

## LETRAMENTO PARA A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA.

Adelma Barros-Mendes<sup>1</sup>  
Josemir Sousa da Silva<sup>2</sup>  
Rosivaldo Gomes<sup>3</sup>

### RESUMO

Neste texto são apresentados resultados parciais do projeto de pesquisa intitulado “Os gêneros textuais e sua didática: uma prática reflexiva para o ensino-aprendizagem da língua materna”, que vem sendo desenvolvido desde agosto de 2006, em uma escola Agrícola. O projeto tem por objetivo fomentar um ensino reflexivo de língua, considerando a realidade de usos pelos alunos, culminando com a formação de sujeitos leitores e produtores proficientes de textos orais e escritos. O lócus da pesquisa é uma escola com um perfil particular em relação às demais escolas estaduais. Trata-se de uma escola situada a 17 km, da cidade de Macapá-AP, gerenciada pela igreja católica. Os sujeitos envolvidos são crianças e adolescentes com baixo nível de letramento, na maioria filhos de pais analfabetos. Nos dois anos e meio de atividade, já se identificou o perfil dos sujeitos envolvidos e de suas famílias, bem como desenvolveu-se uma série de atividades com vistas ao objetivo pretendido que é o de ampliar as capacidades de leitura e escrita desses sujeitos. Como resultado parcial da pesquisa, verificou-se uma grande progressão dos alunos, comprovando que o trabalho com os gêneros textuais, a partir de Seqüências Didáticas, é produtivo e eficaz. Como pressuposto teórico, seguiu-se o conceito bakhtiniano de gêneros de discurso, retomado e desenvolvido por Schneuwly (2004) em um quadro da psicologia vygotskiana e da Didática das Línguas, que fornece uma concepção sobre o ensino e aprendizagem da língua materna numa perspectiva sócio-histórica. Dentro dessa perspectiva são também mobilizados os conceitos de transposição didática, a partir de Chevallard (1985) e didatização de objetos de ensino Barros-Mendes (2005). Como princípio de pesquisa, considerou-se a perspectiva da Linguística Aplicada de Moita Lopes (1996) que trabalha a construção do conhecimento “centrado na resolução de um problema de um contexto de aplicação específico”.

**Palavras-Chave:** Letramento Social, Ensino, Língua Materna

### ABSTRACT

In this paper, we present partial results of the research project entitled "The discourse genres and its teaching: a reflective practice for teaching-learning of the mother language" that has been developed since august 2006, at a school house. The project aims to promote reflective teaching of language, considering the reality of uses by students, culminating in the formation of subjects proficient readers and producers of oral and written texts. The locus of research is a school with a particular profile in relation to other schools. This is a school situated 17 km from the city of Macapá-AP, managed by the Catholic Church. The subjects involved are children and adolescents with low literacy levels in most children of illiterate parents. They join the teacher researcher and two fellows. In the two

---

<sup>1</sup> Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com Doutorado sanduíche na Universidade de Genebra/Suíça, pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, professora adjunto I da Universidade Federal do Amapá.

<sup>2</sup> Graduanda do curso de Letras da Universidade Federal do Amapá. Atualmente é bolsista de Iniciação Científica do CNPq pela Universidade Federal do Amapá. Tem experiência na área de Linguística aplicada, com ênfase na pesquisa e ensino de língua materna, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino-aprendizagem de língua materna, a utilização dos gêneros textuais/discursivos como objeto de ensino e uso de seqüências didáticas como instrumento de ensino.

<sup>3</sup> Graduando em Letras Habilitação Língua Francesa pela Universidade Federal do Amapá. Atualmente é Bolsista Voluntário de Iniciação Científica - PIBIC- CNPQ do Projeto de Pesquisa Os gêneros Textuais e sua didática: Uma prática reflexiva para o ensino-aprendizagem de Língua, bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência- PIBID/CAPES, membro do grupo de pesquisa Linguagem, educação, sociedade, formação inicial e continuada de professores.

and a half years of activity, has traced the profile of the individuals involved and their families, and developed a series of activities so that the intended goal is to broaden the strategies for reading and writing of these subjects. As a result part of the research, we have seen huge progress of students, demonstrating that working with the textual genres, from didactic sequence, is productive and effective. Theoretically based, follow the Bakhtinian concept of genres of discourse, mobilized and developed by Schneuwly (1994) in a framework of Vygotskian psychology and teaching of language, which gives us a conception of teaching and learning of mother language in a socio-history. In this perspective are also mobilized the concept of didactic transposition, from Chevallard (1985) and teaching objects from Barros-Mendes (2005). As a matter of research, we consider the prospect of Applied Linguistics (cf. Moita Lopes 1996) who works with the construction of knowledge focused on solving a problem in a context in which it applies.

**Keywords:** Literacy, Social Education, Mother Language

## INTRODUÇÃO

Nos últimos anos tem-se verificado trabalhos em que se comprova o ensino de Língua Materna, doravante (LM), a partir dos gêneros textuais como instrumento principal. Entre outros teóricos, destacam-se aqui Marcuschi (2008); Cordeiro et all (2006), Schneuwly (2004) e Rojo (2002) que desenvolvem atividades de pesquisa em que se mostra o quanto é produtivo o trabalho com os gêneros textuais.

Numa direção semelhante a essas novas pesquisas, os documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais dos Ensinos Fundamental e Médio, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de Língua Portuguesa<sup>4</sup> também consideram como proposta de trabalho para o ensino de LM a perspectiva dos diversos gêneros discursivos como objeto de ensino, porque oferecem pistas a propósito do que ensinar e do como ensinar de forma contextualizada, além de permitirem a integração contextualizada de atividades de compreensão, produção de textos e análise linguística (BARBOSA, 2002). Em outros termos, por esse prisma o ensino de língua se apresenta mais palpável e os seus objetos (leitura, produção textual oral e escrita e conhecimentos linguísticos) mais exequíveis.

Apesar dessas novas propostas, e de muitos projetos em favor da melhoria na qualidade do ensino no Brasil, os alunos saem da educação básica com grau mínimo de letramento, outros com um domínio precário do código escrito. Na realidade nacional mostrada

---

4 Esses documentos, elaborados pelo Ministério da Educação, visam oferecer diretrizes para as escolas, portanto, não constituem obrigatoriedade, podendo ser implementados ou não. Entretanto, é inegável que tais documentos, por refletirem, em grande parte, as novas pesquisas sobre os estudos da linguagem e sobre o ensino de língua materna, têm influenciado nas mudanças ou tentativas de mudanças, pelo menos, do perfil do ensino de língua materna no Brasil, nesses últimos anos.

pelas pesquisas sobre avaliação da educação básica, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB<sup>5</sup>), a cidade de Macapá apresentava em 2006, início do projeto de pesquisa, um quadro nada interessante. Por exemplo, na maior parte das escolas o índice era de 3,1 pontos dos 10 pontos ideais e longe da média nacional 7,0 das escolas federais e privadas. Como se vê, a escola não está formando sujeitos letrados o suficiente para que na sociedade ajam como cidadãos capazes de exercer/reivindicar seus direitos/deveres; ou seja, não se prepara os alunos para os usos sociais de escrita em um mundo altamente letrado e global.

Esta realidade orientou a necessidade de se articular uma pesquisa científica que permitisse um “fazer diferenciado” como possibilidade de renovação do ensino da língua portuguesa/materna, aproveitando-se das mais recentes abordagens sobre a língua, a linguagem, sobre os diversos objetos a ela implicados. Desse modo, esta proposta constituiu-se numa tentativa de refletir e construir a compreensão de objetos próprios do ensino e da aprendizagem da língua materna, por uma via até então pouco explorada na realidade do estado do Amapá: a dos gêneros textuais/discursivos já que eles permitem a integração contextualizada de atividades de leitura, compreensão, produção de textos e análise linguística.

Pretendia-se aproveitar as experiências vivenciadas com o Grupo de Pesquisa GRAFÉ<sup>6</sup>, coordenado pelo Professor Dr. Bernard Schneuwly na Faculté de Psychologie e des Sciences de L'Éducation na Universidade de Genebra, em que se desenvolveu um trabalho com seqüências didáticas (SD), no entanto, por se tratar de uma realidade bastante diferenciada e precária<sup>7</sup>, ocorreu a dúvida: seria possível obter os mesmos resultados que se obtém em um país de primeiro mundo como a Suíça com todas as condições dadas (professores bem remunerados, material, crianças bem alimentadas, com pais com alto grau de letramento, atuantes na educação dos filhos etc.)? O desafio se apresentou justamente nesse ponto. Resolveu-se então acreditar, dentro de uma perspectiva social que não obstante o ambiente social em que o sujeito esteja inserido serão as oportunidades que lhes garantirão as mudanças e avanços na direção de um crescimento intelectual e pessoal.

---

<sup>5</sup> Para conhecer esses dados ver último IDEB.

<sup>6</sup> Denominação do grupo de pesquisa coordenado pelo Professor Dr. Bernard Schneuwly na Faculté de Psychologie e des Sciences de L'Éducation na Universidade de Genebra.

<sup>7</sup> Conforme descreve-se mais adiante.

Assim, a pesquisa se configurou nas contribuições que uma transposição didática sobre gêneros do discurso poderia oferecer para o ensino-aprendizagem da língua materna com vistas à formação de sujeitos que saibam fazer usos sociais da cultura da escrita em situações diversas, escolares ou não escolares, de suas vidas. Nesta direção, seguiu-se por duas questões básicas: a) É profícua a experiência didática de se ensinar língua materna tomando os gêneros textuais/discursivos como unidade básica de ensino, por agrupamentos utilizando-se de sequências didáticas? b) Quais os impactos e as vantagens para os alunos envolvidos?

Conhecia-se o perfil de grande parte de nossas crianças de escolas públicas da capital, sobretudo as mais periféricas, por conta dos índices do IDEB, então em um primeiro momento, elegeu-se escolas da periferia do entorno da Universidade Federal do Amapá, mas ao se tomar conhecimento da Escola Agrícola cujo perfil se diferenciava muito das demais, optou-se por ela, o que aumentou o desafio dos pesquisadores: uma “escola casa” que educa e acolhe crianças e adolescentes com histórias de desestruturação familiar de natureza diversa.

Partiu-se para o diagnóstico do perfil sócio-econômico-familiar e de domínio de leitura e escrita dos alunos da 5ª série dessa escola. Essa eleição se explicou primeiro, por se apresentar ao aluno como um “outro começo”, em que sai de um ambiente de ensino-aprendizagem, de certo modo, maternal, com a figura de um (a) único (a) professor (a) e de caráter interdisciplinar e passa a enfrentar uma carga de diversas disciplinas autônomas. Segundo, abriria a possibilidade da continuação do nosso trabalho de pesquisa já que os alunos cursariam os anos seguintes.

Assim, fez-se o diagnóstico geral com essa série durante o 2º semestre de 2006 e elegeu-se quais as dificuldades dos alunos para que se organizasse as SD. Com a possibilidade de continuidade nos anos posteriores, aplicou-se a SD para os sujeitos pesquisados, já na 6ª série. Tal decisão foi em função de um trabalho com vistas a uma progressão e melhor consolidação do domínio e desenvolvimento das capacidades de linguagem necessárias para que um sujeito seja considerado letrado proficiente. Além disso, com um período mais longo havia maiores condições de avaliar as vantagens e/ou desvantagens de se adotar a noção de Sequência Didática para o “ensinar e aprender” a língua portuguesa para o desenvolvimento de um sujeito com capacidades/competências letradas eficazes.

## **A ESCOLA PESQUISADA**

A escola apresenta um perfil particular das demais escolas estaduais, pois se trata de uma escola<sup>8</sup> situada a 17 km de Macapá (rodovia Duque de Caxias) e 2,5 km (em um ramal de estrada não asfaltada). Há além da escola os alojamentos em que habitam pessoas que desenvolvem os trabalhos de agricultura, de carpintaria e algumas que cuidam da limpeza do espaço escolar e outras no apoio técnico ao corpo pedagógico nos horários de aula. Neste espaço moram também alguns alunos que, por questões familiares ou de comportamento, precisam de apoio mais intensivo. Os professores são funcionários do Estado/Secretaria de Educação Estadual.

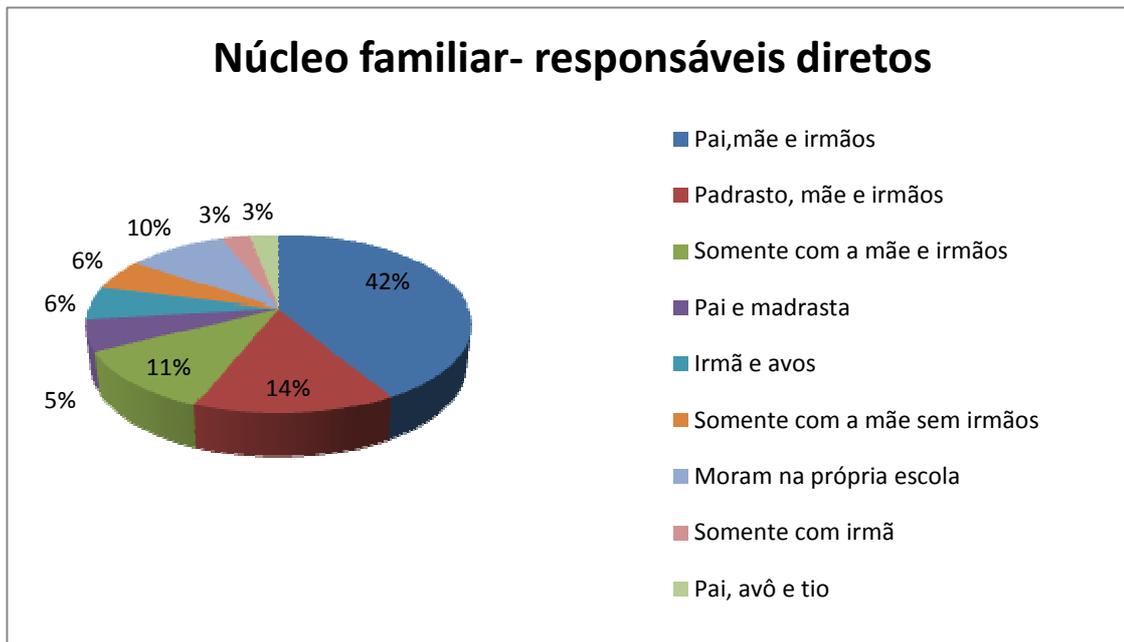
## **OS SUJEITOS**

No início da pesquisa, em que se fez primeiramente o diagnóstico da turma, no final de 2006, a idade dos alunos sujeitos da pesquisa variava entre 11 a 16 anos e eles se encontravam na 5ª série. Como se vê havia um déficit muito grande entre a série que deveriam cursar e a idade. Com 16 anos esses alunos deveriam estar cursando o ensino médio.

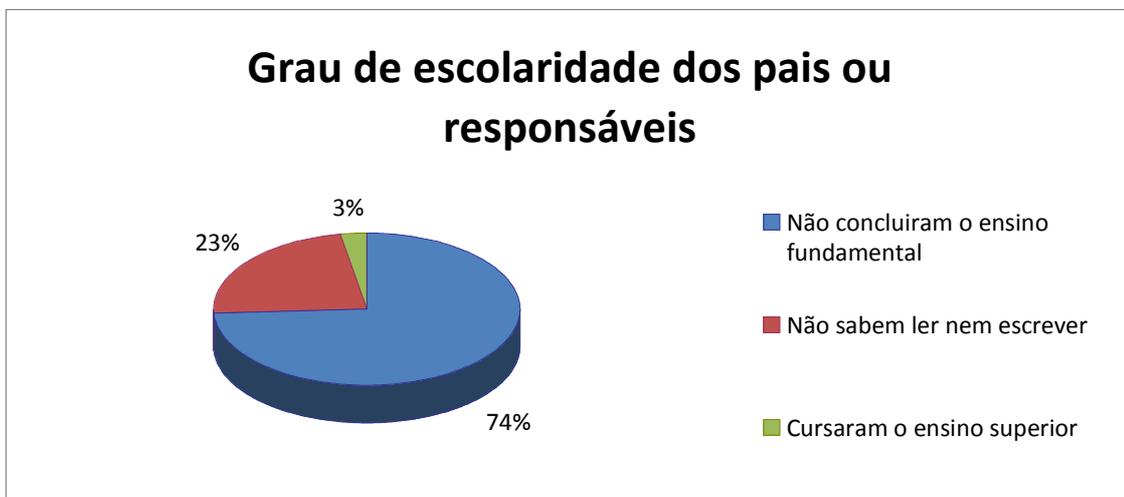
Algumas dessas crianças e adolescentes moram com os pais, outras somente com um parente (avó, pai ou mãe, tia) e outras que moram na própria escola. Percebeu-se também que todos advêm de famílias de baixa renda salarial, e alguns familiares não possuem emprego fixo (vivem de prestação de pequenos serviços, de aposentadorias e bolsas federais). Nos gráficos que segues podemos comprovar isso:

---

<sup>8</sup> Por questões éticas preferiu-se não identificar o nome da escola.



**Gráfico 1: Núcleo familiar – responsáveis diretos pelos alunos. Construído pelos pesquisadores**



**Gráfico 2: Grau de escolaridade dos pais ou responsáveis. Construído pelos pesquisadores**

Como se pode constatar, a maioria dos pais ou responsáveis pelas crianças são pessoas com grau de escolaridade ainda muito baixo. Um número considerável não sabe ler e escrever. Identificou-se também que apenas um responsável (pai) entre os 35 entrevistados já concluiu uma graduação.

Esses dados, juntamente com as entrevistas feitas com os professores sobre os níveis de leitura e escrita dos alunos-sujeitos da pesquisa, ajudaram na preparação das Sequências

didáticas (SD) de ensino, tendo como megainstrumento, nos termos de Scheneuwly (2004), os gêneros textuais/discursivos.

## OS GÊNEROS COMO OBJETO DE ENSINO

Para Bakhtin (1953-4), qualquer enunciação sempre se materializará em gêneros textuais/discursivos. Os enunciados sempre vão dispor de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo. Os gêneros do discurso apresentam três dimensões essenciais e indissociáveis: o *tema – o querer dizer do locutor-* que se torna comunicável através do gênero; os elementos das estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos pertencentes ao gênero (*forma composicional*); e as configurações específicas das unidades de linguagem, traços da posição enunciativa do locutor e da forma composicional do gênero (elementos linguísticos ou *estilo*). Estas três dimensões são determinadas pelos parâmetros da situação de comunicação, e principalmente pela *responsividade* do locutor a respeito do (s) tema (s) e do (s) interlocutor (es) de seu discurso.

Mas esses gêneros para se tornarem objetos de ensino, antes precisam ser transformados; passar pelo processo de transposição didática para funcionarem de tal modo que professor saiba “o que ensinar” e tomá-los como “saber” e como um projeto de ensino, uma intenção, ao mesmo tempo em que deve ter *conhecimento “do que é ensinar”, pois sem esse reconhecimento não existirá ensino, mas imitação ou iniciação no nível puramente prático* (SCHNEUWLY, 1995: 48). Nessa perspectiva, Barros-Mendes (2005: 21-23), defende a ideia de que a transposição não pode ser feita de forma direta e imediata, o que significa dizer que os saberes ensinados na escola não podem ser simples “adaptações” ou ”decalques” das teorias elaboradas por pesquisadores e explica que, os processos de *transposição didática* e de *didatização* não são sinônimos, embora imbricados. O processo de transposição se ocupa da transformação dos saberes de referência em saberes a serem ensinados, já a *didatização* seria o “como”, (por meio de explicações, orientações, exercícios e atividades), os saberes são expostos com a finalidade de concretizá-los em saberes ensinados com a perspectiva de serem aprendidos.

Assim, um trabalho de didatização dos gêneros textuais por meio de SD é uma maneira de tratar dos saberes e objetos da língua materna com vistas ao desenvolvimento de seus elementos estruturais, linguísticos e estilísticos concretizados nos usos da língua viva.

Compreende-se, assim, ser um modo diferente daquele que tradicionalmente se vem fazendo, cujo resultado tem sido pouco satisfatório para a maior parte dos alunos que concluem ensino fundamental e médio, especialmente no que diz respeito ao domínio da cultura da escrita.

Tal como sugerido por Doz & Schneuwly (1996), sequências didáticas (SD) são um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual/discursivo oral ou escrito. Desenvolvem-se a partir de uma série de atividades de leitura, produção textual e análise de elementos lingüísticos e gramaticais desenvolvidas ao longo de algumas semanas ou meses, que visam explorar as características de um determinado gênero textual/discursivo como o tema, estilo e forma de composição.

A organização dessas atividades prevê uma progressão organizada a partir do levantamento dos conhecimentos que os alunos já possuem sobre o gênero. A partir desse levantamento, faz-se outro estudo sobre as necessidades de aprendizagem, com objetivo de possibilitar a priorização de aspectos a serem abordados progressivamente, adequando o grau de complexidade da tarefa e do objeto às possibilidades de aprendizagem dos alunos. Nessa perspectiva, um conceito fundamental é o de Zona Proximal de desenvolvimento (VIGOTSKY, 1935). Este conceito diz respeito à distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar, através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas, sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (p.112). A estrutura de base de uma sequência didática pode ser representada pelo esquema que segue: apresentação da situação, Produção inicial, os módulos e a produção final.

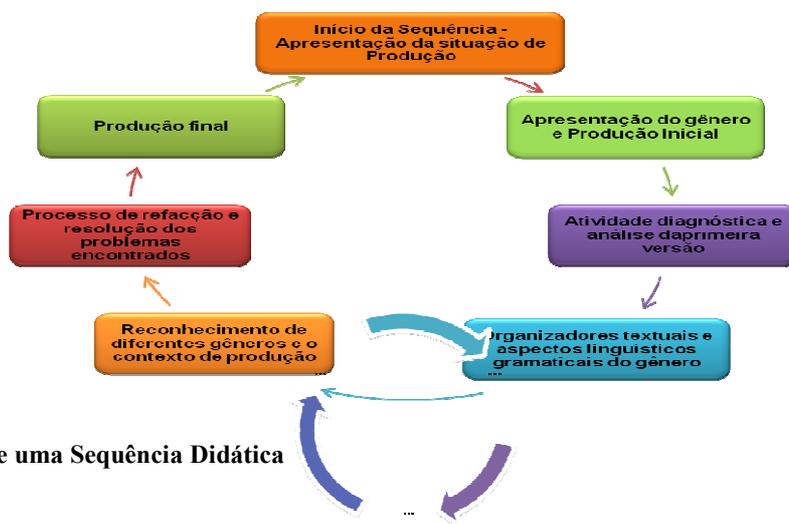


Figura 1 - Esquema de uma Sequência Didática

## UM FAZER DIFERENCIADO

Considerando o perfil dos alunos, procurou-se desenvolver capacidades a partir do quadro do interacionismo sóciodiscursivo, que apresenta as capacidades de linguagem que o sujeito mobiliza para ler ou produzir textos diversos. As *capacidades de ação* permitem ao sujeito compreender a situação de ação de linguagem em que se encontra (para a produção ou compreensão escrita), mobilizar representações do contexto em que se insere, bem como levantar hipóteses do contexto em que o texto foi produzido, acessando os esquemas de conhecimento já vivenciados e acumulados. Trata-se de colocar em cena todo o conhecimento prévio que o leitor tem, inclusive do conteúdo temático, uma vez que, quanto mais elementos são reconhecidos em um texto, mais fácil é a sua compreensão. O mesmo vale para a escrita.

É, ainda, o domínio das *capacidades de ação* que permite ao leitor identificar a que gênero pertence o texto. A identificação do gênero é um dado valioso para a interpretação do texto, tal como relembra (Kleiman, 1995) e Bronckart (1997/1999). As experiências anteriores de leitura permitem a construção do intertexto, onde estão os conhecimentos sobre os gêneros e que nos dão condições de antever o que pode encontrar em uma carta, em um artigo de opinião ou em um manual de instruções, entre outros.

Já as *capacidades discursivas* que também atuam na identificação do gênero, que constitui o texto, permitem a organização do conteúdo temático num plano global do texto. Trata-se de escolher uma dentre as grandes variantes discursivas disponíveis que seriam as sequências tipológicas textuais que podem ser distinguidas como: sequências *narrativas*, *descritivas*, *argumentativas*, *explicativas/expositivas* e *dialogais/ ou injuntivas* (intimamente ligados a contexto de produção). São esses elementos que constituem o que Bronckart (1997/1999) chama de infra-estrutura geral de um texto.

No momento em que se organizam os conteúdos em um texto, necessita-se desenvolver as *capacidades lingüístico-discursivas* que permitem a textualização, dando possibilidade da ordenação das unidades de coesão ao texto, levando o autor do texto “costurar” ou “tecer” o fio da coerência e que têm função de retomada, seja através do uso de anáforas nominais ou pronominais, seja através da repetição lexical.

As capacidades lingüístico-discursivas são ainda responsáveis pela compreensão

do ponto de vista enunciativo, ou seja, posicionamentos vistos no texto, fundamentais, sobretudo, na construção de um cidadão crítico. Além disso, permitem ao leitor reconhecer as vozes diversas presentes no texto e as modalizações que refletem as valorações explícitas ou implícitas, bem como as escolhas lexicais do autor. Enfim, tanto para escrever como para ler é necessário aos sujeitos compreender o significado das unidades linguísticas dentro do universo do texto e de seu contexto e não ao nível meramente frasal.

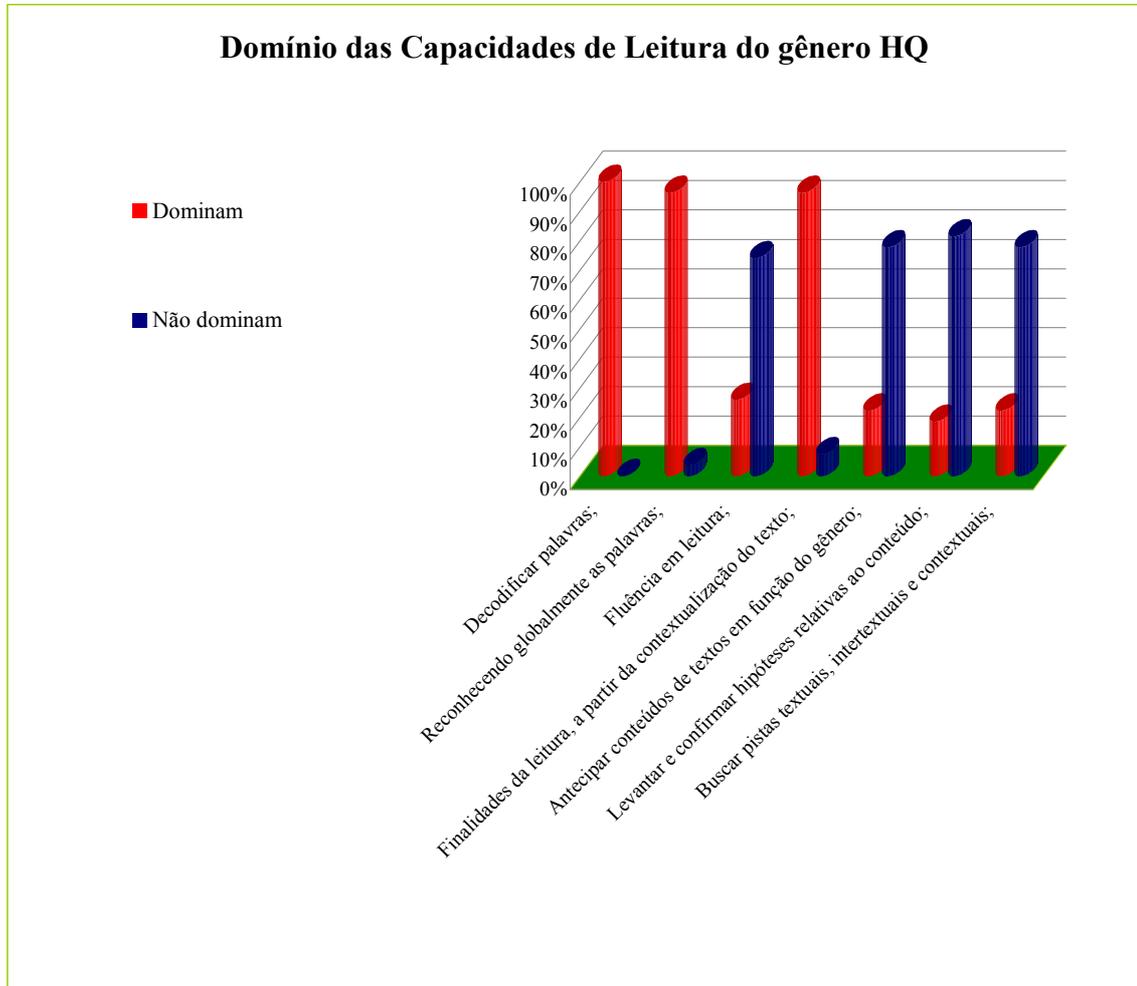
## **O TRABALHO COM AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS**

Embora até o momento do desenvolvimento da pesquisa o trabalho tenha sido com cinco gêneros textuais: história em quadrinhos (HQ), reportagem, memória, entrevista e artigo de opinião, mas aqui as discussões foram feitas a partir dos três primeiros. A HQ por ter sido o ponto de partida dos trabalhos e, dessa maneira, traz de modo mais concreto o nível de letramento em que se encontravam os alunos no início da pesquisa, a reportagem em que se apresenta como um momento de transição do nível de domínio de capacidades de linguagem leitoras e produtoras de textos e a memória em que se percebe já certa consolidação das capacidades de linguagem.

A escolha do primeiro gênero a ser explorado, a HQ, se deu por ser um gênero textual/discursivo cujas temáticas são do universo infantil e adolescente, por apresentar a sequência tipológica da ordem do narrar, tipo mais conhecido pelos alunos que saíram das séries iniciais, pelo trabalho que é feito com os contos de fadas, e histórias infantis. Além disso, é um texto que tem um estilo de linguagem mais próximo do nível de letramento dos sujeitos pesquisados.

Com o desenvolvimento das atividades com a HQ, identificaram-se, dentro das perspectivas vigotskyana, conhecimentos e potencialidades dos sujeitos pesquisados. No eixo da leitura, os alunos ainda se apresentavam presos à decodificação soletrada das palavras e as capacidades leitoras de construção de sentidos eram incipientes. A maioria, 70% dos alunos, por exemplo, não conseguia inferir, fazer levantamento de hipóteses, checar hipóteses. E somente uma média de 37% apresentava a capacidade de relacionar intertextualmente textos e/ou imagens. Estas estratégias são fundamentais para construir os sentidos aos textos lidos, mas que os alunos

ainda não demonstravam ter desenvolvidos. O gráfico abaixo demonstra de modo mais completo esse quadro.



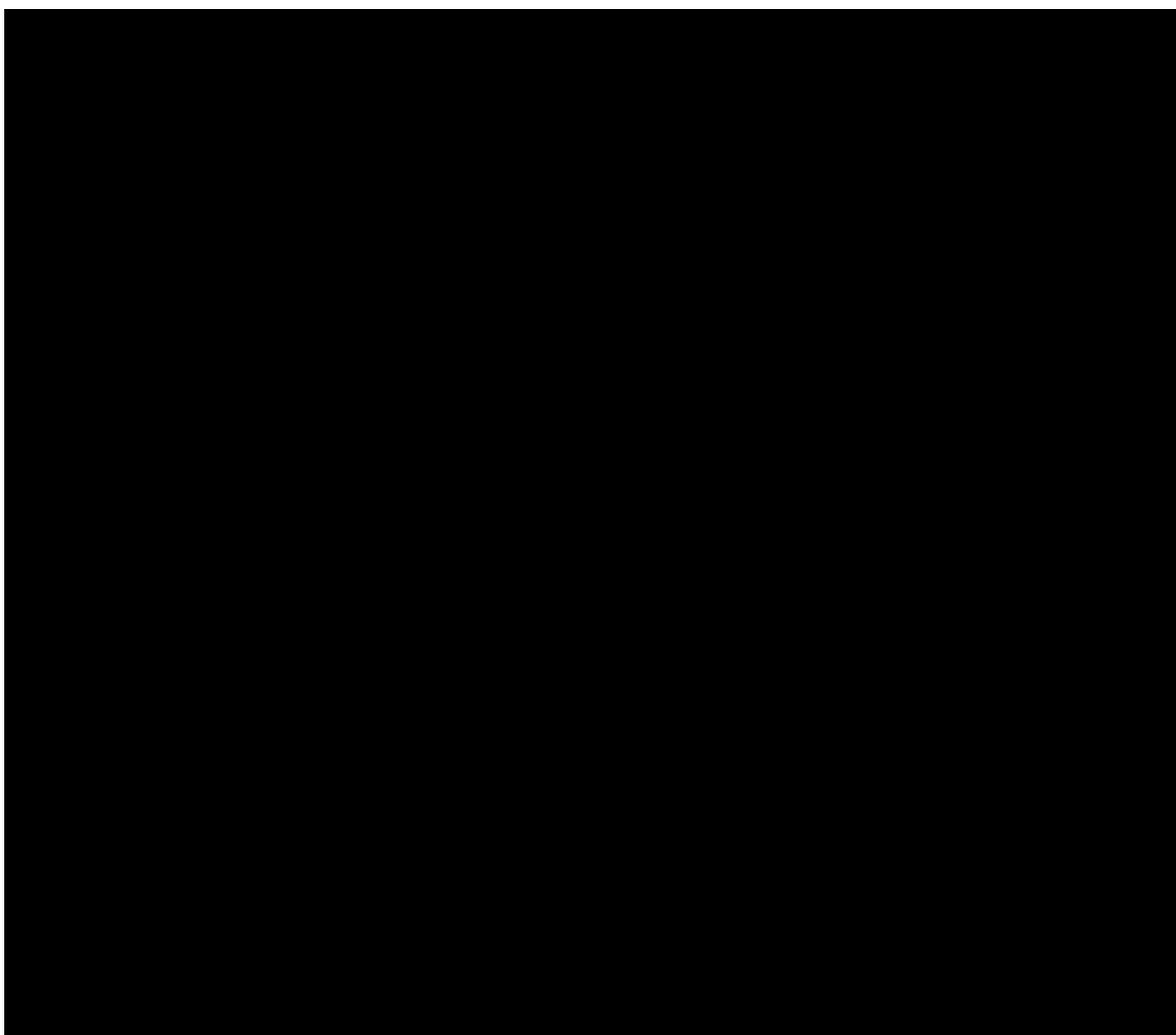
**Gráfico 3: Domínio das capacidades de leitura do gênero HQ. Construído pelos pesquisadores.**

Ainda conforme se pode verificar no gráfico acima, somente as estratégias mais elementares eram dominadas pelos sujeitos de pesquisa no início das atividades do projeto: decodificar, reconhecer o gênero textual e as finalidades do gênero. São capacidades de linguagem que devem ser desenvolvidas nas séries iniciais do ensino fundamental e que, portanto, na série em que se encontravam os alunos (6ª série) já deveriam ter avançado.

Essa realidade se apresenta como fruto de um ensino de língua materna, ainda muito voltado à concepção de ensino transmissivo e uma concepção de língua como código isolado; descontextualizado da realidade de usos, embora venham se apresentando desde a década

de 1990 propostas de mudanças de paradigma numa perspectiva sóciointeracionista ou discursiva, conforme Rojo (2002), Marcuschi (2008) e Antunes (2004 e 2006).

Quanto à produção escrita, o quadro não se apresentava diferente. Após as etapas de trabalho com a primeira produção escrita a HQ; entre os elementos próprios dos gêneros que mais se apresentaram dominados pelos alunos, foram as capacidades que se referem à estrutura e tema a ser trabalhadas. O gráfico 04 mostra esse perfil:

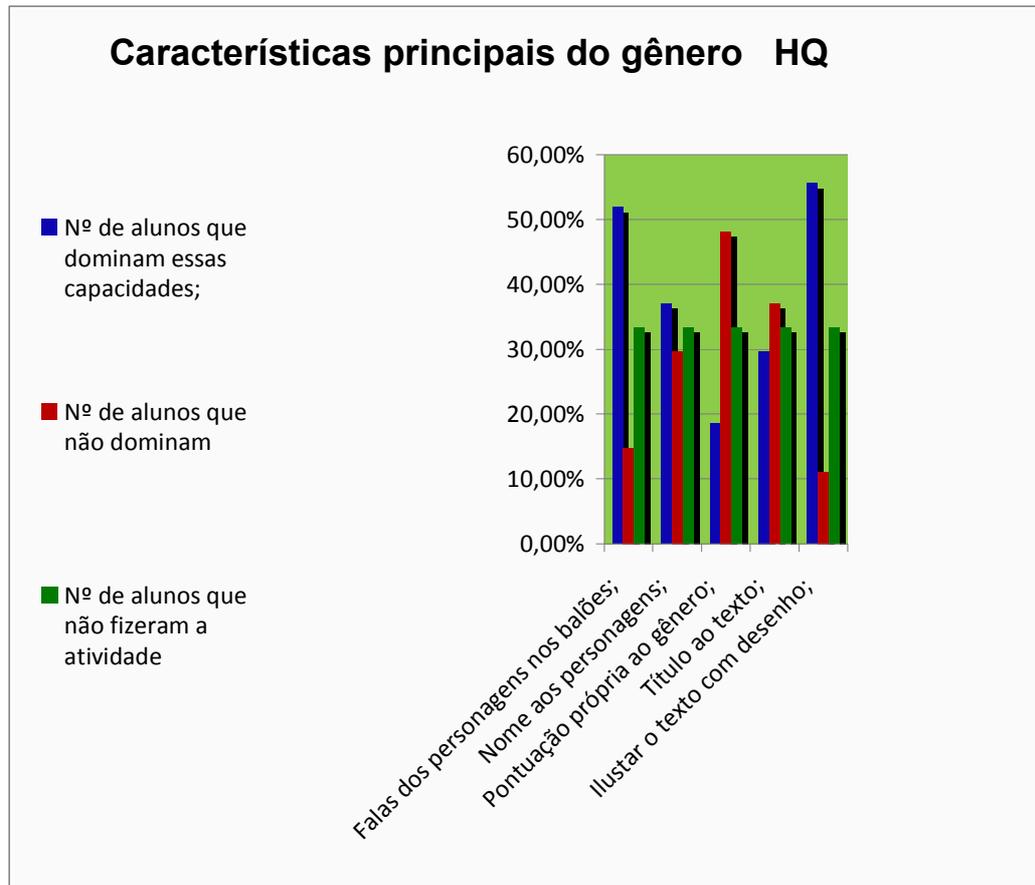


**Gráfico 4: Capacidades de linguagem envolvidos no eixo da escrita do Gênero HQ. Construído pelos pesquisadores.**

Assim, 40% por cento conseguia organizar o texto de acordo com a temática previamente discutida e eleita na sala, bem como a ordenação dentro da estrutura própria do gênero em questão. As capacidades relacionadas aos conhecimentos linguísticos e gramaticais, imbricadas no estilo da linguagem do gênero escrito em questão, se mostraram ainda muito mais lacunar. Por exemplo, apenas 20% a 22% por cento dos alunos sabiam utilizar-se da variedade linguística própria à situação de produção e de circulação, fazendo escolhas adequadas quanto ao vocabulário e à gramática e 30% sabiam utilizar diferentes tipos de letra e sua categorização gráfica e funcional. Isso significa que a maioria não conseguia escrever dentro dos padrões mínimos exigidos para a 6ª série, incluindo falha em capacidades elementares como a de fazer usos de letras maiúsculas ou minúsculas, dada cada necessidade.

Mas as capacidades que mais se apresentaram sem desenvolvimento foram as que tratam do planejamento e da refacção textual. Os alunos não se dispunham a obedecer a um plano prévio de produção escrita e nem a fazer revisão em seus textos. Infere-se que tal problemática se dá por conta da tradição de ensino de língua materna, ainda muito presente nas escolas, em que pouco se dá atenção a esses dois processos, já que a preocupação se focaliza em favorecer o tema, sem alimentação temática, e o aluno o desenvolver, como forma de tarefa a ser cumprida, sem prever, ao menos, um leitor prévio/destinatário que não seja o professor.

Quanto ao conhecimento das características próprias do gênero, o gráfico 5 comprova que embora se tratasse de um gênero de certo modo comum ao universo de jovens e crianças, mesmo com as orientações sobre suas marcas principais, os alunos apresentaram dificuldades na primeira produção escrita em dar um título a HQ por eles produzida, apenas 29% titulava o texto; também poucos marcavam a pontuação própria ao gênero como utilizar interjeições, interrogações, por exemplo, conseguida por 18% apenas. O destaque ficou somente para elementos considerados da superfície do texto que são colocar o texto das falas dos personagens nos balões, 51%, nomear os personagens da história 37% e ilustrar o texto 55%, conforme podemos ver abaixo:



**Gráfico 5: Características principais do gênero HQ construído pelos pesquisadores.**

Frente às dificuldades nos eixos dos objetos de ensino da língua materna detectados no início da pesquisa, foram montadas estratégias mais pontuais para saná-las gradativamente, de modo que se desse continuidade à pesquisa, considerando a produtividade e desempenho desses sujeitos. Partindo dessa análise, buscou-se proporcionar um ensino-aprendizagem mais agradável e produtivo e rediscutiram-se quais conteúdos abarcar nas novas SD.

Assim, aproveitando a realidade vivenciada por eles, procurou-se, numa perspectiva interdisciplinar, e ainda dentro da tipologia cuja ordem predominante fosse a do narrar, organizou-se a SD do gênero textual reportagem, abarcando desse modo, os eixos da oralidade, escrita, leitura e produção de textos.

No primeiro momento, realizou-se a apresentação do gênero a ser trabalhado, tendo como objetivo geral trabalhar com os alunos ferramentas que lhes permitissem desenvolver

competências úteis para elaboração do gênero textual – reportagem, e extrapolação dessas competências para a construção de outros gêneros. Desse modo, visa-se o desenvolvimento, por parte dos alunos, das capacidades de linguagem dentro da ordem da argumentação/exposição, bem como das ordens do narrar e do descrever de modo imbricado (com recursos da intertextualidade e hipertextualidade).

Realizou-se a apresentação da situação, com o objetivo de proporcionar o desenvolvimento de diferentes parâmetros de contextos de produção e identificação das características do gênero. Apresentou-se ainda aos sujeitos diferentes gêneros (carta de leitor, email, anúncio de venda, adivinha, entrevistas e carta ao leitor), buscando-se criar condições de reconhecimento de gêneros, de sua relação com o contexto de produção e com as características linguísticas e linguístico-discursivas dos mesmos. As demais etapas obedeceram ao esquema da SD com os 3 módulos básicos, embora subdivididos de acordo com os encontros na escola (com duas aulas na turma em uma vez por semana).

Com o desenvolvimento dessa SD chegou-se à produção final após 16 encontros e 32 aulas em que os alunos participaram ativamente da leitura e discussão/compreensão da temática, da estrutura/forma de composição e do estilo do gênero reportagem. Primeiramente explorou-se uma reportagem impressa, em que o tema tratado foi a gravidez na adolescência, aproveitando-se o fato de uma das meninas da sala, com 14 anos, ter ficado grávida recentemente.

Dentro de direção semelhante, exploramos uma reportagem televisiva em que os alunos foram orientados a compará-la com a reportagem impressa. Assim, além de se trabalhar com as mesmas capacidades de linguagem da reportagem escrita, os alunos puderam relacionar o discurso direto do jornalista e dos entrevistados na modalidade oral com a modalidade escrita da reportagem impressa, detectando semelhanças e diferenças entre os recursos linguísticos gramaticais das duas modalidades da língua.

Outros momentos ainda se fizeram necessários, como o da percepção de que havia outro gênero imbricado na reportagem: a entrevista. Foram, dessa forma, explorados os seus elementos e debatidos os modos de fazê-la e inseri-la no texto escrito e oral. De posse do conhecimento acerca do gênero reportagem, foi o momento de os alunos definirem o que seria de destaque e mereceria uma reportagem dentro de sua própria comunidade escolar. Desse modo,

foram eleitos temas como: festa organizada para as crianças; o filme organizado pelo professor de artes, o pessoal que cuidava da alimentação e o pessoal que cuidava da horta da escola e por último o dirigente da escola.

Foi orientado que cada grupo elaborasse as questões previamente às entrevistas e que agendassem o encontro com os entrevistados. Também, chamou-se atenção para que definissem dentro do grupo quem faria a gravação em vídeo, quem faria as fotografias, quem faria perguntas e quem faria as notas da entrevista.

Considerando a necessidade de produzir o texto proposto em suas várias etapas (planejamento, elaboração e diversas refacções), solicitamos o laboratório de informática onde, além de ajudá-los a escrever/reescrever o gênero textual proposto, possibilitou-se conhecimentos prévios de informática, já que a maioria dos alunos ainda não tinha familiaridade com computadores e apresentava dificuldades em digitação, formatação dos textos entre outras.

## **RESULTADOS PRELIMINARES DA PESQUISA**

Esta produção da reportagem é para os pesquisadores um momento de transição, pois é quando se apresentam os primeiros avanços pelos alunos, quanto às capacidades de linguagem objetivadas. No decorrer dos módulos da SD da reportagem desenvolveram-se estratégias diversas de leitura e produção escrita que permitiram aos alunos o domínio de capacidades leitoras desconhecidas até então. Gradativamente esses sujeitos foram reconhecendo o que era acionar conhecimentos prévios, inferir e hipotetizar, fosse a partir de pistas dadas pelos bolsistas ou identificadas pelos próprios alunos, fosse por meio dos títulos ou palavras-chaves. Enfim, construíam sentidos aos textos de modo mais consciente, sabendo o que fazer para realizar tal tarefa. Nos termos de Kleiman (1995), faziam uma leitura em que os sentidos se constroem no jogo da interação entre autor, texto e leitor.

Na produção escrita, pontos de interface da leitura também foram detectados avanços bem produtivos. Verificou-se um avanço no domínio das capacidades que envolvem a leitura e a produção de textos, apresentadas pelos alunos no início da pesquisa, entre a produção da HQ e a produção da reportagem. O quadro 1 traz de modo mais concreto esses avanços:

Elementos estilísticos e estruturais de próprios do gênero textual reportagem escrita	Dominam	Não dominam	Não conseguiram realizar a atividade
	Percentual	Percentual	Percentual
Criar um título que chame atenção; o título deve ser curto/sintético informar de modo claro a fato	100%	0,0%	14,81%
Apresenta os fatos ou fenômenos de maneira explicativa e ordenada dos fatos	65,21%	29,62%	14,81%
O fato/tema central da reportagem (sobre o que você vai falar) o quê?	100%	0,0%	14,81%
Espaço onde se passaram ou se passam os fatos (onde?)	86,95%	11,11%	14,81%
Situar no tempo real o momento que se passa o fato (quando?)	91,30%	7,40%	14,81%
Justificar como aconteceram/ acontecem e porque (como?) (por quê?)	69,56%	25,92%	14,81%
Designa as pessoas envolvidas nas ações (com quem?)	82,60%	14,81%	14,81%
Final dos fatos narrados, apresentados (desfecho)	60,86%	33,33%	14,81%
Ponto de vista enunciativo: tece apreciações valorativas	17,39%	70,37%	14,81%
Utiliza-se de voz, fala dos sujeitos envolvidos	82,60%	14,81%	14,81%
Utiliza-se de elementos de coesão e coerência	73,91%	22,22%	14,81%
Apresenta domínio, conhecimento do assunto que esta sendo tratado	100%	0,0%	14,81%
Autor da Reportagem	78,26%	18,51%	14,81%
Subtítulo	69,56%	25,92%	14,81%
Lide	56,52%	37,03%	14,81%
Foto	73,91%	22,22%	14,81%
Indica o crédito da foto	30,43%	59,25%	14,81%
Corpo do texto considerando o suporte de publicação	17,39%	70,37%	14,81%
Destaque	47,82%	44,44%	14,81%
Infográficos	0,0%	0,0%	14,81%

Quadro 1: Elementos estilísticos e estruturais de próprios do gênero textual reportagem escrita. Construído pelos pesquisadores.

Considerando a reportagem um gênero de grande complexidade, mostrada pelos itens que a compõem, indicados aos alunos como Guia de produção, constata-se a progressão apresentada quando, em sua maioria conseguem construí-la. Entre os 17 (dezessete) itens, 12 (doze) apresentaram-se com uma média acima de 50% por cento, contrariamente ao que ocorreu na produção da HQ, um gênero textual menos complexo e mais conhecido dos alunos.

Isso significa que esses alunos, após dois semestres de ensino de língua materna, de modo situado e contextualizado, a partir da transposição didática de gêneros que circulam na suas realidades sociais diárias, com um modo de didatização que primou por uma perspectiva que envolve ao mesmo tempo leitura, produção escrita e conhecimento linguísticos e gramaticais, na intenção de desenvolver as capacidades de linguagem de ação, linguística e linguística discursiva, conseguiram efetivamente a ler e a escrever de modo já significativamente autônomo.

Por fim, como consolidação do desenvolvimento das capacidades dos alunos, traz-se aqui o que foi a construção do gênero textual memória. Neste período, estava-se já trabalhando com os alunos há três semestres. Tal como nas demais SD, a escolha desse gênero textual se deu por ser um gênero textual que traria um pouco do universo da realidade e da história de vida de cada um dos alunos, ao mesmo tempo em que desenvolviam capacidades leitoras. Os passos dados foram também: apresentação da situação, conhecimento do gênero, produção inicial, os módulos e produção final.

Pelo pouco espaço aqui neste texto, deixa-se de detalhar cada passo dessa SD e traça-se um mapeamento, estabelecendo comparações entre as capacidades de linguagem dominadas pelos alunos no início da pesquisa e as apresentadas no final dos trabalho com a SD memória. Assim, verifica-se no quadro 2 as capacidades leitoras desenvolvidas até então pelos sujeitos.

Elementos estilísticos e estruturais de próprios do gênero textual Memória	Dominam	Não dominam	Não conseguiram realizar a atividade
	Percentual	Percentual	Percentual
Compreensão da orientação e o alinhamento da escrita da língua portuguesa;	84,61%	13,33%	13,33%
Compreensão da função de segmentação dos espaços em branco e da pontuação do final de frase.	76,92%	20,00%	13,33%
Compreender a categorização gráfica e funcional das letras;	61,53%	33,33%	13,33%
Escrita segundo o princípio alfabético e as regras ortográficas;	61,53%	33,33%	13,33%
Planejamento da escrita do texto, considerando o tema central e seus desdobramentos;	84,61%	13,33%	13,33%
Organização dos próprios textos segundo os padrões de composição usuais na sociedade;	69,23%	26,66%	13,33%
Fatos verdadeiros	86,66%	0,0%	13,33%
Marcação temporal e ordem cronológica dos fatos narrados.	86,66%	0,0%	13,33%
Ordens tipológicas adequadas ao gênero	86,66%	0,0%	13,33%
Operação de textualização conexão/coesão de acordo	73,33	13,33%	13,33%

<b>com o gênero: organização das partes, integração entre as informações etc.</b>			
<b>A seleção vocabular, respondendo ao estilo do gênero</b>	<b>73,33%</b>	<b>13,33%</b>	<b>13,33%</b>
<b>Concordância verbal e nominal, Regência verbal e nominal e colocação dos pronomes.</b>	<b>66,66%</b>	<b>20,00%</b>	<b>13,33%</b>

Quadro 2: Elementos estilísticos e estruturais de próprios do gênero textual Memória. Construído pelos pesquisadores.

No primeiro semestre de 2007, no início das intervenções de ensino na sala de aula, os alunos apresentavam domínio de capacidades elementares como decodificar, reconhecer palavras, e escreviam ainda com problemas sérios para o nível em que se encontravam, como por exemplo, não faziam a distinção nem mesmo de uso entre letras maiúsculas e minúsculas, embora reconhecessem suas funções. Nesta última SD, afirma-se que o avanço se apresenta como consolidação de capacidades leitoras e produtoras de textos. As capacidades de linguagem, cujos índices, no início do projeto não chegavam a 40% para a maior parte dos alunos, ultrapassam os 65% por cento, um crescimento de mais de 25%, média considerada de grande relevância, principalmente por se tratar de produção de gêneros textuais de maior complexidade como a reportagem e a memória, além de ser desconhecidos do universo cotidiano desses sujeitos, diferentes da HQ, do início do projeto.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa ainda está em processo de desenvolvimento, mas demonstrou que o encaminhamento dado permite compreender que mais do que favorecer ao aluno o conhecimento e domínio de um dado gênero, pode-se conduzi-lo à percepção e apropriação de capacidades de linguagem que lhe permitam extrapolar para outras situações de comunicação; para as realidades diversas que enfrenta e enfrentará como pessoa, exercendo seu papel na sociedade como cidadão independente. Os sujeitos envolvidos na pesquisa apreenderam as dimensões constitutivas dos gêneros ensinados, mas quando se depararem com o desafio de produzir outros, mesmo que não tenham sido formalmente ensinados, saberão como fazê-los porque desenvolveram capacidades de linguagem que os permitirão efetivamente construí-los.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL (1998) Ministério da educação. Parâmetros curriculares Nacionais.

BARROS-MENDES, A.N.N (2005) **Os gêneros orais formais e públicos: algumas reflexões.** PUC/SP- UNIGE/SUISSE. Tese de Doutorado.

BAKHTIN, M. (1952-53) **Os gêneros do discurso.** IN: Estética da Criação Verbal, pp.277-326. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARBOSA. J. P. (2002) **Trabalhando com os gêneros do discurso: uma perspectiva enunciativa para o ensino de Língua Portuguesa.** Tese de Doutorado-PUC-SP.

BRAIT, B. & ROJO, R. H. R. (2001) Gêneros: artimanhas de texto e do discurso. Linguagens Códigos. Escolas associadas Pueri Domus.

BRASIL. (1998) **Parâmetros Curriculares Nacionais -PCN/ Língua Portuguesa (3º e 4º ciclos).** Brasília, MEC/SEF.

BRONCKART, J-P. (1997) **Activité langagière, textes et dicours : Pour un interactionisme socio-discursif.** Neuchâtel et Paris : Delachaux e Niestlé.

DOLZ, J. ; SCHNEUWLY, B. & HALLER, S. (1998) **L'oral comme texte: contruire un objet enseignable.** IN: DOLZ, J. & B. SCHNEUWLY (1998) Pour un enseignement de l'oral: Initiation aux genres formels à école, pp 49-73. Paris: ESF Editeur. Tradução em: ROJO, R. H. R. & CORDEIRO, G. S. (2004) (orgs/trads) Gêneros orais e escritos na escola, pp. 149-185. Campinas: Mercado de Letras.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão –** São Paulo: Parábola Editorial, 2008

ROJO, R. H. R (2002) (Org) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN.** São Paulo: Mercado de Letras.

SCHNEUWLY, B. (1995) **Gêneros e tipos de discurso: Considerações psicológicas e ontogenéticas.** IN: ROJO, R. H. R. & CORDEIRO, G. S. (Orgs/trads) (2004) **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução de trabalhos de Schneuwly & Dolz, pp. 21-39. Campinas: Mercado de Letras.

KLEIMAN, Angela. (1995) **Os significados do Letramento.** Campinas, SP: Mercado de Letras

VYGOTSKY.L ( 1934) **A construção social da mente.**São Paulo SP: Mercado de Letras.