



Acta Scientiarum. Language and Culture
ISSN: 1983-4675
eduem@uem.br
Universidade Estadual de Maringá
Brasil

Frank Kersch, Dorotea; Remus Moraes, Laura
Trabalhar com gêneros ou ensinar gramática? Entre a tradição e a inovação nas aulas de língua
portuguesa
Acta Scientiarum. Language and Culture, vol. 33, núm. 2, 2011, pp. 293-302
Universidade Estadual de Maringá
.jpg, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=307426648013>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

Trabalhar com gêneros ou ensinar gramática? Entre a tradição e a inovação nas aulas de língua portuguesa

Dorotea Frank Kersch* e Laura Remus Moraes

Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Av. Unisinos, 950, 93022-970, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil. *Autor para correspondência. E-mail: doroteafk@unisinos.br

RESUMO. Este artigo apresenta uma reflexão a partir da análise de duas aulas de Língua Portuguesa de uma 5^a série do Ensino Fundamental de uma escola pública situada no interior do Rio Grande do Sul. Objetivamos analisar as ações da professora e suas reações e de seus alunos em duas aulas: uma mais tradicional e outra caracterizada como inovadora. A pesquisa, de cunho etnográfico, caracteriza-se como estudo de caso de natureza qualitativo-interpretativista. Para a geração dos dados, utilizamos diversos procedimentos: gravação em áudio e em vídeo e anotações de campo. Na aula tradicional, a professora segue os exercícios de um livro didático; já na aula inovadora, ao trabalhar com gêneros textuais, ela cria um ambiente em que os alunos interagem de forma mais espontânea e mais rica, e juntos constroem conhecimento. Nessa aula, os alunos foram convidados a participar ativamente e seus conhecimentos de mundo foram mobilizados. Um trabalho nessa direção parece promover uma aprendizagem mais proveitosa da língua portuguesa.

Palavras-chave: aula de língua portuguesa, gêneros textuais, aula tradicional, aula inovadora, letramento.

ABSTRACT. **Working with genre or teaching grammar? Between tradition and innovation in the Portuguese language classes.** This paper presents a reflection based on the observation of two Portuguese classes of a 5th-grade class from a public elementary school in the Brazilian state of Rio Grande do Sul. Our aim is to analyze the teacher's actions and reactions towards student's behavior and vice versa in two different moments: one traditional class and another classified as an innovative one. The ethnographic-based research is characterized by a qualitative-interpretive case study. We used several procedures to generate the data: audio and video recording and field notes taking. In the traditional class the teacher applies the exercises from a schoolbook, while in the other hand, in the innovative class she works with textual genres, creating an environment where students interact more spontaneously and more fruitfully, and construct knowledge together. In this moment, students were invited to participate actively in class, and their world knowledge was mobilized. This way of conducting a class seems to promote more effective learning of the Portuguese language.

Keywords: português class, textual genres, traditional class, innovative class, literacy.

Introdução

Já se tornou lugar comum falar que o ensino de português, no Brasil, vai muito mal. A cada nova avaliação oficial, as páginas dos jornais são tomadas de matérias que criticam professores, alunos e escolas¹.

Também é possível acompanhar pela imprensa o gradativo enfraquecimento do papel do professor²;

noticia-se ainda a forma desrespeitosa com que alunos e pais se dirigem a ele(a). Além disso, se considerarmos o desempenho que o país vem tendo em avaliações oficiais, como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), vemos que temos tido pequenos avanços, já que o Brasil permanece nos últimos lugares da avaliação – 54º de 65 países.

Na avaliação de 2010, a maioria dos estudantes não passou do primeiro dos seis níveis de conhecimento. Os resultados apontam que nenhum aluno que fez a prova chegou ao nível mais alto em

¹A revista britânica The Economist faz referência ao resultado do Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), segundo o qual o Brasil ocupa a 53^a posição. A revista afirma que "o progresso recente meramente elevou o nível das escolas de desastroso para muito ruim" (NOTÍCIAS TERRA, 2010). Também os resultados do ENEM não são como esperados: Metade dos alunos não atingiu média no Enem em 2009 (ESTADÃO, 2010). Na linha de que há relação direta das condições de trabalho do professor com as aulas que ministra, a mídia também se manifesta: IstoÉ Notícias divulga dados que mostram que verba extra não melhora escolas com desempenho ruim (ISTOÉ, 2010).

²Escola situada no bairro Glória, em Porto Alegre, suspende aulas por prazo indeterminado por medo de violência entre gangues (ZERO HORA, 2010).

Segundo estudo realizado por Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), o salário médio do professor brasileiro em início de carreira é o terceiro mais baixo em um total de 38 países desenvolvidos e em desenvolvimento (FOLHA, 2002).

ciências, e só 20 chegaram ao nível 6 em leitura e matemática.

Por outro lado, já é do senso comum que a escola precisa oferecer uma prática diferenciada, que faça sentido para os alunos. Em relação ao desempenho do Brasil no referido Programa, Andreas Schleicher, responsável pelo PISA, que é coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em entrevista ao jornal Zero Hora (A NOTÍCIA, 2011), faz referência ao perfil necessário do professor do século XXI, afirmando que os professores precisam promover novas formas de levar o aprendizado ao aluno, formas mais adequadas ao seu progresso. Ele lembra que, se antes se sabia que o que se ensinava duraria para a vida toda, hoje é preciso pensar em capacitar as pessoas de modo a que se tornem aprendizes permanentes, para gerir formas complexas de pensar e de trabalhar.

Esse quadro de cobranças certamente não é animador nem para o(a) professor(a), nem para os(as) alunos(as). Numa sociedade que está em constante e veloz transformação, pedem-se do professor aulas criativas, que despertem o interesse dos alunos e prendam sua atenção. Mas estaria o professor preparado para atender a essa clientela tão diversa que chega à escola hoje (heterogênea, multicultural, proveniente de diferentes níveis sociais)?

No âmbito do projeto *O gênero textual como mediador de culturas num contexto bilíngue*, coordenado por Dorotea Frank Kersch, do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, desenvolvemos uma pesquisa colaborativa com uma professora de uma escola pública estadual, no interior do Rio Grande do Sul. No estudo aqui apresentado, temos como objetivo analisar as ações da professora e suas reações e de seus alunos em duas aulas: uma mais tradicional, em que ela simplesmente segue o livro didático, e outra em que os alunos são convidados a participar, criar e produzir.

As aulas em questão são de Língua Portuguesa numa turma de 5^a série. Acreditamos que a análise desses dados poderá nos fornecer respostas importantes a respeito das práticas de ensino da Língua Portuguesa e o quanto esses diferentes modos de ensinar se constituem eficazes ou não para uma aprendizagem proveitosa e significativa. Ao analisarmos essas duas aulas, ministradas pela mesma professora, para a mesma turma, num período de tempo muito próximo, podemos verificar também o quanto ela se encontra, enquanto profissional, dividida entre o tradicional, que lhe dá

a segurança por, de antemão, já prever as respostas e as interações dos alunos, e o inovador, em que as respostas e interações são imprevisíveis.

Objetivamos, a partir desta investigação, num segundo momento, mostrar que trabalho com gêneros textuais pode contribuir para a inovação no ensino do Português. Além disso, buscamos observar a transição na qual professora da turma em questão se encontra em sua busca pela autoria pedagógica, num processo que articula a sua prática na fronteira entre o tradicional e o inovador.

O estudo está organizado em quatro partes. Na primeira, fazemos a revisão teórica que fundamenta nossa investigação. Na segunda, caracterizamos o contexto de pesquisa e o modo de geração dos dados. Na terceira, apresentamos e discutimos os resultados e, para encerrar, são feitas algumas considerações finais.

Fundamentação Teórica

Para dar conta deste estudo, num primeiro momento, vamos apresentar o que entendemos como aula tradicional, em contraponto a uma aula que vamos chamar de inovadora. Em seguida, apresentamos o conceito de letramento e suas implicações para o ensino e, por fim, o que se entende por trabalho com gêneros textuais.

Aula tradicional versus aula inovadora

Quando se fala em aulas tradicionais, faz-se referência a aulas expositivas, em que o professor se encontra no centro do processo ensino-aprendizagem, ou seja, ele expõe os conteúdos, e aos alunos cabe copiar (de preferência, em silêncio) os modelos propostos. A memorização, repetição e exatidão são valorizadas, e o professor assume uma postura ativa de transmissor do conhecimento, enquanto o aluno assume um papel passivo de receptor e reproduutor (e não produtor) do conhecimento transmitido pelo professor.

Segundo Tardelli (2002, p. 19), na Pedagogia Tradicional,

O professor é centro da atividade educativa, e ele transmite com “eficiência” um conhecimento já sistematizado aos alunos. O aluno, nessa perspectiva, deve “aprender” aquilo que o professor transmite. A ênfase do processo pedagógico recai na memorização do conteúdo a partir de atividades repetitivas e mecânicas que, muitas vezes, não apresentam sentido ou significado para quem realiza.

A revolução tecnológica que vivemos hoje é, sem dúvida, uma das razões para que esse tipo de modelo de ensino/aprendizagem seja ineficaz. Os alunos não veem mais o professor como única fonte de

conhecimento, eles acessam, por exemplo, facilmente a internet e obtêm as informações que buscam num clique (ainda que se possa questionar as informações que muitas vezes estão acessíveis). E esse é apenas um exemplo. A escola, apesar de ser a principal agência de letramento, não é a única, e isso, muitas vezes, não é considerado no seu projeto pedagógico. O professor, nesse contexto, compete com a internet, e esse é, sem dúvida, um dos motivos pelos quais é urgente que ele repense a sua prática³. Já se verificam iniciativas de professores que, atentos a essa questão, incluem em seu planejamento aulas interativas, durante as quais eles podem utilizar ferramentas tecnológicas para, com os alunos, construir conhecimento. Esse tipo de aula dinâmica e interativa possibilita aos educandos o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e do gosto pela pesquisa sistemática, características muito requisitadas neste início de século.

Oliveira (2008, p. 95) aponta a escola tradicional como um espaço em que o diálogo e as relações interativas não encontram vez:

Centrada numa ótica disciplinar e conteudística e regida, principalmente, por relações pouco interativas, a escola tradicional, em geral, tem trabalhado leitura, escrita e gramática de modo descontextualizado, esquecendo-se, particularmente, de emprestar sentido às ações comunicativas dos seus usuários aprendizes. Na escola tradicional, não há lugar para a fala e o diálogo, preocupada que está com a reprodução do conhecimento e o estabelecimento da disciplina, via o silenciamento da voz do aluno. Não é também o lugar para aprender para a/na vida.

Uma aula inovadora, por outro lado, é sinônimo de mudança, de transformação, de abertura para o novo. Autonomia, criatividade, criticidade, espírito investigativo e interpretação do conhecimento são algumas características que vêm à mente quando pensamos nesse tipo de ensino. Se, como vimos, na educação tradicional, caracterizada pela assimetria, o diálogo entre professor e alunos é mais raro, na educação inovadora, o diálogo é o centro do ensino-aprendizagem. Esse tipo de ensino pauta-se nos postulados de Bakhtin (2000), para quem o ouvinte possui uma atitude *responsiva ativa*, ele não é um mero receptor passivo. O ouvinte, mesmo que silenciosamente, concorda, discorda, completa, adapta etc. Numa perspectiva de ensino inovador, o aluno, portanto, tem uma atitude responsiva ativa ao tornar-se sujeito e produtor do seu próprio conhecimento.

³Isso, certamente, passa também pela formação continuada do professor, que não teremos, em função de espaço, como discutir aqui.

A inovação no ensino de língua portuguesa vem sendo discutida por diferentes autores (APARÍCIO, 2010; DORNELLES, 2007; SIGNORINI, 2007; SILVA, 2010). Dornelles (2007), ao analisar a configuração da demanda por inovação no estudo e ensino de língua portuguesa, em um curso de Letras de uma universidade privada no interior de Santa Catarina, verificou que essa inovação, que vem sendo pautada no discurso dos linguistas desde a década de oitenta, e induzida pelos documentos oficiais, pode se dar em três componentes: a) na postura do professor diante da heterogeneidade da língua, em que a ideia do monolingüismo dá lugar à pluralidade, à diversidade; b) na metodologia de ensino que pauta suas aulas; e c) na conceituação/definição do objeto de ensino. Nesse último caso, segundo a autora, se referem especialmente às noções de gramática e de texto, “que se renovam na medida em que se integram ao conceito de análise lingüística” (DORNELLES, 2007, p. 415).

Podemos contrapor a inovação inspirada ou trazida pelos estudos linguísticos e sancionada pelos documentos oficiais, segundo Signorini (2007, p. 218), à que se dá, de fato, na prática, no ensino e aprendizagem. Na verdade, a prática de sala de aula está ligada a outras práticas do contexto escolar: planejamento, avaliação, relacionamento/encontro com pais e com órgãos administrativos, entre outras, todas ligadas entre si, o que contribui para a complexidade dessas práticas. E não é sempre uma relação tranquila. A realidade na escola que acompanhamos mostra que há uma série de situações que (in)viabilizam o trabalho do professor. Em nossos diários de campo, temos vários registros de interrupções da aula por representantes de outros setores da escola, para dar avisos, tirar alunos da sala de aula para ensaio para alguma apresentação, atividades que quebram o andamento e o planejamento da professora⁴.

Como os sujeitos se constituem nas e pelas práticas sociais, no universo escolar, para que haja inovação no ensino, os professores precisam se sentir constituintes de um coletivo, envolvidos no planejamento de atividades que façam sentido para eles, ou seja, a inovação precisa fazer sentido no sistema social em que é usada (BRUCE, 1993).

Nesse sentido, nem todos os professores pensam em mudar sua prática e, quando desafiados, demonstram resistência, que pode se manifestar de

⁴São cobranças e intervenções da equipe diretiva, muitas vezes motivada por algum órgão externo, como a Secretaria de Educação, que pede um projeto no âmbito dos Referenciais. A escola o concebe e desenvolve, envolvendo professores que se dispõe a fazê-lo, mas desarticulado das práticas de sala de aula.

diferentes maneiras. Essa resistência pode ocorrer quando uma inovação ameaça formas sociais consolidadas ou quando as práticas educacionais são organizadas de modo a modificá-la para que ela se encaixe nos padrões tradicionais. Para Signorini (2007, p. 218), a inovação que aparece nos PCNs, por exemplo, é flexível e aberta a interpretações, é o tipo que pressupõe, na sua criação, na sua origem, que ela seja adaptada, modificada pela participação ativa dos envolvidos.

Professores e alunos podem, pois, interpretar, avaliar, selecionar e modificar a inovação num processo de recriação em função da realidade social na qual estão inseridos. No processo de aquisição de formas inovadoras, alunos e professora são agentes ativos. Os atores envolvidos nesse processo atribuem sentido ao que estão fazendo em função de seus interesses, suas crenças e das práticas com que estão familiarizados. Ou, como afirma Signorini (2007, p. 219), “através das práticas de letramento, professores e alunos agem sobre a inovação, transformam-na para adequá-la a seus objetivos”. Ou ainda, nos termos de Bakhtin (2000, p. 291) o professor (e os alunos) adota “uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar etc”.

Se compreendemos que é na interação que os sujeitos se constituem, entendemos que os eventos de letramento promovidos na escola envolvem alunos e professora na negociação de sentidos e de identidades, na construção de conhecimento e de autoria. Assim, na seção seguinte, vamos tratar de algumas questões relacionadas ao letramento escolar e ao trabalho com gêneros, para, depois, analisar e discutir as duas aulas em questão.

Letramento escolar

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa, o aluno precisa ser inserido efetivamente no mundo da escrita, e suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania precisam ser ampliadas, o que se dá, em nosso entender, com o seu envolvimento em situações linguisticamente significativas. Nesse sentido, parece que o aluno terá melhor desempenho se o que ele fizer na sala de aula estiver ligado à cultura da comunidade de que faz parte. Quanto menor for o grau de letramento das comunidades nas quais os alunos se inserem, maior é a responsabilidade da instituição de ensino e dos professores. O *letramento* envolve as “práticas

discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler e escrever” (BRASIL, 1998, p. 19).

Kleiman (2008, p. 489) define letramento como “práticas relacionadas com a escrita em toda a atividade da vida social”. Isso significa que, apesar de a escola ser a principal agência de letramento, não é exclusividade sua a promoção de eventos em que o texto escrito é a base da interação. Entretanto, neste trabalho, fixamo-nos no letramento promovido na escola.

Os estudos do letramento impactam a educação na medida em que o elemento estruturante do currículo do ensino é a prática social e não mais o construto formal teórico. A prática educativa, nessa perspectiva, está a serviço de um ensino que tem como ponto de partida o conhecimento de mundo do educando e não uma lista de conteúdos a serem vencidos. A escola passa a ter de se reconhecer dentro de uma comunidade, em que tem o papel de reconhecer a existência desses outros letramentos, e de preparar o aluno para agir na sociedade em que vive, para, com autonomia, participar das inúmeras práticas sociais de sua cultura as quais têm a leitura e a escrita como ponto de partida. É tarefa da escola promover atividades várias que abarquem o universo de linguagens que nos cercam, tanto dentro quanto fora dela.

Entendemos que somente um projeto didático em que diferentes gêneros dialogam com diferentes disciplinas poderá dar conta dessa complexidade. Nos eventos de letramento promovidos na sala de aula – aqueles momentos em que o texto escrito é a base para a interação, para as atividades que se seguem – é importante promover a participação dos envolvidos, dando-lhes a oportunidade de manifestar respostas e apresentar opiniões. Os eventos de letramento são, pois, situados, e emergem das práticas e são moldadas pelos envolvidos (BARTON; HAMILTON, 1998).

Segundo Street (1987), há uma multiplicidade de letramentos, e, do mesmo modo que existem diferentes variedades de língua, uma prestigiada, existe também um letramento dominante, que costuma ser apresentado como único, enquanto estamos cercados de diversas manifestações culturais a que não se dá espaço. E quando outros letramentos são reconhecidos, eles são apresentados como inadequados. Precisamos, pois, nos dar conta de que o letramento dominante é apenas um entre muitos.

O conceito de letramento, visto como algo bem mais amplo que a alfabetização, porque se preocupa com a forma como os indivíduos se apropriam da tecnologia da leitura e da escrita e de como agem em

contextos em que elas são requeridas, abre espaço para uma nova forma de conceber o ensino de língua, que tem de ser visto também ele situado social e historicamente, e não descontextualizado e desconectado das práticas sociais da comunidade. Ao oferecer eventos que envolvem a escrita, inserindo os alunos nas práticas letradas da sociedade, a escola estará levando-os a se comunicarem por escrito numa gama variada de situações.

Acreditamos que, no momento em que se oferece aos alunos a possibilidade de organizar os saberes da comunidade, eles terão uma nova visão da realidade que os cerca. Escrevendo para um fim específico, os alunos estarão motivados a fazer aquilo que não é imediatamente aplicável, mas socialmente relevante e que, por isso, vale a pena ser aprendido.

O trabalho com gêneros textuais

Um projeto didático que se foca no trabalho com gêneros possibilita um ambiente em que o aluno tem contato com o texto em situações reais. A escola, ao promover a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade, e a produção de textos que realmente são lidos – e não apenas escritos para serem avaliados pela professora – está contribuindo para a formação de cidadãos mais autônomos e mais críticos.

Em nosso cotidiano, não falamos frases isoladas, mas textos situados social e historicamente. Para Bakhtin (2000), os textos se organizam a partir dos gêneros. Trata-se de uma abordagem linguística centrada na função comunicativa, em que enunciado e discurso pressupõem a troca entre os sujeitos no processo de comunicação – nunca isoladamente, sempre em interação com o outro. Esse se coloca, a cada ato comunicativo, em postura ativa de resposta, o ouvinte não é um “receptor passivo”, possui, sim, como mencionamos anteriormente, uma atitude “responsiva ativa”, pois ele concorda, completa, adapta. As mudanças históricas dos estilos da língua relacionam-se intimamente com as mudanças que se efetuam nos gêneros. Os gêneros refletem a menor mudança na vida social. Exemplo disso é o surgimento de novos gêneros (gêneros emergentes) que acompanham os avanços tecnológicos ocorridos nos últimos anos, tais como e-mail, SMS, videoconferência (circulando paralelamente, e, em alguns casos, substituindo a carta, o telegrama, a palestra presencial) etc.

Os gêneros, portanto, não são adquiridos em manuais, mas nos processos interativos. O gênero acaba sendo uma forma enunciativa que depende mais do contexto comunicativo e da cultura, que da própria palavra. Na teoria do dialogismo de Bakhtin,

o gênero está inserido na cultura, manifestando-se em relação a ela como uma espécie de “memória criativa” (MACHADO, 2005, p. 153).

Segundo orientação dos PCN (BRASIL, 1998), as atividades de sala de aula deveriam contemplar a diversidade de textos e gêneros, dada sua relevância social e pelo fato de que textos de diferentes gêneros são organizados de diferentes formas, as quais os alunos precisam ser levados a perceber.

Como mencionamos anteriormente, a inovação no ensino de língua portuguesa pode se dar na introdução de outros objetos de ensino (neste caso, os gêneros). O cuidado que se tem de ter, entretanto, é que não se passe a trabalhar sobre os gêneros, em vez propor um projeto em que se trabalhe COM eles. Na sequência vamos conhecer a metodologia como se desenvolveu o estudo, bem como escola, professora e alunos envolvidos.

Metodologia

Nesta seção, caracterizamos os participantes do estudo e os procedimentos de geração e de análise dos dados.

A professora

A professora licenciou-se em Letras, numa instituição particular da região metropolitana de Porto Alegre, em Português e Alemão. No entanto, a sua formação privilegiou a prática do ensino da Língua Alemã. Em virtude disso, a professora demonstrou interesse em participar da pesquisa, pois, como ela mesma disse em conversas e entrevistas, não se sentia tão boa professora de Língua Portuguesa quanto de Língua Alemã. Na opinião de Marta, a participação no projeto de pesquisa iria auxiliar na consolidação de sua prática pedagógica. De fato, uma de nossas preocupações, desde o princípio, foi de, por meio da participação na pesquisa, poder contribuir de alguma forma na formação da professora. Além de lecionar Português, Marta é também professora de Língua Alemã e, para completar a sua carga horária, ministra aulas de Ensino Religioso.

Acompanhamos suas aulas por um ano. Numa perspectiva metodológica de pesquisa colaborativa (WELLS, 2007)⁵ aproveitávamos o período que tinha livre após a aula para conversarmos sobre o que fora trabalhado; discutíamos o andamento do semestre e a preparação dos próximos encontros, dávamos sugestões para incentivá-la a também ter ideias de

⁵Wells (2007) relata que costumava fazer pesquisa em sala de aula, escrevia artigos e jamais voltava ao local onde coletava seus dados. Certa vez, num congresso, apresentando seus resultados, a professora observada o questionou. A partir desse dia, ele decidiu que não faria mais pesquisa dessa forma equivocada. Decidiu que ele iria sempre dar retorno aos professores, fazendo sempre um trabalho colaborativo em conjunto com esses professores.

melhor conduzir suas aulas e construir sua autoria em relação a todo o processo. Também conversávamos a respeito das dificuldades enfrentadas por ela em relação a sua prática pedagógica, que estava em processo de transformação. Uma das maiores dificuldades enfrentadas pela professora era a de abandonar o discurso do livro didático (que lhe dava segurança) para tornar-se autora de sua prática pedagógica.

O recorte para este estudo diz respeito a duas aulas: uma que privilegiou o trabalho com o gênero textual receita culinária (a que chamaremos de *aula 1*) e a outra abordou apenas aspectos gramaticais de um texto (que será chamada de *aula 2*).

A pesquisa caracteriza-se como estudo de caso de natureza qualitativo-interpretativista. Para a geração e tratamento dos dados, utilizamos diversos procedimentos: gravação em áudio e em vídeo, anotações de campo, entrevistas, relatos, questionários. Os registros em áudio foram transcritos.

Nos trechos de transcrições utilizados aqui, usamos nomes fictícios para preservar a identidade da professora e alunos e convencionamos usar **A** para turnos em que não se identificou qual aluno estava falando, e **As** quando mais de um aluno fala ao mesmo tempo. Os turnos das falas são numerados para fins de organização e explicação dos dados analisados.

Os alunos

A turma é composta por 19 alunos, 9 meninos e 10 meninas. Entre os meninos, dois deles estão repetindo a série.

A população da cidade é formada, quase que majoritariamente, por descendentes de imigrantes alemães. Os participantes, portanto, se inserem em contexto bilíngue, a grande maioria dos alunos fala e/ou entende uma variedade desprestigiada do alemão falada na região, o Hunsrückisch.

O trabalho com gêneros textuais: um modo de produção de inovação em aulas de português

Segue-se a análise de duas aulas: uma delas possui o gênero *receita culinária* como ponto de partida, a outra focaliza aspectos gramaticais de um texto, um anúncio, retirado de um livro didático.

A professora, como ela mesma afirmou nas conversas que tivemos após as aulas, está em busca de seu aperfeiçoamento profissional numa constante tentativa de redefinição e reorientação de sua prática pedagógica. Certamente essa transformação não ocorre da noite para o dia, mas sim de forma gradual. Ao compararmos as duas aulas, podemos

perceber que a prática da professora encontra-se no limiar entre o tradicional e o inovador.

Na aula 1, os alunos ouviram uma receita de pão de liquidificador, veiculada no programa do Anonymus Gourmet, na Farroupilha FM⁶, de Porto Alegre, que havia sido gravado. Na semana anterior a essa aula, eles haviam visto uma gravação do programa do Anonymus que vai ao ar nos sábados pela manhã na RBS TV, afiliada da Rede Globo em Porto Alegre, em que ensinava a mesma receita.

Essa aula suscitou uma interação na qual alunos e professora constroem conhecimento conjuntamente, estabelecendo uma práxis pedagógica inovadora, transformadora, com a inovação pautada numa metodologia de ensino em que é dada voz ao aluno.

Antes de a professora ligar o aparelho de som com a gravação do programa de rádio, ela e os alunos conversam a respeito das estações de rádio que eles ouvem e se há ou não estação de rádio no município, seguindo-se a conversa a seguir:

1- Marta - Nossa, faz muito tempo que eu não escuto mais uma receita assim de rádio. Assim, porque às vezes tem umas rádios que tem programação específica né. Por exemplo, tem rádios que nem entra esse tipo de texto, que é só música. E aí assim, às vezes é uma programação local. Vocês já escutaram que existia rádio, estação de rádio em Paraíso?

2- A - Sim.

3- Nicolas - Sim, o Celso tava falando a aula passada pra gente.

4- Marta - É? Isso ainda existe?

5- A - Não.

6- A - Não.

7- Marta - Não existe mais?

8- A - Não.

9- Marta - E qual estação de rádio que vocês conhecem da região que é mais perto?

10- A - A Imperial.

11- Marta - Vocês escutam a Imperial⁷?

12- As - Sim.

13- A - A minha mãe escuta...

14- Marta - Existe uma no Morro Reuter, uma estação, só que ela não pega em Paraíso e existe também uma em Dois Irmãos, recente.

No trecho transscrito acima, alunos e professora dialogam, trocam experiências sobre os conhecimentos de mundo que possuem acerca de

⁶Uma rádio de Porto Alegre, bastante popular, com programação voltada às donas de casa e outros trabalhadores de menor escolaridade.

⁷Rádio Imperial, de Nova Petrópolis, Estado do Rio Grande do Sul, vincula-se fortemente às comunidades rurais ou *rurbanas*, como Paraíso. A página que a emissora tem na internet informa que tem uma programação voltada "à herança cultural alemã, italiana, gaúcha e mesmo sendo uma emissora de FM, constitui-se numa rádio eclética, com total envolvimento comunitário, com serviços e características de uma emissora AM, no sentido de prestar serviços às mais diversas comunidades abrangidas, unindo-as e fortalecendo-as através de informações e notícias" (IMPERIAL FM 104,5, 2011).

um assunto: estações de rádio. As rádios ouvidas por eles não são de Paraíso porque a estação que existia no município fechou. Professora e alunos escutam a mesma estação, a Imperial (turnos 9 a 13). Há uma identificação da comunidade através da rádio ouvida pela maioria, professora e alunos estão ligados pelo mesmo laço cultural: a música alemã veiculada por essa rádio. Esse conhecimento de mundo é compartilhado e privilegiado em sala de aula. Mais do que isso, a experiência de mundo dos alunos, o que eles sabem e conhecem (e não o que eles não sabem), é usado como ponto de partida para a construção de conhecimento.

Após a situação transcrita acima, os alunos escutam a gravação do programa do *Anonymus Gourmet*, na Farroupilha FM. A receita ouvida é a de pão de liquidificador. O fato de terem assistido à apresentação da mesma receita na semana anterior, porém veiculada em outra mídia, leva os alunos a fazerem comparações e dialogarem sobre as semelhanças e diferenças encontradas, considerando os diferentes locais de circulação do gênero.

15 - Nicolas - É assim que passa nos rádio.

16 - Natália - Só que eles não explicam aquela coisa de *Farroupilha*, sabe. Eles vão direto na receita. Um pouquinho eles falam assim, mas...

17 - Marta - O que que era essa Farroupilha? Tu falou em Farroupilha...

18 - A - A rádio?

19 - Marta - A rádio, o nome da rádio.

20 - Andréia - Ô professora! Dá pra ver que é diferente essa receita do que na televisão. Dá pra ver uma diferença.

21 - Marta - Concordam com a opinião da colega?

22 - As - Sim.

23 - Natália - E tem que pegar o palitinho.

24 - Marta - Ah... Não demora tanto tempo.

25 - Andréia - E, assim, não dá pra ver como eles fazem. É bem diferente.

26 - Marta - É, porque só tem que imaginar. Não tem como ver né como é que ficou. Mas assim, quando ele tava falando eu imaginei o pão que eu tinha visto (riso). Quando ele diz douradinho por cima, assado por dentro... Eu visualizei o pão que ele tava fazendo na TV (riso), vocês não?

27 - As - Sim!

28 - A - Eu também!

29 - Marta - A gente tem que imaginar como fica né, mais fácil de a gente ver. Ah, que mais?

No turno 16, Natália compara a receita ouvida na rádio Farroupilha e as ouvidas em outras rádios. Note-se que, no turno 20, Andréia adianta à turma que há uma diferença fundamental entre a receita veiculada no rádio e a veiculada na televisão. Essa aluna, em especial, destacou-se especialmente nos momentos em que esse gênero serviu de ponto de partida para o desenvolvimento da aula. Ela se considera uma

excelente cozinheira e, de fato, a aluna demonstrou possuir vastos conhecimentos nesse quesito. Em aulas anteriores ao trabalho com esse gênero em sala de aula, ou seja, em aulas mais tradicionais e expositivas, a professora identificava essa mesma aluna como sendo “fraca”, apresentando dificuldades.

Em aulas tradicionais, o letramento privilegiado é o acadêmico, o escolar. No entanto, a perspectiva que entende letramento como práticas de escrita relacionadas com a vida social (KLEIMAN, 2008) defende uma concepção pluralista e multicultural das práticas do uso da língua.

Aulas como essa, que partem do conhecimento de mundo que o aluno possui, contribuem para que a Língua Portuguesa seja vista não como um fator de exclusão, mas como um elo entre os personagens que possuem um bem comum: uma mesma língua-mãe e práticas culturais de que comungam.

Podemos perceber a animação da professora nos turnos 1, 26 e 29, fato esse que, certamente, repercute na qualidade da aula. Na sequência, ela e os alunos negociam o que farão após essa aula e decidem que produzirão um programa de rádio com alguma receita que eles irão selecionar. Fica acertado, ainda, que eles irão visitar uma estação de rádio do município vizinho.

30 - Marta - É... Ou vamos visitar a própria rádio né?

31 - Natália - E qual é mais fácil (risos)?

32 - Andréia - Ta, vamos olhar agora a receita do Nicolas.

33 - Marta - Não, é bem simples. No Morro tem, em Dois Irmãos tem. Então assim, é bem tranquilo tu ir lá e...

34 - Natália - Mas mesmo assim é mais fácil.

35 - Marta - Só que daí assim, quando a gente fosse fazer uma receita teria que ser uma coisa assim bem especial que realmente chamasse a atenção. Ou alguma coisa que muitos já esqueceram que lá as vós faziam ou então uma coisa super moderna. Ou então, como a gente ta trabalhando *Paraíso*, seria muito interessante a gente divulgar algo que a gente faz. Daqui a pouco pedir uma opinião. Talvez um radialista vai perguntar a vocês: *Ah, mas você já provou?* Aí tu vai dizer: *Não eu nunca fiz.* Aí vai ficar uma coisa engraçada né? Com certeza. Então se tu for publicar tem que ser algo que tu conhece, que tu domina, que tu sabe comentar, que tu já viu ou fez, experimentou. Porque o radialista, eles são, eles tem que saber todos os detalhes pra ficar claro pro...

36 - Natália - Tipo assim, falar né que ele fica marronzinho e não sei o que... E aí depois eles vão fazer e não fica.

37 - Marta - É tem que ser uma coisa bem pesquisada, realmente com todos os detalhes, daí vale a pena. Como se tu fosse escrever, que nem a gente viu no jornal. Porque aí a pessoa que vai fazer, *ah isso aqui não deu certo*. Aí então não funciona.

38 - Aluna - ô professora *trecho ininteligível*.

39 - Marta - É, então assim, teria que ser uma receita típica. *Trecho ininteligível* churrasco. Então pensem mais no que vocês vão fazer que é daqui. Churrasco também é tradicional, mas todo mundo conhece.

40 - Natália - E ainda que não tem uma receita específica.

41 - Marta - É, tem um padrão, mas assim, cada um tem um tempero um pouco diferente, varia um pouco.

Já na aula 2, uma semana após a aula 1, a professora sente necessidade de trabalhar um aspecto da gramática (para poder avaliar com mais objetividade posteriormente, segundo ela). Os alunos iniciam lendo um texto extraído de manual didático e passam a responder às questões propostas sobre verbos.

Na busca de uma prática inovadora, é natural que a professora, em algum momento, mescle a inovação com a sua antiga prática. Marta passa as questões no quadro e os alunos copiam no caderno. As questões, do mesmo modo que o texto, foram retirados de um livro didático. Uma delas pedia para que os alunos sublinhassem as formas verbais contidas no texto. Concluída a tarefa, eles deveriam transcrever e contar as formas verbais encontradas. Exercícios como esse enfatizam aspectos materiais e formais da língua. Em decorrência disso, o que se observa é um trabalho mecânico, com a mera cobrança das formas da língua.

1 - Natália - (lendo) Vamos analisar como se apresenta a linguagem desse texto.

2 - Marta - Ta, pode ler? Eu gravo, eu assisto... Que mais tem ali?

3 - Natália - Ah ta. (lendo) Quantos verbos há no texto?

4 - Marta - Tu tem o texto? Não?

5 - A - O texto ta no livro, professora?

6 - A - Que página que é, professora?

7 - Marta - *Trecho ininteligível*.

8 - Nadia - O texto? (lendo) Eu gravo, eu assisto, eu ouço, eu danço, eu penduro na parede, eu decoro a minha casa, eu levo para viajar, eu ligo, eu faço a festa e dou o show, eu e a Phillips.

9 - Marta - Uhum. Pode ler.

10 - Nadia - (lendo) Gravo...

11 - Marta - Leia a pergunta para todo mundo ouvir.

12 - Natália - Ta. (lendo). Quantos verbos há no texto? Gravo, assisto, ouço, danço, decoro, levo e faço.

13 - Gabriela - Mas é quantos!

14 - Daniel - É quantos!

15 - Marta - Mas eu ia pedir pra ela ler igual. Aí depois, quantos tem?

16 - As - Dez.

17 - Marta - Dez?

18 - Daniel - Professora, eu não achei!

19 - Marta - Ta, vamos contar então. Na primeira linha.

20 - A - Duas!

21 - Marta - Quantos, Natália, na primeira linha?

22 - Natália - Duas.

23 - Marta - Isso, dois. Quais são?

24 - Natália - Gravo e assisto.

25 - Marta - Ta, dois nós temos. E depois?

26 - Natália - Ân...

27 - A - Ouço.

28 - Marta - Ouço e...

29 - Marta e A - Ininteligível.

30 - Marta - Isso, quatro. E depois?

31 - Natália - Decoro.

32 - Marta - Na terceira linha não tem? Ah, e eu pego aqui e faço isso aqui? Eu fiz uma ação?

33 - A - Sim.

34 - Marta - Então? É uma ação, é um verbo?

35 - A - Trecho ininteligível.

36 - Marta - Isso. Bem simples né? Vocês tão acompanhando?

37 - As - Trecho ininteligível.

38 - Marta - Isso, seis. Na próxima?

39 - A - Levo, faço.

40 - Marta - Uhum. Levo.

41 - Nádia - Viajar, ligo.

42 - A - Não, viajar não.

43 - A - Viajar não é.

44 - A - É ligo!

45 - A - Viajo é, viajar não.

46 - Marta - Então vamos contar. Vamos colocar o viajar aqui.

47 - Natália - É que viajar é no infinitivo.

48 - Marta - É, pode ser. Depois?

49 - A - Ligo.

50 - Marta - Depois?

51 - A - Faço.

52 - A - Faço.

53 - Marta - Depois? E a última?

54 - Daniel - Dou?

55 - Marta - Dou! Quantos tem?

56 - A - Nove.

57 - Marta - Nove? Vamos lá, um dois, três, quatro cinco, seis...

58 - Daniel - Eu dou. Sora, eu dou! Eu dou o show.

59 - Marta - Esse eu já contei. Fecho onze. É que viajar [palavra ininteligível] tá no infinitivo, não tá conjugado. Tu consegue conjugar ele?

60 - Natália - Ân?

61 - Marta - Tu consegue conjugar ele?

62 - Natália - Eu viajo, tu viajas?

63 - Marta - Isso! Eu viajo, tu viajas, ele viaja... Da pra viajar? É uma ação?

64 - Marta - Ok. An, Luciano, tem onze verbos aí listados?

65 - Luciano - Ininteligível.

66 - Marta - Todos acharam os onze? Janaína? Roberta? Depois...

Repare-se, no trecho transcrito acima, a quantidade de turnos (66) que versam sobre a listagem e contagem de verbos contidos no texto analisado por professora e alunos: 4 turnos para a

organização da atividade e conseguir a atenção dos alunos (turnos 4, 7, 9 e 11), e vinte e cinco turnos para a resposta a uma única questão (2, 15, 17, 19, 21, 23, 25, 28, 29, 30, 32, 34, 36, 38, 40, 46, 48, 50, 53, 55, 57, 59, 61, 63 e 66). Usar material que não é seu, e que tem uma única resposta, engessa a atividade (e criatividade) do professor em sala de aula. Como a atividade do livro pretendia como resposta a indicação de onze verbos, Marta insistia na contagem para chegar a esse número. Acontece que o autor do livro considerava também uma forma nominal, o que fez com que os alunos a se confundissem.

A evidente dispersão dos alunos pode se dever ao fato de que, para eles, tanto faz se são nove ou onze verbos. Aliás, em que contar verbos pode responder à questão que encabeça a sequência de exercícios do livro didático⁸?

É clara a diferença entre as duas aulas: na primeira, há espaço para a satisfação, para a alegria da descoberta; na segunda, turnos intermináveis para chegar à resposta do livro didático que, nesse caso, inibe a autonomia da professora em sala de aula. Ao optar pelo trabalho a partir do um livro didático, ela acaba por reproduzir uma voz que não é a sua. Como afirma Lemos (1998), com o uso indiscriminado do livro didático (ou ao não ter coragem de aceitar uma resposta que não esteja prevista nele), o professor acaba cedendo seu espaço para um projeto que não é o seu.

O processo de abandono de um modelo antigo em detrimento de um modelo inovador de prática educativa não ocorre da noite para o dia, é gradual. E o que se observa com nossa colaboradora não é diferente. Na construção de sua autoria como educadora, a professora procura se desvincilar do hábito de utilizar uma voz outra e traçar o percurso da busca de uma voz própria. Porém, nessa busca, Marta acaba retornando aos padrões tradicionais e se apropria de uma voz que não é sua, a do livro didático, seguindo fielmente uma proposta de aula em que a listagem e contagem de verbos existentes em um texto de propaganda são o foco principal.

Analizadas as duas aulas, volta a perguntar: trabalhar com gêneros pode contribuir para a inovação no ensino do Português? Acreditamos (e os dois exemplos de aula confirmam isso) que o desenvolvimento de projetos em que os gêneros pautam o trabalho do professor é fundamental para o letramento dos alunos (e também do professor, como vimos na aula 1). Um ensino em que o aluno tem direito à voz contribui para a constituição de identidades sociais fortes – identidade de quem é

capaz, de quem tem contribuições a dar, de quem negocia sentidos.

Por outro lado, aulas como a 2 não encontram correlações com a realidade dos alunos, os elementos constituintes do gênero textual *propaganda* não são explorados (até porque as próprias atividades que o livro propõe não o fazem), e a aula se torna pouco interessante aos alunos (e provavelmente para a própria professora), já que os conhecimentos de mundo que eles possuem não são solicitados no desenvolvimento da aula. É apenas texto como pretexto para contar verbos.

Considerações finais

A partir da análise das duas aulas de Língua Portuguesa, podemos traçar algumas reflexões a respeito de como se dá a inovação no ensino de língua portuguesa.

Incorporar novos objetos de ensino (no nosso caso, gêneros), obviamente, por si só, não garante a inovação. Veja-se a aula 2, em que o texto (anúncio publicitário) é usado como pretexto para contar verbos; em nenhum momento se pensou que o uso desses verbos poderia criar algum efeito de sentido, que todas aquelas “ações” (como o item b da questão 1 sugere) poderiam ter alguma relação com a marca anunciada. Assim, fica claro que existe uma diferença entre trabalhar COM ou SOBRE gêneros.

Trabalhar COM gêneros, dentro de um projeto de ensino que seja, também ele, social e historicamente situado, fazendo sentido para os integrantes da comunidade em que circula, pode trazer resultados surpreendentes, como a participação de Andreia, antes calada e ausente, que se sente empoderada para participar, por poder deixar florescer sua identidade de boa cozinheira.

Hoje se sabe que não basta à escola ensinar seus alunos a ler e a escrever, mas cabe a ela criar as condições para que eles desenvolvam suas habilidades de leitura e escrita, em situações muito próximas ao que se faz na sociedade, porque letrar não é apenas ensinar a ler e a escrever, mas instrumentalizar para agir em todas as instâncias da sociedade, dentro e fora da escola, nas diferentes práticas da sociedade. A complexidade da sociedade letrada exige também conceitos complexos para entender seus aspectos mais relevantes, e o conceito de letramento nos auxilia a compreender o impacto da escrita em todas as esferas da vida nessa sociedade (KLEIMAN, 2005), e a escola precisa estar preparada para atender a essa demanda.

Para que na interação da sala de aula seja significativa para alunos e professora, é necessário que haja diálogo e se permitam as contrapalavras, fazendo com que a voz ouvida na sala de aula não

⁸Após o texto de um anúncio publicitário, aparece a primeira questão: Vamos analisar como se apresenta a linguagem desse texto, seguida por cinco itens: a) Quantos verbos há no texto?; b) O que indicam esses verbos: ações ou estado?; e assim por diante.

seja somente a dela. Desse modo, a partir de diferentes vozes, a aprendizagem se dará.

A aula 1 nos mostra que professora e alunos podem, sim, trabalhar colaborativamente, ressignificando, dessa maneira, a prática educativa - uma prática crítica, produtiva e reflexiva, em que também os que, em princípio, não sejam brilhantes possam brilhar. Isso nos faz crer que uma "outra escola" é possível.

Evidentemente, outras análises poderiam ser feitas das aulas em questão; entretanto aí já estaríamos diante de outros objetivos.

Referências

- A NOTÍCIA. **Interatividade**: entrevista/Andreas Schleicher. 27 de abril de 2011. Disponível em: <<http://www.clicrbs.com.br/anoticia/jsp/default.jsp?uf=2&local=18§ion=Geral&newsID=a3289909.xml>>. Acesso em: 9 jun. 2011.
- APARÍCIO, A. S. M. Modos individuais e coletivos de produzir a inovação no ensino de gramática em sala de aula. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 4, p. 888-907, 2010.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local literacies**. Reading and writing in one community. New York: Routledge, 1998.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental. Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRUCE, B. C. Innovation and social change. In: BRUCE, B. C.; PEYTON, J. K.; BATSON, T. W. (Org.). **Network-based classrooms: promises and realities**. New York: Cambridge University Press, 1993. p. 9-32.
- DORNELLES, C. A demanda por inovação no curso de Letras em espaço acadêmico periférico. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA, 1., 2007, Florianópolis. **Anais..** Florianópolis: CLAFPL, 2007. p. 410-424.
- ESTADÃO. **Metade dos alunos não atingiu média no ENEM**. 29 de janeiro de 2010. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,metade-dos-alunos-nao-atingiu-media-no-enem,503511,0.htm>>. Acesso em: 29 abr. 2011.
- FOLHA. **Para Unesco, Brasil paga pouco a professor**. 8 de outubro de 2002. Disponível em: <<http://www.adur-rj.org.br/5com/pop-up/unesco.htm>>. Acesso em: 29 abr. 2011.
- IMPERIAL FM 104,5. Disponível em: <<http://www.imperial.fm.br/node/3>>. Acesso em: 3 jun. 2011.
- ISTOÉ. **Verba extra não melhora escolas com desempenho ruim**. 5 de julho de 2010. Disponível em: <http://www.istoe.com.br/noticias/data/85792_VERBA+EXTRA+NAO+MELHORA+ESCOLAS+COM+DESEM+PENHO+RUIM?pathImagens=&path=&actualArea=internaPage>. Acesso em: 29 abr. 2011.
- KLEIMAN, A. B. **Preciso "ensinar" o letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever? Campinas: Cefiel/Unicamp/MEC, 2005.
- KLEIMAN, A. B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, n. 3, p. 487-517, 2008.
- LEMOS, C. T. G. Os processos metafóricos e metonímicos como mecanismos de mudança. In: TEBEROSKY, A. (Ed.). **Mecanismos de mudanças linguísticas e cognitivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 151-172.
- MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAITH, B. (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005. p. 151-166.
- NOTÍCIAS TERRA. **'Economist'**: ensino no Brasil passa de desastroso a muito ruim. 10 de dezembro de 2010. Disponível em: <<http://www.noticias.terra.com.br/educacao/noticias/0,,OI4836943-EI8266,00-Economist+ensino+no+Brasil+passa+de+desastroso+a+muito+ruim.html>>. Acesso em: 29 abr. 2011.
- OLIVEIRA, M. S. Projetos: uma prática de letramento no cotidiano do professor de língua materna. In: OLIVEIRA, M. S.; KLEIMAN, A. B. (Ed.). **Letramentos múltiplos**: agentes, práticas, representações. Natal: Edufrn, 2008. p. 93-118.
- SIGNORINI, I. Letramento e inovação no ensino e na formação do professor de língua portuguesa. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Significados e inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 211-228.
- SILVA, N. Í. Ensino tradicional de gramática ou prática de análise linguística: uma questão de (con)tradição nas aulas de português. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 4, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982010000400007&lng=en&nrm=issn>. Acesso em: 27 maio 2011.
- STREET, B. **Cross-Cultural approaches to literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- TARDELLI, M. C. **O ensino de língua materna**: interações em sala de aula. São Paulo: Cortez, 2002.
- WELLS, G. Dialogic inquiry as collaborative action research. In: NOFFKE, S.; SOMEKH, B. (Ed.). **The handbook of educational action research**. Thousand Oaks/London: Sage, 2007.
- ZERO HORA *on-line*. **Escola da Capital suspende aulas por medo da violência**. 25 de junho de 2010. Disponível em: <<http://www.lzerohora.clicrbs.com.br/zerohora/jsp/default.jsp?uf=2&local=18§ion=General&newsID=a2949839.htm>>. Acesso em: 29 abr. 2011.

Received on June 10, 2011.

Accepted on July 25, 2011.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.