



Revista Brasileira de Linguística Aplicada

ISSN: 1676-0786

rblasecretaria@gmail.com

Universidade Federal de Minas Gerais

Brasil

Rodrigues Silva, Wagner

Seleção textual no ensino interdisciplinar por projeto

Revista Brasileira de Linguística Aplicada, vol. 9, núm. 1, enero-junio, 2009, pp. 17-39

Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339829608002>

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

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Seleção textual no ensino interdisciplinar por projeto

Text Choice for Interdisciplinary Project-Based Teaching

Wagner Rodrigues Silva*

UFT/Campus Universitário de Araguaína

RESUMO: Apresentamos uma pesquisa etnográfica sobre as contribuições das escolhas e usos de gêneros discursivos, em atividades escolares, para o desenvolvimento do letramento do aluno. Os resultados mostram que alguns gêneros selecionados são característicos da escola, pouco servindo de referência para as atividades interativas mediadas pela escrita em situações não relacionadas a práticas educacionais. A articulação entre as propostas de interdisciplinaridade e de letramento, desenvolvidas na ciência da educação e nos estudos aplicados da linguagem, respectivamente, podem contribuir de forma bastante significativa para o fortalecimento do aluno. Aqui, os projetos pedagógicos interdisciplinares são caracterizados como espaços linguístico-discursivos que contribuem para tal fortalecimento.

PALAVRAS-CHAVE: letramento; material didático; formação de professor.

ABSTRACT: We show an ethnographic research about the contributions of discursive genre choices and uses, in school activities, to the student literacy development. The results show that some chosen genres are school-related and do not contribute effectively to interactive activities mediated by writing in situations not connected to educational practices. The articulation between interdisciplinary and literacy approaches, developed in the education science and in language applied studies, respectively, can contribute significantly to the student empowerment. Here the interdisciplinary educational projects are characterized as linguistic-discursive locus of contribution to the empowerment mentioned.

KEYWORDS: literacy; educational material; teacher training.

* wagnerrodriguesilva@yahoo.com

Introdução

Neste trabalho, investigaremos algumas instâncias de uso da escrita em que foram inseridos alunos tocantinenses do Ensino Básico, numa escola municipal de Araguaína, local em que estamos desenvolvendo um projeto científico intitulado “Construção da interdisciplinaridade em contextos de formação”.¹ O município aqui focalizado possui o segundo maior número de habitantes do Estado do Tocantins, apenas superado pela capital Palmas. Por meio da agropecuária, a cidade de Araguaína, localizada no norte do Estado, contribui de forma bastante significativa para a economia tocantinense.

As duas perguntas de pesquisa que orientam nossa investigação aqui apresentada são: (i) *quais os textos que circulam nas aulas da escola focalizada?* (ii) *quais as prováveis contribuições desses textos para uma formação significativa dos alunos visando ao letramento?* Ao respondermos às perguntas mencionadas, mapearemos a organização das atividades escolares, inseridas num projeto pedagógico interdisciplinar, por meio da seleção de textos pertencentes a diferentes gêneros discursivos.² Antecipando o conceito de gêneros discursivos, assumido nesta investigação, esses são aqui concebidos como “*frames* para a ação social”, “lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não-familiar” (BAZERMAN, 2006, p. 26).

Assim como demandado nas diferentes disciplinas curriculares, um dos desafios para o ensino de língua materna é tornar mais significativa a organização das atividades escolares diante das exigências sociais para a participação do indivíduo nas atividades interativas diárias desvinculadas das práticas escolares. De forma metafórica, destacamos que as atividades interativas se configuram em redes, assim como nossas ações despendidas para a construção de interpretações textuais.³ Nos termos utilizados por Lévy (1997, p. 72), “dar

¹ CNPq nº. 401127/2007-9.

² Optamos por não fazer distinção entre as terminologias gêneros textuais e gêneros discursivos, embora compreendamos que a opção por alguma das terminologias encapsule abordagens específicas.

³ A teoria bakhtiniana do dialogismo enunciativo ajuda a explicar como os sentidos textuais podem ser construídos por meio da reconstituição do diálogo inerente às cadeias enunciativas que organizam a interação pela linguagem. Nos termos de Bakhtin (2000, p. 320), “o enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal e não pode ser separado dos elos anteriores que o determinam, por fora e por dentro, e provocam nele reações-respostas imediatas e uma ressonância dialógica”.

sentido a um texto é o mesmo que ligá-lo, conectá-lo a outros textos, e portanto é o mesmo que construir um hipertexto”.

Em outras palavras, podemos afirmar que as ações interativas diárias funcionam como hipertextos,⁴ configurando-se como redes tecidas ou entrelaçadas por fios que (des)integram pessoas, objetos, enunciados e outros; e também interligadas a outras redes. A demanda atribuída às disciplinas curriculares é consequência da prática escolar caracterizada pela separação dos nós que unem os fios componentes das redes e as próprias redes entre si, o que parece ser justificado por razões didáticas, estratégias de ensino com intuito de facilitar a aprendizagem, ainda que descaracterizem as atividades interativas diárias. Rocha Filho, Basso e Borges (2007, p. 18) destacam que

estamos enfrentando os estertores de um sistema educacional desenvolvido e mantido pela perspectiva da separabilidade, numa conjuntura social, política, econômica, científica e religiosa, cujas características estão gradualmente exigindo posturas integradoras, e esse descompasso está na raiz da problemática da Educação.

Conforme mostram pesquisas realizadas (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998; SILVA, 2008), os projetos pedagógicos interdisciplinares são mobilizados em resposta às demandas ou desafios do tipo mencionado acima. Funcionam como *locus* em que seus idealizadores propõem atividades didáticas intercomplementares entre as disciplinas curriculares, procurando escapar das atividades escolares pontuais ou isoladas, com finalidades restritas ao cumprimento dos conteúdos disciplinares. Nesses projetos, os gêneros discursivos, tematizando assuntos específicos de interesse dos alunos, possibilitam a integração de atividades ou ações entre disciplinas, o que justifica nosso interesse neste artigo por mapear os textos utilizados principalmente em sala de aula.

Este artigo está organizado em três momentos: *considerações metodológicas sobre a investigação; articulando pressupostos teóricos; interdisciplinaridade e deslocamento da escrita escolarizada*. No primeiro momento, caracterizamos a metodologia e os participantes da pesquisa realizada, assim como os dados de investigação analisados. No segundo momento, à medida que analisamos

⁴ O hipertexto é aqui compreendido como um espaço com diferentes fontes de informação interligadas em rede, cabendo ao leitor ou usuário construir o percurso que lhe interessa. As páginas da *Internet* são bons exemplos de hipertextos, bem como os jornais impressos.

alguns dados, procuramos articular alguns pressupostos teóricos que orientaram a pesquisa apresentada, todos na interface entre a ciência da educação e da linguística aplicada. No terceiro momento, apresentamos a análise dos dados propriamente dita, procurando mostrar as práticas de escrita mais e menos escolarizadas, e os gêneros discursivos que orientam tais práticas, na pesquisa etnográfica desenvolvida.

Considerações metodológicas sobre a investigação

A pesquisa em andamento é caracterizada como uma etnografia, pois os pesquisadores envolvidos procuraram vivenciar o espaço investigado, participando das atividades rotineiras da escola, como as aulas ministradas, reuniões de planejamento e festas. Durante a permanência dos pesquisadores na escola, houve cuidado constante para que a comunidade escolar percebesse que a universidade estava presente na escola para auxiliar no processo de ensino, sempre negociando saberes com os educadores. Não havia pretensão de impor metodologias ou atividades consideradas superiores, uma vez que os educadores da instituição conheciam muito mais a realidade e as necessidades dos alunos.

Na escola focalizada, havia interesse em desenvolver as atividades didáticas por meio de projetos pedagógicos interdisciplinares. Esses projetos eram idealizados de forma que uma temática era selecionada por bimestre para ser trabalhada em todas as disciplinas curriculares de forma transversal. Os professores tentavam relacionar a temática escolhida ao conteúdo programado para as disciplinas. Conforme demonstram nossas observações em campo de pesquisa, inúmeros fatores, como planejamento escasso e condições de trabalho insatisfatórias, não permitiam o significativo funcionamento dos projetos pedagógicos nos bimestrais letivos.

Destaco a participação mais direta das bolsistas de Iniciação Científica, que participaram, observaram e ministraram aulas na escola focalizada.⁵ Na ocasião, as bolsistas também realizaram estágio supervisionado de Língua Portuguesa. Exerciam, minimamente, portanto, dupla função: de pesquisadoras e de estagiárias.

⁵ Agradecemos aqui as contribuições das alunas de iniciação científica Elcia Tavares dos Santos (PIBIC/UFT), Geovana Dias Lima (PIBIC/CNPq), Josefa Rodrigues dos Santos (voluntária) e Nadizenilda Sobrinho Rêgo (PIBIC/CNPq), na geração dos dados de pesquisa, utilizados neste trabalho.

Os dados de pesquisa, portanto, foram gerados ao longo do processo investigativo, de forma flexível e procurando respeitar a organização e funcionamento do espaço institucional, conforme proposto por Mason (1998). Para este artigo, utilizo como fonte de dados textos selecionados para atividades de leitura e produzidos pelos alunos das 5ª. séries do curso regular e da 8ª. série da Educação de Jovens e Adultos (EJA) – turmas em que os esforços iniciais do projeto foram concentrados, no primeiro semestre da pesquisa. Alguns textos foram selecionados de livros didáticos, principalmente quando as aulas foram ministradas pela própria professora da turma; outros textos, mais relacionados à temática escolhida para ser trabalhada no bimestre, foram selecionados de diferentes suportes, como jornais, revistas e páginas da *Internet*, pelas estagiárias. Cenas fotografadas que registraram alguns textos escritos utilizados na implementação do projeto, como cartazes fixados na parede com funções pedagógicas, também são dados utilizados nesta investigação, assim como anotações sobre a rotina escolar, produzidas por nossas bolsistas em diário de campo.

Alguns registros de nossas alunas de iniciação científica em diário de campo caracterizam os alunos da instituição com um perfil particularizado: *com a faixa etária de 10 a 16 anos. Eles são muito simples mesmo, a maioria vai limpinho para a escola, embora não tão arrumados. É possível notar que são de famílias humildes* (Nota de campo – 5ª. Série, ET).⁶ Muitas vezes, a própria localização da escola, num bairro de periferia, é utilizada pelos educadores para diferenciar os alunos em relação a outras escolas públicas municipais ou estaduais. São vistos como alunos humildes, o que, do ponto de vista da escola, interfere no processo de ensino e de aprendizagem, assim como pode ser evidenciado na nota de campo seguinte:⁷

⁶ Segue a legenda de identificação dos registros apresentados neste capítulo: (Tipo de dado de pesquisa – Série, Iniciais do nome do pesquisador/bolsista responsável pelo registro).

⁷ Essa atitude de caracterizar o aluno pela ausência do conhecimento legitimado, assumida pela comunidade escolar, vem sendo objeto de investigação em inúmeros trabalhos como os produzidos por Franchi (1984), na Educação, há duas décadas, e, mais recentemente, por Silva (2006), na Linguística Aplicada, só para mencionar alguns estudos.

Anotação 1

Ela disse que é uma turma difícil, que tem alguns alunos “muito críticos”, como ela mesmo disse, eles não sabem ler muito bem, eles têm muita dificuldade em leitura e interpretação. Comentou que tem quatro alunos que vivem na zona rural. Esses alunos vêm todos os dias para escola. Ela disse que eles não sabem ler. Alguns alunos estão na 5ª série e não sabem ler muito bem, não compreendem os textos. A escola tenta oferecer aulas de reforço para esses alunos, mas é bem complicado, falta tempo, falta espaço físico adequado. A professora, mesmo no dia que não tem aulas, tenta ajudar esses alunos no reforço. (Anotação de campo – 5ª. Série, ET)

Os sublinhados na nota de campo acima exemplificam algumas predicações atribuídas aos alunos: *alunos “muito críticos”; não sabem ler muito bem; têm muita dificuldade em leitura e interpretação; que vivem na zona rural; não sabem ler; estão na 5ª. série e não sabem ler muito bem, não compreendem textos*. A dificuldade de leitura destacada é atribuída principalmente aos alunos originários da zona rural, cuja origem é utilizada para justificar o diagnóstico feito.

Articulando pressupostos teóricos

Os estudos do letramento surgiram para amenizar ou, até mesmo, sanar alguns resultados insatisfatórios referentes aos usos da escrita, nas inúmeras demandas sociais, muitas das quais não restritas ao espaço escolar (SOARES, 1998; TFOUNI, 2002). Até então, era a noção de alfabetização que orientava fortemente as investigações sobre práticas de leitura e de produção textual. Como são inúmeras as definições apresentadas para conceituar alfabetização e letramento, resultando, inclusive, na fusão ou justaposição de tais noções, esclarecemos como as estamos compreendendo nesta investigação.

Por alfabetização, compreendemos, de acordo com Tfouni (2002, p. 14-15), um processo de aquisição de habilidades necessárias para a leitura e escrita, compreendendo o aprendizado do funcionamento do sistema de escrita. Ainda, conforme a autora, “a alfabetização está muito ligada à instrução formal e às práticas escolares”. A abordagem da alfabetização torna-se limitada quando nossos alunos apresentam um desempenho satisfatório nas atividades escolares, mas apresentam sérias dificuldades em participar das atividades não-escolares, da vida cotidiana, envolvendo o uso da escrita. Um bom exemplo do uso escolar da escrita são as cartilhas de alfabetização, fortemente combatidas, inclusive, pelos estudos do letramento. Sobre as cartilhas, Cagliari (1998, p. 89) afirma que

apresentam os piores textos, elaborados por ‘razões pedagógicas’. Basta comparar os textos das cartilhas com os textos espontâneos das crianças para perceber imediatamente como os primeiros são ridículos e idiotas. Os textos das cartilhas não lidam adequadamente com os elementos coesivos e, às vezes, nem com a coerência discursiva, o que faz deles péssimos exemplos para os alunos.

Por letramento, compreendemos, de acordo com Kleiman (1995, p. 19), “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. As atividades envolvendo a escrita, realizadas na escola, são apenas uma das práticas sociais de uso da escrita de que fala Kleiman (1995), ao conceituar o complexo processo do letramento. Na escola, normalmente, é trabalhado apenas o letramento escolar.⁸ Portanto, se a escola focaliza ou enfatiza apenas essa prática, pouco contribui para a formação do cidadão diante das inúmeras demandas sociais envolvendo a escrita, as quais, por suas interconexões, configuram um verdadeiro hipertexto.

O letramento é caracterizado como um processo complexo por inúmeras razões, dentre as quais destacamos a plasticidade inerente aos diversos usos da escrita nas interações sociais diárias, realizadas nas modalidades oral ou escrita da língua. Ademais, todo uso é criativo. Conforme afirma Lévy (1997, p. 58), ao discutir alguns desdobramentos dos avanços da tecnologia e do desenvolvimento da inteligência humana, “todo uso é criativo, ao descobrir novas possibilidades, atinge o plano da criação. Criação e uso são, na verdade, dimensões complementares de uma mesma operação elementar de conexão, com seus efeitos de reinterpretação e construção de novos significados. Ao se prolongarem reciprocamente, criação e uso contribuem alternadamente para fazer ramificar o hipertexto”. Por trabalhar com modelos bastante estáveis e escolarizados, os usos da escrita nas práticas escolares são caracterizados exatamente pela insignificante ação criativa dos atores – professores e alunos, principalmente – componentes do espaço institucional.

⁸ De acordo com Signorini (2007, p. 323), “o letramento escolar se constitui de práticas letradas específicas, no caso do ensino de Língua Portuguesa, essas são práticas orientadas para a comunicação social em sentido amplo (não só a comunicação no âmbito institucional) e para a objetivação de saberes sobre o funcionamento e os usos da língua nacional. São também práticas que estão em relação solidária e/ou de confronto com outras práticas sociais dentro e fora da instituição”.

De forma mais ampla, destacamos que os estudos do letramento também surgiram para legitimar práticas discursivas, educativas e sociais de grupos invisibilizados ou minoritários, como também são denominadas as pessoas que estão ou são deslocadas para as margens da sociedade. Na escola aqui focalizada, presenciei um evento de letramento⁹ tipicamente escolar em que um texto selecionado de uma cartilha denominada de caderno de caligrafia, com uma proposta mais produtiva no tocante à seleção de textos autênticos, diferentemente dos textos produzidos especificamente para esse tipo de material didático, como nas cartilhas mais antigas, foi utilizado numa aula de reforço. Chamamos a atenção para esse caso porque o uso realizado do texto reproduz um modelo universal e, até mesmo, elitista de educação, desconsiderando as demandas e aspectos culturais locais ou as histórias individuais de letramento, de convívio com o mundo da escrita.

Numa das visitas que fizemos à escola focalizada, tivemos a oportunidade de presenciar a professora de Língua Portuguesa numa sessão de reforço com um dos alunos originários da zona rural (essa aluna era identificada como originária da fazenda). Na ocasião, tivemos a oportunidade de ficar sozinhos com a aluna, conversar um pouco e solicitar que lesse o texto para escutarmos, pois fomos informados de que a aluna era analfabeta. Com pequenas hesitações e tropeços, a aluna fez a leitura solicitada, mas não respondeu as perguntas de compreensão que fizemos, como, por exemplo: *o que você compreendeu/entendeu do texto lido?*

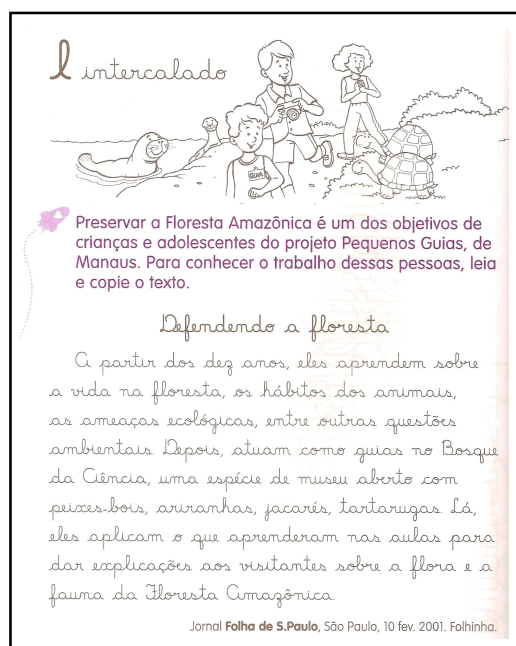
Impressionados com o desempenho da aluna, imediatamente nos questionamos sobre o significado de algumas palavras do texto, como *museu*, *fauna* e *flora*. Todas eram palavras desconhecidas para a aluna. Como construir sentido para o texto desconhecendo uma quantidade significativa do vocabulário? Na própria cidade em que estuda não há museu, acredito que, na zona rural, dificilmente há. Para quem veio da fazenda, bicho/animal não é fauna, mato/planta não é flora. Provavelmente, outras palavras presentes no texto, como *hábitos* e *ecológicas*, seriam desconhecidas da aluna.

Sem uma contextualização do espaço social em que circula o texto focalizado, assim como um trabalho específico de esclarecimento do vocabulário desconhecido pelos alunos, esse evento de letramento escolar de que

⁹ De acordo com Barton (1994, p. 37), evento de letramento são atividades particulares em que a escrita desempenha um papel; são atividades regulares e repetidas, envolvendo a escrita.

participamos se caracteriza como uma prática típica de reprodução de um modelo homogeneizante de letramento, o qual legitima conhecimentos pontuais, desprestigiando outros trazidos pelos aprendizes. Por práticas desse tipo, a exclusão do aluno não acontece apenas fora da escola por desconhecer outros letramentos, mas no próprio espaço da instituição por não reconhecerem suas práticas discursivas, educativas e sociais, no meio de instrução formal.

Reproduzimos adiante o texto selecionado para o reforço, proposto na cartilha para trabalhar o que é denominado de *L intercalado*.



Exemplo 1

Coleção Ziguezague. Caligrafia 4.
Ensino Fundamental. Editora
Scipione. 2006. p.10.

A seleção do texto acima para a aula de reforço confirma as palavras de Cagliari (1998, p. 80) quando afirma que “o método das cartilhas tem resistido muito mais às críticas e encontra-se em praticamente todas as salas de nossas escolas”, pois o professor, confiante e saudosos do material, sempre encontra uma forma de trazê-lo novamente para suprir as necessidades da sala de aula, ainda que seja a partir da seleção de textos avulsos, como fizera a professora referida. Diferentemente da tradição de muitas cartilhas, o texto selecionado não é do tipo produzido exclusivamente para cartilhas, mas fora reproduzido da *Folha de S. Paulo*. Trata-se, portanto, de um texto autêntico, gênero discursivo pertencente à esfera jornalística, ainda que, provavelmente, reproduzido parcialmente.

Para a aluna aqui focalizada e para muitos alunos, como esclarece Barton (1994, p. 179) ao analisar outros contextos de formação, a escola é um domínio particular, um lugar em que apenas algumas pessoas têm acesso e obtêm sucesso. Na escola, as pessoas usam roupas específicas e executam algumas atividades diferentes das que são utilizadas ou realizadas no lar ou no trabalho. Fisicamente, a escola tem uma arquitetura diferente e suas fronteiras ou limites são precisamente demarcados. Os gêneros discursivos que circulam na escola, inclusive, os fixados nas paredes, também caracterizam a escola como um domínio em que a escrita tem suas particularidades: o ensino é a função subjacente a todos os textos.

Seguem duas fotos representativas da escrita que circula nas paredes da escola aqui focalizada. Na Foto 1, produzida numa sala de aula, são dispostos na parede os numerais com algumas ilustrações específicas que podem facilitar a sua memorização pelos alunos. Abaixo dos numerais ilustrados estão as letras do alfabeto dentro de círculos. Na Foto 2, está um cartaz com a identificação da temática¹⁰ trabalhada no projeto temático do bimestre, a qual está acompanhada por algumas figuras que fazem alusão ao assunto então focalizado: *o ser humano e a saúde*.



Foto 1
Letras e numerais ilustrados



Foto 2
Cartaz com a temática do bimestre

¹⁰ A temática corresponde ao assunto trabalhado com os alunos em todas as disciplinas curriculares; é responsável pelos diálogos estabelecidos entre as disciplinas, resultando no que denominam de projeto interdisciplinar.

Ainda que a escola seja a mais importante agência de letramento,¹¹ resultados insatisfatórios, como o ilustrado com o evento de letramento relatado acima, mostram que se eximir da responsabilidade dos resultados, atribuindo a responsabilidade a fatores externos à escola, como condição socioeconômica dos discentes, não deveria ser a saída encontrada pela instituição. Os estudos sobre escrita mostram que a escola precisa trabalhar com uma maior diversidade possível de gêneros discursivos, o que, provavelmente, prestará uma maior contribuição para inserir ou familiarizar os alunos com as inúmeras atividades interativas mediadas por meio dessas *paisagens comunicativas*, conforme denominação utilizada por Bazerman (2006, p. 26) para caracterizar os gêneros discursivos. De acordo com o autor,

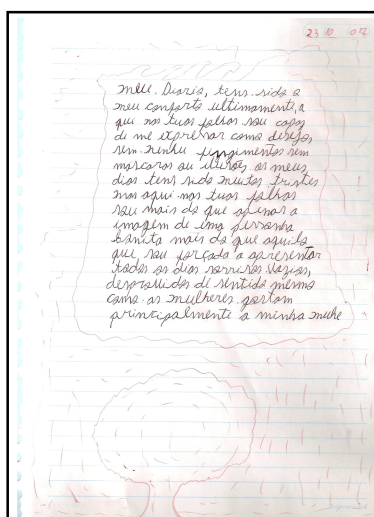
os estudos dos gêneros são necessários exatamente porque nós não compreendemos os gêneros e as atividades de áreas não familiares que são importantes para nós e para nossos alunos. Até mesmo aqueles sistemas de gêneros e de atividades com os quais estamos, até certo ponto, mais familiarizados, podem ser submetidos a análises adicionais, de modo que possamos agir de forma mais eficaz e precisa, com uma noção mais articulada do que está acontecendo (BAZERMAN, 2006, p. 37).

Os textos são essências para interagir socialmente; toda atividade interativa se instaura por meio de texto. Os textos são organizados, moldados ou ajustados conforme os gêneros discursivos neles realizados. As pilhas de históricos numa secretaria escolar, por exemplo, correspondem a uma pilha de textos pertencente a um único gênero: histórico escolar. Na modalidade oral, debate, reunião e palestra, ou, na modalidade escrita, certidão de casamento, relatório e bilhete, são exemplos de gêneros discursivos, que organizam as atividades interativas diárias. De acordo com Bazerman (2005, p. 31), “gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos”.

¹¹ Kleiman (1995, p. 20) afirma que “pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético e numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes”.

Respeitar as diversas práticas discursivas, educativas e sociais, características de grupos sócias representados na escola, significa também trabalhar com a diversidade de gêneros textuais, os quais são eleitos, nas diretrizes nacionais (BRASIL, 1998) e estaduais (PALMAS, 2006), como objeto de ensino, sendo o texto, por sua vez, eleito como unidade de análise linguística. A seleção dos gêneros discursivos trabalhados em contexto de formação influencia diretamente na aprendizagem do aluno, e evidencia a concepção de ensino, aluno, professor, dentre outras, orientadoras do trabalho docente em situação de ensino. Ao analisar circulação de gêneros discursivos em sala de aula, Bazerman (2006, p. 55) afirma que “como o professor concebe a sala de aula influenciará os gêneros dentro dos quais ele interage com os alunos, os gêneros de materiais e das leituras que o professor trará para dentro da sala de aula e os gêneros escritos e orais que o professor elicitará e receberá dos alunos”.

Exemplificamos adiante a maneira como os gêneros discursivos poderiam funcionar na escola enquanto espaços linguístico-discursivos que possibilitariam a manifestação ou expressão das necessidades ou anseios dos usuários da língua, ou seja, funcionariam como uma forma ou maneira de interação mediada pela escrita. O texto reproduzido é uma página de diário, produzida por um aluno da EJA, na escola aqui focalizada.



Meu. Diário, tens. sido o meu conforto ultimamente, a qui nas tuas folhas sou capaz de me expressar como desejo, sem. Nenu fingimentos sem mascaras ou ilusões os meus dias tens sido muitos tristes mas aqui nas tuas folhas sou mais do que apenas a imagem de uma peessoa bonita mais do que aquilo que sou forçado a apresentar todos os dias sorrisos. Vazios, desprovidos de sentido mesmo como. as mulheres. Gostam principalmente a minha muhe

Exemplo 2
Página de Diário – EJA

Ao analisar a produção textual do *Exemplo 2*, utilizamos o futuro do pretérito em nossa escrita porque a atividade didática não funcionou da forma idealizada por nossas alunas de iniciação científica.¹² A página do diário, apresentada como modelo para a escrita dos alunos, foi copiada pelo produtor do texto sob análise. Apenas algumas palavras foram substituídas pelo aluno para marcar o gênero masculino da autoria: os vocábulos *mulher*, *os homens*, *meu marido* foram substituídos respectivamente por *pessoa*, *as mulheres*, *a minha muhe*. Reproduzimos adiante a passagem inicial do diário fictício¹³ capturado da *Internet* e adaptado pelo aluno da EJA.

Meu Querido Diário, tens sido meu conforto ultimamente, aqui nas tuas folhas sou capaz de me expressar como desejo, sem fingimentos, sem máscaras ou ilusões. Aqui sou mais do que apenas a imagem de uma “mulher bonita”. Mais do que aquilo que sou forçada a apresentar todos os dias... sorrisos vazios, desprovidos de sentido... mesmo como os homens gostam! Principalmente meu marido!

A escolha da página de diário pelas professoras em formação inicial foi motivada pela tentativa de diversificação da seleção de gêneros discursivos para o ensino de língua materna, que, até então, estava restrita às tradicionais produções escolares com temas livres ou propostos, resultando, quase sempre, na escrita de dissertações escolares. A possibilidade de desencadear uma maior liberdade de expressão e facilitar, na escrita, a fruição do conteúdo a ser dito também determinou a escolha do gênero textual. Mas, infelizmente, a prática da cópia tem presença marcante nas atividades de produção escrita de texto em sala de aula, o que acaba revelando que, muitas vezes, nós, pesquisadores e formadores de professores, somos ingênuos em acreditar em que simplesmente levar a diversidade de gêneros discursivos para a sala de aula possa responder às demandas referentes à prática de produção escrita na escola, e, mais, ainda corremos o risco fazer o professor do Ensino Básico acreditar em tal mito.

¹² Relembramos que, além da pesquisa etnográfica, as alunas também estavam realizando o Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa, do curso de Licenciatura em Letras, na mesma instituição de ensino.

¹³ Esse diário foi produzido por João Machado, e capturado do seguinte endereço eletrônico: <http://mybelovediary2.blogspot.com/2006/08/o-incio-de-uma-noite.html> (10/12/2007).

Tratando-se de texto produzido em situação de ensino, é inevitável que contextos reais de circulação do diário pessoal escapem ao trabalho escolar: produzir uma página de diário em sala de aula tem suas particularidades em relação à produção da página de diário no cotidiano não-escolar. O trabalho com o diário pessoal em sala de aula poderia permitir a expressão de sentimentos pelo aluno de forma mais espontânea. Dificilmente, as tradicionais composições escolares – descrição, narração e dissertação – funcionariam como um espaço linguístico-discursivo em resposta à necessidade de expressão individual do aluno. A análise dos dados mostra que o espaço da sala de aula precisa ser considerado em sua complexidade, tanto para tomá-lo como referência para o planejamento de aula quanto para tomá-lo como objeto de investigação.

Interdisciplinaridade e deslocamento da escrita escolarizada

Tratando-se de ensino, podemos afirmar, correndo o risco de simplificar a questão, que há um esforço nos estudos do letramento em aproximar dois mundos: escolar e não-escolar. Esse esforço é despendido em função da formação de cidadãos capazes de participar plenamente das diversas instâncias interativas envolvendo a escrita, inclusive conscientes das crenças e mitos sobre a própria escrita, os quais são responsáveis pela exclusão dos não-familiarizados ou não-inseridos nos modelos universais e legitimados de escrita pertencentes a classes sociais abastadas ou privilegiadas.

Fora dos estudos aplicados da linguagem, outros esforços também são despendidos para desartificializar o mundo escolar, tornando-o mais natural, real, focando precisamente na eliminação da milenar fragmentação disciplinar.¹⁴ Refiro-me aqui à abordagem interdisciplinar, investigada mais profundamente na ciência da Educação. Neste trabalho, também pretendemos estabelecer um diálogo entre os estudos do letramento e da interdisciplinaridade, e, conseqüentemente, procurar contribuir para a transformação do trabalho com gêneros discursivos em situação de ensino, principalmente com alunos

¹⁴ Busquets *et al* (1997, p. 25) afirmam que as origens das disciplinas escolares “provêm de núcleos de interesses intelectuais que preocupavam e ocupavam os pensadores da Grécia clássica, em cujo pensamento costumam situar as origens da ciência ocidental. Aqueles pensadores antigos determinam, dentro do universo de tudo o que é pensável, os campos temáticos mais importantes sobre os quais valia a pena concentrar os esforços intelectuais, convertendo-os em temas de discussão e no centro dos seus escritos”.

pertencentes a grupos minoritários¹⁵ ou invisibilizados, como os focalizados nesta investigação. Assim como realizado nos estudos do letramento, nos estudos da interdisciplinaridade, denuncia-se que

as pessoas não sabem utilizar as aprendizagens escolares em situações concretas e cotidianas, porque as realizam no contexto asséptico de um laboratório ou de um livro de texto, muito afastado de qualquer uso extra-escolar e sem nunca chegar a estabelecer uma relação entre o que aprenderam na escola e o que acontece todos os dias em seu ambiente situado fora da instituição de ensino (BUSQUETS *et al*, 1997, p. 46-47).

São inúmeros os conceitos existentes sobre interdisciplinaridade, orientados para pesquisas teóricas e situações pedagógicas do Ensino Básico ao Ensino Superior. Por interdisciplinaridade, compreendo aqui um trabalho pedagógico que envolve convergência, cruzamento e descentração de disciplinas escolares em função do estabelecimento e manutenção do dinamismo, nas atividades escolares (POMBO, 2006). As mudanças almejadas, compreendendo uma reconfiguração da situação de trabalho docente, quase sempre por meio da elaboração e implementação de projetos pedagógicos, visam à busca de resultados mais satisfatórios na aprendizagem.

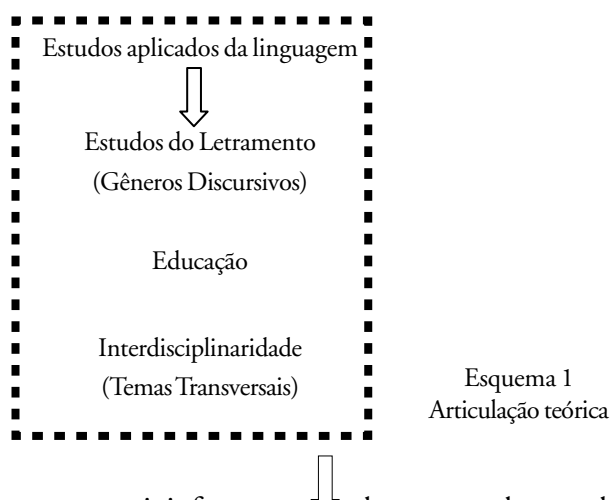
Na prática interdisciplinar, a distância entre as disciplinas escolares e o cotidiano dos alunos pode ser estreitada pelos temas transversais, que são assuntos da vida diária facilitadores do encontro de soluções para necessidades da atualidade, como a busca pela paz, igualdade de direitos e oportunidades, preservação do meio ambiente, desenvolvimento da afetividade e da sexualidade, dentre outros. Esclareço aqui, conforme Busquets *et al* (1997, p. 36), que

introduzir no ensino as preocupações mais agudas da sociedade atual não significa deslocar as matérias curriculares, embora a vigência e a adequação de muitos dos seus conteúdos sem dúvida deverão ser revisados, em alguns casos porque são de valor formativo duvidoso e em outros porque contradizem claramente os princípios subjacentes aos temas transversais.¹⁶

¹⁵ Neste artigo, empregamos a terminologia minorias com valor semântico alterado, conforme discutido por Freire e Macedo, (1990, p. 73). Os grupos minoritários são aqui compreendidos como “a maioria do povo que não faz parte da classe dominante”, minoria corresponde à “maioria que se encontra fora da esfera de dominação política e econômica”.

¹⁶ Os autores exemplificam a revisão necessária dos conteúdos, afirmando que “não se pode valorizar a paz e exaltar a guerra ao mesmo tempo, nem fomentar a igualdade entre os sexos destacando apenas as ações realizadas por homens” (BUSQUETS *et al*, 1997, p. 36).

Aproximar as noções de interdisciplinaridade e letramento, em resposta às demandas locais do ensino, significa, conforme vêm mostrando as investigações realizadas no âmbito do projeto aqui focalizado, trabalhar com temas transversais e gêneros discursivos em sala de aula. O esquema apresentado adiante sintetiza a articulação entre tais noções teóricas, originárias, respectivamente, da ciência da educação e dos estudos aplicados da linguagem.



Os temas transversais informam ou esclarecem os alunos sobre assuntos de seu interesse, dando maior naturalidade aos conteúdos disciplinares, ao passo que os gêneros discursivos organizam as atividades ou ações necessárias ao esclarecimento mencionado pelos temas transversais. Por focalizarem assuntos de interesse de diferentes disciplinas, os gêneros discursivos contribuem significativamente para a construção de redes de conhecimentos, que informam as atividades interativas diárias em espaços não-escolares.

A anotação de campo, reproduzida adiante, ilustra a viabilidade e produtividade do trabalho orientado com as noções teóricas mencionadas, a saber: temas transversais e gêneros discursivos. Tal anotação fora redigida por uma acadêmica de Iniciação Científica, após ministrar aulas de estágio supervisionado em Língua Portuguesa, numa turma de 5ª. série.

Anotação 2

Continuando no tema “O ser humano e a saúde”, resolvemos trabalhar com fôlderes sobre nutrição. Inicialmente pedimos que eles comparassem o cartaz (sobre a dengue) com o fôlder que tinham em mãos. Compararam com relação à quantidade de texto, o tamanho, as imagens, o formato, etc...

Perguntamos se alguém já tinha visto um pôster e onde tinham visto, onde esse tipo de material circula. Um aluno disse que recebeu um sobre a dengue, recebeu em casa, mas nos postos de saúde ele já viu muitos. Percebi o quanto pode ser interessante trabalhar com gêneros que circulam na sociedade e muitos tem acesso.

Os alunos começaram a elaborar um pôster, demos as instruções, os possíveis temas e eles foram fazendo. Estavam superentusiasmados, escolhendo temas, cores, frases, pareciam muito interessados. Não queriam nem ir para a outra aula, que era de educação física, a aula preferida deles, queriam continuar o trabalho.

(Anotação de campo – 5ª. Série, ET)

Conforme anotação de campo acima, os gêneros discursivos focalizados nas práticas de leitura e produção textual foram *pôster* e *cartaz*, os quais funcionaram como material informativo sobre a temática trabalhada no bimestre, *O ser humano e a saúde*. A atividade desenvolvida foi além do trabalho restrito ao texto. Esse último é focalizado ao serem comparadas, assumindo aqui a terminologia bakhtiniana, as estruturas composicionais dos gêneros (*Compararam com relação à quantidade de texto, o tamanho, as imagens, o formato, etc.*), trabalhando-se, portanto, a estrutura ou materialidade textual. O trabalho diretamente com a noção de gênero textual é realizado quando referências são feitas às situações de circulação dos gêneros selecionados (*Perguntamos se alguém já tinha visto um pôster e onde tinham visto, onde esse tipo de material circula. Um aluno disse que recebeu um sobre a dengue, recebeu em casa, mas nos postos de saúde ele já viu muitos*).

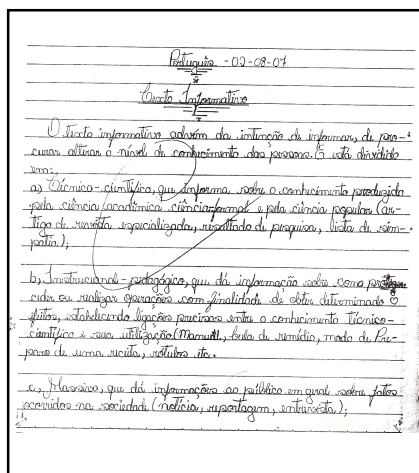
As temáticas da nutrição e dengue abordadas no pôster e cartaz, respectivamente, eram do interesse dos alunos, pois traziam mais esclarecimentos sobre algumas demandas da própria comunidade em que a escola está inserida. Conforme as anotações, os alunos ficaram bastante motivados com a proposta de confecção do pôster, resistindo, inclusive, a participar da aula subsequente (*Estavam superentusiasmados, escolhendo temas, cores, frases, pareciam muito interessados. Não queriam nem ir para a outra aula, que era de educação física, a aula preferida deles, queriam continuar o trabalho*).

Conforme afirmado anteriormente, a investigação em andamento mostra que o grande desafio hoje é evitar a desnaturalização da interação pela linguagem, instaurada no trabalho artificial ou fictício com gêneros discursivos na escola. O trabalho relatado com o pôster, por exemplo, terminou na elaboração textual, a interlocução característica do gênero em circulação não foi estabelecida, ou seja, “a atividade transforma-se na aplicação de um modelo

cuja funcionalidade cessa quando a atividade acaba, pela ausência de sentido e de funções fora da sala de aula para a escrita”, conforme as palavras de Kleiman (2006, p. 83). A prática da cópia, a partir do modelo de texto apresentado como referência, também continuou sendo um problema nessa atividade de produção escrita, conforme analisou mais detidamente Rêgo (2008).

Professores e pesquisadores precisam encontrar vias ou meios para amenizar a escolarização dos gêneros discursivos, o que faz da escola um espaço particular com escritas bastante características. Sobre o assunto, Kleiman (2006, p. 83) afirma que “o ensino visando à prática social caracteriza um tipo de atividade cujo motivo está na *própria realização da atividade*, ao alcançar seus objetivos, e não na produção textual, objetivo da atividade escolar” (itálico nosso).

Ainda conforme revelam os dados desta pesquisa, o trabalho com gêneros discursivos, em situação de ensino, sofre outros riscos, talvez mais sérios do que a desnaturalização a que fizemos referência. Referimo-nos aqui, por exemplo, à grosseira transposição didática de tipologias de texto ou de gênero, realizada por professores desavisados. Ilustramos essa prática com uma passagem textual reproduzida do caderno de um aluno de 5ª. série, na escola aqui focalizada. O exemplo apresentado adiante são anotações com uma tipologia para os denominados textos informativos.



Exemplo 3
Anotações de Caderno Escolar

Português – 02-08-07

Texto Informativo

O texto informativo advém da intenção de informar, de procurar alterar o nível de conhecimento das pessoas. E está dividido em:

- a) Técnico – científico, que informa sobre o conhecimento produzido pela ciência acadêmica, ciência-formal e pela ciência popular (artigo de revista especializada, resultado de pesquisa, lista de simpatia);
- b) Instrucional – pedagógico, que dá informação sobre como proceder ou realizar operações com finalidade de obter determinado efeitos, estabelecendo ligações precisas entre o conhecimento técnico-científico e sua utilização (manual, bula de remédio, modo de Preparo de uma receita, rótulos etc.
- c) Massiva, que dá informações ao público em geral sobre fatos ocorridos na sociedade (notícia, reportagem, entrevista);

Conforme observado no *Exemplo 3*, a matéria disciplinar, tipologia dos textos informativos, repassada para os alunos, é conteúdo para a formação do professor, pois corresponde a saberes acadêmicos que podem orientar a prática profissional do professor. Transpor diretamente tal conteúdo para o ensino de Língua Portuguesa significa trocar as nomenclaturas do ensino gramatical prescritivo e tradicional, já bastante criticado nos estudos aplicados da linguagem (SILVA, 2004; 2003), por exemplo, por recentes nomenclaturas dos estudos linguísticos. No *Exemplo 3*, define-se o que é compreendido por textos informativos (*O texto informativo advém da intenção de informar, de procurar alterar o nível de conhecimento das pessoas*) e apresentam-se as subcategorias que os constituem (*Técnico; Instrucional; Massiva*).

Para superar resultados insatisfatórios envolvendo usos da escrita por alunos do Ensino Básico, o professor precisa atuar como um *agente de letramento*, conforme terminologia proposta por Kleiman (2006, p.86), para identificar o professor como um agente social mobilizador e favorecedor da participação dos alunos em interações sociais, segundo suas capacidades. Nas palavras da autora, o agente de letramento “cria as condições necessárias para a emergência de diversos atores, com diversos papéis, segundo as necessidades e potencialidades do grupo”.

Ao ressaltar a necessidade de o professor atuar como agente de letramento, destacamos aqui as difíceis condições de trabalho docente, as quais inviabilizam muitas das ações do profissional em sala de aula, o que pode ser percebido, por exemplo, na anotação de campo seguinte, produzida por uma acadêmica de Iniciação Científica.

Anotação 3

A professora comentou que é muito bom nosso método, eles precisam muito de material para trabalhar leitura, que eles têm deficiências em leitura e escrita e o nosso material é excelente, pediu informações de onde o conseguimos. Elogiou bastante e disse que o conteúdo será de prova. Ela disse ainda que se tivesse tempo de preparar esse tipo de aula seria bom, mas quando ele consegue um texto diferente tem que providenciar as cópias, tirar do seu pequeno salário, pois a escola não dispõe nem de material básico para o trabalho.

(Anotação de campo – 5ª. Série, ET)

A anotação de campo mostra o reconhecimento, por parte da professora da escola aqui focalizada, da adequação metodológica utilizada pelas acadêmicas de Iniciação Científica. O trabalho das alunas foi reconhecido por enfatizarem a prática de leitura e escrita a partir de diferentes gêneros, como o

fôlder e cartaz, mencionados anteriormente, despertando o interesse dos alunos e contribuindo para amenizar dificuldades de leitura e escrita, apresentadas pela clientela escolar (*eles precisam muito de material para trabalhar leitura, que eles têm deficiências em leitura e escrita*). Ainda na mesma anotação, são registradas a falta de tempo e a inexistência de recursos financeiros para a produção do material didático (*se tivesse tempo de preparar esse tipo de aula seria bom, mas quando ele consegue um texto diferente tem que providenciar as cópias, tirar do seu pequeno salário, pois a escola não dispõe nem de material básico para o trabalho*). Nos termos propostos por Signorini (2007, p. 320), a fala da professora parece reproduzir o discurso bastante banalizado de vitimização dos professores.¹⁷ Como perceptível nas questões que interferem nos resultados do ensino são bastante complexas, portanto, merecedoras de serem tratadas em sua totalidade.

Ainda destacamos que, em pesquisas científicas sobre o trabalho de conteúdos didáticos, é ilegítimo responsabilizar exclusivamente os professores por problemas ou resultados insatisfatórios constatados. Todos, professores, formadores de professores, pesquisadores e outros atores que (in)diretamente exercem influência no espaço escolar, devem assumir sua parcela de responsabilidade pela situação verificada. Não simplesmente como culpados, mas como atores necessários à transformação do ensino demandada em sala de aula.

Considerações finais

Para finalizar, lembramos que algumas considerações sobre os estudos do letramento, aqui apresentadas, foram realizadas à luz dos primeiros dados de pesquisa gerados no projeto em andamento, focalizado neste estudo. Portanto, não temos pretensão de apresentar resultados definitivos ou fechados, mas de procurar responder diretamente às duas questões de pesquisa propostas inicialmente, a saber: (i) *quais os textos que circulam nas aulas da escola focalizada?* (ii) *quais as prováveis contribuições desses textos para uma formação significativa dos alunos visando ao letramento?*

Pela função pedagógica atribuída à escola, muitos textos e gêneros que circulam entre professores e alunos são tipicamente característicos desse espaço, pouco servindo de referência para as práticas interativas mediadas pela escrita em situação não-escolar. Cartazes e trabalhos escolares, fixados nas paredes, são

¹⁷ Conforme a autora, alguns elementos mais recorrentes para justificar o discurso de banalização são: baixos salários; precariedade dos contratos de trabalho; despreparo do alunado; más condições do ambiente de trabalho.

exemplos típicos de textos escolares, porém inúmeros outros gêneros textuais de ampla circulação fora da escola, como o diário pessoal, folder e anúncio, aqui focalizados, perdem sua função original ao serem inseridos no espaço pedagógico.

Provavelmente, uma saída para a familiarização e inserção dos alunos em efetivas práticas de escrita do cotidiano seja o ensino por projetos interdisciplinares, os quais criam necessidades de leitura e escrita em respostas às ações a serem executadas na implementação do projeto. Nos projetos, os temas transversais aproximam as disciplinas em função de objetivos comuns, muitos dos quais desencadeando diversas práticas de letramento.¹⁸

A escola focalizada nesta pesquisa possui seus projetos interdisciplinares para orientar o trabalho docente, porém, na efetiva prática pedagógica, as ações planejadas pouco contribuem para resultados mais significativos. Tal constatação não significa que os projetos sejam ineficazes, mas, infelizmente, por fatores diversos, a comunidade escolar ignora a vivência do processo de execução do projeto. Os esforços da escola estão direcionados para a culminância, para a apresentação de um produto final, o que significa a prestação de conta a atores que funcionam, muitas vezes, como estruturas coercitivas da dinâmica escolar. O efetivo funcionamento dos projetos pedagógicos, dentro da complexidade do espaço escolar, merece investigações mais profundas.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 421p.
- BARTON, D. Literacy: an introduction to the ecology of written language. Oxford/Cambridge: Blackwell, 1994. 147 p.
- BAZERMAN, C. Gênero, agência e escrita. In: DIONÍSIO, A.; HOFFNAGEL, J. C. (Org.). São Paulo: Cortez, 2006. 144 p.
- _____. Gêneros textuais, tipificação e interação. In: DIONÍSIO, A.; HOFFNAGEL, J. C. (Org.). São Paulo: Cortez, 2005. 165 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: 3º e 4º ciclos: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

¹⁸ De acordo com Barton (1994, p. 37), as práticas de letramento são usos padronizados da leitura e da escrita em situações particulares. Essas práticas são formas culturais de uso da escrita por atores sociais em eventos de letramento.

- BUSQUETS, M. D. *et al. Temas transversais em educação: bases para uma formação integral*. São Paulo: Ática, 1997. 200 p.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. O método das cartilhas. In: _____. *Alfabetização sem o ba-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Scipione, 1998. p. 77-102.
- FRANCHI, E. *E as crianças eram difíceis... – a redação na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1984. 244 p.
- FREIRE, P.; MACEDO, D. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. 167 p.
- GIDDENS, A. *A constituição da sociedade*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 458 p.
- HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: Artmed, 1998. 199 p.
- KLEIMAN, A. B. Processos identitários na formação profissional – o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (Org.). *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 75-91.
- _____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.
- LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997. 204 p.
- MASON, J. *Qualitative researching*. London: SAGE Publications, 1998. 180 p.
- PALMAS. Referencial curricular do Ensino Fundamental das escolas públicas do Estado do Tocantins: Ensino Fundamental do 1º. ao 9º. Ano. 1ª. Ed. Secretaria Estadual de Educação e Cultura – TO, 2006.
- POMBO, O. Práticas interdisciplinares. *Sociologias*. Porto Alegre, ano 8, n. 15, p. 208-249, 2006.
- RÊGO, N. S. *Saberes sobre prática de escrita em situações didáticas produzidas por professores em formação inicial*. Relatório parcial de iniciação científica. Araguaína: Universidade Federal do Tocantins/PIBIC/CNPq, 2007.
- ROCHA FILHO, J. B.; BASSO, N. R. de S.; BORGES, R. M. R. *Transdisciplinaridade: a natureza íntima da educação científica*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. 131p.
- SIGNORINI, I. Letramento escolar e formação do professor de língua portuguesa. In: KLEIMAN, A.; CAVALCANTI, M. (Org.). *Linguística aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 317-337.

SILVA, W. R. Construção e mistura de saberes em projetos de ensino produzidos por professores em formação inicial. In: SILVA, N. L (Org.). *Construindo saberes: o ensino por projetos nas licenciaturas – experiências docentes*. Goiânia: Grafset Gráfica e Editora, 2008. p. 53-80.

_____. *Construção de aprendizes de leitura e escrita através de exercícios didáticos: um estudo de caso*. 2006. 185 f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada ao Ensino/Aprendizagem de Língua Materna) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

_____. *Gramática ou análise linguística: abrindo a “caixa-preta” dos PCN*. Estudos Lingüísticos. São Paulo, v. 3, 2004.

_____. *Gramática no texto injuntivo: investigando o impacto dos PCN*. 2003. 173 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada ao Ensino/Aprendizagem de Língua Materna). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

SOARES, M. *Letramento*. Um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. 125p.

TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 104p.

Recebido em abril de 2008. Aprovado em julho de 2008.