando-se em consideração a necessidade de o professor desenvolver capacidades para a elaboração de materiais didáticos, desde sua formação inicial, propomos que esse modelo de formação desenvolvido pela nossa pesquisa seja uma opção para o desenvolvimento dos estágios supervisionados nas licenciaturas. Nesse novo enquadre, entra em cena o estagiário/professor em formação, que pode assumir tanto o papel de professor de sala de aula como de pesquisador/observador. O importante é que todo o processo de elaboração de materiais didáticos e de intervenção em sala de aula seja feito de forma colaborativa, ou seja, sem a existência de “sujeitos” de pesquisa, mas de colaboradores de um processo cujo único objetivo seja a reflexão do processo de ensino-aprendizagem da língua, a fim de que ele cresça e obtenha melhores resultados. Outra alternativa para “reprodução”/ adaptação dessa metodologia são as parcerias escola/ universidade promovidas pelo Programa

Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)¹¹⁷, o qual aciona um professor da universidade, graduandos de iniciação científica e um professor da Educação Básica. Esse último poderia tanto ser um professor iniciante, como no caso da nossa pesquisa, ou um professor mais experiente. Em ambos os casos, o modelo seria colaborativo-intervencionista, podendo ser alterado o foco da intervenção, de acordo com os objetivos traçados pelo projeto. O modelo dessa pesquisa pode trazer um novo panorama tanto para a formação inicial do professor como para a formação continuada. Ele proporciona trocas importantes no âmbito academia/escola e o desenvolvimento de capacidades docentes para agir nos três níveis da transposição didática, uma vez que mobilizada tanto saberes científicos, disciplinares como didáticos relacionados ao ensino-aprendizagem de uma prática linguageira.

No que diz respeito à transposição didática interna, as primeiras perguntas de pesquisa referem-se ao diagnóstico inicial, feito a partir das primeiras produções dos alunos. Esse diagnóstico foi feito com base em uma grade de avaliação construída pela nossa pesquisa, a partir do modelo didático elaborado no processo de transposição didática externa. É importante, nessa fase, um instrumento que direcione o olhar do professor para as características contextuais, discursivas e linguísticas do gênero, caso contrário, corre-se o risco de o professor apenas se concentrar nos problemas transversais da escrita do aluno. Na nossa avaliação inicial, verificamos que os alunos, de modo geral, tinham dificuldades para delinear um plano textual satisfatório que atendessem às exigências da escrita da carta de reclamação. Na maioria das vezes, havia apenas um pedido, mas não uma reclamação. Poucos interpretaram o objeto da reclamação como um algo controverso, digno de um desenvolvimento discursivo argumentativo. O problema-alvo da reclamação, nessas primeiras versões da carta, em geral, foi pouco explorado. Muitas cartas deixaram, inclusive, de fazer referências espaço-temporais do referente, comprometendo, assim, a discursividade textual. Linguisticamente, as produções apresentaram muitos problemas em relação aos aspectos transversais da escrita, mesmo aquelas cujos autores eram considerados alunos com um bom nível de letramento. Quanto aos mecanismos de textualização, a coesão nominal e a conexão foram as que apresentaram maior deficiência. Já a representação em relação ao contexto de produção revelou, de certa forma, uma imaturidade dos alunos. Ela estava, na maioria das vezes, voltada a uma interação sem hierarquização, própria das relações pessoais, por isso o uso frequente de saudações como “oi”, “olá”, “xau”. Por vezes, o tom da reivindicação se apresentava agressivo, reforçando, assim, a nossa análise de que o aluno não representou uma

¹¹⁷ Cf. em <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>.

interação pautada na hierarquização de poder. Esse diagnóstico inicial foi de suma importância tanto para as *reconcepções* em relação ao projeto inicial, para a planificação geral da SD, como para as intervenções não sistematizadas feitas durante o processo de ensino-aprendizagem da carta de reclamação. Entendemos, assim, que a primeira produção, geradora desse diagnóstico inicial, é uma fase da SD que não pode ser eliminada do processo.

A pergunta seguinte diz respeito à mobilização dos *gestos didáticos fundadores*. Quanto à *presentificação* da carta de reclamação, a nossa SD cometeu um equívoco ao não *presentificar* o gênero – apresentá-lo ao aluno – antes da primeira produção. Esse fato levou a professora a fazer uma *reconcepção* do trabalho planejado, mobilizando um gesto de apresentação de uma síntese estrutural do gênero “carta” para que os alunos “aceitassem” a escrever a primeira versão do texto. Esse episódio mostrou a necessidade de apresentação de “modelos” no movimento de apropriação de um gênero. A *imitação* desses modelos é, pois, o primeiro passo para a internalização do objeto de ensino. No início desse processo o aluno precisa da ajuda de um instrumento externo para depois entrar em processo de autorregulação da sua ação linguageira. Em relação aos demais *gestos fundadores*, eles foram mobilizados, na medida do possível, de maneira articulada, colocando em evidência vários *gestos didáticos específicos*, uns planejados na SD, outros, frutos de *reconcepções* do professor. A *mobilização da memória das aprendizagens* se revelou um *gesto fundador* essencial nessa articulação, uma vez que, por meio dele é possível fixar conteúdos já trabalhados (*institucionalização*), efetuar a *regulação* do aprendizado, articular objetos de ensino já *institucionalizados* com objetos em processo de *delimitação*, retomar a *presentificação* do objeto social em foco, auxiliar o encaminhamento das atividades e tarefas. Esse é um gesto que, com certeza, deveria ser foco de reflexão nos cursos de formação docente. Entendemos que os gestos didáticos precisam ser objeto de ensino nos cursos de formação inicial e continuada, mas não com o objetivo de “engessá-los” a formas “certas” ou “erradas”, mas de colocá-los em evidência como foco de debates, como um elemento essencial do *trabalho docente*.

As perguntas seguintes abordam a mobilização dos *gestos didáticos específicos* em articulação com as *reconcepções* feitas pelo professor no desenvolvimento da SD. O nosso texto apresenta uma seção que faz uma síntese da mobilização das *reconcepções* e dos *gestos específicos* durante as intervenções didáticas, muitos dos quais revelaram o emergir do *ator-professor* na sua ação didática e/ou a apropriação da ferramenta SD – sua *gênese instrumental*. Muitos desses gestos estão ligados a uma visão integradora da SD. Percebemos que para o sucesso de uma SD é fundamental que o professor saiba mobilizar

gestos didáticos que promovam uma articulação entre os vários objetos de ensino da SD, entre esses objetos e a prática linguageira que unifica o projeto de escrita, assim como entre o ensino de um esquema de utilização do gênero e a produção textual do aluno. Esses gestos vão “costurando” a SD, dando-lhe unicidade e significação. Como vimos, a maioria desses gestos não foram planejados, mas frutos de *reconcepções* do professor, mostrando o emergir do *instrumento SD* e de um *ator-professor* em ação.

No que diz respeito à pergunta “Que saberes e capacidades docentes são requeridos do professor para que ele atue como ator da sua ação docente, ao utilizar o instrumental metodológico do ISD?”, ressaltamos a importância do desenvolvimento de capacidades para agir nos três níveis da transposição didática de um gênero textual. É essencial que o professor desenvolva capacidades para atuar tanto nos processos de *transposição didática externa* – transformação dos saberes científicos em saberes a ensinar – como de *transposição didática interna* – transformação dos saberes a ensinar em saberes efetivamente ensinados e aprendidos. Para que isso seja possível é de extrema importância que se introduzam nos cursos de formação inicial ou continuada oficinas de elaboração de modelos teóricos/didáticos de gêneros e de planificação de SD. O professor precisa, entre outras coisas, conhecer de forma ampla as dimensões ensináveis do gênero que vai ser objeto de ensino, saber construir uma SD uniforme quanto às capacidades de linguagem mobilizadas, diferenciar tipos de tarefas e atividades e saber selecionar as mais adequadas para a sua intervenção, além de ter a capacidade de elaborar dispositivos didáticos que contemplem os objetivos propostos na SD. Da mesma forma, é essencial que as dinâmicas de sala de aula, em articulação com o agir do professor, sejam alvos de reflexão nos cursos de formação. Para que uma SD cumpra seu papel como instrumento mediador do ensino-aprendizagem da língua, o professor precisa também ter uma boa formação linguístico-discursiva. Como pudemos observar, em muitos momentos da SD, a carência de saberes linguístico-discursivos do professor restringiu o poder de mediação da SD. Ora essa carência impossibilitou a articulação de objetos de ensino, muitas vezes, não visualizados pelo professor durante a sua intervenção, ora comprometeu, em parte, o andamento da SD. Por exemplo, quando a professora responde de forma equivocada a perguntas de alunos ou quando precisa pedir ajuda à pesquisadora para institucionalizar um objeto linguístico-discursivo em foco. Não é possível pensarmos, de forma alguma, em uma divisão estanque entre saberes teóricos e práticos. Os saberes docentes são múltiplos, pois advêm de várias instâncias, além de estarem sempre em mutação. É nesse sentido que o professor deve ser sempre um “aprendiz” do seu ofício, estar

sempre em processo de “reciclagem”, de busca por “atualizações”, em um constante agir-reflexivo sobre a sua atividade profissional.

As últimas perguntas dizem respeito ao aprendizado dos alunos em relação à carta de reclamação – objeto unificador da SD. Pelo confronto feito entre a primeira e a última produção pudemos perceber a influência direta das mediações formativas no desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos. Foi verificado desenvolvimento das três capacidades, mesmo nos alunos cuja produção inicial já se encontrava razoavelmente satisfatória, provando o efeito do ensino deliberado no aprendizado dos alunos. Um caso bastante evidente foi em relação à conexão, único mecanismo de textualização sistematizado durante a SD. O avanço em relação à utilização de organizadores textuais mostrou como os eventos de letramento promovidos pela delimitação de dimensões ensináveis do gênero, feita em módulos que se articulam ao todo do projeto, são importantes para a apropriação da prática linguageira em foco. O módulo destinado a diferenciar a situacionalidade e a discursividade de modalidades distintas de cartas teve também bastante influência na produção final dos alunos, uma vez que eles passaram a ter uma dimensão mais precisa das coerções contextuais que direcionam a escrita da carta de reclamação. Nas produções finais foi possível perceber a preocupação dos alunos em textualizar uma carta que mantivesse uma hierarquização de poder entre emissor e destinatário. Isso foi percebido pela busca de formalidade e de um tom menos agressivo para a reivindicação. Por meio do confronto entre as primeiras e as últimas produções também foi possível verificar o emergir do *ator-aluno*, momento em que a ferramenta “carta de reclamação” passa a ser um instrumento para a ação linguageira do aluno. Um exemplo direto dessa *gênese instrumental* é quando um aluno faz uma *reconcepção* no modelo apresentado durante a SD, extrapolando-o: ele incorpora, à carta, o ato de sugestão, não sistematizado no plano geral do gênero. É possível perceber que, de forma geral, os alunos conseguiram superar a *alienação motivacional* que obstruía a ação linguageira inicial. Nas primeiras produções, a *motivação compreensível* – reclamar de um problema da comunidade com a intenção de que ele fosse solucionado – era sucumbida, quase sempre, pela *motivação eficaz* de cumprir uma tarefa didática, pois os alunos ainda estavam vinculados à prática de “redações”. O simples fato de não terem um tema como guia para a escrita ou um número mínimo de linhas para “preencher” na folha do caderno já os deixaram desorientados durante a escrita da primeira produção. Nas produções finais, percebemos que a *motivação compreensível* – ligada à *significação social* da atividade linguageira – torna-se uma *motivação eficaz*, aquela que, realmente, impulsiona a ação de escrever a carta de reclamação, dá *sentido* a ela. Isso somente foi possível devido às intervenções didáticas

orientadas pelo procedimento SD, que desvincularam a produção do aluno da mera obrigação didática, como se faz nas “redações escolarizadas”, e a elevaram a uma prática linguageira autêntica, mesmo que emergente do ambiente didático.

A SD se mostrou, pois, um ótimo instrumento no processo de letramento de uma prática linguageira, desde que não seja tomada como uma ferramenta redutora, inflexível e desde que o professor esteja capacitado para agir tanto no âmbito da transposição didática externa como interna do gênero que será o seu objeto unificador. Na última seção do nosso texto ressaltamos os vários eventos de letramento promovidos durante o desenvolvimento da SD da carta de reclamação. Isso prova que a SD pode e deve ser articulada a outras práticas linguageiras, seja no âmbito da leitura, produção (escrita ou oral). A nossa experiência nos revelou que esses eventos periféricos dão certo “arejamento” ao desenvolvimento de uma SD, que, por vezes, pode alcançar uma extensão temporal um pouco cansativa para o aluno.

2 A CAMINHADA CONTINUA

Para finalizar, gostaríamos de ressaltar que a realização dessa pesquisa alterou, sem dúvida, a nossa forma de enxergar a escola pública brasileira. Sempre tivemos uma visão realista da situação educacional pública no Brasil, nunca idealizamos uma “escola-modelo”. Sabíamos dos problemas que iríamos enfrentar para adentrar uma sala de aula do ensino público, de periferia, com uma professora iniciante e com uma formação precária. Entretanto, quando esses problemas são realmente vivenciados, eles tomam outra dimensão. Hoje, com certeza, somos uma pesquisadora/professora formadora muito mais consciente das dificuldades enfrentadas pelos professores da Educação Básica, e conseguimos, com isso, resultados muito mais positivos no nosso trabalho como professora universitária, formadora de futuros professores de Língua Portuguesa.

Não somente os problemas enfrentados fizeram-nos crescer, mas também todo o processo de ensino-aprendizagem do qual participamos, não como “telespectadora”, mas como sujeito-ator. Para nos apoiar, trazemos, nesse momento, a fala de Vigotski (2008b), colocada como epígrafe deste trabalho: “O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam” (p.100). É justamente assim que nos sentimos após esse período de aprendizado, “penetrados pelos Outros” – todos aqueles alunos que ora pareciam não entender nada o que a professora dizia, ora nos surpreendiam com momentos de “epifania” linguística; a professora-colaboradora que, humildemente, se confessou carente de formação, e que se dedicou intensamente para suprir essa carência e desenvolver o projeto da melhor forma possível. A transformação é, assim, imprescindível nesse processo dialético. O projeto transformou alunos, professora e pesquisadora. A pesquisadora transformou os alunos e a professora, que, por sua vez, transformou a pesquisadora e os alunos. Esses também transformaram, tanto a professora como a pesquisadora. Um “penetrou” na intelectualidade, na “essência” do outro, e todos saíram “outros” dessa caminhada, carregando consigo um aprendizado gerador de desenvolvimento.

Finalizar um trabalho de fôlego, como este, não é uma tarefa fácil. Aliás, no que pretendemos colocar um ponto final não é na pesquisa em si, mas sim no texto que emergiu a partir dela. O texto da tese é apenas um produto deste longo trabalho de investigação, escrito a partir das representações contextuais da autora. Representa apenas uma parte da caminhada, mas não pode ser confundida com ela própria. A caminhada, até chegar aqui, foi longa, teve seus momentos de prazer, de recompensa: quando, por exemplo, vimos a

alegria dos alunos em postar sua carta, quando recebemos um cartão de agradecimento de um aluno ou quando ouvimos de uma aluna “aprendi tanta coisa com esse projeto”. Teve também momentos dolorosos: muitas vezes, pensamos até em desistir, principalmente depois de aulas “barulhentas”, “agitadas”, nas quais a professora mal conseguia assumir o seu papel de “mediadora do conhecimento”. Mas, no “final”, olhando para trás, vemos que valeu a pena.

A caminhada, essa não termina com a escrita desta tese, ela, com certeza, vai se estender por muito tempo, vai sofrer redirecionamentos, ressignificações, vai buscar novos rumos, voltar ao ponto de partida, seguir em frente, voltar, seguir em frente...

REFERÊNCIAS

- ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual**: introdução à análise dos discursos. São Paulo: Cortez, 2008.
- ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **trabalhodoprofessor@chateducacional.com.br**: aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EAD. São Paulo, 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- AEBY-DAGHÉ, Sandrine; DOLZ, Joaquim. Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement-apprentissage du texte d'opinion. In: BUCHETON, Dominique; DEZUTTER, Olivier (Org.). **Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français**: un défi pour la recherche et la formation. Bruxelas: De Boeck, 2008. p.83-105.
- ALMEIDA, Geraldo Peçanha. **Transposição didática**: por onde começar? São Paulo: Cortez, 2007.
- ALTET, Marguerite. **La formation professionnelle des enseignants**. Paris: PUF, 1994.
- _____. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne (Org.). **Formando professores profissionais**: Quais estratégias? Quais competências? 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-35.
- AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-53.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. Afonso de. Pesquisa, formação e prática docente. In: _____ (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 8.ed. Campinas: Papirus, 2008. p. 55-69.
- ANJOS-SANTOS, Lucas Moreira dos; LANFERDINI, Priscila A. F.; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Dos saberes para ensinar aos saberes didatizados: uma análise da concepção de sequência didática segundo o ISD e sua reconcepção na revista *Nova Escola*. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 11, n. 2, p. 377-400, maio/ago. 2011.
- BÁCCARO, Liège. **O Editorial**: gênero jornalístico opinativo como ferramenta didática para o ensino de Língua Portuguesa. 2010. 100 f. Monografia (Especialização em Língua Portuguesa) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina/PR.
- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. Gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 3.ed. São Paulo: HUCITEC, 1986.

BALTAR, Marcos. **Competências discursivas: gêneros textuais**. Caxias do Sul/RS: EDUSC, 2004.

BALTAR, Marcos; DE NARDI, Fabiele Stockmans; FERREIRA, Luciane Todeschini; GASTALDELLO, Maria Eugênia. O interacionismo sociodiscursivo na formação dos professores: o perigo da gramaticalização dos gêneros textuais. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, n.8/1, p.159-172, jun.2005.

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Carta de solicitação e reclamação**. São Paulo: FTD, 2005.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. **A apropriação do gênero crítica de cinema no processo de letramento**. 222f. 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

_____. O gênero textual como articulador entre o ensino da língua e a cultura midiática. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes (Org.). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos: Claraluz, 2009a.

_____. Vozes e temas que perpassam o discurso curricular do curso de Letras. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 199-213, 2010b.

_____. Formação do professor e gêneros textuais: o momento pré-intervenção didática. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS – CIELLI, I., 2010, Maringá. **Anais...** Maringá: UEM/ PLE, 2010c. Disponível em: <<http://anais.cielli.com.br/artigos>>. Acesso em: 12 dez. 2010.

_____. A formação inicial do professor letrador das séries iniciais. In: SELISIGNO, 6., 2008, Londrina. **Anais...** Londrina: UEL/CCH, 2010d. 1 CD-ROM.

BARROS, Eliana M. Deganutti de; NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros textuais e livro didático: da teoria à prática. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão/SC, v.7, n.2, p.241-270, maio/ago. 2007.

BATISTA, Antônio A. Gomes; SILVA, Ceris S. R. da; BREGUNCI, Maria das graças; CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MONTEIRO, Sara Mourão. Alfabetização e Letramento: questões sobre avaliação – Fascículo 2. In: BRASIL/MEC. **Pró-Letramento: programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental: alfabetização e linguagem**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BEATO-CANATO, Ana Paula Marques; BAUMGÄRTNER, Carmem Teresinha; CECÍLIO, Sandra Regina. **Uma perspectiva de ensino da língua através do gênero textual carta de reclamação**. Londrina: UEL, 2006. (trabalho não publicado).

BERBEL, Neusi A. N.; OLIVEIRA, Cláudia C.; VASCONCELLOS, Maura M. M. Práticas avaliativas consideradas positivas por alunos do ensino superior: aspectos didático-

pedagógicos. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo: Carlos Chagas, v. 17, n. 35, p. 135-158, set./dez. 2006.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Questões discursivas para avaliação escolar. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, Maringá, v. 30, n. 2, p. 149-157, 2008.

BONINI, Adair. Os gêneros do jornal: o que aponta a literatura da área de comunicação no Brasil? **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 4, n. 1, p.205-231, jul./dez. 2003.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BORTONI-RICARDO, Stela Maris; PEREIRA, Ana Dilma de A. Formação continuada de professores e pesquisa etnográfica colaborativa. **MOARA**, Estudos Linguísticos. Revista da Pós-Graduação em Letras da UFPA, Belém, n. 26, p. 149-162, ago./dez. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEB, 1998. Linguagens, códigos e suas tecnologias.

_____. **Orientações curriculares para o ensino médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: SEB/MEC, 2006.

_____. **Guia de livros didáticos PNLD 2008**: Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 2007.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 2003.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2006.

_____. Entrevista com Jean-Paul Bronckart. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – REVEL**. v.4, n. 6, mar. 2006a. Entrevista concedida a Anna Rachel Machado. Disponível em: <http://paginas.terra.com.br/educacao/revel/edicoes/num_6/entrevista_bronckart.>. Acesso em: 31 jul. 2006.

_____. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

BRONCKART, Jean-Paul; DOLZ, Joaquim. A noção de competência: qual é a sua pertinência para o estudo da aprendizagem? In: DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée (Org.). **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BRONCKART, Jean-Paul; CLÉMENCE, Alain; SCHNEUWLY, Bernard; SCHURMANS, Marie-Noëlle. Manifesto: reformatando as humanidades e as ciências sociais, uma perspectiva vygostkiana. **Revista Brasileira de Educação**, n. 3, p. 64-75, set./out./nov./dez. 1996.

BRONCKART, Jean-Paul; MACHADO, Anna Rachel. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 131-163.

BUENO, Luzia. **A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio.** São Paulo, 2007. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

BULEA, Ecaterina. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade.** Campinas: Mercado das Letras, 2010.

BUNZEN, Clecio. **Dinâmicas discursivas nas aulas de português: os usos do livro didático e projetos autorais.** Campinas, 2009. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. **A força das palavras: dizer e argumentar.** São Paulo: Contexto, 2010.

CECÍLIO, Sandra Regina. **O ensino de língua portuguesa e os gêneros discursivos: um estudo de análise linguística a partir dos gêneros carta de reclamação e texto de divulgação científica.** 2009. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

CHEVALLARD, Yves. **Les processus de transposition didactique et leur théorisation.** 1984. Disponível em: <http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=114>. Acesso em: 17 jan. 2011.

_____. **On didactic transposition theory: some introductory notes.** 1989. Disponível em: <http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/rubrique.php3?id_rubrique=6>. Acesso em: 17 jan. 2011.

CICUREL, Francine; VÉRONIQUE, Daniel (Org.). **Discours, action et appropriation des langues.** Paris: Press Sorbonne Nouvelle, 2002.

CLOT, Yves. Entrevista: Yves Clot. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 9, n. 2, p. 99-107, 2006.

_____. **A função psicológica do trabalho.** 2.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. **A escola que (não) ensina a escrever.** São Paulo: Paz e Terra, 2007.

COSTA, Sérgio Roberto. A construção de “títulos” em gêneros diversos: um processo discursivo polifônico e plurissêmico. In: ROJO, Roxane (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs.** 4.ed. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

COSTA-VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth (Org.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania.** Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2005.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático.** 2001. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

_____. Por relações colaborativas entre universidades e escola. In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; GIMENEZ, Telma Nunes (Org.). **ENFOPLI – Construindo uma Comunidade de Formadores de Professores de Inglês.** Londrina: ArtGraf, 2005. p. 19-22.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; ABREU-TARDELLI, Lília S. (Org.) **Linguagem e educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; DURÃO, Adja B. de A. Barbieri; NASCIMENTO, Elvira Lopes; SANTOS, Simone Aparecida M. dos. Cartas de pedido de conselho: da descrição de uma prática de linguagem a um objeto de ensino. **Linguagem e Ensino**, v. 9, n. 1, p. 41-76, 2006.

DINIZ, Júlio Emílio. **Formação de professores**: pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DELAMOTTE-LEGRAND, Régine. A profissão de professor: relação com os saberes, diálogo e colocação em palavras. In: SOUZA-E-SILVA; M.C.P; FAÏTA, D. (Org.). **Linguagem e trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e França. São Paulo: Cortez, 2002. p. 127-137.

DELMANTO, Dileta; CASTRO, Maria da Conceição. **Português**: ideias e linguagens. 5.ed. série. 12. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

DEL RÍO, Amélia Alvarez e Pablo. Educação e desenvolvimento: a teoria de Vygotsky e a zona de desenvolvimento próximo. In: COLL, C. Palacios; MARCHESI, A. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educacional**: psicologia evolutiva. Pará: Artmed, 1996.

De PIETRO, Jean-François; SCHNEUWLY, Bernard. Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique. In: **Théories-Didactique de la lecture-Écriture**. Réseau Didactique, Université Charles-de-Gaulle: Lille, 2003.

DOLZ, Joaquim. Tâches et outils dans des nouveaux moyens d'enseignement sur l'argumentation. In: COLLOQUE DE L'ASSOCIATION INTERNATIONALE POUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA RECHERCHE EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE, 8., 2002, Neuchâtel. **Anais...** Neuchâtel: IRDP, 2002. CD ROM.

_____. **Claves para ensinar a escribir**. Texto sem publicação, 2009a.

_____. Los cinco grandes retos de la formación del profesorado de lenguas. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GÊNEROS TEXTUAIS – SIGET, 5., 2009b, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: UCS, 2009b. 1 CD-ROM.

_____. **De que adianta conhecer o código, se não entende o texto?** Entrevista realizada por Luiz Henrique Gurgel para o portal das Olimpíadas de Língua Portuguesa: Escrevendo o Futuro, 2010. Disponível em: <www.escrevendo.cenpec.org.br>. Acesso em: 25 maio 2010.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; CANELAS-TREVISI, Sandra. Cartes conceptuelles des objets d'enseignement. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). **Des objets enseignés en classe de français**. Rennes: Presses Universitaires Rennes, 2009. p. 65-74.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard;

DOLZ, Joaquim (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das letras, 2004. p. 41-70.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 ago. 2008.

FARACO, Carlos Alberto; CASTRO, Gilberto. Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 15, 1999. Disponível em: <http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_15/faraco_castro.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2009.

FAÏTA, Daniel. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise do professor. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. 55-80.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa da Educação**, Braga/Portugal, v. 19, n. 2, p. 21-50, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v19n2/v19n2a03.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2010.

FERRAREZI JR., Celso. **Semântica para a educação básica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FILLIETTAZ, Laurent. As contribuições de uma abordagem praxeológica do discurso para a análise do trabalho do professor: o enquadramento das atividades em aula. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. 199-235.

_____. Les représentations du travail dans des réunions de relevé de poste em milieu industriel: une analyse multimodale. In: CANELAS-TREVISI, S.; GUERNIER, M. C.; CORDEIRO, G. S.; LEE-SIMON, D. (Coord.). **Langage, objets enseignés et travail enseignant**. ELLUG – Université Stendhal, Grenoble, 2009. p. 47-70.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

_____. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **De Vygotsky a Bakhtin, psicologia e educação: um intertexto**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2002.

GAGLIARDI, Eliana; AMARAL, Heloisa. São Paulo: Cenpec /Fundação Itaú Social; Brasília/DF: MEC, 2008.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. (Org.). **O texto na sala de aula**. 3.ed. São Paulo: Ática, 2002.

GONÇALVES, Adair Vieira. **O interacionismo na produção de textos dissertativos**. 2002. 170f. Dissertação (Mestrado em Filologia e Linguística Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Assis, Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho, Assis, 2002.

_____. **Gêneros textuais e reescrita**: uma proposta de intervenção interativa. 2007. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras – Unesp, Araraquara, 2007.

_____. Ferramentas didáticas e ensino: da teoria à prática de sala de aula. In: NASCIMENTO, Elvira (Org.). **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. São Carlos: Claraluz, 2009. p. 225-248.

_____. **Gêneros textuais na escola**: da compreensão à produção. Dourados/MS: Ed. da UFGD, 2010.

GONÇALVES, Adair; BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. Dificuldades de compreensão de textos em situação de vestibular. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, Maringá, v. 33, n. 2, p. 281-292, 2011.

GONÇALVES, Adair; BAZARIM, Milene. Introdução. In: _____ (Org.). **Interação, gêneros e letramento**: a (re)escrita em foco. São Carlos: Editora Claraluz, 2009. p. 7-14.

GONÇALVES, Adair Vieira; NASCIMENTO, Elvira Lopes. Avaliação formativa: autorregulação e controle da textualização. **Trabalhos em linguística aplicada**, Campinas, v. 49, n. 1, p. 241-257, 2010.

GONÇALVES, Adair Vieira; SAITO, Cláudia Lopes Nascimento; NASCIMENTO, Elvira Lopes. A língua em funcionamento nas práticas discursivas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 4, p. 995-1024, 2010.

GROSJEAN, M.; LACOSTE, M. **Communication et intelligence collective**: le travail à l'hôpital. Paris: Presses Universitaires de France, 1999.

GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professor de português**: que língua vamos ensinar? São Paulo: Parábola, 2006.

GUERIN, Mariana. A cidadania expressa em letras. **Folha de Londrina**, Londrina, Folha Cidades, p. 1, 5 dez. 2009.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio De Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

_____. **Teoría de la acción comunicativa, I**: racionalidad de La acción y racionalización social. Madrid: Taurus Humanidades, 1999.

HILA, Cláudia Valéria D. Concepção de gramática nas tarefas de casa: um novo discurso em uma velha prática. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 20, n. 1, p. 47-53, 1998.

_____. Ressignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes. _____ (Org.). **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. São Carlos: Claraluz, 2009.

_____. **Ferramentas curso de formação e sequência didática:** contribuições para o processo de internalização no estágio de docência de língua portuguesa. 2011. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

JARDILINO, José Rubens Lima. A pesquisa e o cotidiano escolar: uma ação colaborativa? **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 239-249, jul./dez. 2005.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____ (Org.) **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela B.; SILVA, Simone B. Borges. Letramento no local de trabalho: o professor e seus conhecimentos. In: OLIVEIRA, Maria do Socorro; KLEIMAN, Angela (Org.). **Letramentos múltiplos:** agentes, práticas, representações. Natal: EDUFRN, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Ler e escrever:** estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual do usuário. **Em Aberto**, Brasília, v. 16, n. 69, jan./mar. 1996, p. 3-9. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1033/935>>. Acesso em: 10 maio 2010.

LEAL, Telma Ferraz. **Produção de textos na escola:** a argumentação em textos escritos por crianças. Recife, 2003. Tese (Doutorado em Psicologia Cognitiva) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

LEAL, Telma Ferraz; MORAES, A. Gomes. **A argumentação em textos escritos:** a criança na escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LELIS, Isabel Alice. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 43-58, 2001.

LEONTIEV, Alexis N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Havana: Editorial Pueblo Y Educación, 1983.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10.ed. São Paulo: Cone, 2006. p.59-83.

LIBERALI, Fernanda Coelho. Agente e pesquisador aprendendo na ação colaborativa. In: GIMENEZ, Telma (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: EDUEL, 2002. p. 109-127.

LYONS, John. **Introdução à lingüística teórica**. São Paulo: Nacional/Ed. USP, 1979.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia (Org.). **Gêneros discursivos no ensino de leitura e de produção de textos**. Taubaté: Cabral Editora, 2002.

LOUSADA, Eliane Golvêa. **Entre trabalho prescrito e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor.** 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

_____. **Análise de textos e discursos em situação de trabalho educacional.** Slides do Estudo Avançado ministrado no Programa de Estudos da Linguagem da UEL. 2011.

MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva.** Londrina: Eduel, 2004.

_____. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTA-ROTH, Désirée (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola, 2005. p.237-259.

_____. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia; ABREU-TARDELLI, Lília S. (Org.) **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva.** Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 79-99.

MACHADO, Anna Rachel; BRONCKART, Jean-Paul. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia; ABREU-TARDELLI, Lília S. (Org.) **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva.** Campinas: Mercado das Letras, 2009, p. 31-77.

MACHADO, Anna Raquel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão/SC, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006.

MACHADO, Anna Raquel; GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. O interacionismo sociodiscursivo no Brasil. In: ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais.** Campinas: Mercados das Letras, 2009.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do “métier”. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 10, n. 3, p. 619-633, set./dez. 2010.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane; BARALDI, Glaucimara; ABREU-TARDELLI, Lília S.; TOGNATO, Maria Izabel R. Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo. In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia; ABREU-TARDELLI, Lília S. (Orgs.) **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva.** Campinas: Mercado das Letras, 2009.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane; FERREIRA, Anise D’Orange (Org.). **O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes.** Campinas: Mercado das Letras, 2011.

MAFRA, Núbio D. Ferraz; MOREIRA, Vladimir. Letramento digital e formação docente. In: GONÇALVES, Adair Vieira; PETRONI, Maria Rosa (Org.). **Formação de professores: o múltiplo e o complexo.** Dourados: Editora UFGD, 2011. (no prelo).

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. 2.ed. Campinas/SP: Pontes, 1993.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais**: o que são e como se classificam? Recife: UFPE, 2000. (texto não publicado).

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; Brito, Karin S. (Org.) **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. Palmas e União da Vitória/PR: Kaygangue, 2005. p. 17-33.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentidos. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MATEUS, Elaine Fernandes; PICONI, Larissa Bassi. Aprendizagem colaborativa de professores em formação inicial e continuada: investigando as práticas discursivas. In: FERNANDES, Luiz Carlos (Org.). **Interação**: práticas de linguagem. Londrina: EDUEL, 2009. p. 133-152.

MENDES, Josué de Souza. **Formação do leitor de literatura**: do hábito da leitura à cultura literária. Brasília, 2008. Tese (Doutorado em Literatura e Práticas Sociais) – Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em: <http://repositorio.bce.unb.br/handle/10482/1276?mode=full&submit_simple=Mostrar+item+em+formato+completo.>. Acesso em: 21 nov. 2010.

MIRANDA, Florencia. Cartas de reclamação e respostas institucionais na imprensa: acerca do gênero e os mecanismos de responsabilização enunciativa. **Calidoscópico**, v. 2, n. 2, p. 17-24, jul./dez. 2004.

NASCIMENTO, Elvira Lopes. **A apropriação de gêneros**: um processo de letramento. Ponta Grossa: UEPG/CEFORTEC, 2005.

_____. (Org.). **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. São Carlos: Claraluz, 2009a.

_____. Gêneros escolares: das práticas de linguagem aos processos de desenvolvimento humano. In: FERNANDES, Luiz Carlos (Org.). **Interação**: práticas de linguagem. Londrina: EDUEL, 2009b.

_____. Gêneros da atividade, gêneros textuais: repensando a interação em sala de aula. In: _____ (Org.). **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. São Carlos: Claraluz, 2009c. p. 51-90.

_____. Mediações formativas e apropriação de gêneros textuais. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GÊNEROS TEXTUAIS – SIGET, 5., 2009, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: UCS, 2009d. 1 CD-ROM.

_____. Práticas de letramento, gênero e interação social: o saber e o fazer dos professores do ensino fundamental. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS – CIELLI, 1., 2010, Maringá. **Anais...** Maringá: UEM/ PLE, 2010. Disponível em: <<http://anais.cielli.com.br/artigos>>. Acesso em: 12 dez. 2010.

_____. A dupla semiotização dos objetos de ensino-aprendizagem: dos gestos didáticos fundadores aos gestos didáticos específicos. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 14, n. 1, p. 421-445, jun. 2011a.

_____. Mediações formativas e apropriação de gêneros textuais. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GÊNEROS TEXTUAIS – SIGET, 6., 2011b, Natal. **Anais...** Natal: UFRN, 2011a. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/visiget/>>. Acesso em: 22 out. 2011.

NASCIMENTO, Elvira Lopes; BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. O dispositivo sequência didática na formação dos professores da educação básica como ferramenta para desenvolver capacidades linguageiras. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS - SIGET, 5., 2009, Caxias do Sul. **Minicurso...** (Material não publicado).

NASCIMENTO, Elvira Lopes; SAITO, Cláudia Lopes Nascimento. Texto, discurso e gênero. In: SANTOS, Annie Rose dos; RITTER, Lilian Cristina B. (Org.) **O trabalho com a escrita no ensino fundamental**. Maringá: EDUEM, 2005.

_____. Balanço de um projeto de formação contínua de professores: gêneros textuais como instrumentos de mediação. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO – CIEPG, 2., 2010, Ponta Grossa. **Anais...** Ponta Grossa: UEPG, 2010.

NASCIMENTO, Elvira Lopes; ZIRONDI, Maria Ilza. Gêneros textuais e práticas de letramento. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes (Org.). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos: Claraluz, 2009. p. 249-288.

OLIVEIRA, Maria Bernadete F. de. Revisitando a formação de professores de língua materna: teoria, prática e construção de identidades. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 6, n. 1, p. 101-117, jan./abr.2006.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. **Gêneros textuais e letramento**. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – O ENSINO EM FOCO., 5., Caxias do Sul, 2009. **Anais...** Caxias do Sul, 2009. (1 CDROM).

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2001.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2002.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação Básica. **Diretrizes curriculares da educação básica – língua portuguesa**. Paraná: SEED, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PINHEIRO, Fernando. **Jornal escolar: laboratório para o ensino de língua portuguesa**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

QUEVEDO-CAMARGO, Gladys. **Avaliar formando e formar avaliando o (future) professor de língua inglesa: uma proposta de construto**. 2011. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

RABARDEL, Pierre. **Les Hommes et les technologies**: une approche cognitive des instruments contemporains. Paris: Université de Paris 8, 1995. Disponível em: <<http://ergoserv.univ-paris8.fr/site/groupes/modele/articles/public/art372105503765426783.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2010.

RABATEL, Alain (Org.). **Interactions orales en contexte didactique**. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 2003.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor? In: KLEIMAN, Angela (Org.) **A formação do professor**: perspectivas da Lingüística Aplicada, 2001.

_____. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. F; BONINI, A; MOTTA, Ruth, D. (Org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. Modos de transposição didática dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: _____ (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. **Falando ao pé da letra**: a constituição da narrativa e do letramento. São Paulo: Parábola, 2010.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. **Como se corrige redação na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

SAITO, Cláudia L. Nascimento. Telejornal: um gênero para o letramento midiático. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes (Org.). **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. São Carlos: Claraluz, 2009.

SAUJAT, Frédéric. **Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle**: une approche clinique du travail du professeur. 2002. Tese (Doutorado) – Universidade Aix-Marseille, 2002.

_____. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004a, p.3-34.

_____. Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. **Formation et pratiques d'enseignement en questions**, v.1, 2004b. p. 97-106. Disponível em: <[http://ife.ens-lyon.fr/formation-formateurs/catalogue-des-formations/formations-2006-07/analyse-du-travail-enseignant-en-milieu-difficile-et-developpement-du-metier-1/hep%20saujat%20\(1\).pdf](http://ife.ens-lyon.fr/formation-formateurs/catalogue-des-formations/formations-2006-07/analyse-du-travail-enseignant-en-milieu-difficile-et-developpement-du-metier-1/hep%20saujat%20(1).pdf)>. Acesso em: 3 jan. 2012.

SCHNEUWLY, Bernard. Contradiction and development: Vygotsky and paedology. **European Journal of Psychology of Education**, n. 9, p. 281-292, 1995.

_____. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004a. p. 21-39.

_____. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004b. p. 128-147.

_____. Le travail enseignant. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). **Des objets enseignés en classe de français**. Rennes: Presses Universitaires Rennes, 2009. p. 29-45.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004a.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: _____ (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004b. p.71-91.

_____ (Org.). **Des objets enseignés en classe de français**. Rennes: Presses Universitaires Rennes, 2009.

SILVA, Leila Nascimento. A produção de cartas de reclamação: semelhanças entre texto de adultos e crianças. In: ANPED, 31., 2008, Caxambu/MG. **Anais...**, Caxambu: ANPED, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT10-4705--Int.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2009.

SILVA, Leila Nascimento; LEAL, Telma Ferraz. Caracterizando o gênero carta de reclamação. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16., 2007, Campinas. **Anais...** Campinas: ALB/UNICAMP, 2007. Disponível em: <www.alb.com.br/anais16/sem10pdf/sm10ss12_07.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2009.

SLATKA, D. L'ordre du texte. **Etudes de linguistique appliquée**, n. 19, p.30-42, 1975.

SOUTO MAIOR, Ana Christina. O gênero carta – variedade, uso e estrutura. **Ao pé da letra**, Recife/PE, v. 3.2, p. 1-13, dez. 2001.

SOUZA, Luzinete Vasconcelos. **As proezas das crianças em textos de opinião**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

_____. O contexto de agir de linguagem. In: GUIMARÃES, Ana Maria M.; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia (Org.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado das Letras, 2007. p. 167-176.

SOUZA-e-SILVA, Maria Cecília Perez de. O ensino como trabalho. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p.81-104.

TAGLIANI, Dulce Cassol. O processo de escolha do livro didático de língua portuguesa. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 9, n. 2, p. 303-320, maio/ago. 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 6. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

_____. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

WILSON, Victoria. Cartas de reclamação: um gênero de discurso expressivo. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA, 5., 2001, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <www.filologia.org.br/vcnlf/.../civ11_01.htm>. Acesso em: 4 jul. 2009.

ZIRONDI, Maria Ilza. **HQs**: a desconstrução e descrição de um gênero textual. 2004. Monografia (Especialização em Língua Portuguesa) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

APÊNDICES

APÊNDICE A

DISPOSITIVO DIDÁTICO: “LEITURA E IDENTIFICAÇÃO DE TIPOS DIFERENTES DE CARTAS”

ASSUNTO: Leitura e identificação de tipos diferentes de cartas

CARTA 1

Maria e Cia. Ltda.
Comércio de utensílios
Av. João, 1000
Goiânia – GO

Goiânia, 03 de março de 2008.

Ao diretor
Joaquim Silva
Rua das Amendoeiras, 600
Belo Horizonte – MG

Prezado Senhor:

Confirmamos ter recebido uma reivindicação de depósito no valor três mil reais referente ao mês de fevereiro. Informamo-lhe que o referido valor foi depositado no dia 1º de março, na agência 0003, conta corrente 3225, Banco dos empresários. Por favor, pedimos que o Sr. verifique o extrato e nos comunique o pagamento. Pedimos escusas por não termos feito o depósito anteriormente, mas não tínhamos ainda a nova conta bancária.

Nada mais havendo, reafirmamos os nossos protestos de elevada estima e consideração.

Atenciosamente,
Amélia Sousa
Gerente comercial

CARTA 2

CARTAS

Manchete auspiciosa

O destaque de capa da FOLHA de ontem merece ser comemorado: "Igreja inicia campanha contra drogas". Será que realmente vão atacar todas as drogas? Tenho comentado que a pior de todas as drogas é a que inicia o futuro viciado: a bebida alcoólica. Podem perguntar a qual quer viciado em drogas pesadas qual foi o começo do seu vício. Cem por cento responderão que começaram na maldita cervejinha. Se a campanha é de prevenção, então, mãos à obra. Quem sabe agora alguém realmente se habilita a enfrentar a poderosa e destruidora indústria das bebidas alcoólicas. Se fizerem isso, o sucesso virá com certeza. Parabéns pela iniciativa e sucesso!

EDGAR BAER
(advogado) - Londrina

Fonte: *Folha de Londrina*, 12 Ago.2009.

CARTA 3

Não posso deixar de demonstrar o meu profundo descontentamento perante a programação exibida aos domingos. A tentativa de libertar o marido da cantora Simony é vergonhosa. Engraçado como a mídia se mobiliza para libertar um assaltante de bancos, mas ninguém vem aqui em casa para nos comprar um carro novo, já que o nosso foi roubado depois de ter sido comprado com muito suor e trabalho. Engraçado que o filho da Simony não pode crescer longe do pai, que já tem 2 crianças largadas no mundo, mas a filha do amigo do meu pai pode ficar órfã aos 2 anos de idade, pois o pai dela foi assassinado ontem (num assalto)...

Ninguém do SBT foi a casa dela perguntar se ela precisa de alguma coisa. O meu pai chegou a levar um tiro num assalto e já perdeu tanto dinheiro em outros assaltos que nem se lembra quanto, mas infelizmente ninguém se propôs a repor o dinheiro roubado para tirá-lo do sufoco ou sequer apareceu alguém para visitá-lo no hospital. Isso não dá íbope...

A revista *Veja* publicou uma matéria que deixou assustado qualquer cidadão de bem (menos o Sr. Gugu que anda com seguranças armados até os dentes e não depende de uma polícia despreparada que vive com um salário de miséria). De cada 100 criminosos, apenas 24 são presos, só 5 vão a julgamento e apenas 1 cumpre a pena até o fim. APENAS 1% DOS BANDIDOS FICAM PRESOS E VC AINDA QUER SOLTAR O QUE ESTÁ PRESO? Isso é realmente lamentável....

O coitadinho só roubou um banco, merece ficar livre. Por que o Sr. Augusto Liberato não mostra o fim daquele mendigo que ele ajudou com casa, dinheiro e trabalho... Depois de todo aquele estardalhaço que o *Domingo Legal* fez para ajudá-lo, não vi nenhuma menção ao fato dele ter sido preso assaltando um posto de gasolina após perder tudo o que o Gugu deu...

E o fim daquele pequeno Polegar, o Rafael.... pobrezinho... Certamente, não sou a favor do programa penitenciário no Brasil. Sou a favor dos presidiários estudarem e trabalharem para a sociedade em troca de redução da pena, caso não tenham cometido crime hediondo, mas ser solto antes do tempo só porque a Simony engravidou é demais pra minha cabeça....

Políticos não ficam presos e agora também artistas e parentes têm imunidade? Só no Brasil mesmo pra acontecer esse tipo de coisa. Concordo que a violência exacerbada que está batendo à nossa porta é fruto do descaso do governo e da sociedade para com as crianças de alguns anos atrás que foram deixadas sem escola, creche, crianças abandonadas à própria sorte, mas soltar os bandidos por essa justificativa não resolve.

Por que o SBT não faz uma campanha para os políticos investirem mais em educação e creche, ao invés de soltar presidiários parentes de celebridades? Ou mesmo colocar uma programação mais decente, que proporcione cultura, ao invés de mulher pelada? É um caso a se pensar...

Vou parando por aqui, pois tenho um enterro para ir (já mencionei o amigo do meu pai que foi morto ontem). Deixo aqui a minha revolta perante uma televisão podre, que vende a ignorância e proporciona festivais de absurdos como se a vida fosse uma simples brincadeira.

Domingo Legal já está bloqueado aqui em casa e farei o possível para convencer as pessoas com um mínimo de inteligência a não mais assistirem a essa porcaria. E se a Simony ama tanto o marido dela que espere ele cumprir a pena e pagar o que deve para a sociedade ou será que o amor dela não é suficientemente grande para aguentar as adversidades?

Priscila, 16 anos, São Paulo - SP.

(*Carta divulgada pela internet*)

CARTA 4

Londrina, 01 de dezembro de 2008.

Olá, Silvia!

Estou escrevendo pra avisar que eu aceito seu convite pra passar as férias de janeiro aí em Recife. Minha mãe não estava querendo deixar eu ir, mas como você sabe, quando eu quero alguma coisa, eu consigo...

Já estou sonhando com a praia, o sol quente daí e, principalmente, com o Felipe. Você sabe se ele está namorando? Tomara que não, porque eu estou super interessada nele! Mas não conta pra sua mãe senão ela vai falar pra minha e aí você já sabe, ela não deixa eu ir...

Estou contando os minutos... por falar em minutos, eu chego no dia 3 de janeiro, ok? Será que sua mãe poderia me buscar no aeroporto? O voo está previsto para chegar aí às 3 da tarde. Você me manda uma resposta?

Ah, avise a galera que eu estou chegando...

Um beijão,

Gabriela Luccas

CARTA 5

Campinas, 24 de janeiro de 2005.

Voebem Linhas Aéreas
Aos Cuidados do Setor de Bagagens

Ref.: Bagagem Danificada

Prezado Senhor,

Lamentamos informar que em voo realizado por essa Companhia, no trecho Maceió/São Paulo no dia 21/01/05, detectamos que a mala de viagem pertencente a nosso Diretor-Presidente, Dr. Otávio Luz sofreu sérias avarias, o que terminou por danificar permanentemente alguns de seus mais estimados pertences. Estamos cientes de que os objetos que sofreram estragos são relativamente fáceis de serem substituídos, porém, o fato que nos desapontou de maneira significativa foi a maneira relapsa com que nosso ilustre Diretor foi tratado quando de sua reclamação verbal junto ao balcão de informações da Companhia.

E, sendo assim, informamos que entraremos com pedido de reembolso junto ao Departamento Financeiro de sua empresa para podermos recuperar, pelo menos, o prejuízo material, porque quesito confiança, a relação entre nossa empresa e a Voebem sofreu um considerável abalo.

Atenciosamente,

Marcela Ramos
Secretária Executiva.

Disponível em: <www.scrittaonline.com.br/files/documento/16reclamacaodemastratosdebagagem.doc>. Acesso em 10/09/2008

ATIVIDADES

1. Leia as 4 cartas. Agora identifique o tipo de cada carta, fazendo a correspondência correta:

- | | | | |
|---------|------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|--|
| CARTA 1 | <input type="checkbox"/> carta comercial | <input type="checkbox"/> carta pessoal | |
| CARTA 2 | <input type="checkbox"/> carta do editor | <input type="checkbox"/> carta de reclamação | |
| CARTA 3 | <input type="checkbox"/> carta do leitor | <input type="checkbox"/> carta aberta | |
| CARTA 4 | <input type="checkbox"/> carta de pedido de conselho | <input type="checkbox"/> carta de pedido de desculpas | |
| CARTA 5 | <input type="checkbox"/> carta de amor | <input type="checkbox"/> carta de reivindicação | |

2. Identifique em cada carta o emissor (quem escreveu) e o destinatário (para quem foi escrita) – não é o nome da pessoa, mas quem ela representa: um cidadão, um gerente de banco, uma empresa, um espectador...

	EMISSOR	DESTINATÁRIO
CARTA 1		
CARTA 2		
CARTA 3		
CARTA 4		
CARTA 5		

1. Pense, agora, no objetivo de cada carta. Você consegue identificar o objetivo de cada carta pela relação abaixo?

- Fazer uma reclamação para uma empresa
- Comunicar-se com uma pessoa íntima (amigos, parentes...)
- Tornar pública uma opinião a respeito de algo que foi publicado na imprensa
- Tornar pública as ideias de um jornal
- Fazer uma comunicação empresarial/comercial
- Tornar pública uma opinião/denúncia
- Solicitar algo

3. Qual o assunto de cada carta?

4. Qual das cartas traz explicitado o assunto? Em vez de “assunto” qual o termo usado pela carta? Está abreviado?

5. Quais cartas estão defendendo uma ideia/opinião/tese? Identifique as cartas e a opinião defendida.

6. Essas cartas que defendem ideias podem ser chamadas de argumentativas? Por quê?

7. Observe a estrutura de cada carta, o que todas elas têm em comum?

8. Como você interpreta isso? Qual seria o motivo dessas semelhanças?

9. Agora, observe as semelhanças entre as cartas de reclamação, comercial e pessoal e descreva essas semelhanças.

10. Qual a principal semelhança entre a carta do leitor e a carta aberta?

11. Dentre todas as cartas, qual a mais informal? Qual seria o motivo dessa informalidade? Copie trechos que demonstram essa informalidade.

APÊNDICE B

DISPOSITIVO DIDÁTICO: “ESTRUTURA DA CARTA DE RECLAMAÇÃO”

ESTRUTURA DA CARTA DE RECLAMAÇÃO

(*Atividade para ser feita coletivamente, com o auxílio da professora, que irá reproduzindo a atividade na lousa)

Recorte e cole essas cartas de reclamação no canto esquerdo do caderno. Observe as diferentes partes da carta que estão destacadas de formas diferentes (**negrito**, CAIXA ALTA, etc.). Junto com a professora, vá puxando flechas para a direita e colocando o nome/função de cada parte (veja o exemplo) para montar a estrutura geral da carta de reclamação.

CARTA 1

<p>São Paulo, 25 de julho de 2001.</p> <p>Assunto: defeito de fabricação e mau atendimento</p> <p>Exmo. Senhor Diretor da Rodas Brasil,</p> <p>ADQUIRI UM CARRO RODAS YOUNG 2000 (NA ÉPOCA OK), O QUAL, DEPOIS DE UM MÊS DE USO, COMEÇOU A APRESENTAR INFILTRAÇÃO DE ÁGUA NO ASSOALHO DIREITO, DESSA FORMA, SENDO LEVADO A UMA CONCESSIONÁRIA RODAS. ESSE PROCEDIMENTO SE REPETIU POR SEIS VEZES, RESULTANDO EM NOVE RELATÓRIOS FEITOS NO 0800 E UMA RECLAMAÇÃO COM AUDIÊNCIA NO PROCON. ATÉ A DATA DE HOJE O PROBLEMA NÃO FOI RESOLVIDO.</p> <p>Estou indignado tanto com a má qualidade do veículo, quanto com o atendimento deficiente da concessionária. Acho que uma empresa como a Rodas não pode ser negligente dessa forma com seus clientes.</p> <p><u>Não posso sair com o carro na chuva, pois parece que ele é feito de açúcar. Já estou desesperado porque dependo do carro para trabalhar, uma vez que sou vendedor autônomo. Nem vendê-lo posso, já que sou uma pessoa digna, ou seja, mesmo tendo sido enganado não seria capaz de enganar alguém.</u></p> <p>Sendo assim, peço, por favor, uma resolução para o problema o mais breve possível.</p> <p>Com toda atenção,</p> <p>Flávio Pereira da Silva RG: 23.720.000</p>	<p>Cabeçalho: local e data</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------

CARTA 2

Apucarana, 21 de setembro de 2008.

Responsável pela Copel,

Eu, Jéssica de Paula, venho expor a seguinte situação: AS RUAS DA MAIORIA DOS BAIRROS DE APUCARANA ESTÃO COM ILUMINAÇÃO PRECÁRIA.

A MAIORIA DAS LÂMPADAS ESTÁ QUEBRADA, assim, AS RUAS FICAM ESCURAS facilitando a violência, pois os bandidos aproveitam e assaltam as pessoas que passam pelas ruas, tentam agarrar as mulheres, pulam os muros, uma vez que ninguém pode vê-los.

Os moradores já não têm mais liberdade para ficar em frente de suas casas, pois, se ficam, facilmente serão assaltados, então, preferem, logicamente, ficar dentro de suas casas.

Em vista disso, cidadã consciente e que paga seus impostos, espero atendimento para esta reclamação.

Desde já, obrigada pela atenção.

Jéssica de P. da Silva
Rua Mato Grosso

CARTA 3

Apucarana, 23 de setembro de 2008.

Senhor Presidente da Câmara dos Vereadores de Apucarana,

Venho, por meio desta, reclamar das OBRAS DE EXPANSÃO DAS CALÇADAS NO CENTRO DA CIDADE E DAS OBRAS DA PRAÇA DO REDONDO QUE ESTÃO DEMORANDO MUITO A SEREM ENTREGUES.

Essas obras estão tumultuando o trânsito dos carros e dos pedestres. Eles estão tendo dificuldades para andar, pois as obras não estão terminadas e as calçadas estão pela metade, dificultando a circulação das pessoas, obrigando-as, assim, a andar na rua. Em razão das reformas, também, o número de estacionamentos diminuiu, obrigando os motoristas a estacionarem seus carros muito longe dos locais de trabalho.

Quanto à PRAÇA DO REDONDO, ESTÁ DEMORANDO MUITO A SER ENTREGUE, POIS HÁ QUASE UM ANO ESTÃO SENDO REALIZADAS AS OBRAS.

Peço, então, que, na medida do possível, as obras sejam agilizadas para melhorar a qualidade de vida dos apucaraneses.

Atenciosamente,

Eduardo F. S. De Oliveira
Jardim Apucarana

APÊNDICE C**DISPOSITIVO DIDÁTICO: “ESTRUTURA GERAL DA CARTA DE RECLAMAÇÃO”****ESTRUTURA GERAL DA CARTA DE RECLAMAÇÃO**

(*Para ser afixado no caderno do aluno e na parede da sala, depois da atividade sobre a estrutura)

CABEÇALHO: LOCAL E DATA

ASSUNTO DA CARTA: PROBLEMA DA RECLAMAÇÃO

SAUDAÇÃO INICIAL: VOCATIVO + CUMPRIMENTOS

DESCRIÇÃO OU RELATO DO PROBLEMA

OPINIÃO/ IDEIA DEFENDIDA

ARGUMENTOS PARA DEFENDER A OPINIÃO

SOLICITAÇÃO DA RESOLUÇÃO DO PROBLEMA

SAUDAÇÃO FINAL: DESPEDIDA

ASSINATURA

IDENTIFICAÇÃO DO EMISSOR

APÊNDICE D
DISPOSITIVO DIDÁTICO: “ARGUMENTAÇÃO”

Atividade: Argumentação

ALUNO: _____

Argumentos servem para convencer nossos interlocutores de que nossas opiniões, ideias ou atitudes são as mais adequadas, certas... Argumentamos diante de opiniões e não de fatos indiscutíveis. Diante da afirmação de que “a Terra gira em torno do Sol”, fato comprovado pela ciência, não cabe nenhuma opinião. Cabe, no máximo, uma explicação de como isso ocorre. Mas diante de questões como “Quem seria o melhor presidente para o Brasil hoje?” ou “Quais jogadores devem ser convocados para a próxima copa do mundo?” cabem diferentes opiniões, que, para serem mais convincentes, precisam de argumentos que as sustentem. Argumentar é, pois, fortalecer nossa opinião com “armas” poderosas: os argumentos.

I) Leia os trechos e assinale:

- (1) naqueles que apresentam um **fato indiscutível**.
- (2) naqueles que trazem uma **opinião** sobre **algo discutível**, mas **sem apresentar argumentos**.
- (3) naqueles que apresentam uma **ideia** sobre **algo discutível** e **argumentos** para defender essa ideia.

II) Agora, apenas para aqueles trechos que você colocou (3), copie a ideia defendida e os argumentos usados para defender essa ideia.

Trechos	Ideia defendida	Argumentos usados
1 – As estrelas são astros luminosos que brilham no céu. Grupos de estrelas são chamados de constelações. ()		
2 – São Paulo é uma cidade suja é violenta. ()		
3 – Os moradores da cidade de São Paulo são extremamente mal-educados. Prova disso é a grande quantidade de lixo existente nas ruas da cidade. ()		
4 – O governo deve cuidar mais da saúde: deve construir mais hospitais e postos de saúde, deve melhorar o salário dos médicos e dos demais profissionais e deve garantir remédios para toda a população. ()		
5 – É preciso que o povo escolha bem os candidatos em que vai votar, pois as mudanças de que o Brasil tanto precisa dependem da iniciativa dos candidatos eleitos. ()		
6 – O principal investimento do governo brasileiro deve ser a educação, já que ela proporciona maiores oportunidades de emprego e colabora para impedir a entrada no submundo do crime. ()		
7 – Um governo preocupado com a melhoria da condição de vida da população deve investir principalmente na educação. ()		

APÊNDICE E

DISPOSITIVO DIDÁTICO: “OPINIÃO E ARGUMENTOS”

Recortar e colar no caderno os textos a seguir. Depois, identifique a “ideia defendida” (opinião) e “os argumentos usados” para cada resposta SIM e NÃO. Você pode escrever as ideias e os argumentos com as suas próprias palavras, não precisa, necessariamente, “copiar” o que o autor escreveu. Siga o exemplo abaixo:

Exemplo

TEXTO 1

SIM

Ideia defendida:

Argumentos

1:

2:

...

NÃO

Ideia defendida:

Argumentos

1:

2:

...

DEBATE

Suspensão das aulas é boa forma de evitar contágio da gripe A?

SIM. Sou a favor da suspensão das aulas, pois não sabemos realmente como está a situação, mesmo porque somos leigos e em alguns casos a realidade pode chocar. Manter as pessoas tranquilas também é uma estratégia para evitar colapso. Em se tratando de saúde, penso que muito mais importante do que se cumprir os 200 dias letivos, são as vidas, que não terão uma segunda chance. Essas aulas podem ser repostas depois. Sou a favor também, pois muitos não possuem planos de saúde e o atendimento nos postos de saúde pode ser complicado. (João, técnico administrativo)

NÃO. Não acredito que a suspensão das aulas tenha sido boa ideia. Antes alunos, hoje mascarados, desfrutam do ócio ou se encontram nos shoppings, passíveis de contágio. Além disso, originaram-se outros conflitos: pais não querem pagar mensalidades escolares ou outras atividades ligadas às aulas. Será que o governo pensou nos motoristas de vans escolares, no "tio" da cantina ou em outras atividades que dependem dos alunos? Talvez esses profissionais não contraíam o vírus, mas certamente precisarão de um remédio para pagar suas contas. (Luciano, universitário)

(Fonte: *Folha de Londrina*, 14/08/2009)

DEBATE

Você acha que o Rio de Janeiro tem condições de sediar os Jogos Olímpicos?

SIM. Além de o Brasil ser o país do esporte, tenho certeza de que o Rio de Janeiro e outras cidades têm condições e estrutura tanto organizacional como funcional para sediar os Jogos Olímpicos. Basta as autoridades, que tanto desviam recursos e verbas para si próprios, investirem nos atletas, para que eles não precisem sair do país para praticarem o que sabem. O governo deve investir no brasileiro e no futuro do país. É importante para que nossos bisnetos ou tataranetos tenham orgulho de nós. (Marcelo, vendedor)

NÃO. O Rio de Janeiro, atualmente, não tem condições de sediar os Jogos Olímpicos de 2016. O Estado apresenta sérios problemas no que diz respeito à segurança e à infraestrutura das instalações esportivas. Acredito que existem países mais apropriados para receber um evento esportivo dessa proporção. Até mesmo a Copa de 2014, prevista para acontecer no Brasil, está ameaçada em razão desses problemas. O governo precisa investir urgentemente na segurança e melhorar a infraestrutura dos estádios e outros locais públicos. Só assim o país vai ter condições de sediar a Copa e, quem sabe, as Olimpíadas. (Manuel de Carvalho, contabilista)

(Fonte: *Folha de Londrina*, 02/10/2009)

APÊNDICE F
DISPOSITIVO DIDÁTICO: “QUEBRA-CABEÇA DE FRASES COM ELEMENTOS ARTICULADORES”

O professor deve fazer cópias do quebra-cabeça e recortar nas linhas pontilhadas. Misturar as peças e colocar cada conjunto completo em um envelope. Dividir a classe em grupos e propor o jogo. Depois, distribuir os envelopes e pedir aos alunos que montem o quebra-cabeça de frases e, em seguida, escrevam cada uma delas no caderno, destacando os elementos articuladores e a sua função na frase.

Tabela para atividade

Devemos ajudar nossos pais,	pois, sem dúvida,	a cooperação é um valor fundamental para a convivência familiar.
As propagandas mostram produtos atraentes indispensáveis para a nossa vida,	mas	cabe ao consumidor analisar aquilo de que realmente necessita e selecionar o que é bom.
O fumo faz mal à saúde.	Portanto,	as pessoas deveriam parar de fumar.
A água doce, por causa dos abusos cometidos, poderá acabar em nosso planeta.	Assim,	é preciso definir algumas regras para o uso racional da água.
A limpeza de terrenos e casas é necessária para impedir a propagação do mosquito da dengue.	Além disso,	é importante que se faça uma campanha de conscientização para que as pessoas não deixem que a água se acumule em vasos e outros recipientes.
Se o desmatamento não diminuir,	é provável	que a Amazônia se transforme em um imenso deserto.
É indispensável que se intensifiquem campanhas de coleta seletiva de lixo nas escolas, famílias e comunidade,	pois dessa forma	a responsabilidade cidadã crescerá entre os moradores.
A pena de morte não é solução para a criminalidade.	Primeiramente,	está comprovado que os crimes hediondos não deixaram de ocorrer nos países que a adotaram.
A pena de morte não é solução para a criminalidade.	Em segundo lugar,	porque muitos dos que foram executados tiveram, posteriormente, sua inocência comprovada.
A pena de morte não é solução para a criminalidade.	Finalmente,	não matar os semelhantes é um princípio ético fundamental.

Fonte: Gagliardi e Amaral (2008)

APÊNDICE G

DISPOSITIVO DIDÁTICO: “ELEMENTOS ARTICULADORES – CONSTRUÇÃO DE FRASES”

ATIVIDADE: ELEMENTOS ARTICULADORES - CONSTRUÇÃO DE FRASES

Elabore frases sobre o assunto da sua carta de reclamação, usando os elementos articuladores propostos, conforme os exemplos abaixo:

USO	ELEMENTOS ARTICULADORES	EXEMPLOS
Tomada de posição	Do meu ponto de vista / na minha opinião / pensamos que/	Na minha opinião , o Governo de Londrina não está comprometido com a saúde pública.
Indicação de certeza	Sem dúvida / está claro que / com certeza / é indiscutível	A saúde pública deve ser, sem dúvida , uma prioridade dos governantes comprometidos com o bem-estar dos cidadãos.
Indicação de probabilidade	Provavelmente / parece-me que / ao que tudo indica / é possível que	Ao que tudo indica , nenhuma providência vem sendo tomada há anos no que diz respeito à saúde pública londrinense.
Explicação	Quer dizer / ou seja / em outras palavras	O Governo de Londrina não está comprometido com a saúde pública, ou seja , ele está violando um dos direitos fundamentais do cidadão: o direito à saúde.
Justificativa ou relação de causa e consequência	Porque / pois / já que / uma vez que / devido a / pelo fato de	A saúde pública deve ser uma prioridade dos governantes, uma vez que a saúde é um direito fundamental de todo cidadão.
Acréscimo de argumentos	E / além disso / além de /também / não só... mas também	A saúde pública deveria ser uma prioridade dos governantes não só em época de eleições, mas também nos anos não eleitorais.
Oposição de ideias	Mas / porém / todavia / contudo /entretanto/ apesar de	Apesar de Londrina ter ótimos hospitais, o atendimento no setor público é muito deficiente.
Organização geral do texto	Inicialmente / primeiramente /em primeiro lugar / em segundo lugar / por fim	Inicialmente , é importante destacar a precariedade do atendimento dos hospitais da rede pública de saúde londrinense.
Conclusão	Portanto /enfim/ então / assim / finalmente/ para finalizar / concluindo	Portanto , é preciso que os governantes tomem uma posição urgente em relação à saúde pública de Londrina.

APÊNDICE H

DISPOSITIVO DIDÁTICO: “FICHA DE REVISÃO – CARTA DE RECLAMAÇÃO”

FICHA DE REVISÃO – CARTA DE RECLAMAÇÃO

Nome do autor da carta: _____

Aluno/revisor: _____

Perguntas para orientar a avaliação	Avaliação do autor da carta	Avaliação do colega
A carta tem um cabeçalho com local e data?	<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO, vou reescrever	<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO, reescrever
Caso a carta apresente o assunto, este é construído com uma frase nominal?	<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO, vou reescrever	<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO, reescrever
A saudação inicial/vocativo é apropriada para o destinatário (é formal?)	<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO, vou reescrever	<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO, reescrever
No corpo da carta é descrito ou relatado o problema, ou seja, ele é apresentado de forma detalhada?	<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO, vou reescrever	<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO, reescrever
É possível verificar o momento em que o autor da carta coloca sua opinião em relação ao problema?	<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO, vou reescrever	<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO, reescrever
Há argumentos para defender a opinião? Esses argumentos são convincentes? São suficientes?	<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO, vou reescrever Problemas:	<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO, reescrever Problemas:
Há um momento para solicitação da resolução do problema?	<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO, vou reescrever	<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO, reescrever
A solicitação é feita levando-se em consideração o destinatário (pessoa ou órgão público)? É feita de maneira educada, sem agressividade?	<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO, vou reescrever	<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO, reescrever
Há uma saudação final? Ela é formal?	<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO, vou reescrever	<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO, reescrever
O autor se identifica no final: nome completo, nome da escola, série e nome das professoras?	<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO, vou reescrever	<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO, reescrever
Há uso de elementos articuladores (porque, mas, na minha opinião, primeiramente, etc.)? Eles estão empregados de forma correta?	<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO, vou reescrever Problemas:	<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO, reescrever Problemas:
Há problemas de ortografia? Concordância? Pontuação? Acentuação?	<input type="checkbox"/> SIM, vou reescrever Problemas: <input type="checkbox"/> NÃO	<input type="checkbox"/> SIM, reescrever Problemas: <input type="checkbox"/> NÃO
Há uso de palavras/ expressões muito informais ou próprias da linguagem oral?	<input type="checkbox"/> SIM, vou reescrever Problemas: <input type="checkbox"/> NÃO	<input type="checkbox"/> SIM, reescrever Problemas: <input type="checkbox"/> NÃO
A carta, de modo geral, está adequada ao destinatário?	<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO, vou reescrever Problemas:	<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO, reescrever Problemas:
É preciso excluir algo do texto?	<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO, vou reescrever Problemas:	<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO, reescrever Problemas:
É preciso acrescentar algo no texto?	<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO, vou reescrever Problemas:	<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO, reescrever Problemas:

APÊNDICE I

PLANIFICAÇÃO DO MÓDULO 1: “RECLAMAÇÃO: UM ATO DE CIDADANIA”

Dia: 27/08/2009

1º PASSO: Apresentação da situação

OBJETIVOS: apresentar um panorama em que o problema de comunicação referente à escrita da carta de reclamação seja explicitado e compreendido pelos alunos; compreender a importância do contexto de produção da escrita de um texto, com foco no papel do destinatário e no gênero de texto; apresentar o projeto da escrita da carta de reclamação; instigar os alunos a pensarem nos problemas da comunidade; investigar o conhecimento prévio dos alunos em relação à escrita de cartas.

ATIVIDADES:

1. Apresentação de um vídeo com o quadro “Púlpito” do programa *Altas Horas* da Rede Globo, em que o público é convidado a denunciar/reclamar de alguma situação.
2. A professora questiona os alunos sobre o que seria um PÚLPITO, e no contexto do vídeo, para que ele está servindo? Pergunta se eles têm coisas para reclamar/denunciar e se gostariam de reproduzir o quadro do *Altas Horas* em sala de aula.
3. É feito um sorteio para ver os alunos que irão ao púlpito fazer denúncias (o número de alunos vai depender da classe).
4. Um aluno é convidado para ser o escriba da atividade. Ele terá, à medida que os alunos forem fazendo as denúncias, que preencher um quadro na lousa com os seguintes dados (os demais alunos copiam os dados em uma folha do caderno):

Nome do aluno	Reclamação sobre...
<i>Felipe</i>	<i>Falta de água no bairro</i>
<i>Vinicius</i>	<i>A traição da namorada</i>

5. Após a atividade, a professora começa a questioná-los sobre quem seria o destinatário de cada uma daquelas reclamações, ou seja, para que a denúncia surtisse efeito quem a deveria tomar conhecimento? Nesse momento, a professora abre uma outra coluna no quadro: a do destinatário:

Nome do aluno	Reclamação sobre...	Destinatário
<i>Felipe</i>	<i>Falta de água no bairro</i>	<i>Prefeito da cidade</i>
<i>Vinicius</i>	<i>A traição da namorada</i>	<i>Namorada do Vinicius</i>

6. A professora vai instigando os alunos a completarem o quadro. Quando o quadro estiver completo, ela questiona os alunos: “mas para que essa reclamação tenha sucesso o que precisamos fazer? Veja que em cada situação temos um problema de comunicação específico, em todos os casos nós precisamos do uso da linguagem para resolver o problema, mas não é o mesmo tipo de linguagem/de texto, vamos pensar nisso agora?”. A professora, assim, abre uma nova coluna no quadro:

Nome do aluno	Reclamação sobre...	Destinatário	Gênero de texto (oral ou escrito) utilizado para a denúncia
<i>Felipe</i>	<i>Falta de água no bairro</i>	<i>Prefeito da cidade</i>	<i>Carta de reclamação</i>
<i>Vinicius</i>	<i>A traição da namorada</i>	<i>Namorada do Vinicius</i>	<i>Conversa com a namorada</i>

7. À medida que o quadro está sendo preenchido, a professora ajuda a classe a escolher uma forma de comunicação adequada para encaminhar a denúncia (pode ter mais de uma forma). Depois que o quadro estiver pronto, a professora fala do fato de que o uso da linguagem, seja ele oral ou escrito, sempre surge de uma necessidade de comunicação – pode dar exemplo de uma mensagem de uma filha que deve ser enviada à mãe que mora em outra cidade com urgência e perguntar que texto seria adequado para essa situação. Depois, a professora pode listar todos os textos surgidos no quadro e pedir para que

os alunos digam: a) se é uma modalidade oral ou escrita; b) se é um texto mais formal ou mais informal; c) se faz parte do cotidiano deles; c) se já usaram (leram, escreveram, ouviram...) esse gênero de texto (isso deve estar na lousa e os alunos devem copiar no caderno).

8. Em seguida, a professora começa a perguntar sobre os problemas da comunidade (cidade, bairro, igreja, escola...). Ela instiga os alunos a refletirem sobre eles (se no quadro já apareceram problemas da comunidade, ela os copia na lousa e depois vai listando os demais que forem surgindo – é preciso deixar claro também que uma dada situação pode ser problema para um e não ser para outro).
9. Nesse momento, a professora vai explicitar o projeto de escrita da carta de reclamação. Vai dizer que um dos papéis do cidadão é justamente reclamar dos problemas que afetam a comunidade. Mas reclamar não é xingar, brigar, exigir à força o que reivindicamos. Para reclamarmos, nessa situação, temos um instrumento próprio que é a carta de reclamação. A professora diz à classe que eles estão participando de um projeto de escrita de uma carta de reclamação, e que a primeira missão deles é resgatar um problema que os incomoda e/ou incomoda à comunidade. A professora propõe que eles façam uma entrevista com seus familiares/amigos da comunidade para que possam escolher o problema que será alvo da carta de reclamação de cada um:

- 1) Quais os problemas que existem na comunidade (bairro, igreja, escola, associação de moradores, etc.)?
- 2) Desses problemas, qual mais o afeta e/ou afeta sua comunidade?

10. A professora explica que essa entrevista é para servir de apoio na hora da escolha do problema. Ela explicita o projeto, dizendo que durante algum tempo as atividades da aula serão em torno da escrita da carta de reclamação, ou seja, terão o objetivo de desenvolverem capacidades para que eles possam escrever a carta de reclamação para que realmente ela possa ser enviada ao seu destinatário com sucesso. Fala que eles vão participar de um projeto de escrita “real”, vão escrever a carta, fazer o envelope, ir ao correio e postar a correspondência. Para isso devem se dedicar ao máximo nas atividades propostas para que a reclamação/reivindicação tenha êxito.
11. Caso dê tempo, a professora pode conversar sobre a escrita de cartas em geral, será que é uma prática comum nos dias de hoje? Perguntar se eles já leram/escreveram uma carta, que tipo de carta eles conhecem, se o e-mail é um tipo de carta, o que tem numa carta, etc. – ir registrando tudo na lousa e pedir para que eles copiem.
12. Ao final da aula (isso deve acontecer em todas as aulas), fazer com os alunos o **relatório do aprendizado do dia** – o que eles aprenderam na aula de hoje? A professora é a mediadora dessa escrita, que deve estar registrada no caderno.

APÊNDICE J

PLANIFICAÇÃO DAS RESPOSTAS DAS TAREFAS DO DISPOSITIVO DIDÁTICO: “LEITURA E IDENTIFICAÇÃO DE TIPOS DIFERENTES DE CARTAS”

2. Leia as 4 cartas. Agora identifique o tipo de cada carta, fazendo a correspondência correta:

CARTA 1	(1) carta comercial	(4) carta pessoal
CARTA 2	() carta do editor	(5) carta de reclamação
CARTA 3	(2) carta do leitor	(3) carta aberta
CARTA 4	() carta de pedido de conselho	() carta de pedido de desculpas
CARTA 5	() carta de amor	() carta de reivindicação

3. Identifique em cada carta o emissor (quem escreveu) e o destinatário (para quem foi escrita) – não é o nome da pessoa, mas quem ela representa: um cidadão, um gerente de banco, uma empresa, um espectador...

	EMISSOR	DESTINATÁRIO
CARTA 1	Gerente comercial de uma empresa de utensílios	Diretor de uma empresa (provavelmente fornecedor de produtos para o comércio de utensílios)
CARTA 2	Leitor da FOLHA que quer expressar sua opinião sobre algo que foi publicado no dia anterior	Leitor da FOLHA
CARTA 3	Menina de 16 anos, espectadora da TV aberta: papel de cidadã interessada em convencer os espectadores da TV aberta a não mais assistirem o programa do GUGU, do SBT	Internautas/espectadores da TV aberta
CARTA 4	Provavelmente, uma adolescente: papel discursivo de uma colega/amiga de uma outra adolescente que mora distante	Provavelmente, uma adolescente: papel discursivo de uma amiga/colega de outra adolescente que mora distante
CARTA 5	Secretária executiva de uma empresa, representando os direitos de seu Diretor-Presidente	Setor de bagagens de uma Companhia Aérea

4. Pense, agora, no objetivo de cada carta. Você consegue identificar o objetivo de cada carta pela relação abaixo?

- (5) Fazer uma reclamação para uma empresa
- (4) Comunicar-se com uma pessoa íntima (amigos, parentes...)
- (2) Tornar pública uma opinião a respeito de algo que foi publicado na imprensa
- () Tornar pública as ideias de um jornal
- (1) Fazer uma comunicação empresarial/comercial
- (3) Tornar pública uma opinião/denúncia
- () Solicitar algo

5. Qual o assunto de cada carta? **Observe que os assuntos são construídos com frases nominais**

CARTA 1: **Recebimento de uma reivindicação de depósito bancário**

CARTA 2: **Bebida alcoólica como iniciação do vício em drogas**

CARTA 3: **Programa do Gugu do SBT**

CARTA 4: **Viagem de férias**

CARTA 5: **Bagagem danificada**

6. Qual das cartas traz explicitado o assunto? Em vez de “assunto” qual o termo usado pela carta? Está abreviado?

Carta 5. Ref. – referente – o mesmo que assunto

7. Quais cartas estão defendendo uma ideia/opinião/tese? Identifique as cartas e a opinião defendida.

Carta 2: A bebida alcoólica é a fase inicial do vício em drogas

Carta 3: O programa do Gugu não deve ser assistido por pessoas “com um mínimo de inteligência” (claro que essa é a ideia principal que ela defende, mas ela defende outras também, como: os descumpridores da lei não devem ter privilégios, sejam eles políticos ou maridos de celebridades – mas essa opinião, na realidade, é um argumento para defender a ideia de que o programa do Gugu é uma porcária e não deveria ser assistido por pessoas inteligentes, pois foi o programa do Gugu que fez a campanha para libertar o marido da Simony, ou seja, se o programa pensa que só porque ele é marido da Simony, uma celebridade grávida, pode ser libertado, é porque o programa não presta – veja que a premissa principal é que o programa é uma porcária).

Carta 5: A empresa Vobem agiu de maneira relapsa quanto à reclamação verbal do diretor a respeito de avarias na bagagem

8. Essas cartas que defendem ideias podem ser chamadas de argumentativas? Por quê?

Sim. Porque elas não só expressam uma opinião, mas também levantam argumentos para defender essa opinião.

9. Observe a estrutura de cada carta, o que todas elas têm em comum?

A identificação do emissor (em forma de “assinatura” no final da carta)

10. Como você interpreta isso? Qual seria o motivo dessas semelhanças?

As cartas são textos que precisam de identificação de autoria. Já pensou se você recebesse uma carta sem identificação? Ela seria uma “carta anônima” e você não poderia emitir uma resposta – responder para quem? Pense em cada uma das 5 cartas e imagine se elas não fossem assinadas...

11. Agora, observe as semelhanças entre as cartas de reclamação, comercial e pessoal e descreva essas semelhanças:

As 3 trazem: a) cabeçalho com local e data da emissão; b) vocativo (junto com a saudação inicial); c) corpo da carta; d) saudação final; e) assinatura do emissor.

12. Qual a principal semelhança entre a carta do leitor e a carta aberta?

Ambas não são endereçadas explicitamente a uma determinada pessoa. Elas não são escritas para uma única pessoa. Como são cartas públicas, o destinatário é representado por um grupo de pessoas: na 2, os leitores da FOLHA, na 3, os internautas (especialmente os espectadores da TV aberta).

13. Dentre todas as cartas, qual a mais informal? Qual seria o motivo dessa informalidade? Copie trechos que demonstram essa informalidade.

A carta 3. A informalidade é em razão do contexto em que a carta é produzida: ela tem o objetivo de enviar uma mensagem do dia a dia, de um assunto do cotidiano (viagem de férias), para uma pessoa do convívio pessoal/íntimo, assim, não é necessária formalidade na escrita. Exemplos: Olá, Silvia (peça para eles compararem com as outras saudações), pra, aí, tomara, super interessada, ok, ah, galera, beijão, você (para invocar/explicitar o destinatário – o destinatário parece estar próximo, como numa conversa), uso de reticências, perguntas diretas...

Maria,

Acho que a ordem que ficaria melhor é essa: Exercício 2, 3, 1, 4,5, 8, 9, 10, 11,12, 6, 7

O exercício 7 começa a falar em argumentação, mas como nós vamos ver isso só depois, acho que pode, se der tempo, iniciar essa questão, ou seja, quando defendemos uma ideia/tese/opinião/premissa (são todos sinônimos), nós temos que argumentar a favor dessa nossa opinião, pois senão ficamos no achismo – eu acho isso, aquilo.... mas, por que????

Acho que poderia expor essa questão, e para eles entenderem melhor, fazer uma atividade (depois nós podemos explorar essas 3 cartas argumentativas, fazendo com que eles identifiquem os argumentos utilizados, mas isso depois que eles entenderem bem essa questão).

A atividade que sugiro a você está na p. 157 do livro didático (peça para eles trazerem o livro na sexta) – menos a pergunta 8. Veja que a pergunta 5 e 7 têm um “Por quê?” – eles terão que argumentar a favor de uma opinião deles. Reforce, então, que não basta termos uma opinião sobre algo, precisamos elaborar

argumentos convincentes para fazer com que os outros partilhem da mesma opinião nossa – na realidade esse é o objetivo maior de todo texto de opinião. Você pode sistematizar bem essas 2 perguntas, por exemplo, pedir para um aluno ler sua resposta e colocar na lousa:

Opinião:.....

Argumento 1:.....

Argumento 2:.....

Ou seja, a partir do momento que eles vão falando os porquês, você vai elencando os argumentos (não se preocupe que nós vamos trabalhar isso melhor depois, mas é uma maneira de introduzir o assunto e articular com os exercícios 6 e 7 da atividade das cartas...

ANEXOS

ANEXO A

EXEMPLO DE REDAÇÃO ESCOLAR A PARTIR DE PALAVRAS PRÉ-SELECIONADAS

Um dia muito difícil

Hoje eu e minha mãe fomos ao mercado, e tão gostoso, compramos, iogurtes, travesseiros, menes e mortadela. Pães, refrigerantes, na volta passamos por uma rua que tinha um mendigo que estava pedindo esmola, e minha mãe deu um pão para ele.

Mãe adiante paramos no quicentro terreno onde meu pai está fazendo uma casa gemada, comemos e fomos se arrumar. Quando meu pai chegou ele tomou banho e fomos para festa beneficente da nossa Paróquia.

Esqueci toda suando de tanto pular, depois fomos ver se conseguimos achar um boxulante para o banheiro da casa que meu pai está construindo.

Linda bem que achamos se não meu pai iria ficar louco da vida porque já tem até inquilino. Mas a pessoa que irá morar na casa é menes de idade, pois então teria que arrumar outra pessoa, fomos dormir, quando adormecemos a cabeça no travesseiro dormimos.

Redação de aluno, feita antes da intervenção da pesquisa: no comando da tarefa, a professora pedia que o aluno escrevesse uma redação que contivesse palavras pré-selecionadas por ela.

ANEXO B

EXEMPLO DE REDAÇÃO ESCOLAR A PARTIR DE UM TEMA

	Redação: mínimo 20 linhas, v:10 Sobre Dia das Mães, a importância da data e, para você...
1	Feliz dia das mãe
2	Eu gosto de você com
3	carinho felicidade com amor
4	eu quero que você se fez dia
5	das mãe felicidade.
6	Mãe dia das mãe quem
7	vai dar presente para você vai
8	ficar muitas felicidades ainda
9	mais gostoso do mundo.
10	No dia das mãe nós vamos
11	comprar em casa vai ser de
12	umida macarrão uma delícia e
13	vai comprar uma refrigerante depois
14	vai comer de fruta pomelo.
15	Na minha aniversário vai
16	ter bolo na minha casa de
17	depois eu vou na casa do
18	João vai ter bolo e vai ter
19	Saugado refrigerante agente
20	vai brincar lá fora Com as
21	amigas.

Redação de aluno, feita antes da intervenção da pesquisa: no comando da professora, ela solicitava que o aluno escrevesse uma redação, de no mínimo 20 linhas, a partir do tema "Dia das mães".

ANEXO C

1ª CARTA DE RECLAMAÇÃO DO CORPUS DO MODELO DIDÁTICO

Apucarana, 29 de Setembro de 2008.

*Prezada Senhora Micaela da Fonte Sanches Prestes
Atual diretora do Colégio Cerávoló.*

Referente: Gincana e reforma do Colégio.

Eu, Ariadne dos Santos Antunes, moradora da rua Santo André, n.13, núcleo Dom Romeu Alberti, cursando o 1.A do Ensino Médio, venho através desta, pedir uma explicação coerente sobre a gincana e a reforma do colégio.

No começo do ano letivo de 2008, os alunos foram informados que não haveria gincana, pois haveria uma reforma no colégio. Mas se passaram nove meses e nada foi feito, a reforma não aconteceu e a nossa gincana foi esquecida.

Muitos alunos acham injusto essa decisão, portanto, acho que deveria ter uma maneira mais eficaz para resolver o problema, como por exemplo uma festa da Primavera só para os alunos.

Não podemos deixar passar em branco, pois todos os colégios de Apucarana tiveram essa festa, menos o nosso que foi "esquecido".

Peço à senhora que analise bem o caso e possa dar uma explicação mais concreta.

*Atenciosamente,
Ariadne dos Santos Antunes*

Produção Final: Ariadne, nº 04, 1ª série do Ensino Médio.

Fonte: Pinheiro (2009)

ANEXO D

2ª CARTA DE RECLAMAÇÃO DO CORPUS DO MODELO DIDÁTICO

Apucarana, 21/09/08

Responsável pela Copel

Eu, Jéssica de Paula venho expor a seguinte situação: as ruas da maioria dos bairros de Apucarana estão com iluminação precária.

A Maioria das lâmpadas estão quebradas, assim, as ruas ficam escuras facilitando a violência, pois, os bandidos aproveitam e assaltam pessoas que passam ou tentam agarrar as mulheres, pulam os muros, uma vez que ninguém os verão.

Os moradores já não têm mais liberdade para ficar em frente de suas casas, pois, se ficam, facilmente serão assaltados, então, preferem logicamente, ficar dentro de suas casas.

Em vista disso, cidadã consciente e que paga seus impostos, espero vosso atendimento.

Obrigada pela atenção.

Jéssica de P. da Silva - Rua Mato Grosso

Fonte: *Folha Cerávolo*¹¹⁸, dez. 2008

¹¹⁸ Jornal escolar produzido durante a pesquisa de mestrado de Pinheiro (2009).

ANEXO E

3ª CARTA DE RECLAMAÇÃO DO CORPUS DO MODELO DIDÁTICO

Apucarana, 23/09/08

Senhor Presidente da Câmara dos Vereadores de Apucarana

Venho reclamar das obras de expansão das calçadas no centro da cidade e das obras da praça do redondo que estão demorando muito a serem entregues.

Essas obras estão tumultuando o trânsito dos carros como dos pedestres. Eles estão tendo dificuldades para andar, pois, as obras não estão terminadas e as calçadas estão pela metade, dificultando a circulação das pessoas, obrigando-as assim, a andar na rua. Da mesma forma, o número de estacionamentos diminuiu, obrigando os motoristas a estacionarem seus carros muito longe dos seus locais de trabalho.

Quanto à praça do Redondo, está demorando muito a ser entregue, pois, há quase um ano estão sendo realizadas as obras.

Peço então, que as obras sejam terminadas o mais rápido. Se possível.

Eduardo F.S. De Oliveira - Jardim Apucarana

ANEXO F

4ª CARTA DE RECLAMAÇÃO DO CORPUS DO MODELO DIDÁTICO

Maringá, 11 de abril de 2005.

À Comissão Organizadora do evento YYY

Venho por meio desta manifestar meu protesto diante da injustiça a qual fui vítima. Participei do evento acima referendado apresentando a comunicação oral intitulada [...], cujo resumo foi publicado à página 119 do caderno de resumos da XV Semana de Letras realizada entre os dias 31 de maio a 04 de junho do ano de 2004, pelo Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes / Departamento de Letras da Universidade Y. Submeti meu artigo à avaliação para possível publicação nos anais do evento, entregando à comissão organizadora cópia impressa do material e cópia em disquete.

Somente hoje, dia 11 de abril de 2005, tive acesso aos anais. Ao verificar minha produção, percebi que houve alteração em seu conteúdo, a começar pela ausência de parte do artigo. Entreguei o artigo na íntegra, em sete páginas, contendo considerações iniciais, referencial teórico, análise, considerações finais e referências bibliográficas. No entanto, na publicação dos anais só constam considerações iniciais e o referencial teórico em apenas três páginas e sete linhas.

Além deste absurdo, ainda verifiquei alterações em minha instituição de origem, nome de um autor e alguns vocábulos escritos em letra minúscula, quando no original estão em maiúsculo; nome de outro autor escrito de maneira incorreta (no original BAKHTIN, na publicação BACKTIN); alguns nomes de autores em negrito; palavras não acentuadas; palavras adulteradas, erro de concordância verbal, dentre outros problemas destacados na cópia do artigo publicado que segue anexo.

Reconheço que podem ocorrer problemas de configuração ao copiar (ou transcrever?) os artigos dos disquetes para o CD ROOM. Contudo, o que aconteceu com meu artigo foi muito além de problemas de configuração. Somente o fato de ter havido a mudança da sigla de minha instituição de origem já é prova de que ele foi adulterado. É prova de que pessoas não autorizadas alteraram o texto indevidamente e sem o meu consentimento. Uma vez o artigo entregue à comissão organizadora para possível publicação acredita-se que há um contrato fiduciário, no qual ambas as partes se comprometem com um trabalho sério.

Creio que quando há problemas nos artigos submetidos à publicação há duas ações possíveis: a comissão entrar em contato com o autor a fim de solucionar o problema ou simplesmente não publicar o documento. Qual é a utilidade da cópia impressa solicitada na entrega do material para publicação? O objetivo de tal cópia não seria a análise do conteúdo e também a conferência, caso haja a publicação? Nesta situação particular parece-me que a cópia impressa não teve utilidade, já que foram publicadas apenas três páginas, quando entreguei sete. Não vejo motivo na publicação de metade de um artigo. Ninguém é beneficiado – nem autor, nem comissão organizadora e tampouco o leitor.

É importante lembrar a evidência nos anais de que os artigos são de inteira responsabilidade dos autores. Nesse sentido, é o meu nome que está exposto na esfera acadêmica como o de uma pessoa relapsa, pois quem vir meu artigo publicado da maneira em que está não fará imagem diferente de minha pessoa. Posso garantir - e tenho certeza de que muitos professores desta instituição de ensino também podem - que sou uma pessoa responsável, organizada e que zela pelo seu nome. Este artigo é parte de minha Dissertação de Mestrado, aprovada por uma banca examinadora altamente qualificada. Nele apresento estudos de um projeto de pesquisa desenvolvido pelo Departamento de Letras da Universidade X. É um trabalho sério e merece ser considerado também com seriedade.

Portanto, gostaria de saber qual será a atitude da instituição para reparar tal erro. Não sou a responsável por este grande equívoco e não é justo que eu seja penalizada por um erro deste nível que não poderia ter passado despercebido por uma comissão organizadora.

Contando com a devida atenção desta comissão para o caso, aguardo a resolução do problema.

Assinatura

Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade XXX
Doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade XXX
Professora da rede pública estadual de ensino do Estado do Paraná

ANEXO G**5ª CARTA DE RECLAMAÇÃO DO *CORPUS* DO MODELO DIDÁTICO**

Local e data

A

NOME COMPLETO DO DESTINATÁRIO / DESTINATÁRIOS

A/C Serviço de Atendimento ao Cliente / Nome do gerente responsável

Endereço completo

Assunto: Reclamação ou solicitação de xxx

Prezados senhores

Em data, estive em seu estabelecimento e descrever a compra ou o serviço contratado, o valor pago, a forma de pagamento, os dados do produto ou serviço, conforme recibo anexo. Ocorre que descrever o problema com todas as informações pertinentes, como defeitos encontrados, falta de atendimento, danos causados apesar do uso correto do produto, descumprimento de prazo de entrega, etc.

Diante do exposto, solicito especificar a solicitação, com clareza: como troca do produto, reexecução do serviço, entrega do bem prometido, etc., em conformidade com o artigo inserir o número do artigo do CDC e, se possível, acrescentar o texto legal para dar ênfase à causa do Código de Defesa do Consumidor.

Dessa forma, fica V. Sa. notificada de que, na falta de atendimento à presente reclamação ou solicitação, no prazo de escolher entre 5 e 10, de acordo com a gravidade do assunto dias, a contar do recebimento desta, farei reclamação junto a entidades de defesa do consumidor, sem prejuízo das medidas judiciais cabíveis. Aguardo sua resposta por escrito.

Atenciosamente

Assinatura

Seu nome completo

Endereço completo, telefone, fax ou e-mail para contato

Fonte: Site: PDF – esmanual.com (traz modelos de várias modalidades de carta de reclamação ou solicitação). Disponível em: <http://pdf-esmanual.com/books/1514/modelos_de_cartas.html>. Acesso em 29 jun. 2009.

ANEXO H**6ª CARTA DE RECLAMAÇÃO DO *CORPUS* DO MODELO DIDÁTICO**

Campinas, 24 de janeiro de 2005.

Voebem Linhas Aéreas

Aos Cuidados do Setor de Bagagens

Ref: Bagagem Danificada

Prezado Senhor,

Lamentamos informar que em vôo realizado por essa Companhia, no trecho Maceió/ São Paulo no dia 21/01/05, detectamos que a mala de viagem pertencente a nosso Diretor-Presidente, Dr. Otávio Luz sofreu sérias avarias, o que terminou por danificar permanentemente alguns de seus mais estimados pertences. Estamos cientes de que os objetos que sofreram estragos são relativamente fáceis de serem substituídos, porém, o fato que nos desapontou de maneira significativa foi a maneira relapsa com que nosso ilustre Diretor foi tratado quando de sua reclamação verbal junto ao balcão de informações da Companhia.

E, sendo assim, informamos que entraremos com pedido de reembolso junto ao Departamento Financeiro de sua empresa para podermos recuperar, pelo menos, o prejuízo material, porque quesito confiança, a relação entre nossa empresa e a Voebem sofreu um considerável abalo.

Atenciosamente,

Marcela Ramos

Secretária Executiva.

Fonte: <www.scrittaonline.com.br/files/documento/16reclamacaodemaustratosdebagagem>. Acesso em 10 29 jun. 2009.

ANEXO I

7ª CARTA DE RECLAMAÇÃO DO CORPUS DO MODELO DIDÁTICO

Londrina, 05 de dezembro de 2009.

Ref.: descaso da justiça

Sr. Presidente do Tribunal da Justiça do Paraná,
C/C Ouvidoria da Prefeitura de Londrina

Sou professora de Língua Portuguesa e, em meados de julho deste ano, fui convidada por uma professora que faz doutorado na Universidade Estadual de Londrina (UEL) a desenvolver seu projeto com duas de minhas turmas, intitulado *Projeto de Cidadania: Carta de Reclamação*. Os alunos, no decorrer dos terceiro e quarto bimestres, desenvolveriam uma sequência de atividades didáticas até chegar à escrita e envio de uma carta de reclamação sobre um problema social observado no bairro onde eles moram. Sem dúvida, aceitei de imediato o projeto, pois vivenciei no ano passado uma situação em que eu e meu marido fomos descaradamente roubados e, mesmo na época entrando com processo no Fórum de Londrina, até hoje não obtivemos uma resolução jurídica para o caso.

Ano passado (2008), por volta do mês de junho, eu estava com seis meses de gestação e procurava uma casa para comprar, pois a que morávamos era muito pequena: uma dependência alugada, ainda mais tendo, na época, já outra filha, de quase três anos. Ficamos imensamente felizes quando, ao percorrer nosso bairro, soubemos de uma casa que estaria à venda. Conseguimos localizar um dos donos (o terreno era herança da esposa junto com os irmãos) e conversamos com ele a respeito do valor, e se ele poderia aguardar para levantarmos o dinheiro. Até então, só tínhamos um carro Mondeo, no valor de R\$ 15 mil reais, e R\$ 10 mil reais que meu pai deu a ser divididos entre minha irmã e eu (R\$ 5 mil para cada, se a venda se efetivasse minha irmã emprestaria a parte dela). O restante, financiaríamos.

O dono solicitava R\$ 28 mil reais pelo imóvel. Ele esperaria até a data de 08/09 e, minha obstetra deu até a data de 17/09 para o bebê nascer. Na pressa de vender logo o nosso carro, vimos como alternativa refinar o nosso veículo, prática muito usada por estacionamentos de carros usados. Como meu marido é contador e, tem muito contato com o público em geral, expôs a um “cliente” essa nossa necessidade, o qual, já no dia seguinte, ligou e disse que tinha um comprador para o nosso carro num estacionamento, mas que teria que deixar o carro lá para a pessoa ver. Meu marido fez o solicitado, acompanhou todo o procedimento, até presenciou um “funcionário da [...]” que foi “avaliar” o carro. Neste mesmo dia, voltou empolgado para casa, pois para concretizar a compra ele deveria assinar a documentação para a transferência de dono. Tudo fraude!

Já passada uma semana, meu marido cobrando do estacionamento que o depósito não havia sido ainda feito, se viu obrigado a ir à delegacia. O delegado riu na cara dele, do fato de ele ter assinado os documentos sem antes ter recebido o dinheiro. Foi quando constatamos que tínhamos sofrido um golpe de uma quadrilha de estelionatários. Tanto é que o dono do estacionamento disse que já tinha feito o depósito, porém, na audiência, ele disse que nunca viu o meu marido.

O pior que outro homem, também do estacionamento que comprou nosso carro, nos colocou na justiça, só porque bloqueamos a venda do carro, alegando que estávamos interferindo em seus negócios, ainda mais ele sendo inocente. Será mesmo? Disse que comprou o carro por R\$ 7 mil e oitocentos reais, sendo que ele tem valor de venda de 15 mil reais. E se pagou tão barato, não desconfiou de nada?

Há poucos meses saiu o primeiro veredito: o estacionamento pagaria uma multa de R\$ 2 mil reais a nós, por danos morais, mas em contrapartida teríamos que pagar uma multa de também R\$ 2 mil reais por termos “bloqueado” a venda deste outro dono de estacionamento.

Por Deus, será que ninguém nota que tem coisa errada! No dia em que meu esposo fez uma denúncia no *Programa Carlos Camargo*, da *Rede Bandeirantes*, ele recebeu dois telefonemas de espectadores dizendo que também tinham passado pela mesma situação, os quais deram a meu marido dados para achar a tal quadrilha.

Gostaria de solicitar a compaixão de um órgão maior, para que nos ajude a recuperar nosso carro ou o dinheiro que perdemos, pois, segundo a justiça, que até aqui analisou o nosso caso, o negócio foi feito legalmente, mesmo que nunca tenhamos recebido o dinheiro. Fizeram-nos acreditar que estavam refinanciando nosso veículo, só que na verdade estavam apenas encenando, forjando uma venda, usando um estacionamento de nome e pessoas com cargos falsos para que assinássemos o documento. O mais revoltante é que o dono do estacionamento possui dezenas de carros para comércio e, nós, perdemos nosso único veículo, nossa única renda. Além do mais, se demorar muito é capaz dele se desfazer do negócio, assim, quem nos restituirá?

Poderia dar mais dados verídicos a respeito do que ocorreu conosco, mas dá a impressão que nada será resolvido ao nosso favor, por poder estar mexendo com gente de poder, perigosa, sendo que até podemos correr risco de vida. Constatamos que algumas famílias já passaram pela mesma situação, mas outras ainda poderão viver, perdendo seu veículo por causa de ingenuidade. E, para finalizar, creio que seja o mais importante, será que avaliaram a questão da nossa índole? O nosso erro foi o de agir no desespero, em dois segundos, assinamos e entregamos o nosso único bem a um bando de estelionatários, tudo porque desejávamos conquistar um lugar mais apropriado para receber o nosso bebê. Esse nosso carro era o resultado de anos de economia: quase seis anos. Hoje, continuamos no aluguel e, tivemos que começar tudo de novo: pagar um outro carro para fazer nova renda, para um dia, quem sabe, empregar na compra de uma outra casa.

Sendo assim, por tudo que apresentei, peço, por favor, que nos ajudem a resolver nosso problema. Agradeço desde já a atenção dispensada.

Atenciosamente,

Assinatura

Documento de identidade

Endereço

Fonte: Carta escrita pela professora-colaboradora¹¹⁹ da pesquisa e enviada ao destinatário junto às cartas de reclamação dos alunos

¹¹⁹ Essa é a versão final da carta, enviada junto com as dos alunos. A carta que serviu de parâmetro para o modelo didático foi elaborada em julho de 2009, e, assim como as dos alunos, ela passou por um processo de reescrita.

ANEXO J

PRODUÇÃO INICIAL – ALUNO 3

Londrina, 28 de Agosto de 2009

Os Defeitos

Ai prefeitura eu queria que tivesse mais policiamento porque la no conjunto Taó paz tem muito trafico e tem muitas coisas como cachorros abandonado que faz os pedestres sofrer acidente e as vezes tem pessoas que morrem entao ta mau.

ANEXO L
PRODUÇÃO FINAL¹²⁰ – ALUNO 3

di
Londrina, 27 de novembro de 2009

Ref: Falta de policiamento no bairro

Prezado prefeito de Londrina, Barbosa Neto,

Eu, _____ venho reclamar da seguinte situação: Falta de policiamento no bairro João Paz. Estão sendo muitas pessoas sendo assaltadas. Dias atrás, no João Paz, na rua Fioravante Tamarozzi, houve cinco mortes. Na minha opinião, a falta de policiamento pode prejudicar a população pois se não há policiamento as mortes e os assaltos, com certeza, ^{podem} aumentar. Portanto, peço ao prefeito que solucione esse problema.

Atenciosamente

¹²⁰ Os manuscritos finais ainda passaram por reescritas, com orientação da professora, durante o processo de digitação.

ANEXO M
PRODUÇÃO INICIAL – ALUNO 5

Londrina, 28 de agosto de 2009.

Prezada Diretora

Olaí Diretora

Fiquei muito contente com o projeto de calem que colocaram na escola, bastantes alunos se inscreveram, mas nem todos iam nas aulas. Sei que não achei muito certo as atitudes dos professores, eles fizeram um abaixo assinado para tirar o espanhol, e sem comunicar a professora que nos ensina espanhol. Eu sei que o minimo de alunos é vinte, mas minha turma tem onze indo frequente nas aulas e uns três que não são matriculados, e sei que esses onze estão se esforçando para ir, acho que não é certo tirar o espanhol por causa da quiles que não estão indo, e o esforço daquelas que estão indo?

Agradeço sua atenção, Aguardo resposta

ANEXO N

PRODUÇÃO FINAL – ALUNO 5

Londrina, 27 de novembro de 2009

Ref: Cancelamento do Belem

Prezado Diretor do NRE de Londrina,

Sou aluna da escola [redacted] [redacted] [redacted]. No ano de 2009 me matriculei no Belem de espanhol, porém passei um tempo e fiquei sabendo que ele seria cancelado devido à falta de frequência dos alunos, mesmo sendo o ano da sua implantação.

Penso que não deveria ser cancelado o curso pois, as pessoas que fazem o Belem, com certeza teriam oportunidades de um futuro melhor e, sem dúvida, o Belem de espanhol proporciona um aprendizado muito bom para os alunos. Em primeiro lugar, não são em todas as escolas que existe essa oportunidade. Em segundo lugar, o espanhol é a segunda língua mais usada no comércio. Finalmente, a quarta mais falada no mundo.

Dessa forma, queria lhe pedir para que tomasse as devidas providências.

Muito obrigada pela atenção,

ANEXO O
PRODUÇÃO INICIAL – ALUNO 6

Londrina, 28 de agosto de 2009

Prezado prefeito

Estou escrevendo esta carta, para falar sobre um assunto muito sério.

Esse assunto é a demora nas consultas médicas.

Estou pedindo que redobre sua atenção para esse problema, porque se isso não acontecer, isso poderá trazer coisas trágicas, como a morte.

ANEXO P
PRODUÇÃO FINAL – ALUNO 6

Londrina, 26 de novembro de 2009

Assunto: Demora no agendamento das consultas médicas

a secretária de saúde de Londrina

Escrevo essa carta para reclamar da demora no agendamento das consultas médicas. Na parte de saúde Maria Cecília, as consultas médicas demoram muito. Minha irmã tinha de tirar uma bolha de pé, ela marcou a consulta ainda não chegou.

Na minha opinião, esta demora, sumariamente, pode levar muitas pessoas a morte. Em qualquer lugar, pode trazer sequelas muito grandes a população.

Portanto, a secretária

ANEXO Q
 PRODUÇÃO INICIAL – ALUNO 7

DATA: 28/08/09

À: Núcleo Regional de Educação de Londrina

~~Resposta~~ ~~Alunos~~

Eu gostaria de reclamar sobre o CANCELAMENTO do CELEM.

Eu acho uma injustiça com nós os alunos que estão ^{indo com} frequência.

Os alunos que não estão vindo. Tem muita gente que quer entrar, só que não pode. Porque acabou o tempo de inscrição e não tem vaga.

Só que quase não vai ninguém.

É gostaria que vocês fizessem algo a respeito.
 Muito obrigado.

ANEXO R
PRODUÇÃO FINAL – ALUNO 7

(A) Londrina, 26 de novembro de 2009

Assunto: Cancelamento do Belem

Prezado Diretor do Núcleo Regional de Ensino de Londrina,

Eu, [nome], ~~venho~~ reclamar do cancelamento do Belem de espanhol na escola onde estudo, a Escola Estadual dual "D". Alguns alunos se matricularam neste ano de 2009, mas acabaram não frequentando o curso. Com o passar do tempo, foi diminuindo cada vez mais o número de alunos, até que a escola pediu o cancelamento do Belem.

Na minha opinião, o Belem não deveria ser cancelado, porque quem estava participando levava a sério e foi prejudicado, pois deixou de aprender uma segunda língua.

Uma segunda língua é muito importante, ^{nos dias atuais,} porque ~~nos~~ ^{ela vai} nos ajudar a conseguir bons empregos, a nos relacionar com pessoas de fora.

Além disso, o espanhol hoje é uma língua muito valorizada. Assim, gostaria que os senhores da Secretaria da Educação do Paraná ~~coloca~~ ^{colocassem} ~~o~~ ^{possibilitem} o espanhol novamente na escola Estadual [nome] de Londrina.

Desde já, muito obrigada

ANEXO S

BLOG DO PROJETO CIDADANIA


Projeto de cidadania: Carta de reclamação - Windows Internet Explorer

http://www.elianaemichelle.blogspot.com

Arquivo Editar Exibir Favoritos Ferramentas Ajuda

Favoritos Sites Sugeridos HotMail gratuito Galeria do Web Slice

Hotmail (1) - edeganutb@hotmail.com Projeto de cidadania: Car...



às 08:58 1 comentários

Reações: engraçado (1) interessante (0) legal (1)

sexta-feira, 25 de setembro de 2009

Vamos socializar o problema da nossa carta de reclamação?

Pessoal,

Que tal expormos o problema que vamos denunciar na carta de reclamação que iremos escrever? Deixem comentários descrevendo/relatando o problema direitinho....

Estou aguardando...

Até mais

Internet 100% 10:06

Projeto de cidadania: Carta de reclamação - Windows Internet Explorer

http://www.elianaemichelle.blogspot.com


Arquivo Editar Exibir Favoritos Ferramentas Ajuda

Favoritos Sites Sugeridos HotMail gratuito Galeria do Web Slice

Hotmail (1) - edeganutb@hotmail.com Projeto de cidadania: Car...

Reações: engraçado (0) interessante (0) legal (0)

O que é cidadania?



A história da cidadania confunde-se em muito com a história das lutas pelos direitos humanos. A cidadania esteve e está em permanente construção; é um referencial de conquista da humanidade, através daqueles que sempre lutam por mais direitos, maior liberdade, melhores garantias individuais e coletivas, e não se conformam frente às dominações arrogantes, seja do próprio Estado ou de outras instituições ou pessoas que não desistem de privilégios, de opressão e de injustiças contra uma maioria desassistida e que não se consegue fazer ouvir. Ser cidadão é ter consciência de que é sujeito de direitos. Direitos à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade, enfim, direitos civis, políticos e sociais. Mas este é um dos lados da moeda. Cidadania pressupõe também deveres. O cidadão tem de ser cónscio das suas responsabilidades enquanto parte integrante de um grande e complexo organismo que é a coletividade, a nação, o Estado, para cujo bom funcionamento todos têm de dar sua parcela de contribuição. Somente assim se chega ao objetivo final, coletivo: a justiça em seu sentido mais amplo, ou seja, o bem comum. (Texto escrito por Marcos Silvio de Santana, disponível em <http://www.advogado.adv.br/estudantesdireito/fadipa/ma>)

Internet 100% 10:12

ANEXO T

**FOTO PUBLICADA PELO JORNAL *FOLHA DE LONDRINA*, EM MATÉRIA SOBRE O PROJETO DE
ESCRITA DA CARTA DE RECLAMAÇÃO**

Fábio Ciquini

