

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS AREA  
DE CONCENTRAÇÃO: LINGUÍSTICA APLICADA

**PROJETO DIDÁTICO *O SOM QUE FAZ A NOSSA CABEÇA,*  
INTERLOCUÇÃO, PUBLICIDADE E AUTORIA – RELATO  
INTERPRETATIVO DESSA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA**

William Kirsch

Porto Alegre, março de 2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS AREA  
DE CONCENTRAÇÃO: LINGUÍSTICA APLICADA

**PROJETO DIDÁTICO O SOM QUE FAZ A NOSSA CABEÇA,  
INTERLOCUÇÃO, PUBLICIDADE E AUTORIA – RELATO  
INTERPRETATIVO DESSA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA**

Dissertação de mestrado orientada pela Profa.  
Dra. Luciene Simões e apresentada à banca de  
defesa como parte dos requisitos para a  
obtenção de título de mestre.

William Kirsch

Porto Alegre, março de 2012

## AGRADECIMENTOS

*Gracias a la vida que me ha dado tanto  
Me ha dado la risa y me ha dado el llanto  
Así yo distingo dicha de quebranto  
Los dos materiales que forman mi canto  
Y el canto de ustedes que es el mismo canto  
(Violeta Parra)*

Gostaria de agradecer a todos que estiveram comigo – cada um a sua maneira – no percurso da produção deste trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul pela acolhida e pelas incontáveis aprendizagens.

A CAPES pela minha bolsa de estudos.

A Luciene J. Simões, minha orientadora, pela acolhida, paciência, diligência, brilhantismo, profissionalismo e, sobretudo, pelo exemplo de amor ao conhecimento e à profissão de professor. Uma mestra no sentido mais pleno da palavra.

Ao professor Pedro M. Garcez pelas aulas instigantes, pelas interlocuções valiosas.

À professora Margarete Schlatter pelas aulas e interlocuções preciosas desde a graduação.

Ao professor Paulo Guedes pelas aulas divertidas e instigantes.

A todos os colegas com quem convivi neste período.

Aos meus chapas Rafael Meireles e Maurício Luce: pelo incentivo a investir nesta empreitada, pelas conversas sobre ser professor, pelas inúmeras partidas de sinuca e cervejas compartilhadas, pelo projeto profissional novo que abraçamos, pela compreensão nas ausências tão frequentes – como amigo e colega.

Um obrigado muito especial a minha mãe, Regina da Silveira, pela imensidão que ela sabe ser – assim, de mansinho, como quem não quer nada – na vida que me deu. Pelas risadas, pela cumplicidade, pela compreensão.

A minha vó, Clélia Molina Trindade, por ter me dado a oportunidade de ter duas mães. Por me dar de presente uma paineira do canteiro público da rua que eu cresci e por me ensinar que o sol toma banho no Guaíba todos os fins de tarde – presente e lição mais poéticos da minha vida.

Ao meu pai, Sérgio Kirsch, pelo exemplo, pelo apoio, pelas semelhanças e pelas diferenças: *yo soy tu sangre mi viejo, tu silencio y tu tiempo.*

A minha irmã Aline da Silveira, pelo amor à distância imposta pela vida.

A minha vó Silma Knevitz pelo legado do trabalho duro, incansável, dignificador.

Ao vô Amélio (*in memoriam*): pelo último mate que não compartilhamos.

A Luana Silva dos Santos, por ser o tudo o que faltava.

## RESUMO

Esta pesquisa, inserida no debate sobre ensino e aprendizagem de língua portuguesa e literatura na escola básica, e vinculada à área de Linguística Aplicada, oferece o relato interpretativo da execução do projeto didático “*O som que faz a nossa cabeça*” no 6º ano de uma estadual de ensino fundamental da região central de porto alegre. O projeto foi planejado pelo pesquisador baseado nas diretrizes propostas pelos Referenciais Curriculares de Língua Portuguesa e Literatura do Estado do Rio Grande do Sul (Filipouski, Marchi e Simões, 2009), e consistiu na elaboração de um CD da turma – com as canções favoritas dos alunos (gravadas em CD) e notas autobiográficas (publicadas no encarte) em que eles relacionam sua canção favorita a aspectos de suas vivências. Além do relato interpretativo, a pesquisa visa a examinar os momentos em que a autoria parece ser publicamente sustentada pelas ações dos participantes da pesquisa durante o processo de reescrita das notas autobiográficas, sobretudo no diálogo mediado pelas versões do texto comentado em bilhetes (da professora e do professor-pesquisador). Para tanto, a pesquisa está alinhada tanto à tradição de pesquisa qualitativa/interpretativa como ao paradigma intervencionista da pesquisa-ação, e lança mão de observação participante registrada em diários de campo (Erickson, 1990). A análise dessas notas sugere que há motivos para crer que o projeto foi ganhando espaço entre os participantes aula a aula, sendo em boa medida atualizado pelos participantes em engajamento nas atividades pedagógicas emergentes. Além disso, na segmentação e tratamento dos dados, encontrei nove casos em que a autoria parece estar sendo publicamente sustentada pelos participantes: oito casos típicos e um caso atípico; a análise do caso atípico, sobretudo, pode ser considerada bastante produtiva em termos de reflexão sobre o ensino e aprendizagem de português, no tocante à escrita, à interlocução, à publicidade e à autoria.

## ABSTRACT

This research is broadly situated within the realm of Applied Linguistics and, more particularly, within the debate concerned with the pedagogy of Portuguese language and Portuguese-language Literature in the basic schooling. It aims at providing an interpretive/qualitative account of the pedagogical project “*O som que faz a nossa cabeça*”, developed in a public school located in the surroundings of central Porto Alegre. The project was designed by the researcher based on the guidelines proposed by Referenciais Curriculares de Língua Portuguesa e Literatura do Estado do Rio Grande do Sul (Filipouski, Marchi e Simões, 2009), the state curriculum of the Portuguese Language and Portuguese-language Literature subject. The project, in short, consisted of producing a class CD in which each student chose a favorite song (recorded in the class CD) and wrote an autobiographical note (published in the CD insert), in which the student relates the song to his/her own background. In addition to reporting the project interpretively, the research aims to examine the moments when the participants seem to be publicly sustaining their authorship in social action, during the process of rewriting the autobiographical notes, mainly in participant x teacher-researcher dialogs. For such, the research is aligned to both qualitative / interpretive and participant research paradigms. Thus, the research makes use of participant observation recorded in field notes (Erickson, 1990). The analysis of these notes suggests the project may have gained importance in participants’ activity throughout the project’s development. Furthermore, the analysis reveals that there are nine cases in which we may believe authorship is being publicly demonstrated: eight cases within the pattern established in the indexation and an atypical case; the atypical case may prove particularly interesting as a provocation for reflections on the teaching of Portuguese.

## SUMÁRIO

HISTÓRIA NATURAL DA INVESTIGAÇÃO.....	8
1. LÍNGUA, TEXTO, GÊNEROS DO DISCURSO E AUTORIA: MATERIAL DE TRABALHO, MATÉRIA DE REFLEXÃO, INEVITÁVEL PONTO DE PARTIDA .....	21
1.1 Diretrizes curriculares nacionais e estaduais: <i>produção de discursos</i> , fio condutor entre os documentos .....	22
1.2 A Filosofia da Linguagem do Círculo de Bakhtin e um conceito de língua: ligando os pontos .....	25
1.3 Gêneros do discurso: além da estabilidade das formas .....	31
1.3.1 Gêneros e o debate pedagógico: percorrendo as arestas do já-dito .....	31
1.3.2 Diretrizes curriculares nacionais e estaduais: gêneros textuais ou do discurso? ..	34
1.3.3 Gêneros do discurso: modos de usar .....	35
1.4 Autoria.....	36
1.4.1 A morte do autor e seu achatamento numa posição discursiva: breve revisão crítica de Barthes (1968/2004) e Foucault (1969/2001).....	37
1.4.2 Autoria na obra de Bakhtin: o sujeito de carne e osso que se faz sujeito de discurso.....	41
1.4.3 O que investigar?.....	44
2. O SOM QUE FAZ A NOSSA CABEÇA: PROJETOS NO/PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM .....	46
2.1 Projetos em educação .....	46
2.1.1 Projetos de Trabalho.....	47
2.1.2 A pedagogia crítica e dialógica de Paulo Freire e sua relação com os projetos ..	52
2.1.3 Projetos nas diretrizes curriculares nacionais e estaduais .....	57
2.2 O Projeto Didático “O som que Faz a Nossa Cabeça” .....	64
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	67
3.1 Pesquisa Interpretativa e pesquisa-ação .....	67
3.1.1 Pesquisa Interpretativa .....	68
3.1.2 Pesquisa-ação .....	73
3.2 Trabalho de campo, geração e tratamento de dados.....	74
3.2.1 Escola de Ensino Fundamental Santo Anselmo .....	74
3.2.2 Observação participante, registro e segmentação dos dados.....	79
4. RELATO INTERPRETATIVO DO PROJETO E MOMENTOS DE AUTORIA PUBLICAMENTE SUSTENTADA.....	85
4.1 Relato interpretativo do projeto <i>O som que faz a nossa cabeça</i> em seu ponto de chegada: a interação com os/dos participantes mediadas pelas tarefas do projeto.....	85

4.1.1	Desdobramentos de <i>O som que faz a nossa cabeça</i> na sala de aula: um projeto comprado aula a aula.....	87
4.1.2	Engajamento de Sandra e repercussão do projeto para outros participantes além da sala de aula .....	98
4.2	Atividades pedagógicas em que a autoria é publicamente sustentada .....	102
4.2.1	Mas como é que eu explico que eles são os preconceituosos que têm medo da gente? .....	103
4.2.2	Já descobri como explicar porque acho a música linda! .....	111
4.2.3	Todo mundo que sabe o que é o Arrebatamento sabe quem Ele é! Um caso discrepante.....	117
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	126
	REFERÊNCIAS .....	131
	APÊNDICES/ANEXOS .....	137



## HISTÓRIA NATURAL DA INVESTIGAÇÃO

"Eu queria decifrar as coisas que são importantes. E eu estou contando não é uma vida de sertanejo, seja se for jagunço, mas a matéria vertente. Queria entender do medo e da coragem, e da gã que empurra a gente para fazer tantos atos, dar corpo ao suceder [...]"

O senhor mire e veja, o mais importante do mundo é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. É o que a vida me ensinou." (O Grande Sertão Veredas, João Guimarães Rosa)

Mason (1996, p. 192) afirma que o relato de pesquisa qualitativa envolve apresentar argumentos que sejam falseáveis por apresentarem material contextual e reflexivo suficiente para que os interlocutores julguem o quão convincentes são. Erickson (1990) vai adiante e afirma ser este o critério de validade de uma pesquisa de cunho interpretativo: a capacidade do pesquisador de oferecer subsídios para que seu leitor seja coanalista.

Bakhtin (2010b, p. 210) assinala que cada enunciado tem um autor que – no próprio enunciado – escutamos como seu criador, e que expressa uma vontade criativa única, diante da qual podemos responder. Faraco (2009, p. 39) aponta que a posição do autor-criador é refratada e refratante, “pois é um recorte do autor-pessoa [refratada] através do qual se reordena esteticamente os fatos da vida [refratante]”. Isto é, no enunciado não existe a reprodução de um mundo objetivo, mas a recriação de um mundo heterogêneo e multiplamente interpretado, que só é possível porque o enunciado tem um autor.

Desse modo, juntando epígrafe e citações, sobrevém um convite ao leitor: conhecer um pouco do autor-pessoa e de como a trajetória de pesquisa foi forjando a voz autoral que, ao mesmo tempo, emana do texto e o organiza. Isso feito, fica mais fácil para o leitor ser meu co-analista e, assim, ajudar-me a compreender o muito ocorrido durante esta pesquisa. Assim, o que segue é uma narrativa inicial dividida em três partes: (1) como conheci a Escola Estadual de Ensino Fundamental Santo Anselmo<sup>1</sup> (SA); (2) minha formação enquanto pesquisador e como cheguei às perguntas de pesquisa que guiaram esta investigação; e (3) minha volta ao SA como pesquisador – aproximação de campo e execução da pesquisa. Para todos os fins práticos, esta narrativa visa a lidar com a responsabilidade de representar as vozes dos participantes

---

<sup>1</sup> Pseudônimo, como todos os nomes que possam revelar a identidade da escola/ dos participantes, salvo menção contrária.

desta pesquisa – sabendo que essas vozes serão inexoravelmente perpassadas pela lente analítica do autor que as apreende e recria frente aos leitores. Por fim, apresento o resumo de como a presente dissertação está estruturada.

\*\*\*

Corria o segundo semestre de 2007, nunca cogitara me envolver com o ensino de português e literatura, tampouco estudá-lo no contexto da escola pública. Fora por quatro anos professor de inglês em alguns cursos livres e escolas particulares, o que me trazia alguma alegria pecuniária e alguma realização profissional. Entretanto, o currículo me conduziu à disciplina de *Estágio em Docência de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Fundamental*. As discussões de aula chamaram minha atenção para a possibilidade de uma educação em *Língua Portuguesa* diferente da que tivera, isto é, centrada em leitura e produção de textos. Além disso, a proposta de Schneuwly e Dolz (2004), que trazia os conceitos de *sequência didática* e *gênero*<sup>2</sup>, descortinou para mim uma possibilidade de se trabalhar textos de uma forma menos prescritiva e mais orgânica do que as que conhecera como aluno.

Associei-me com um colega e amigo, que sugeriu que fizéssemos o estágio na escola em que ele fizera seu Estágio de Docência em Língua Inglesa. Disse-me que era uma escola com um alunado difícil – alunos abrigados e em situação de risco social – mas muito receptiva a estagiários, novas práticas e tinha uma direção muito atuante. Era a primeira vez que ouvia falar na Escola Estadual de Ensino Fundamental Santo Anselmo (doravante SA). Fomos à SA munidos de nossa cartinha de apresentação da universidade. Lá, fomos aceitos e bem recebidos pela equipe diretiva e a pela professora de português, que, sem rodeios, recebeu-nos nas aulas da turma que nos entregaria: a 71 (uma sétima série).

Percebemos – já no início da observação – o forte interesse dos alunos por música: estavam sempre com os fones de seus MP3 players nos ouvidos, frequentemente definiam-se por *pagodeiro*, *funkeiro* ou *roqueiro* (dois ou três, no máximo), levavam revistas com cantores da moda na capa e engajavam-se em cantorias e pagodeiras no recreio. Tentamos, assim, planejar uma sequência didática estruturada pelo gênero “resenha”, em que os alunos resenhariam uma canção de que gostassem e

---

<sup>2</sup> A discussão sobre gênero, desenvolvida mais adiante, deixará claras as adesões teóricas feitas neste trabalho. Por ora, a diferença terminológica existente – gênero textual, gênero de textos, gêneros do discurso – não são relevantes.

essa resenha seria publicada no encarte de um CD produzido por nós mesmos. Assim, cada CD consistiria de um CD de músicas e um encarte de resenhas.

Em menos de um mês, estávamos com a sequência didática pronta e aprovada por nossa supervisora de estágio e pela equipe diretiva da escola. Entramos, então, para a sala de aula como professores. O primeiro momento, para mim, foi de desespero: nessa época dava aula de inglês numa escola situada dentro de um condomínio classe A da Zona Sul de Porto Alegre. Era muito diferente: os alunos da SA eram mais barulhentos, menos subservientes e vinham de famílias muito menos classe-média, muito menos estruturadas. Os alunos da SA, pelo menos a maioria, não parecia se interessar em nada pela cultura letrada que representávamos. Eu não imaginava que esta experiência, que narro a seguir, bateria em mim forte a ponto de ocupar quase três anos da minha vida e tantas horas de trabalho.

Como já dito, nosso plano de aulas tinha como finalidade a produção de resenhas. No entanto, durante o estágio os alunos pareciam sempre muito mais interessados em contar por que suas canções favoritas eram tão importantes para eles, porquê esses que incluíam questões biográficas: relacionamento com pais, amigos, amores e sofrimentos. Era ululante fato de que eles estavam muito mais desejosos de contar fragmentos de suas histórias de vida, e como estas se relacionavam com a eleição de uma música favorita, do que de escrever resenhas. De volta à prancheta de trabalho, decidimos abortar a resenha e aceitar o gênero emergente: nota autobiográfica. Além disso, o gênero em questão nos deixava poucos subsídios para organizarmos os módulos da sequência, pois parecia que tínhamos mais sucesso lendo e discutindo o lido, fazendo os alunos escreverem e discutirem o texto escrito, do que efetivamente trabalharmos com o gênero em questão.

Atalhando a história, o resultado foi que os alunos se empenharam em fazer o CD, muitos deles escrevendo e reescrevendo os textos à exaustão, socializando os textos uns com os outros e com os professores, trazendo dinheiro, caixinhas de CD e CDs virgens para que pudéssemos gravar suas coletâneas, trazendo folhas e solicitando 10 cópias da cota de cada professor. Ao cabo de dois meses, estávamos com um CD lindo pronto, contendo 17 canções, 17 textos escritos com muito suor e uma capa com uma foto de 17 crianças sorrindo e fazendo pose. O CD foi lançado em uma festa da escola pelos próprios alunos e foi chamado pelos alunos de “Estamos juntos mas não estamos misturados”.

O sucesso do projeto me chamou a atenção ao potencial daquelas crianças, à sua candura ao retratarem suas histórias de vida (muitas vezes sofridas), ao se relacionarem com a gente de forma tão sincera, ao executarem tão competentemente um projeto. Sobretudo, o sucesso do projeto, como sucesso dos próprios alunos, acendeu em mim uma chama que eu não conhecia: a utopia de fazer minha parte por uma educação engajada no mote “*educação é para todos*”, que não se expressa apenas através de números, mas através de práticas educacionais relevantes para os próprios alunos e que os engajem. A utopia, que faz o homem irmão do homem, sustentada na prática da SA, ao aceitar muito mais alunos incluídos (termo usado pelas membras da diretoria para tratar de alunos com transtornos mentais e em risco de exclusão social) do que a lei demanda, ao acolher alunos que outras escolas não mais queriam, ao buscar aprender na prática a lidar com o alunado que a democratização numérica da educação levou para a sala de aula, cativou-me de uma forma que não teve volta.

\*\*\*

Formado, segui minha vida de professor de cursinho livre de inglês numa boa instituição, com um salário razoável e perspectivas de melhoria de remuneração. Mas tinha um grilo que zumbizava teimosamente na minha cabeça: que tipo de contribuição eu estou fazendo para o mundo? Se fosse pela grana, deveria ter feito outra coisa da vida, pensava eu. Trabalhava intermináveis horas por semana para pagar os carnês e pensava que aquilo tinha de ser provisório, mas não sabia nem como nem por quê. Foi então que recebi um *email* de minha supervisora de estágio perguntando se poderia usar o nosso projeto de estágio num caderno de atividades que estava desenvolvendo para a SEC para ser usado numa formação de professores<sup>3</sup>. Pedi para trabalhar com o grupo dela, produzindo os cadernos e as atividades – não sabia bem por quê, mas sabia que precisava fazer alguma coisa diferente para tentar calar o grilo.

Terminados os cadernos, dei-me conta de que a profissão de dar aulas em cursinho era que nem uma namorada de adolescência: a amara muito e fora feliz com ela, mas não servia para casar. Além disso, farejava que, com meu empenho na produção do material, poderia pleitear a orientação da minha ex-supervisora de estágio para o mestrado. Resolvi investir no mestrado, algo que desce continuidade a meu

---

<sup>3</sup> Esses cadernos viraram os cadernos de atividades dos Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul.

trabalho do estágio: única lembrança que praticamente calava o grilo. Durante a produção do anteprojeto, estabeleci a seguinte hipótese para nortear minha investigação:

Alunos que tenham a oportunidade de trabalhar na sala de aula de LP com textos de gêneros que não sejam intrinsecamente escolares (tenham uma referência fora da escola), organizados numa sequência didática que privilegie a prática de linguagem, tendem a valorar mais a aula de LP e, conseqüentemente, participar mais ativamente dos eventos de letramento propostos, pois podem compará-las com experiências que lhes dão sentido.

Ainda não sabia, mas me faltava o essencial numa empreitada desta natureza: um projeto de pesquisa, na medida em que meu anteprojeto era apenas um embrião, que esboçava as seguintes crenças e vontades:

- A escola é um lócus riquíssimo para a interlocução ('práticas de linguagem'), normalmente subaproveitado. (Ora se a hipótese é que os alunos *tenham* a oportunidade, pode-se ler que eles não a têm, regularmente).
- A participação nos eventos de letramento propostos é importante na aula de LP.
- A *avaliação* da aula de português está ligada à *atribuição de sentido* (como relevância<sup>4</sup>) em relação a suas experiências.

Entretanto, inquietações não são o suficiente para conduzir uma empreitada desta natureza. Assim, minha trajetória pelas disciplinas do mestrado consistiu na busca pela formação necessária à pesquisa, já em meio à tarefa de pesquisar. Aqui atalho: ateno-me às três disciplinas mais importantes para essa busca: *Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa*, *Seminário de Pesquisa Interpretativa* e *Leituras Dirigidas: o Círculo de Bakhtin*<sup>5</sup>, embora a formação de pesquisador inclua muito mais do que três disciplinas. Porém, não há tempo, espaço, nem memória que permitam narrar todos os cafezinhos, orientações e conversas que contribuíram para essa formação.

Na primeira disciplina, estudei a tradição do ensino e aprendizagem de língua portuguesa na escola. Pude entender um pouco mais das raízes intelectuais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998; doravante PCN) e dos Referenciais Curriculares de Língua Portuguesa e Literatura (Filipouski, Marchi e Simões, 2009;

---

<sup>4</sup> Como discutido por Hernandez e Ventura (1998) e Freire (2011), resumidos no capítulo dois desta dissertação. Conforme entendo, não há estudos que tratem da significatividade/pertinência de forma empírica e interpretativa.

<sup>5</sup> Ministradas respectivamente por Dr. Luciene Simões, Dr. Pedro de Moraes Garcez, e Dr. Margarete Schlatter.

doravante RCLP). Além disso, tive minha iniciação na discussão de Bakhtin, base teórica principal deste trabalho, e entendi porque, em algum momento, trocamos o termo *sequencia didática* por *projeto*, e por que da diferença *gênero textual* x *gênero discursivo*. Foi uma iniciação na área em que este trabalho se insere.

Na decorrência do que aprendi nessa disciplina, modifiquei meu projeto de pesquisa e as seguintes perguntas de pesquisa apareceram:

1. Ao realizar um projeto que vise à interlocução efetiva através leitura e na produção de textos para integrarem uma coletânea pública organizada em torno de um gênero do discurso e temática, os alunos demonstram participação no projeto de forma autoral?
2. Em caso afirmativo, como a autoria é demonstrada nos seus atos? Como é arquitetada?
3. A relevância sociocognitiva do gênero para os alunos se demonstra importante para a demonstração de autoria? Como?

A transformação da hipótese inicial é grande e marcada pela leitura do Círculo de Bakhtin e de RCLP. Em primeiro lugar, coloco em posição central tanto a *interlocução* por meio de *textos*, quanto a demonstração pública de *autoria* – surgia ali (de forma embrionária) minha categoria de análise. Além disso, há uma busca por como essa autoria é demonstrada pelos participantes, porém sabia que as perguntas não eram específicas o suficiente para orientar minha investigação.

Na disciplina Seminário de Pesquisa Interpretativa, tive a oportunidade de ter uma iniciação na discussão em pesquisa interpretativa e de ter uma comunidade de prática em que essa discussão era central; até então apenas lera alguns textos, mas não tivera a chance de discuti-los nem de compartilhar minhas inquietações com outras pessoas que tinham inquietações semelhantes. Além disso, a disciplina foi dividida em dois módulos: as aulas e reuniões quinzenais (e individuais) com o professor para discutir as perguntas de pesquisa. A pauta da maioria de meus colegas, assim como a minha, era trabalhar na formulação de suas perguntas de pesquisa. Assim, a cada quinze dias eu refletia sobre minhas perguntas e as reescrevia. Para a primeira orientação escrevi a seguinte pergunta:

1. Na interação com os colegas, professores e interlocutores externos à comunidade da sala de aula (pais, professores, outras turmas e quaisquer outros interlocutores do projeto), os alunos se demonstram autores (demonstram responsabilidade sobre o seu trabalho)?

A pergunta de pesquisa, embora fosse monolítica, fazia avançar a caminhada. Não só eu tinha a categoria de análise *autoria*, também já sabia qual seria o lócus onde a observaria: na interação dos participantes, tanto com outros participantes, interlocutores de seus textos, ou com materiais de apoio. Além disso, sabia que poderia haver duas possíveis demonstrações de autoria: (1) no momento de escritura do texto e (2) no momento em que os textos fossem levados a um público leitor.

Sabia que a pergunta era o embrião do que procurava: a demonstração de *autoria* nas ações dos participantes. Contudo, para fins práticos de pesquisa, mostrava-se pouco útil, pois não aventava as possíveis ações a serem deliberadamente procuradas para análise. Então, refiz as perguntas, subdividindo-as:

1. Os participantes tornam relevante a presença de interlocutores<sup>6</sup> no horizonte de publicização de seus textos?
  - 1.1 Que índices concretos/comportamentos eles utilizam para isso?
2. Os participantes solicitam ajuda uns dos outros para promover melhorias no texto produzido?
3. Os participantes consultam materiais de apoio (outros textos, dicionários, gramáticas, etc.) visando a uma melhoria do texto?
4. Se sim, os participantes reescrevem/promovem melhoramentos nos pontos em que estão insatisfeitos?
5. É possível estabelecer uma relação entre as ações em 1 e as em 2, 3, 4? Se sim, qual a natureza desta relação?
6. Durante o evento de apresentação do produto final do projeto para os seus interlocutores, os alunos se constroem como autores?
  - 6.1 Os alunos mostram seus textos para os interlocutores (pais, professores, colegas, etc.)?
  - 6.2 Os alunos chamam atenção para algum ponto específico de seu texto?
  - 6.3 Os alunos comparam seus textos?

Neste ponto, as perguntas de pesquisa já apontavam os índices que poderiam indicar as ações procuradas: solicitar ajuda, buscar um material de apoio, mostrar o texto para um

---

<sup>6</sup> Segundo Volochinov (1929/2006, p.116): "... a linguagem é produto de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja interlocutor real, esse pode ser substituído pelo representante médio do grupo... Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem em comum com um tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado". Aqui, porém, por *interlocutor* entendemos a presença de um interlocutor que não seja apenas o professor na missão de avaliar se a tarefa foi feita a contento – à medida que, segundo vasta literatura, essa leitura apaga a discursividade dos textos, ou, pelo menos, contribui para a construção de uma discursividade de natureza formalista e eminentemente subordinada.

interlocutor e apontar algum elemento específico de seu texto para interlocutor. Notei que o embrião tinha se desenvolvido: as perguntas estavam prontas – para mim. Todavia, para entendê-las, era necessário que o interlocutor tivesse participado do meu percurso ao formulá-las ou que me tivesse ao lado para fazer as vezes de exegeta; como vim a compreender, muito da tarefa do pesquisador se resolve em seu texto, que deve ser refinado ao ponto de tornar-se inteligível para o interlocutor. Isso me foi apontado pelo professor, que me recomendou que retrabalhasse as perguntas de pesquisa textualmente.

**Durante a realização da tarefa<sup>7</sup> (registros audiovisuais e observação participante)**

1. Os participantes tornam relevante a presença de interlocutores no horizonte de publicização de seus textos?
  - 1.1 Os participantes solicitam ajuda uns dos outros para promover melhorias no texto produzido de forma a alcançar algum efeito de sentido no interlocutor?
    - 1.1.2 Se sim, os participantes promovem modificações no texto?
  - 1.2 Os participantes consultam materiais de apoio (outros textos, dicionários, gramáticas, etc.) visando a uma melhoria do texto de forma a atingir algum efeito de sentido no interlocutor?
    - 1.2.1 Se sim, os participantes promovem modificações no texto?

**Durante o evento de interlocução com o público leitor (registros audiovisuais e observação participante)**

2. Durante o evento de interlocução com o público leitor do produto final do projeto (coletânea pública de textos), os participantes se demonstram autores?
  - 2.1 Os participantes mostram os textos para os seus interlocutores (sejam eles pais, colegas ou demais possíveis leitores)?
    - 2.1.2 Se sim, os participantes fazem perguntas para verificar o(s) efeito(s) de sentido de seu texto nos leitores?
    - 2.1.3 Se sim, os participantes concordam/discordam com os/dos efeitos de sentido causados pelo texto nos seus leitores?

As perguntas de pesquisa, como formuladas acima, foram a versão a orientar minha geração de dados, pois estavam satisfatória na opinião de todos os meus leitores críticos – minha orientadora, o professor da disciplina e alguns colegas do programa. Senti-me, pela primeira vez, pronto a produzir o tipo de conhecimento a que me propus ao ingressar no mestrado.

---

<sup>7</sup> Entendo *tarefas/tarefas pedagógicas*, em alinhamento com as contribuições de Coughlan e Duff (1994), Schlatter et al. (2006), Ramos (2010) e Baumvol (2011), resumida como “planejamentos realizados pelo professor com o intuito de oferecer oportunidades de aprendizagem aos alunos, sendo motivadas por objetivos de ensino diversos” (Ramos, 2010, p. 57).



No processo de análise dos dados, entretanto, duas questões não antevistas sobressaíram: o fracasso do momento de publicação dos textos (como lócus para a geração de dados sobre autoria) e o pouco subsídio para discussão que as ações registradas para responder as perguntas 1.2 e 1.2.1 geravam. Esperava que o momento de publicação dos textos fosse um momento em que os participantes se alinhassem ao compartilhamento dos textos com os leitores, porém os alunos me prepararam uma festa no dia de publicação do CD; desse modo, ficaram ocupados com as fotos, as músicas, as comidas e os refrigerantes e os textos foram quase esquecidos.

Durante as análises também percebi que as perguntas 1.2 e 1.2.1 tinham por resposta um “sim”, e as ações observadas (por não serem conjuntamente construídas) não levavam a análises interpretativamente ricas (enquanto ação social). Desse modo, transformá-las em dados para análise requeria lançar mão de metodologias quantitativas – fora do escopo deste trabalho por questões de tempo, espaço e foco. Portanto, o segundo bloco de perguntas (as perguntas em 2) e as perguntas 1.2 e 1.2.1 foram removidos da análise, pelos motivos explicitados acima. Além disso, a análise dos textos escritos pelos alunos cujas interações foram interpretadas por mim como momentos de autoria publicamente sustentada e conjuntamente construída revelou que a pergunta 1.1.2 era demais simplista em relação à riqueza das modificações feitas no texto. Desse modo, senti precisar de uma pergunta de pesquisa que ajudasse a explorar a complexidade da relação entre as interações nos momentos de autoria publicamente sustentada e conjuntamente construída que instanciaram as modificações feitas e as próprias modificações. Ou seja, na análise minhas perguntas de pesquisa foram novamente modificadas. Ficaram como segue abaixo<sup>8</sup>.

#### **Durante a realização da tarefa (observação participante)**

1. Os participantes tornam relevante a presença de interlocutores no horizonte de publicização de seus textos?
  - 1.1 Os participantes solicitam ajuda uns dos outros para promover melhorias no texto produzido de forma a alcançar algum efeito de sentido no interlocutor?
  - 1.1.2 Se sim, os participantes promovem modificações no texto?
2. Há como estabelecer relações entre as interações de 1.1 e as modificações feitos no produto texto pelos participantes?

---

<sup>8</sup> A perda do momento em os textos são tornados públicos para leitores externos à sala de aula é lastimável, pois possivelmente faria o entendimento do processo de autoria mais completo. Em certa medida, o trabalho fica restrito à interlocução sobre os textos durante seu processo de produção, não chegando ao fim da cadeia: os leitores alcançados pela publicidade do texto.

## 2.1 Se sim, qual a natureza dessas relações?

\*\*\*

Corria setembro do ano de 2009. Ainda não fizera as disciplinas mencionadas acima. Assim, não me sentia apto a começar a “pesquisa”; porém, seguindo o conselho de minha orientadora, era necessário que me aproximasse do campo o quanto antes. Fui à SA durante uma manhã e encontrei a escola da mesma forma que me lembrava dela, porém com algumas pessoas diferentes, na medida em que meu estágio fora no turno da tarde.

Na SA encontrei a equipe diretiva da época de meu estágio: Roberta (diretora) e Deise (supervisora). A única membra<sup>9</sup> que não conhecia era Andréa (vice-diretora), pois apenas lecionara na escola durante o turno da manhã. Além disso, a professora de português da manhã não era a mesma que nos cedera a turma para o estágio (que se tornara vice-diretora da tarde). Disse-me Deise que a professora de português era muito aberta, competente e se dava muito bem com os estagiários.

Apresentaram-me Sandra, professora de português da manhã, durante o recreio. Era bastante atabalhoada e falante, além de sorridente e terna (usava muito o diminutivo, “aluninho”, “trabalhinho”, “textinho”). Expliquei para ela de onde vinha, como conhecia a SA, o projeto didático que desenvolvera lá; usei os elogios das membras da direção como credenciais; ou seja, vendi meu peixe. Combinamos que passaria a assistir a suas aulas para que nos aproximássemos, duas ou três vezes por semana.

Então, passei a frequentar a escola aproximadamente duas vezes por semana; assistia às aulas de português e ficava perambulando pelo recreio, sala da coordenação, pátio e sala dos professores. Junto comigo, levava um caderno em que fazia anotações, que na redação deste relato não me serviram de nada. No entanto, a aproximação ao campo foi essencial, pois construí uma relação de amizade e confiança com os participantes – membras da equipe diretiva, professoras, funcionárias/o e alunos/as – sem a qual, hoje, pensando bem, este trabalho não teria sido possível.

Minha combinação com Sandra era que no princípio do ano de 2010 prepararíamos o projeto didático a quatro mãos. Assim, depois de frequentar a escola

---

<sup>9</sup> Embora o uso dessa palavra no feminino tenha causado espanto em todos meus contraleitores, sustento-a ancorado no entendimento que a SA é uma escola predominantemente de profissionais mulheres e que isso deve ser marcado no texto.

durante segundo semestre de 2009, voltei, no princípio de 2010, com o ímpeto de começar o projeto didático. No entanto, Sandra não tinha ido à escola porque sua filha estava doente. Nem eu nem Sandra imaginávamos o que estava por vir. Sandra passaria todo o ano de 2010 lutando contra os problemas de saúde de sua filha. Sem muitos pormenores, gostaria de deixar registrado que presenciei a luta de uma fileira longínqua da platéia, mas pude ver a mãe incansável e a professora dedicada, ombro a ombro. Sandra nunca pediu licença e sempre que podia dar aula estava lá, de olheiras roxas e fundas, e um sorriso entreaberto. Não obstante, a doença da filha de Sandra teve dois reflexos muito claros na minha pesquisa; por um lado, não preparei o projeto didático nem cogitei a hipótese de prosseguir à geração de dados, o que atrasou em muito o trabalho; por outro, porém, tive a oportunidade de fazer a segunda disciplina de pesquisa interpretativa, no primeiro semestre de 2010, que foi providencial no desenvolvimento das minhas perguntas de pesquisa e nas opções metodológicas aqui adotadas.

Em abril de 2011, com a filha da Sandra curada, voltei à SA com o objetivo de começar o mais rápido possível o projeto didático. Tinha em mãos perguntas de pesquisa que me satisfaziam (enquanto guia da investigação) e a categoria de *autor* delimitada. Assim, observei algumas aulas da turma, com que a própria escola (através da Sandra) solicitou-me que trabalhasse<sup>10</sup>, para conhecê-los melhor e acostumá-los com minha presença em sua sala de aula, anotando o que faziam. Após algum tempo com eles, percebi que o interesse por música era, na turma, muito forte também. Assim, resolvi retomar a ideia do CD, porém com algumas modificações, levando em consideração a experiência da produção dos cadernos da SEC (já parti do gênero nota autobiográfica e incluí a leitura de textos literários para o projeto). Ao cabo de algumas semanas o projeto didático estava sendo executado em sala de aula: retornara ao meu ponto de partida, mas ao retornar já não era mais o mesmo, como nos ensina Riobaldo na epígrafe que começa esta história natural da investigação.

Mais do que isso, ao retornar ao ponto de partida entendia todo o motivo da viagem: muito do que aconteceu na experiência do estágio foi repetido nessa intervenção pedagógica. E ao fazer, refazer, registrar, refletir e relatar, fui entendendo, me entendendo, ensinando e aprendendo; tornando-me mais reflexivo como professor;

---

<sup>10</sup> É uma turma que apresenta diversos problemas disciplinares (destacados em diversas notas de campo por vários participantes), mas que, segundo a própria Sandra, trabalha muito bem. Segundo Sandra, era uma boa turma para a pesquisa porque “seria bom se eles fizessem um projeto que os conectasse mais com a escola”.

tornando-me um pesquisador. Nesses termos, como Riobaldo ensina, conto a matéria vertente para entender das coisas que são importantes.

\*\*\*

Em caráter de resumo, esse texto tratou da minha vivência no SA como estagiário, do meu desenvolvimento como pesquisador-em-formação e da minha reaproximação ao SA, já como pesquisador. Sobretudo, essas páginas têm por objetivo ajudar o leitor a entender como se construiu a voz que aqui fala. Isso é de suma importância, pois as ações e vozes descritas doravante serão inevitavelmente recriadas pela subjetividade desta; isso é grande responsabilidade: tanto com o leitor como com as ações e vozes que são retratadas/recriadas/ressignificadas.

A partir disso, posso apresentar este trabalho e sua organização. A presente dissertação está inserida na área de Linguística Aplicada, mais precisamente no campo do debate sobre o ensino e aprendizagem de língua portuguesa e literatura na escola, representado por inúmeras publicações em livro<sup>11</sup>, documentos prescritivos de orientação curricular<sup>12</sup>, dissertações de mestrado e teses de doutorado, e incontáveis artigos e capítulos de livro.

O presente trabalho visa, em última análise, contribuir para esta discussão pelas seguintes frentes: (1) discutir o conceito de autoria numa perspectiva vinculada à do Círculo de Bakhtin; (2) delimitar esse conceito de uma forma que seja possível investigá-lo no aqui-e-agora da execução do projeto; (3) apresentar o relato interpretativo do projeto didático; (4) investigar e analisar o conceito de autoria delimitado de forma situada nas ações dos participantes; (5) verificar, nas produções textuais dos alunos, se/como as ações demonstradoras de autoria tem desdobramentos no texto.

A dissertação está dividida em cinco capítulos. No capítulo 1, apresento uma revisão teórica dos conceitos mais importantes à construção do projeto pedagógico: *língua, gênero do discurso e autoria*. Procuro vincular as contribuições dos documentos de orientação curricular centrais para este trabalho – os Parâmetros Curriculares

---

<sup>11</sup> Zilberman (1982), Gnerre (1991), Luft (1985), Geraldi (1984a; 1997a; 1997b), Soares (1986), Batista (1997), Guedes (2002; 2006), Antunes (2003;2009), Bunzen e Mendonça (2006), Guimarães, Campani-Castilhos e Drey (2008), Kleiman (2005), Signorini (2006), entre muitas outras.

<sup>12</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998; 1999 e 2002); Referenciais Curriculares de Língua Portuguesa e Literatura (Filipouski, Marchi e Simões, 2009); Proposta curricular do Estado de São Paulo (São Paulo, 2008), entre outros.

Nacionais (Brasil, 1998; doravante PCN) e os Referenciais Curriculares de Língua Portuguesa e Literatura (Filipouski, Marchi e Simões, 2009; doravante RCLP) – aos entendimentos do Círculo de Bakhtin.

No capítulo 2, discuto as bases da concepção de projeto apresentada para a geração de dados desta pesquisa, buscando novamente vincular as contribuições dos PCN e RCLP à discussão mais ampla do ensino por meio de projetos. Para tanto, parto dos documentos curriculares e passo por Hernandez e Ventura (1998), e Paulo Freire (2011). Ao fim do capítulo, apresento ao leitor o projeto didático *O som que faz a nossa cabeça*, utilizado na geração de dados desta pesquisa. No capítulo 3, faço uma revisão teórico-conceitual dos pressupostos de pesquisa interpretativa/qualitativa essenciais a este trabalho; primeiro, delimito o que entendo por pesquisa interpretativa/qualitativa e por pesquisa-ação; em seguida, apresento ao leitor um relato dos métodos de geração, tratamento e análise dos dados utilizados, bem como as justificativas das escolhas feitas. No capítulo 4, relato o projeto de forma interpretativa – com apresentação e discussão dos dados gerados durante a observação participante. Então, apresento a análise dos momentos em que a *autoria* parece ser publicamente sustentada nas interações de sala de aula –oito casos considerados típicos no *corpus* e um caso atípico. Finalmente, respondo brevemente às perguntas de pesquisa. No capítulo 5, apresento minhas reflexões finais, tratando das limitações deste trabalho e de suas possibilidades de aprofundamento em termos de pesquisa. Por fim, resumo as contribuições que este trabalho pode ter para o ensino e aprendizagem de língua portuguesa e literatura.

## 1

**LÍNGUA, TEXTO, GÊNEROS DO DISCURSO E AUTORIA: MATERIAL DE  
TRABALHO, MATÉRIA DE REFLEXÃO, INEVITÁVEL PONTO DE  
PARTIDA**

Ao situar este trabalho no campo dos estudos sobre *ensino e aprendizagem de língua portuguesa na escola*, faz-se necessário delimitar o entendimento de *linguagem* adotado nesta pesquisa, de que emerge a *língua portuguesa* a ser ensinada. A perspectiva aqui adotada tem sua origem principalmente nas contribuições do Círculo de Bakhtin para a compreensão de linguagem como *produção de discursos na interação dialógica por meio de enunciados*. Esta visão, conforme argumento adiante no capítulo, alia-se à tradição de ensino de língua portuguesa, resumida pelos documentos prescritivos vigentes no âmbito deste trabalho: os PCN e os RCLP. Desse modo, como já indicado pelo título, este capítulo tem por objetivo a síntese do conceito de *linguagem/língua* presente na tradição a que a dissertação se alia (o debate sobre ensino e aprendizagem de língua portuguesa na escola, resumido pelos documentos de orientação curricular citados logo acima), bem como nas bases teóricas sobre que essa tradição se desenvolve.

Para tanto, na seção 1.1 mapeio o conceito de *linguagem/língua* nos documentos prescritivos fundamentais para este trabalho: os PCN e os RCLP. Baseado em sua leitura, concluo que as contribuições do Círculo de Bakhtin é uma base comum para ambos os documentos, um fio discursivo que os liga ambos. Desse modo, na seção 1.2 resumo a perspectiva *sociointeracionista dialógica* de linguagem, vinculada à discussão de *linguagem/língua* na obra do Círculo de Bakhtin. Abordo os seguintes conceitos-chave: *interação*; *relações dialógicas*; *enunciado*, *enunciação* e *texto*; e *gêneros do discurso*. Na seção 1.3 trato de um conceito essencial para a discussão de *linguagem/língua* de 1.1 e 1.2, bem como para a discussão contemporânea no ensino de língua portuguesa: os *gêneros*. Na seção 1.4, após tratar dos conceitos-chave para a discussão de *língua/linguagem*, delimito de forma mais específica a categoria central à pesquisa: *autoria*.

### 1.1 Diretrizes curriculares nacionais e estaduais: *produção de discursos*, fio condutor entre os documentos

As diretrizes curriculares em Brasil (1997) e Brasil (1998) emergem numa época em que a sociedade desperta de maneira mais consciente para a educação, inseridos num ciclo internacional que culmina na “Conferência Mundial de Educação para Todos”, convocada pela UNESCO em 1990; o Brasil participa da conferência e, com mais oito países, assina o “Tratado de Nova Delhi”, em que se compromete com a universalização da educação básica. O tratado indica que o Brasil, como outros países em desenvolvimento, acorda para o fato de que seu progresso está organicamente vinculado ao estabelecimento de uma educação básica capaz de preparar cidadãos para a atuação numa sociedade e mercado de trabalho cada vez mais complexos, e que demandam um nível de instrução cada vez maior.

Brasil (1997) e Brasil (1998) apresentam uma estrutura curricular completa,<sup>13</sup> ainda que aberta e flexível, a ser usada como aporte pelas secretarias estaduais e municipais de educação, e pelas próprias escolas na construção de seus currículos. Assim, os documentos constituem o primeiro nível de uma estrutura de concretização em quatro níveis não-sequenciais, que visam integração e autonomia:

- (1) os PCN, referência nacional de políticas educativas do MEC, que têm por função subsidiar a construção dos currículos dos municípios e estados;
- (2) as elaborações curriculares dos estados e municípios;
- (3) a proposta curricular de cada escola, levando em consideração a identidade da escola, a identidade de seu alunado e demandas locais da comunidade;
- (4) a realização das programações junto aos alunos na sala de aula.

Na introdução ao termo *linguagem*, os PCN afirmam que seu domínio está diretamente vinculado à participação social, à construção de pontos de vista sobre o mundo e ao compartilhamento da cultura, pois é “por meio dela [a linguagem] que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento” (Brasil, 1998, p. 21). Dessa forma, o documento estabelece que, mais especificamente, linguagem é

---

<sup>13</sup> Dividido em oito áreas: Área de Língua Portuguesa, Área de Matemática, Área de Ciências Naturais, Área de História, Área de Geografia, Área de Arte, Área de Educação Física e Área de Língua Estrangeira, cada uma num volume.

ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional. Cada uma dessas práticas se diferencia historicamente e depende das condições da situação comunicativa, nestas incluídas as características sociais dos envolvidos na interlocução. Hoje, por exemplo, a conversa informal não é a que se ouviria há um século, tanto em relação ao assunto quanto à forma de dizer, propriamente – características específicas do momento histórico. Além disso, uma conversa informal entre economistas pode diferenciar-se daquela que ocorre entre professores ou operários de uma construção, tanto em função do registro e do conhecimento lingüístico quanto em relação ao assunto em pauta. (Brasil, 1998, p. 20)

Pode-se resumir a concepção acima com as seguintes formulações: (1) linguagem é interação situada (*ação interindividual orientada por uma finalidade específica*), em que relevam tanto elementos imediatos (a relação entre *locutor* e *interlocutor*) quanto mais amplos da situação de comunicação (*assunto, registro, momento histórico*); (2) os sujeitos interagem por meio de formas escritas ou orais historicamente construídas (*carta, crônica, conversa informal*); (3) essas formas são diferentes dependendo da situação de comunicação.

Assim, produzir

linguagem significa produzir discursos, isto é significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico. Isso significa que as escolhas feitas ao dizer, ao produzir um discurso, não são aleatórias — ainda que possam ser inconscientes —, mas decorrentes das condições em que esse discurso é realizado. Quer dizer: quando um sujeito interage verbalmente com outro, o discurso se organiza a partir das finalidades e intenções do locutor, dos conhecimentos que acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que têm, da posição social e hierárquica que ocupam. (Brasil, 1998, p. 22)

Por fim, o documento assinala que o discurso, quando produzido, materializa-se em textos orais e escritos, sendo *texto* definido como o “produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo isto é, uma seqüência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência”



(Brasil, 1998, p. 21). Os *textos* se organizam através de *gêneros*: “formas relativamente estáveis de enunciados disponíveis na cultura”, caracterizados por conteúdo temático, estilo e construção composicional (Brasil, 1998, p. 23)<sup>14</sup>, e se relacionam com outros textos já produzidos.

Portanto, de forma esquemática, pode-se concluir que, conforme os PCN, *linguagem* consiste na interação através de textos produzidos por escolhas (recursos linguísticos e gêneros do discurso). Essas escolhas estão indissolavelmente vinculadas à situação de produção do enunciado: seus elementos específicos (quem fala, com quem, por que) e seus elementos mais amplos (o grupo social, o momento histórico).

É no âmbito do já citado segundo nível de elaboração curricular que RCLP é produzido. Os RCLP também propõe uma estrutura curricular completa, aberta e flexível<sup>15</sup>. O documento de “Linguagem, Códigos e suas Tecnologias” define que área

trata o conceito central de linguagem como a capacidade humana de articular significados coletivos em códigos, ou seja, em sistemas arbitrários de representação, compartilhados e variáveis, e de lançar mão desses códigos como recursos para produzir e compartilhar sentidos. Isso quer dizer que a cada linguagem correspondem códigos específicos, mais estáveis, mas que acima de tudo a linguagem se atualiza na prática, é historicamente construída e dinâmica. Através dela, os sujeitos agem no mundo social, participam em interações com o outro nas situações que encontram em sua vida cotidiana. Pelo uso da linguagem, o ser humano se torna capaz de conhecer a si mesmo, sua cultura e o mundo em que vive. Isso significa que os sentidos produzidos se expressam por meio de palavras, imagens, sons, gestos e movimentos. Esses modos de expressão dão concretude às diferentes disciplinas componentes da área: a Língua Portuguesa e Literatura, a Língua Estrangeira Moderna, a Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) e a Educação Física. (Rio Grande do Sul, 2009, p. 37)

A leitura do trecho acima revela algumas semelhanças com os PCN: (1) a linguagem é trabalho interacional situado; (2) esse trabalho se dá através de formas historicamente construídas e dinâmicas; (3) através da linguagem os sujeitos conhecem a si mesmos, constroem compreensões de mundo e de sua cultura.

---

<sup>14</sup> Formulação muito similar à de Bakhtin (1997, p. 279). Usarei duas traduções diferentes do texto “Estética da Criação Verbal” (Bakhtin, 1997; e Bakhtin, 2010a), pois cada uma apresenta momentos em que o texto é mais inteligível do que a outra; assim, citarei a que julgar mais clara conforme o trecho a ser citado.

<sup>15</sup> Dividida nas seguintes áreas: Linguagens Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira Moderna [Inglês e Espanhol], Educação Física e Arte); Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química); Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia, Sociologia e Filosofia). Cada área se articula num documento comum, em documentos específicos, e em cadernos do professor e do aluno com exemplos de projetos didáticos prontos.

O documento da disciplina de “Língua Portuguesa e Literatura”, no mesmo diapasão do documento de sua área, delimita que

cada língua corresponde a um sistema estruturado, mais estável, mas que acima de tudo se define como trabalho interacional situado, atualizado na prática, historicamente construído e dinâmico. Através da língua (materna ou outras), os sujeitos agem no mundo social, participam em interações com o outro nos mais variados contextos. Mergulhados no uso de sua língua (ou de outras), os sujeitos constituem a si mesmos, constroem conjuntamente uma compreensão do mundo e, ao mesmo tempo, reconstróem continuamente a própria língua. Enfim, ao privilegiar a língua portuguesa e a literatura, a disciplina tem, necessariamente, como objeto, o uso da linguagem, pois é na constante construção da vida social viabilizada por tal uso que o ser humano se torna capaz de conhecer a si mesmo, sua cultura e o mundo em que vive. (Filipouski, Marchi e Simões, 2009, p. 55)

A decisão de centrar a disciplina no texto, assim como nos PCN , aponta que o texto, como unidade de uso da língua na interação, deve ser a unidade da aula de língua portuguesa. Outra semelhança é que os RCLP também lançam mão do conceito de gênero.

De forma esquemática, pode-se concluir que, para os Referenciais Curriculares (o documento de área e o de língua portuguesa), linguagem constitui-se da *interação situada* através de código(s) socialmente construído(s) e dinâmico(s), pelo(s) qual(is) os sujeitos constroem e compartilham visões de mundo e sua própria cultura. As interações se materializam em textos estruturados por *gêneros*, tidos como estruturas relativamente estáveis que respondem ao contexto de produção dos textos.

Portanto, pode-se concluir que ambos os documentos convergem para uma leitura que privilegia, na linguagem, a interlocução, a interação e a produção de discursos através de textos. Essa visão de língua se aproxima da do Círculo de Bakhtin, discutida na próxima seção.

## **1.2 A Filosofia da Linguagem do Círculo de Bakhtin e um conceito de língua: ligando os pontos**

As evidências de que os PCN e RCLP têm o Círculo como fio comum em sua malha discursiva aparece facilmente, mediante investigação de suas referências

bibliográficas: Bakhtin e Volochinov<sup>16</sup> em ambos. Ainda, tanto os PCN como os RCLP lançam mão de termos presentes na obra do Círculo de forma similar a como é feito pelo Círculo. Nesta seção trato das concepções de *interação*, *relações dialógicas*; *enunciado*, *enunciação e texto*, e *gêneros do discurso*, por acreditá-los essenciais à compreensão da perspectiva de linguagem do Círculo.

*Linguagem e produção de discursos: produto da interação entre sujeitos*

Volochinov (1929/2006) critica duas orientações ontológicas distintas: a objetivista abstrata, representada pela linguística saussuriana, e a subjetivista idealista, representada pela filosofia de Humboldt. A primeira propõe que a língua é um sistema abstrato de signos, irredutível à história, à mudança e à enunciação (e, por conseguinte, ao sujeito falante); a segunda propõe que a língua irradia do sujeito, como uma criação individual. Partindo dessas críticas, o autor explicita seu entendimento de linguagem, afirmando que

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (Volochinov, 1929/2006, p. 127)

Assim, a perspectiva do Círculo pode ser interpretada num enquadre sociointeracionista. Entretanto, interação se estatui num conjunto de diferentes práticas humanas heteróclitas e multifacetadas, irredutíveis a um entendimento que as perpassa todas sem movimentos epistemológicos que criem condições para isso, melhor dizendo, que organizem essas práticas numa reflexão. Nesse sentido, pensar interação requer o esforço epistemológico de se eleger um “posto de observação” (Geraldí, 1997a, p. 5); na obra do Círculo, argumento, esse posto é o diálogo.

---

<sup>16</sup> Embora nos PCN de língua portuguesa o Marxismo e Filosofia da Linguagem apareça creditado a Bakhtin.

*Relações dialógicas, lente para se olhar a interação: exercício de análise, exercício de síntese*

O diálogo<sup>17</sup>, conforme Marchezan (2008), funciona como um conceito-chave organizador da reflexão para a compreensão de interação no Círculo; isto é, metaforicamente perpassa todos os acontecimentos da interação humana e se torna condição para o seu entendimento.

O diálogo é a forma clássica de comunicação discursiva, pois “cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui uma conclusibilidade específica ao exprimir certa posição do falante que suscita resposta” (Bakhtin, 2010a, p. 275). Ou seja, no diálogo cotidiano, cada réplica é um enunciado relativamente acabado, tem um autor e expressa uma posição à qual se pode responder. Além disso, produzimos enunciados levando em consideração quem é o interlocutor, que posição ocupamos em relação a ele, e o efeito que esperamos que nosso enunciado suscite nele (interlocutor).

Isso posto, pode-se atender ao convite do Círculo de entender o diálogo “num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas face a face, mas toda a comunicação verbal de qualquer tipo que seja” (Volochinov, 1929/2006, p. 127), da conversa cotidiana ao poema, pois há sempre um locutor e um interlocutor numa situação análoga à do diálogo<sup>18</sup>.

Ainda, segundo Volochinov (1929/2006, p. 116), a enunciação é “o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” isto é, um locutor e um interlocutor (que pode ser real ou projetado pelo locutor). Assim, o enunciado “*dirija-se a um interlocutor*: ele é função da pessoa deste interlocutor” e “variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se essa for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.)...” (Volochinov, 1929/2006, pp. 116-117).

Além disso, a interlocução pressupõe uma atitude responsiva ativa, já que toda compreensão

da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda a compreensão é prenhe de

<sup>17</sup> E seus derivados: *dialógico* e *relações dialógicas*. O termo *dialogismo* não é proposto pelo Círculo, mas, sim, por seus leitores.

<sup>18</sup> Entende-se que é uma simplificação de um conjunto de fenômenos a fim de torná-los cognoscíveis para discussão. Goffman (1979/1998) aponta para o perigo da demasiada simplificação da conversa face-a-face pelo uso das categorias falante/ouvinte, bem como pelo uso de uma estrutura diádica. Entretanto, insisto, essa simplificação tem uma finalidade epistemológica e não ontológica.

resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante... O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas dobre o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma execução, etc. (2010a, pp. 271-72)

Ou seja, o locutor projeta um efeito sobre o interlocutor na produção do enunciado e, do interlocutor, uma resposta ativa. Portanto, o enunciado sempre tem um propósito que leva o interlocutor em consideração, de acordo com o efeito neste pretendido e sua decorrente resposta. Essa relação locutor x interlocutor, efeito pretendido x resposta esperada, dialógica por natureza, se estatui como condição básica para a interação.

As relações dialógicas transpõem-se para outro plano: o da evolução histórica da língua num plano espaço-temporal, na forma metafórica de uma *cadeia de enunciados*. Bakhtin assinala que

todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os supõe já conhecidos do ouvinte). (Bakhtin, 2010a, p. 272)

Portanto, o locutor pressupõe enunciados anteriores, aos quais ele responde e enunciados futuros, que serão resposta ao seu enunciado. Logo, o diálogo também é a correia de transmissão que leva adiante a evolução da língua, pois “qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma *fração* de uma *corrente de comunicação* verbal ininterrupta (concernente à vida, à literatura, ao conhecimento, à política, etc.)” na medida em que “cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de enunciados” (Bakhtin, 1997, p. 291). Em outras palavras, a mesma metáfora usada para entendermos as interações situadas serve para entendermos a língua no seu caráter histórico e na sua evolução, pois a língua evolui historicamente através de enunciados encadeados num diálogo potencialmente eterno, no qual as enunciações presentes respondem a enunciações passadas, refletindo seu eco, e suscitam enunciações futuras em sua resposta.

É nesse sentido que o possível entendimento telegráfico de locutor x interlocutor é descartado, pois a produção de enunciados pressupõe o processo de interlocução. Dito de outro modo, na interlocução está sempre presente o fato de que o interlocutor nos

responderá ativamente, bem como o fato de que nosso enunciado se relaciona com enunciados anteriores e posteriores – o que a torna produto de um processo.

*Relações dialógicas que se materializam: enunciado, enunciação e texto*

Os termos *enunciação* e *enunciado* são empregados em Volochinov (1929/2006), Bakhtin (2010a), Bakhtin (2010b). Bezerra (2010, p. 261) aponta que o termo utilizado em russo (*viszkavanie*) significa o ato de enunciar, o ato de produzir discurso. Sobral (2009) anota que *enunciado* e *enunciação* se supõem mutuamente, isto é, o *enunciado* é ao mesmo tempo uma atividade e um produto dessa atividade<sup>19</sup>. Nesses termos, o enunciado é sempre um processo de encontro entre duas consciências, e não algo estático.

Num texto tardio, Bakhtin (1997, p. 330) aproxima os termos *texto* e *enunciado*: “cada texto (em sua qualidade de enunciado) é individual, único e irreproduzível, sendo nisso que reside seu sentido (seu desígnio, aquele para o que foi criado)” (Bakhtin, 1997, p. 331). Assim, *texto* e *enunciado* são usados para tratar do “acontecimento na vida do texto, seu ser autêntico, [que] sempre sucede nas fronteiras entre *duas consciências*, de *dois sujeitos*” (Bakhtin, 1997, p. 333). Os dois termos, portanto, estão em posição análoga, e assim os usarei doravante.

O Círculo delimita o enunciado como a “*real unidade* da comunicação discursiva” (Bakhtin, 2010a, p. 275). Dessa forma, definir enunciado é tarefa difícil, pois pode variar muito em formato e construção (um turno de diálogo cotidiano, uma carta, um livro em vários tomos). Entretanto, há algumas características comuns, sobre as quais – desde a perspectiva do Círculo – passo a considerar.

Em primeiro lugar, o enunciado é concreto, historicamente situado e contingente, tanto à sua situação mais imediata como à sua situação mais ampla de produção. Grillo (2008, p. 138) assinala que a situação social mais imediata é “o horizonte social comum aos co-enunciadores (a unidade do lugar visível), o conhecimento e compreensão da situação, compartilhados pelos co-enunciadores, e a avaliação que eles fazem dessa interação”. Já a situação social mais ampla de produção, é “definida, por um lado, pelas especificidades de cada campo da produção ideológica (ciência, literatura, jornalismo, religião etc.) e, por outro, por certo ‘horizonte social’ de temas recorrentes” (Grillo, 2008, p. 138).

---

<sup>19</sup> Numa perspectiva sociointeracionista, os produtos da interação não poderiam estar dela desvinculados.

Portanto, o enunciado carrega como elementos constituintes condições sociohistóricas de duas ordens: (1) imediatas e contingentes: quem são os coenunciadores, quais seus propósitos ao interagirem, que relação têm; (2) social e historicamente mais amplas: qual esfera social ocupam, quais gêneros essas esferas oferecem, quais temas são dizíveis nessa esfera, e assim por diante<sup>20</sup>.

Em segundo lugar, o enunciado tem um relativo acabamento: sabemos quando começa e quando acaba. Do romance à replica do diálogo cotidiano, o enunciado tem “por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto”, que são marcados pela “alternância dos *sujeitos do discurso*” (Bakhtin 2010a, p. 275): antes do enunciado havia enunciados de outros sujeitos e, após seu término, enunciados de outros sujeitos sobrevirão. A forma prototípica de enunciado, como já dito, por sua simplicidade e precisão, é a replica do diálogo cotidiano, pois “por mais breve e fragmentária que seja, possui uma conclusibilidade específica ao exprimir certa posição do falante que suscita resposta, em relação à qual se pode assumir uma posição responsiva” (Bakhtin 2010a, p. 275).

Assim, a conclusibilidade do enunciado se dá pela possibilidade de respondê-lo (responsabilidade), sua terceira característica distintiva. Nesse sentido, o enunciado pode ser monossilábico e mesmo assim completo, bem como uma frase completa – ou um conjunto delas— pode não ser um enunciado. O ponto é que o enunciado tem necessariamente um autor: expressa uma visão de mundo, um ponto de vista, uma perspectiva subjetiva à qual podemos responder dialogicamente.

Por fim, o enunciado é concreto, isto é, materializado por *formas*: elementos do repertório linguístico e por gêneros do discurso por que se articulam. No entanto, o todo do enunciado não pode ser restrito a suas formas, pois está “inteiramente perpassado por elementos extralinguísticos (dialógicos)”; no enunciado, “tudo o que é linguístico são apenas recursos” (Bakhtin, 2010b p. 336). Sobre a relação entre forma e enunciado, Bakhtin assinala que

por trás de todo o texto, encontra-se o sistema da língua; no texto, corresponde-lhe tudo quanto pode existir fora do texto. Porém, ao mesmo tempo, cada texto (em sua qualidade de enunciado) é individual, único e irreproduzível, sendo nisso que reside seu sentido (seu desígnio, aquele para

---

<sup>20</sup> Eu sei que o leitor deve estar pensando: assim por diante o quê? Mas, na verdade, se descermos às minúcias, a lista é potencialmente infinita, dada a complexidade das condições de produção dos discursos.

o qual foi criado). É com isso que ele remete à verdade, ao verídico, ao bem, à beleza, à história. Em relação a esta sua função, tudo o que é repetitivo e reproduzível é da ordem do meio, do material. O texto é o que não entra no âmbito linguístico e filológico (idem, p. 331).

Cabe salientar que o repertório de formas não é estático, mas – pelo contrário – dinâmico e (re)construído, atualizado pelas interações da cadeia de enunciados que constituem a língua. Como nos propõe Bakhtin, o estudo

da arte verbal pode e deve ultrapassar o divórcio entre uma abordagem formal e abstrata, e uma também abstrata abordagem ideológica. Forma e conteúdo no discurso são unos, uma vez que entendamos o discurso como fenômeno social – social em toda a sua extensão e em todos os seus fatores. (1981, p.259)

Concluindo, os enunciados são historicamente situados, tanto de forma mais imediata como mais ampla; relativamente acabados, isto é, podem ser respondidos; e concretos, ou seja, materializados por formas dinâmicas e historicamente (re)construídas; e expressam o ponto de vista singular de seu(s) autor(es).

### **1.3 Gêneros do discurso: além da estabilidade das formas**

Atenho-me, nesta seção, à questão dos *gêneros*. Na subseção 1.3.1 traço um breve histórico de sua profusão no discurso pedagógico. Na subseção 1.3.2 trato de duas tendências teóricas distintas: a dos *gêneros do discurso* e a dos *gêneros textuais*. Em 1.3.3 de sua natureza e de seu papel nos documentos prescritivos aqui discutidos: os PCN e os RCLP.

#### **1.3.1 Gêneros e o debate pedagógico: percorrendo as arestas do já-dito**

Faraco (2009) se refere à apropriação pedagógica do conceito de gênero como epidêmica e como inflacionado seu uso no discurso pedagógico. Marchuschi (2008, p. 147) afirma que o “estudo dos gêneros não é novo, mas está na moda”, sobretudo após a publicação dos PCN. Meurer et al. (2005, pp. 8-9), no prefácio de um livro centrado na questão dos *gêneros*, apontam que é crescente o interesse no tema por profissionais de diversos campos – jornalistas, tradutores, críticos literários e sobretudo professores de línguas. Esse crescente interesse nos *gêneros* tem gerado uma profusão de trabalhos e



documentos que, de forma mais ou menos central, tratam do tema; a flutuação de termos e perspectivas tornou-se – como seria de se esperar – moeda corrente (gêneros do discurso, gêneros discursivos, gêneros textuais, gêneros de texto, apenas para citar os mais comuns).

Rojo (2005), num levantamento feito em trabalhos vinculados à questão dos gêneros, mapeou duas tendências teóricas distintas: a dos *gêneros do discurso* (ou discursivos) e a dos *gêneros textuais*. A primeira<sup>21</sup> se ocupa do estudo da situação de produção dos enunciados ou textos, isto é, seus aspectos sócio-históricos, discursivos e interacionais, e seus vínculos com o gênero; a segunda, do estudo e descrição da materialidade textual e linguística, e como estas se relacionam com a estruturação dos gêneros<sup>22</sup>.

Resumo abaixo algumas características metodológicas compartilhadas pelos adeptos da tendência dos gêneros textuais apontadas por Rojo (2005, pp. 16-17):

- todos se aproximam de uma definição de famílias de texto; essas similaridades podem se dar tanto no nível do texto (formas textuais e linguísticas de composição) quanto no nível do contexto (função, finalidade, critério pragmático, entre outros);
- todas buscam compatibilizar análises textuais com descrições de textos e gêneros, seja por meio de sequências textuais seja por meio de tipos de discurso;
- todos remetem a uma leitura funcional do contexto;
- todos remetem a uma leitura do discurso bakhtiniano, sobretudo (e, ora, unicamente) de Bakhtin (2010d).

Em seguida Rojo (2005, pp. 197-199) aponta algumas características metodológicas adotadas pela tendência dos gêneros do discurso, como sintetizo a seguir:

- buscam uma análise sócio-histórica da situação de produção do enunciado/texto (quem são os interlocutores, qual a finalidade do texto/enunciado, qual seu tema, qual a esfera social em que foi produzido);

---

<sup>21</sup>Exemplos que relacionam o ensino de línguas e gêneros do discurso: Rojo (2005); Kleiman (2006); Bunzen (2006); Lopes-Rossi (2008); Bentes (2008); Rojo, Barbosa e Collins (2008); entre outros tantos.

<sup>22</sup>Alguns exemplos de trabalhos que relacionam ensino de línguas e gêneros textuais são: Antunes (2009), Marchuschi (2008), Cristovão e Nascimento (2008), Machado (2005), Bonini (2008) e Schneuwly e Dolz (2004), entre outros.

- buscam uma análise dos elementos textuais/linguísticos que refletem no texto os aspectos sócio-históricos elencados acima;
- buscam o estabelecimento de algumas regularidades (na situação de produção e nas marcas textuais/linguísticas que refletem no texto).

Portanto, pode-se concluir, a diferença terminológica está ancorada em diferenças de ordem ontológica e metodológica<sup>23</sup>. Sobre a escolha de uma perspectiva a ser adotada no ensino de línguas, Rojo (2005) pondera que

para o linguista, o pesquisador ou o analista de textos, a escolha entre as diferentes teorias vai depender somente de suas finalidades, de suas questões de pesquisa e de sua ideologia, sendo as duas teorias igualmente válidas, para o linguista aplicado – sobretudo aquele voltado para o ensino e a educação –, cuja validade de pesquisa irá depender mais da eficácia social do que da precisão da análise nossa segunda questão se coloca de maneira vital:

- Do ponto de vista aplicado, sobretudo em educação e didática de línguas, que tipos de resultados teremos a partir da transposição de cada uma das perspectivas...? (Rojo, 2005, p. 206)

para concluir que

nossos alunos não precisam ser gramáticos de texto nem mesmo conhecerem uma metalinguagem sofisticada. Ao contrário, no Brasil, com seus acentuados problemas de iletrismo, a necessidade dos alunos é de terem acesso letrado a textos... Assim, parece-nos mais útil e necessário explorar com eles as características das situações de enunciação – relacionadas às marcas linguísticas que deixam como traços nos textos – que fazermos análises completas e exaustivas de textos[...] (Rojo, 2005, p. 207)

Pode-se entender, pois, que a segunda tendência é mais compatível com fins de ensino e aprendizagem de línguas como entendido aqui. Concordo com a afirmação de Rojo (2005) de que é mais útil para os alunos ter acesso a situações concretas de enunciação e consciência das marcas que estas deixam nos textos do que estudar exaustivamente as características formais/funcionais dos gêneros.

---

<sup>23</sup>Cumprir dizer que as tendências não são estanques nem os nomes sempre aplicados conforme as tendências; por exemplo, Bentes (2008, p. 90-92) usa o termo gêneros textual, embora sua definição de gênero se aproxime da dos gêneros do discurso.

### 1.3.2 Diretrizes curriculares nacionais e estaduais: gêneros textuais ou do discurso?

Os PCN abordam a questão dos gêneros ainda na introdução à área de Língua Portuguesa, na delimitação do conceito de linguagem, apontando que quando

[...] um sujeito interage verbalmente com outro, o discurso se organiza a partir das finalidades e intenções do locutor, dos conhecimentos que acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que têm, da posição social e hierárquica que ocupam *Isso tudo determina as escolhas do gênero no qual o discurso se realizará*, dos procedimentos de estruturação e da seleção de recursos lingüísticos. (Brasil, 1998, p. 22, grifos meus)

Desse modo, o gênero está indissociavelmente vinculado à interação verbal, que acontece de forma situada e através de escolhas em relação à estruturação do discurso; o gênero é uma dessas escolhas. Entretanto, e isso é de suma importância, o conceito de gênero encontra-se ancorado no e subordinado ao de interação. Em outras palavras, o gênero é um recurso selecionado para materializar o discurso, um dispositivo para ação, uma escolha, e não uma realidade em si. Nesse sentido, todo

texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos: conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero; construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero; estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de seqüências que compõem o texto etc. (Brasil, 1998, p. 21)<sup>24</sup>

Dito de outro modo, os gêneros estão organicamente vinculados aos contextos de produção de discursos, são por esses contextos gerados e determinados; assim, se reconfiguram historicamente como formas relativamente estáveis de organização de enunciados, disponíveis na cultura, e caracterizadas por três elementos: conteúdo temático, construção composicional e estilo. Além disso, o documento ressalta que os gêneros estão “em número quase ilimitado, variando em função da época (epopeia,

---

<sup>24</sup> Os termos da discussão sobre gênero dos PCN são tomados de Bakhtin (2010 a, p. 262; 1997, p. 279).

cartoon), das culturas (haikai, cordel) das finalidades sociais (entreter, informar)” (Brasil, 1998, p. 24).

Cumprir afirmar que esse entendimento de gênero, subordinado ao de interlocução, apresenta uma síntese do discurso bakhtiniano. Portanto, a perspectiva dos PCN se aproxima do que Rojo (2005) chamou de gêneros do discurso e, assim, da perspectiva do Círculo.

Nos RCLP os gêneros são definidos como

síntese histórica que se dá entre os elementos do contexto de produção dos textos e o modo como a linguagem se organiza para responder a esse contexto de produção. Como a própria língua em todos os seus níveis, o gênero estrutura-se de modo relativamente estável em resposta a suas funções: sendo essas funções dinâmicas, também o é a estrutura, cuja estabilidade e sistematicidade servem de pauta para que cada vez mais seja possível agir conjuntamente, mas cujas abertura e indeterminação servem às necessidades de flexibilidade, pois pode ter de responder a funções emergentes.” (Filipouski, Marchi e Simões, 2009, p. 96)

Pode-se afirmar que a noção de gêneros –para o documento— também se ancora na interação, na medida em que o gênero responde a um contexto de produção de forma estruturada, porém aberta e flexível. Logo, a concepção de gênero do documento também está alinhada à perspectiva dos gêneros do discurso.

### 1.3.3 Gêneros do discurso: modos de usar<sup>25</sup>

Os PCN assinalam que é papel da escola privilegiar o ensino de gêneros que caracterizam usos públicos da linguagem, na medida em que os alunos já chegam à escola conhecendo os gêneros privados<sup>26</sup> -- orais, em larga medida. Nesse sentido, o uso dos gêneros no discurso pedagógico deve estar associado a um entendimento de que práticas letradas<sup>27</sup> mais complexas envolverão gêneros mais complexos – sendo a Literatura a instância onde os gêneros mais complexos frequentemente se inserem. Desse modo, a complexificação das práticas letradas – e, conseqüentemente, dos

<sup>25</sup> Título inspirado em Fischer (2007).

<sup>26</sup> A distinção gêneros privados e públicos, pode ser remetida à de gêneros primários e secundários em Bakhtin (1997).

<sup>27</sup> Entendidas como “um conjunto de práticas organizadas social e culturalmente (Cole & Scribner, 1981) que envolvem na sua constituição a tecnologia da escrita – ao que Street (1984) se refere como práticas de letramento” (Bortolini, 2009, p. 6)

gêneros do discurso – ao longo dos anos de escola implicará um contato crescente com a norma.

Nos PCN, os gêneros – a um só tempo – pautam as escolhas de textos a serem usados em sala de aula e as tarefas a serem produzidas. Já nos RCLP, os gêneros desempenham um papel ainda mais central: são o eixo organizador dos projetos didáticos usados em aula, bem como a linha mestra na progressão curricular.

Nesse sentido, os RCLP apresentam uma síntese proveitosa da incorporação do conceito de gêneros no discurso pedagógico. Os RCLP incorporam os gêneros, que “não apenas serão objeto de discussão e reflexão, mas principalmente de trabalho na leitura e produção de textos” (Filipouski, Marchi e Simões, 2009, p.78). E, de forma explícita, direcionam o leitor a uma leitura que vincula seu uso à interlocução; vejamos como:

quanto aos gêneros, enfatiza-se aqui uma abordagem funcional e estruturante. Não se trata de substituir o ensino declarativo de questões de gramática e períodos literários pelo ensino de gêneros: o aluno aprende uma lista de características do gênero para depois repetir. (idem, p. 96)

O documento, em suma, apresenta uma visão similar à tendência dos gêneros do discurso, conforme o que foi discutido anteriormente no capítulo. O documento afirma categoricamente que não é finalidade da proposta substituir o ensino conteudista de questões de gramática pelo ensino conteudista dos gêneros, em que o aluno simplesmente repetisse suas características.

Neste trabalho, a concepção de gêneros do discurso está alinhada com a perspectiva apontada pela diretriz curricular estadual. Em última análise, considero o conceito *gêneros do discurso* como um organizador da reflexão pedagógica, sendo que o que realmente está em pauta na aula de língua portuguesa e literatura não é seu estudo enquanto estabilidade formal, mas sua natureza facilitadora da produção de textos.

#### **1.4 Autoria**

O conceito de *autor*, protagonista nos estudos literários, tem sido relegado a um plano de menos destaque na discussão de ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Os RCLP, porém, trazem-no com centralidade, ao afirmar que na

área das Linguagens e Códigos, é fundamental o desenvolvimento de uma clara noção de autoria. É princípio fundamental que, na vida cotidiana, privada e pública a um só tempo, professores e alunos sejam sujeitos autores, agentes e responsáveis. A autoria implica a abertura para a construção da singularidade de cada um, mas envolve a responsabilidade pela singularidade produzida. O autor assume-se diante do outro, o que significa a impossibilidade de negá-lo. Os elementos da fruição e da cidadania são, então, princípios educativos que viabilizarão, na área das Linguagens e Códigos, a formação de autores. (Filpouski, Marchi e Simões, 2009, p. 39).

Entretanto, o documento não desenvolve o conceito ao nível de profundidade demandado para os propósitos desta pesquisa. Esta seção, portanto, tem por finalidade delimitá-lo de forma mais específica, tanto para os fins educacionais de *O som que faz a nossa cabeça* como para sua investigação nesta pesquisa.

Para tanto, faço uma breve revisão do conceito em Barthes (1968/2004) e Foucault (1969), dois textos clássicos a abordarem a questão do *autor*. Em seguida, investigo o conceito de *autor* no Círculo de Bakhtin, ao qual este trabalho, assim como os RCLP, se alia.

#### **1.4.1 A morte do autor e seu achatamento numa posição discursiva: breve revisão crítica de Barthes (1968/2004) e Foucault (1969/2001)**

Barthes (1968/2004), Foucault (1969/2001) e Chartier (1999) concordam que o *autor* é uma figura relativamente recente, que passa a existir a partir da Idade Média, quando as fogueiras da inquisição queimaram incontáveis milhares de livros considerados heréticos e transgressores. Para que os autores desses livros fossem devidamente perseguidos e punidos pela transgressão, era necessário que seus livros fossem assinalados com seus nomes próprios. Portanto, os livros passaram a ter autores à medida que os discursos portados por eles se tornaram passíveis de punição, situados no “campo bipolar do sagrado e do profano, do lícito e do ilícito, do religioso e do blasfemo” (Foucault, 1969/2001, p. 278). Logo, o autor era o *dono de/responsável por* um discurso, o que antes implicava risco do que privilégio.

Esse entendimento de autor se alastra pela Idade Moderna e encontra solo fecundo no Iluminismo e no Romantismo, apogeu da individualidade na sociedade Ocidental. A individualidade, criatividade e originalidade dos discursos passam a ocupar um lugar central na cultura; esse, por exemplo, é o berço do conceito de *plágio*.

A isso soma-se o regime de propriedade característico do capitalismo e da “era da reprodutibilidade técnica do objeto artístico” (Benjamin, 1985), que instaura

um regime de propriedade para os textos, quando se editoram regras estritas sobre os direitos do autor, sobre as relações autores-editores, sobre os direitos de reprodução etc. - ou seja, no fim do século XVIII e no início do século XIX (Foucault, 1969/2001, pp. 278-79)

Pode-se, de forma sumária, afirmar que o princípio da preocupação com a autoria dos textos traz em seu tecido três componentes principais: (1) a censura; (2) o prestígio do indivíduo como fonte de novas ideias; e (3) a lucratividade instaurada pelo capitalismo e pelas técnicas de reprodução dos suportes dos discursos, que os tornou um lucrativo produto de mercado. Nesses termos, o entendimento de *autor* encontra-se vinculado ao indivíduo empírico que produz os discursos, como sua fonte irradiadora.

Entretanto, a figura do autor se limita à produção dos discursos socialmente instituídos do posto de objetos de devoção: a literatura, a ciência, o jornalismo, etc. Em outras palavras, o termo *autor* aparece tradicionalmente vinculado a certos tipos especiais de discurso. Barthes (1968/2004), por exemplo, ao tratar de *autor*, centra-se apenas na literatura. Foucault (1969/2001), por sua vez, postula que o discurso digno de ser atribuído a um autor

não é uma palavra cotidiana, indiferente, uma palavra que se afasta, que flutua e passa, uma palavra imediatamente consumível, mas que se trata de uma palavra que deve ser recebida de uma certa maneira e que deve, em uma dada cultura, receber um certo status (Foucault, 1969/2001, p.278).

Para concluir que “a carta particular pode ter um signatário, ela não tem autor; um contrato pode ter um fiador, ele não tem autor. Um texto anônimo que se lê na rua em uma parede terá um redator, não terá um autor” (Foucault, 1969/2001, p. 278).

Tanto em Barthes (1968/2004) como em Foucault (1969/2001), a figura do autor não pode ser concebida como o sujeito empírico que produz os discursos; ambos criticam o estatuto que essa figura tem recebido. Barthes afirma que a história literária tem sido demasiadamente

centrada no autor, na sua pessoa, na sua história, nos seus gostos, nas suas paixões; a crítica consiste ainda, a maior parte das vezes, em dizer que a obra de Baudelaire é o falhanço do homem Baudelaire, que a de Van Gogh é a sua loucura, a de Tchaikowski o seu vício: a explicação da obra é sempre procurada do lado de quem a produziu, como se, através da alegoria mais ou menos transparente da ficção, fosse sempre afinal a voz de uma só e mesma

pessoa, o autor, que nos entregasse a sua confiança (Barthes, 1968/2004, p. 2).

De forma similar, Foucault (1969/2001) anota o seguinte:

[... a] noção do autor constitui o momento crucial da individualização na história das ideias, dos conhecimentos, das literaturas, e também na história da filosofia e das ciências. Mesmo hoje, quando se faz a história de um conceito, de um gênero literário ou de um tipo de filosofia, acredito que não se deixa de considerar tais unidades como escansões relativamente fracas, secundárias e sobrepostas em relação à primeira unidade, sólida e fundamental, que é a do autor e da obra (p. 280).

Em cima dessa crítica à figura do autor como unidade de que emana a obra e que encaminha suas possíveis interpretações, bem como da crítica ao *status* a que essa figura foi erigida, ambos os autores partem para uma leitura de autoria que se contrapõe à visão criticada. Foucault (1969/2001) formula que o autor não é um elemento anterior ao discurso e sim uma função do próprio discurso. A autoria é uma manifestação da ocorrência de um conjunto de discurso dentro de uma sociedade e se refere ao status que esse discurso adquire nessa sociedade. A função autor, pois, é

o resultado de uma operação complexa que constrói um certo ser de razão que se chama de autor. Sem dúvida, a esse ser de razão, tenta-se dar um *status* realista: seria, no indivíduo, uma instância "profunda", um poder "criador", um "projeto", o lugar originário da escrita. Mas, na verdade, o que no indivíduo é designado como autor (ou o que faz de um indivíduo um autor) é apenas a projeção, em termos sempre mais ou menos psicologizantes, do tratamento que se dá aos textos, das aproximações que se operam, dos traços que se estabelecem como pertinentes, das continuidades que se admitem ou das exclusões que se praticam. Todas essas operações variam de acordo com as épocas e os tipos de discurso. Não se constrói um "autor filosófico" como um "poeta"; e não se constrói o autor de uma obra romanesca no século XVIII como atualmente. (Foucault, 1969, p. 280).

Em síntese, a *função autor* caracteriza o modo de ser, a circulação e o funcionamento dos discursos nas sociedades em que eles ocorrem. Cavalheiro (2008) resume quatro características principais da função autor foucaultiana: (1) caracteriza-se como o mecanismo de apropriação dos discursos marcados por sua função transgressora; (2) permite-nos estabelecer a fiabilidade da informação científica; (3) relaciona-se com o processo de construção de um certo ser que chamamos autor; (4) permite-nos distinguir os diversos egos que falam num texto. Desse modo, o autor se configura numa *posição discursiva sócio-historicamente construída à margem do*



*sujeito*, o que pode implicar o achatamento do sujeito como agente que (re)constrói o próprio mundo social em que vive nos/pelos discursos que assume como autor.

Barthes (1968/2004), ao tratar da *morte do autor*, afirma que a há um apagamento de sua voz na escrita moderna. Vejamos de que forma:

[...] o *scriptor* moderno nasce ao mesmo tempo que o seu texto; não está de modo algum provido de um ser que precederia ou excederia a sua escrita, não é de modo algum o sujeito de que o seu livro seria o predicado; não existe outro tempo para além do da enunciação, e todo o texto é escrito eternamente aqui e agora. (Barthes, 1968/2004, p. 3)

Dessa forma, tudo o que poderia ser atribuído ao autor tanto em termos históricos e sociais quanto psicanalíticos é volatilizado para outros discursos e outras vozes. Logo, não há a unidade organizadora de sentido conferida pela figura do autor. Assim, Barthes (1968/2004) anuncia que a “morte do autor” é o “nascimento do leitor”. Nas palavras de Roland Barthes:

[o leitor] é o espaço exato em que se inscrevem, sem que nenhuma se perca, todas as citações de que uma escrita é feita; a unidade de um texto não está na sua origem, mas no seu destino, mas este destino já não pode ser pessoal: o leitor é um homem sem história, sem biografia, sem psicologia; é apenas esse alguém que tem reunidos num mesmo campo todos os traços que constituem o escrito (Barthes, 1968/2004, p. 5).

Portanto, para Barthes (1968/2004) *há o desaparecimento do autor em virtude do texto ser sempre reconstruído no aqui e agora da leitura*. Porém, essa visão estatui a ditadura contrária: a ditadura do leitor, ao invés da anterior ditadura do autor. Mas é uma ditadura, e não um diálogo; é um prego, e não uma articulação.

Em síntese, o achatamento do autor como função criada à margem do sujeito (Foucault, 1969/2001), bem como a ditadura do leitor como fonte *orbit et urbi* de todo o sentido do texto (Barthes, 1968/2004) não se compatibiliza com uma proposta de ensino orientada à produção de textos autoral e responsável. Assim, a próxima subseção procura na leitura da obra de Bakhtin uma perspectiva diferente e mais apropriada à proposta de ensino em questão.

### 1.4.2 Autoria na obra de Bakhtin: o sujeito de carne e osso que se faz sujeito de discurso

O tema *autoria* é recorrente na obra do Círculo, abordado na maioria dos escritos conhecidos de Bakhtin, apontam Faraco (2009;2010) e Sobral (2009). A primeira menção direta do tema é em *O conteúdo, a forma e o material* (Bakhtin, 2010c[1924]). O conceito também aparece de forma central em *Problemas da Poética de Dostoiévski* (Bakhtin, 2010b[1929]), *O discurso no Romance* (Bakhtin, 1981[1932]), *Os Gêneros do Discurso* (Bakhtin, 2010d [1953])<sup>28</sup>. A evolução do pensamento do pensador russo evidencia a crescente preocupação com a produção de enunciados cotidianos.

Ao tratar do gênero romance, Bakhtin (2010c) estabelece a diferença entre o *autor-pessoa* e o *autor-criador*, sendo este o sujeito de linguagem que aparece materializado nos discursos e aquele o sujeito empírico que os produz. Faraco resume que, neste texto, o *autor* bakhtiniano pode ser entendido como

uma posição estético-formal cuja característica básica está em materializar certa relação axiológica com o herói e seu mundo: ele os olha com simpatia ou antipatia, distância ou proximidade, reverência ou crítica, gravidade ou deboche, aplauso ou sarcasmo, alegria ou amargura, generosidade ou crueldade, júbilo ou melancolia, e assim por diante (2009, p. 89).

A autoria, assim, é a materialização em discurso de uma determinada posição axiológica – carregada de valores socioavaliativos – frente ao herói e seu mundo. Em outras palavras, o autor criador é a visão de mundo singular que dá acabamento estético ao todo da obra, uma posição autoral que torna a obra uma unidade, fruto de uma vontade criativa única. Faraco (2009, p. 91) resume o autor-criador como “quem dá forma ao conteúdo: não apenas registra os acontecimentos do mundo (ele não é um estenógrafo desses eventos), mas, a partir de certa posição axiológica, recorta-os e reorganiza-os esteticamente”. Nas complexas palavras de Bakhtin, o autor

reflete a posição volitivo-emocional da personagem e não sua própria posição em face da personagem; esta posição ela realiza, é objetivada, mas não se torna objeto de exame e de vivenciamento reflexivo; o autor cria, mas vê sua criação no objeto que ele enforma, isto é, vê dessa criação apenas o produto

<sup>28</sup> Diferentemente das demais seções, em que citei apenas as obras em que os textos de Bakhtin são publicados em português, nesta seção cito as datas originais dos textos porque creio que são importantes para evidenciar o desenvolvimento do raciocínio na produção do Círculo;

em formação e não o processo interno psicologicamente determinado. São igualmente assim todos os vivenciamentos criadores ativos: estes vivenciam o objeto e a si mesmos no objeto e não no processo de vivenciamento (2010c p. 5).

Portanto, pode-se compreender o autor do romance (e da obra estética em geral) como um componente materializado pelo discurso, isto é, um sujeito de discurso e não de carne e osso, que só pode ser visto em relação ao objeto que cria. Porém, diferentemente da perspectiva trazida por Barthes (1968/2004) e Foucault (1969/2001), Bakhtin expressa desde seu primeiro escrito (*Por uma filosofia do ato*; Bakhtin, 1919/1993) uma preocupação intrínseca com o agir humano. Desse modo, o autor-pessoa cria o objeto estético e transmuta-se – dentro desse objeto – numa posição discursiva; ou seja, o autor (como a personagem) se separa do processo de que emana (Bakhtin, 2010c, p. 6), pois é a força criadora que se estabiliza num produto cultural. Como sintetiza Faraco (2009, p. 91), o autor-criador é uma posição axiológica conforme recortada pelo viés valorativo do autor-pessoa, a partir de que se reordenam esteticamente os eventos da vida. Nesse sentido, o autor-pessoa é a fonte de que se recorta o autor-criador; desse modo, o autor-pessoa é responsável pelo autor-criador.

No desenvolvimento da reflexão bakhtiniana, há também um desenvolvimento do entendimento de *autor*. Bakhtin (2010b), já influenciado por *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (Volochinov, 1929/2006), traz mais um elemento para discussão sobre autoria: o dialogismo e os dispositivos de sentido sobre que o autor opera. A reflexão sobre a natureza dialógica da linguagem traz à tona um terceiro partícipe no texto estético: o interlocutor. Como afirma o pensador russo, a

linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica o verdadeiro campo de vida da linguagem. Toda a linguagem, seja qual for seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.), está impregnada de relações dialógicas (Bakhtin, [2010b, p. 209).

A citação acima, a um só tempo, marca duas preocupações reconhecíveis no pensamento bakhtiniano: *a relação dialógica inerente ao uso de linguagem em qualquer que seja a esfera comunicativa*, e *a preocupação com a produção de discurso em todas essas esferas da vida da linguagem*. A preocupação com a essência dialógica da linguagem ancora-se na percepção de que qualquer enunciado só se torna vivo quando “converte-se em posições de diferentes sujeitos expressas na linguagem para que entre eles possam surgir relações dialógicas” (idem, p. 209). Isto é, o enunciado só

vive na interlocução – seja ele um turno de diálogo cotidiano ou um romance. O interesse por enunciados de todas as ordens pode ser justificado, na reflexão bakhtiniana, por sua incorporação no romance, uma vez que esse gênero articula em seu corpo diferentes gêneros do discurso (carta, diálogo, etc.). Essa relação entre enunciados cotidianos e o romance instancia o surgimento da ideia de circularidade da cultura e da confluência/convergência entre gêneros primários e secundários<sup>29</sup>.

Além disso, a preocupação com *os dispositivos de sentido* por meio de que os enunciados se arquitetam, isto é, as relações lógico-formais da linguagem, evidencia a preocupação com o material de trabalho do sujeito autor: os recursos da língua (gêneros do discurso e repertório linguístico). O pensador russo afirma que, embora a vida da linguagem seja as relações dialógicas, estas “são absolutamente impossíveis sem as relações lógicas e concreto-semânticas, mas não são redutíveis a essas” (idem, p. 210).

Portanto, a produção de discursos ancora-se em relações de dois tipos: (1) as lógico-formais (repertório de formas e suas possíveis combinações dentro dos discursos); (2) as relações dialógicas que as relações lógico-formais podem arquitetar na interação. É justamente na materialização dos dispositivos de sentido (as relações lógico-formais) em discurso que o enunciado ganha autor. Sobre essa questão, o autor russo afirma que

todo o enunciado tem uma espécie de autor, que no próprio enunciado escutamos como seu criador. Podemos não saber absolutamente nada sobre o autor real, como ele existe fora do enunciado. As formas dessa autoria real podem ser muito diversas. Uma obra qualquer pode ser produto de uma equipe, pode ser interpretada como trabalho hereditário de várias gerações, etc., e, apesar de tudo, sentimos nela uma vontade criativa única... (Bakhtin, 2010b, p. 210).

É sob esta ótica que se pode entender a síntese que Sobral faz de autoria, ao afirmar que

ser autor é assumir, de modo permanentemente negociado, posições que implicam diferentes modalidades de organização dos textos, a partir da relação com herói, ou tópico [tema], e com o ouvinte. A própria seleção de palavras já envolve uma orientação na direção do ouvinte e do herói [tema] por parte do autor (Sobral, 2009, p. 63).

---

<sup>29</sup> “Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda a espécie...) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação, eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples) que se formaram nas condições de comunicação discursiva imediata”, Bakhtin (2010a, p. 263).

Em síntese, a concepção de autor no Círculo não desvincula de forma radical o autor do sujeito empírico que produz o discurso. Nesse sentido, em termos bakhtinianos, o autor-pessoa é corresponsável pelos efeitos do enunciado em seus interlocutores, bem como pelo trabalho de manipulação dos dispositivos de sentido necessários à produção do enunciado (visando a certos efeitos). Dito de outro modo, a *autoria* é vista como: (1) uma instância do texto, que não é um sujeito empírico e nem sempre pode ser atribuída a um; (2) uma instância do sujeito empírico ao produzir o texto, como um recorte de sua própria subjetividade, criando o sujeito-autor. O quadro abaixo sintetiza o entendimento acerca da leitura de autoria feita nesta seção:

---

**Quadro 1:** Resumo das implicações de autoria para o Círculo de Bakhtin

---

<i>Ser autor implica a consciência de que o enunciado vai incidir sobre o interlocutor e causar nele um efeito, materializado em sua atitude responsiva.</i>
<i>Portanto, ser autor implica a responsabilidade pelo enunciado produzido.</i>
<i>Ser autor implica o uso de formas sócio-historicamente construídas para alcançar o efeito desejado no meu interlocutor, e uma resposta dele.</i>
<i>Portanto, ser autor implica também o cuidado com as formas usadas, uma vez que estas arquitetam o efeito pretendido.</i>

---

Portanto, a perspectiva dos RCLP e do projeto didático *O som que faz a nossa cabeça* do Círculo de Bakhtin estão em alinhamento com a proposta. Na próxima seção, desenvolvo brevemente o que esta pesquisa visa a investigar.

### 1.4.3 O que investigar?

O conceito de autor desenvolvido acima aponta que o autor é uma instância do ato de criação produzida pelo autor-pessoa, mas ganha relativa independência no objeto produzido. Dessa forma, há dois momentos do ato de autoria que se pode investigar: o próprio ato de produção do discurso e o produto que emana desse ato, o texto. O primeiro requer acesso à produção do texto, e só pode ser investigado na interação com

os autores-pessoas, sobretudo na interação sobre o processo de produção do texto – tema, interlocutores e dispositivos de sentido.

Nesse sentido, as perguntas de pesquisa desta investigação estão orientadas a investigar as ações que, conforme se pode acreditar, estão vinculadas ao processo de autoria do autor-pessoa na produção do texto: a preocupação com o interlocutor, o cuidado com o tema e a preocupação com os dispositivos de sentido empregados. Além disso, parte-se também do pressuposto que este processo também pode ser visto também no produto texto.

\*\*\*

Este capítulo apresentou a revisão dos conceitos essenciais à construção da proposta didática pretendida aqui, a saber, *língua, texto, gênero do discurso* e *autoria*, partindo das diretrizes curriculares nacionais e estaduais e vinculando suas contribuições a respeito desses conceitos às bases do Círculo de Bakhtin. O próximo capítulo visa a discutir os pressupostos do ensino e aprendizagem por projetos, como o segundo elemento essencial na construção deste projeto pedagógico.

## O SOM QUE FAZ A NOSSA CABEÇA: PROJETOS NO/PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM

O projeto didático *O som que faz a nossa cabeça* é – ao mesmo tempo – ponto de partida e ponto de chegada. As aprendizagens que levaram a esta concepção de produção de material didático foram-se construindo ao longo da minha atividade de professor, sem grande organização do ponto de vista da reflexão pedagógica. Este capítulo tem por finalidade essencial a organização desses conhecimentos adquiridos de forma assistemática, bem como pagar tributo aos autores mais importantes na sua construção. Desse modo, o capítulo está dividido em duas seções. A seção 2.1 abarca as concepções de projetos no/para o ensino e aprendizagem mais importantes para *O som que faz a nossa cabeça*. A seção 2.2 introduz a proposta pedagógica do projeto didático aqui apresentado: suas tarefas e organização.

### 2.1 Projetos em educação

A presença do trabalho pedagógico com projetos tem sua tradição no discurso pedagógico há quase um século. Entretanto, conforme aponta Huber (1999 conforme Soares, 2004), a ideia de projetos no contexto de ensino e aprendizagem começa a se delinear com Emílio, de Rousseau, quando este deseja que sua personagem aprenda nas coisas do mundo e não nos livros. A estruturação do conceito de projetos passa por obras importantes, como a de Karl Marx (no conceito de práxis), no pensamento de pesquisadores como Wallon e Piaget, até chegar em Paulo Freire, com quem ganha uma dimensão social, emancipatória e crítica que não tivera até então (neste trabalho tratarei de forma direta apenas dos pressupostos freireanos).

De forma mais específica, a ideia de trabalho pedagógico por meio de projetos tem suas raízes principais nas contribuições do filósofo e psicólogo americano John Dewey (Pazello, 2005; Soares, 2004). A partir das reflexões de Dewey, Willian Kilpatric publica o que ele denomina método de projetos na revista *Teachers College Record* (Santomé, 1998, p. 205), traduzindo as ideias de Dewey para o debate em educação.

Desde então, o termo *projetos* aparece, desaparece e reaparece com frequência nos debates em educação, não livre de flutuações terminológicas – *pedagogia de projetos*, *projetos de trabalho*, *ensino por projetos*, *metodologia de projetos* ou tão somente *projetos* (Soares, 2004, p. 50). É pedagogia de projetos o termo mais comumente utilizado para tratar do uso de projetos em educação. Neste trabalho, uso de forma ampla os termos *projetos*, *pedagogia de projetos*, *projetos de trabalho* e *trabalho com projetos* (abstraindo a relativa diferença entre adesões teóricas que eles representam, conforme Hernández, 1998); ao tratar de *O som que faz a nossa cabeça*, uso o termo *projeto didático*.

No campo específico dos estudos sobre ensino e aprendizagem de língua portuguesa na escola, o trabalho com projetos também não é novo. Geraldi (1984b, pp. 57-62) aponta o uso de projetos como forma de se estabelecer uma situação de interlocução que rompa com a nociva prática escolar de se escrever textos para ninguém. Os PCN também apresentam o uso de projetos como uma forma de tornar as tarefas de leitura e produção textual significativas e contextualizadas. Já os RCLP centram sua proposta curricular em unidades didáticas orientadas a um produto final que apresente uma coletânea pública de textos.

Esta seção se divide em três subseções. A seção 2.1.1 resume a perspectiva dos projetos de trabalho, de Hernández e Ventura (1998). A seção 2.1.2 abarca a pedagogia crítica proposta por Freire (2011). Por fim, a seção 2.1.3 tem como foco a proposta de *projetos* dos PCN e dos RCLP, buscando aproximá-la das propostas desenvolvidas anteriormente na seção.

### **2.1.1 Projetos de Trabalho**

Nos anos 80 e 90, com o trabalho de educadores espanhóis, dos quais quem mais se destaca é Fernando Henández, e suas experiências no desenvolvimento de currículos centrados em projetos (nas escolas espanholas), o termo retorna ao discurso pedagógico com força. A proposta é chamada por Hernández (1998) e Hernandez e Ventura (1998) de *projetos de trabalho*. A opção por partir da proposta desses autores na delimitação de projetos foi feita pelas seguintes razões: (1) a proposta apresenta convergências com a proposta específica dos RCLP, como será discutido mais adiante; (2) compatibiliza-se com a pedagogia freireana, como também discutido mais adiante; (3) favorece o entendimento de projetos como maneiras “de dar forma e conteúdo aos processos de



ensino em sala de aula” (Hernández e Ventura, 1998, p. 28), sem torná-los métodos fechados, infensos a modificações e adaptações.

Hernández e Ventura (1998) afirmam que os projetos de trabalho estão vinculados a uma perspectiva *globalizada de educação*. A globalização na educação, contudo, pode se apresentar de três formas distintas: *a globalização enquanto somatório de matérias, a globalização a partir da conjunção de diferentes disciplinas e a globalização como estrutura psicológica de aprendizagem*.

Na *globalização enquanto somatório de matérias*, os professores, o livro didático ou a própria turma sugerem um tema (Revolução Francesa, por exemplo). A partir disso, o professor passa a estabelecer conexões entre as diferentes matérias e o tema em questão, introduzindo o tema nos conteúdos disciplinares (ou vice-versa). Por exemplo, os enunciados dos exercícios de matemática, os textos da aula de literatura e o conteúdo de história passam a orbitar em torno do tema Revolução Francesa.

Na *globalização a partir da conjunção de diferentes disciplinas*, os professores se encontram e decidem por um tema. A partir de então, passam a oferecer a visão de cada disciplina a respeito do tema; porém, não há a necessidade de integração dos saberes na resolução de um problema, pois a relação dos alunos com sua construção de conhecimento permanece inalteradamente passiva, visto que os professores preparam as aulas e “dão a matéria”.

Na *globalização como estrutura psicológica de aprendizagem*, os sujeitos tornam um novo conhecimento significativo a partir de conhecimentos prévios sobre o tema, ou das hipóteses que possam sobre o tema estabelecer. Nesta perspectiva, destaca-se a importância do esforço do professor em interpretar as respostas e conhecimentos dos alunos, por um lado, e, por outro, concede-se um valor especial às relações que os alunos possam estabelecer entre seus conhecimentos prévios e os recursos e tarefas apresentados pelos professores. Essa perspectiva de globalização requer que o tema trabalhado em sala de aula seja o fator no qual os conhecimentos convirjam. Tal perspectiva pode se vincular a enfoques curriculares que organizem os conhecimentos escolares por disciplinas, atividades, interesses, temas ou projetos de trabalho. Desse modo, a terceira perspectiva é a que mais se compatibiliza com os projetos de trabalho.

Hernández e Ventura (1998) e Zabala (2002) assinalam que a *globalização no ensino (perspectiva globalizadora ou enfoque globalizador)* é uma forma de se organizar os conteúdos de ensino de forma globalizada e relacional, a partir da resolução de problemas complexos e tem por finalidade “a intervenção na realidade”

(Zabala, 2002, p. 35). Além disso, a perspectiva globalizadora emerge de uma demanda que vai além da escola, e que possivelmente, na atualidade, motivada pelo desenvolvimento das ciências cognitivas, esteja recebendo um novo sentido ao centrar-se na forma de relacionar diferentes saberes ao invés de levar adiante sua acumulação. Em outras palavras, o conhecimento globalizado se ancora primordialmente em demandas sociais e numa concepção de aprendizagem que não preconiza apenas a acumulação de conhecimento.

Nessa perspectiva, Hernandez e Ventura (1998) delimitam que a função dos projetos

é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio. Como indicamos, um projeto pode organizar-se seguindo um determinado eixo: a definição de um conceito, um problema geral ou particular, um conjunto de perguntas interrelacionadas, uma temática que vale a pena ser tratada por si mesma... (1998, p. 61)

Como nos aponta a citação, o projeto tem como ponto de partida a eleição de uma *temática*, que serve como *eixo organizador* dos conhecimentos escolares. Esta pode ser expressa através de perguntas, da definição de um conceito, de um problema geral ou particular; pode emergir de um fato social (da atualidade ou não); ser proposta pelo currículo ou pelo educador. É fundamental, entretanto, que educador e educandos se questionem sobre “a necessidade, relevância ou interesse de se trabalhar determinado tema” (idem, p. 67), para defini-los em relação às demandas dos alunos. Nesse sentido, a proposta dos projetos de trabalho não cai no “paidocentrismo” que Santomé (1998, p. 205) atribui ao método de projetos de Kilpatrick, segundo o qual o aluno tem a última palavra nas decisões relacionadas aos projetos, visto que a escolha do tema – como já apontado – é uma atividade conjunta de educandos e educadores, sendo que estes buscam ser o mais sensíveis possível às demandas daqueles.

Uma vez definida a temática do projeto, educadores e educandos assumem papéis distintos mas não dicotômicos. O quadro abaixo resume os papéis dos educadores e dos educandos.

---

**Quadro 2:** Função educador/educandos (Hernandez & Ventura, 1998)

<b>Função do educador</b>	<b>Função dos educandos</b>
1. Fazer uma primeira previsão dos conteúdos e atividades, e buscar fontes de informação.	Fazer planos de trabalho (individualmente ou em grupos); contrastar os diferentes aspectos colocados em cada plano, que configuram o roteiro de trabalho da classe.
2. Estudar e propor novidades em relação ao tema, estabelecendo conexões com o que os educandos sobre ele já saibam.	Buscar informações que complementem e ampliem a proposta apresentada pelo professor.
3. Criar um clima de envolvimento e interesse com o grupo de educandos.	Organizar as informações adquiridas através de pesquisa e das aulas.
4. Destacar o sentido de funcionalidade do projeto; ou seja, mostrar aos educandos a relevância do projeto em relação ao mundo em que vivem.	Desenvolver os procedimentos elencados no planejamento, adaptando-os às descobertas feitas e às demandas emergentes da própria realização do projeto.
5. Estabelecer uma atitude de avaliação: inicial (para descobrir o que os alunos sabem sobre o tema), formativa (para avaliar como eles estão acompanhando o projeto) e final (para avaliar as aprendizagens em relação à avaliação inicial).	Apresentar um dossiê de síntese dos conteúdos estudados em aula (uma espécie de registro do material trabalhado). Esse dossiê serve como subsídio para a avaliação final.
6. Recapitular o processo seguido durante o projeto, que pode ser utilizado como memória docente no intercâmbio com outros professores.	Avaliar o projeto de forma crítica – recapitulando o que foi feito e apreendido durante a execução do projeto.

Como indica o quadro, os projetos constituem um plano de trabalho em que o docente organiza os conhecimentos a serem trabalhados de forma aberta às demandas emergentes trazidas pelos alunos, visando sempre a conexões com o que os educandos já sabem. Além disso, cabe ao docente avaliar as aprendizagens dos educandos, bem como manter a funcionalidade do projeto em vista (pela constante recapitulação dos passos dados e dos conteúdos apreendidos). Já do educando, espera-se protagonismo no desenvolvimento do projeto, uma vez que é visto como construtor ativo de seu conhecimento. Entretanto, cabe destacar, é esperada de ambas as partes a busca por conteúdos e informações novas, que expandam o já-sabido a respeito do tema; aqui, argumento, abre-se espaço para o conteúdo disciplinar.

De forma sumária, os autores apresentam os elementos principais de um projeto:

- (1) [tem] Um sentido de aprendizagem que quer ser *significativo*, ou seja, que pretende conectar e partir do que os estudantes já sabem, de seus esquemas de conhecimento precedentes, de suas hipóteses (verdadeiras, falsas ou incompletas) ante a temática que se há de abordar.
- (2) Assume como princípio básico para sua articulação, a *atitude favorável para o conhecimento* por parte dos estudantes, sempre e quando o professorado seja capaz de conectar com seus interesses e de favorecer a aprendizagem.
- (3) Configura-se a partir da *previsão*, por parte dos docentes, de uma estrutura lógica e sequencial dos conteúdos, numa ordem que facilite sua compreensão. Mas sempre levando em conta que essa previsão constitui um ponto de partida, não uma finalidade, já que pode ficar modificada na interação da classe.
- (4) Realiza-se com um evidente *sentido de funcionalidade* do que se deve aprender. Para isso, torna-se fundamental a relação com os procedimentos, com as diferentes alternativas organizativas aos problemas abordados.
- (5) Valoriza-se a *memorização compreensiva* de aspectos da informação, com a perspectiva de que esses aspectos constituem uma base para estabelecer novas aprendizagens e relações.
- (6) Por último, a *avaliação* trata, sobretudo, de analisar o processo seguido ao longo de toda a sequência e das interações criadas na aprendizagem. Parte de situações nas quais é necessário antecipar decisões, estabelecer relações ou inferir novos problemas. (idem, p. 63)

Em síntese, para o presente trabalho as características mais importantes dos projetos de trabalho são: (1) *seu querer ser significativo a partir de conexões com temas que representem demandas pertinentes aos educandos*; (2) *sua tentativa de motivar nos educandos participação e uma atitude favorável ante os conteúdos disciplinares*; (3) *sua configuração enquanto plano de trabalho flexível*; (3) *suas possibilidades enquanto forma de trabalhar os conteúdos disciplinares*; (4) *os papéis ativos e dialógicos do docente e dos educandos*.

Passarei agora para uma breve discussão da Pedagogia Crítica de Paulo Freire, pois esta também tem muito a contribuir à construção do entendimento de projetos que busco neste trabalho.

### **2.1.2 A pedagogia crítica e dialógica de Paulo Freire e sua relação com os projetos**

Já se pode afirmar que são evidentes as possíveis relações entre a *pedagogia de projetos*, como proposta por Hernández e Ventura (1998), e a pedagogia crítica de Paulo Freire. Nesta seção trataremos brevemente de alguns pressupostos freireanos, a saber, *a educação crítica como prática dialógica; a definição dos conteúdos de ensino através da investigação dialógica de temáticas significativas; os temas geradores e o universo temático; e a redução dos temas em campos de conhecimentos específicos na construção de um projeto de ensino*. Essa discussão, então, será comparada à dos autores discutidos em 2.1 (Hernández e Ventura, 1998).

Freire (2011) defende as bases para uma educação libertadora, crítica e dialógica, denominada *pedagogia crítica*, que se contrapõe às práticas do que o autor denomina *educação bancária*. A educação bancária consiste, de forma sintética, na prática antidialógica em que os educadores detêm o saber e os educandos, como “vasos vazios”, são preenchidos por esses saberes, num movimento unilateral – dos educadores para os educandos. Conforme o autor, na educação bancária

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educadores, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; o educandos, os que a escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão que atuam na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nessa escolha, se acomodam a ela;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (Freire, 2011, pp. 82-83)

Desse modo, a educação bancária é vista como falha no objetivo de formar sujeitos críticos e participativos para o mundo em que vivemos, pois estimula a passividade do sujeito ante a construção de seu conhecimento. Freire anota que esse modo de se conceber a educação apresenta uma imagem distorcida da aprendizagem, pois só há saber “na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (idem, p. 81). Nesses termos, não pode haver aprendizagem genuína na educação bancária.

Em contraponto à educação bancária, o autor propõe o que denomina *pedagogia crítica*. A pedagogia crítica centra-se numa concepção *dialógica de educação*, isto é, numa educação instanciada pelo diálogo verdadeiro entre seus participantes em todo o processo educativo – da eleição de conteúdos à avaliação. Essa relação faz todo o sentido, na medida em que o diálogo – nos termos freireanos – implica necessariamente insubmissão entre as partes. O diálogo, pois,

ao fundar-se no amor, na fé nos homens, [...] se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é conseqüência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos. Por isto inexistente esta confiança na antidualogicidade da concepção “bancária” da educação (Freire, 2011, p. 113).

Como se pode ver, o diálogo instancia a base da pedagogia crítica, distinta da educação bancária, no que rompe com a relação ortodoxa entre as identidades aprioristicamente construídas, assimétricas e dicotômicas de educador/educando. E, para uma nova relação, Freire propõe um novo conceito: educador-educando e educando-educador<sup>30</sup> (idem, p. 95-96). Estes materializam uma relação de constituição dialógica e conjunta dos agentes do processo educativo *no/por meio do* processo educativo – todos formam e todos se formam ao formarem-se.

Nesse paradigma dialógico, tudo começa quando educador-educando se pergunta em torno de que vai dialogar com os educando-educadores. Portanto, o diálogo, *na forma de investigação de temas significativos*, estatui-se como a base sobre que “*se construirá o conteúdo programático da educação*” (idem, p. 116, grifos meus). Nesses termos, trata-se não apenas dos temas que são relevantes para educando-educadores, mas também de sua visão desses temas. A visão dos educando-educadores sobre o tema, pois, reflete sua situação no mundo. Assim, não se trata de investigar os

---

<sup>30</sup> Muito embora não adote essa nomenclatura, sempre que tratar dos pressupostos freireanos a usarei em respeito ao respeito que ele demonstra pela palavra.

educando-educadores como se fossem objetos, mas, sim, de contatá-los enquanto sujeitos cujos enquadres interpretativos das temáticas que os cercam são relevantes no processo de construção do currículo.

Portanto, os conteúdos são organizados em torno de *temas significativos* para os educandos. Os temas significativos são buscados num *universo temático*, constituído pela *interação* dos temas de uma época (as ideias, os valores, as esperanças); essa interação é uma constante, pois – históricos que são – os temas não podem estar estáveis. A interação entre os temas, por sua vez, faz com que temas levem a outros temas. Assim, Freire (2011, p. 130) os denomina *temas geradores*, pois “qualquer que seja a natureza de sua compreensão, como a ação por eles provocada, contêm em si a possibilidade de *desdobrar-se em outros tantos temas* que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas” (idem, p. 130, grifos meus).

Os temas geradores estão organizados em “*círculos concêntricos*, que partem do mais geral ao mais particular” (idem, p. 131). Dessa forma, uma época condensa tanto temas universais como temas de caráter mais específico – nacionais, regionais, locais, etc. –, de forma potencialmente ilimitada. Ou seja, há temas de interesse universal, bem como temas que interessam a comunidades específicas; porém, estes e aqueles estão sempre em relação de mútua influência.

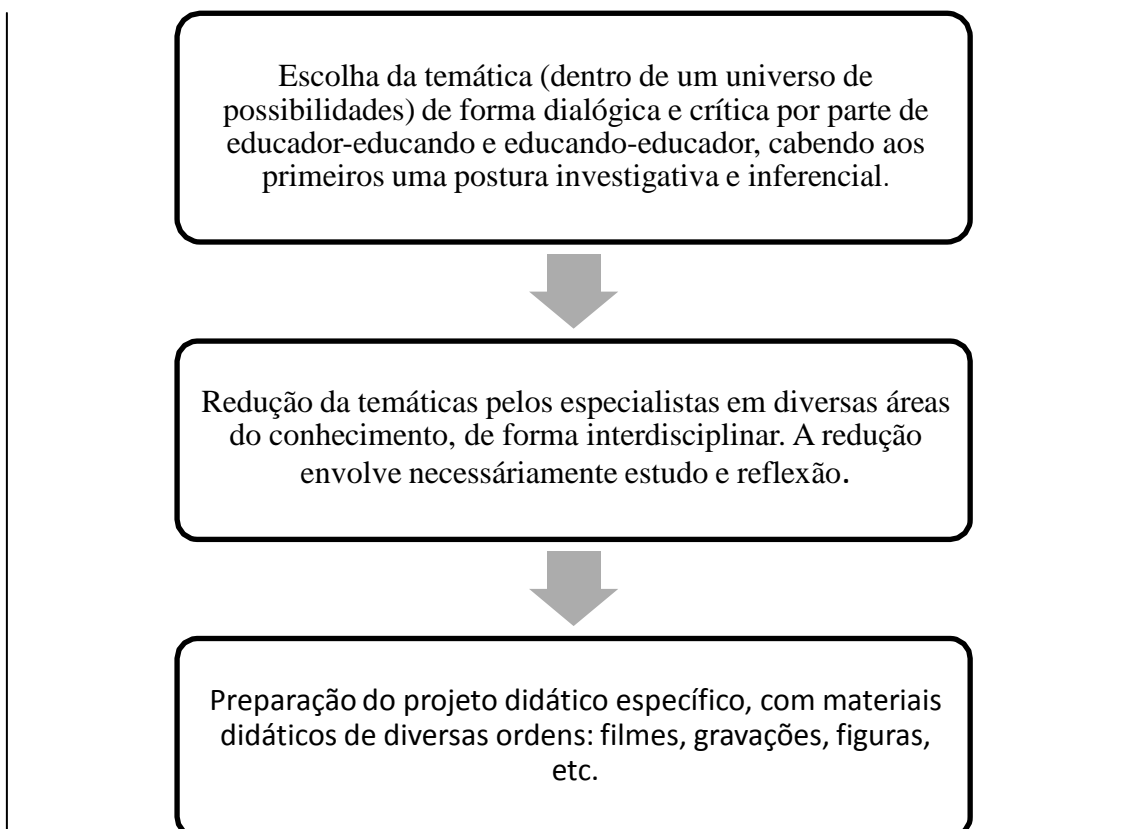
Um aspecto que merece ser sublinhado no processo de investigação das temáticas significativas é que este implica uma leitura *interpretativa* e não *literal* do que dizem os educando-educadores, na medida em que nem sempre os sujeitos sabem destacar/articular suas necessidades/visões de mundo, sendo necessário que o educador-educando – de forma sempre dialógica – esteja aberto a fazer inferências baseado no diálogo. Desse modo, o educador-educando também tem o direito de incluir temáticas não sugeridas pelos educando-educadores – afinal, se “a programação educativa é dialógica, isto significa o direito que também têm os educadores-educandos de participar dela” (idem, p. 161).

Por fim, após a eleição de temáticas significativas, o profissional de cada área realiza uma “*redução*” (idem, p. 160). Esta deve ser encarada com uma necessária fragmentação dos temas em círculos menores, menos complexos, cujas compreensões podem fazer com que os educando-educadores compreendam melhor a temática como um todo; esse movimento partes x todo deve ser prioridade na educação dialógica, pois não adiantaria o cuidado no estabelecimento dos temas se “ao serem ‘tratados’, perdessem sua riqueza, esvaziando-se de sua força, na estreiteza dos especialismos”

(idem, p. 160). Ao cabo da *redução*, têm-se um *projeto específico* (Freire, 2011, pp. 160) montado a partir das sugestões de vários profissionais. De forma sucinta, o quadro abaixo articula a arquitetura de um projeto específico na perspectiva dialógica de Paulo Freire.

---

**Figura 1:** Resumo de projetos para Freire (2011, pp. 138-76)



---

Embora essa maneira de conceber as temáticas, e sua investigação, possa ser usada em qualquer contexto educacional, é prudente lembrar que Paulo Freire as pensou em relação à alfabetização de adultos. Em outros contextos, como o deste trabalho, pode ser pertinente considerar que os sujeitos (crianças e pré-adolescentes) têm uma visão de mundo menos “acabada” que os adultos iletrados da pedagogia freireana, o que pode implicar numa diferença em como se conduzir o diálogo. Em outras palavras, as temáticas que podem ser discutidas com um aluno de 10 anos tendem a ser diferentes daquelas que podem ser discutidas com um aluno de 15, por exemplo.



Finalizando a subseção, o quadro abaixo articula as similaridades entre a proposta de Freire (2011), baseada na escolha de *temas geradores/temáticas significativas* como investigação do conteúdo programático, à proposta de projetos segundo Hernández e Ventura (1998).

**Quadro 3:** correlações entre a concepção de Hernández e Ventura (1998) de projetos e a pedagogia crítica de Freire (2011)

<b>Hernández e Ventura (1998)</b>	<b>Paulo Freire (2011)</b>
1. A aprendizagem quer significativa, pois visa a conectar os conhecimentos novos com conhecimentos prévios que os educandos detenham ante a uma temática abordada.	A aprendizagem quer ser significativa, pois parte de temáticas pertinentes para os educandos.
2. Objetiva-se que os educadores criem junto aos educandos uma atitude positiva em relação à aprendizagem, enquanto agentes do projeto e da construção de seu conhecimento.	Objetiva-se que os educandos aprendam de forma ativa, curiosa e reflexiva, enquanto sujeitos que querem ser mais, não enquanto “vasos vazios” a serem preenchidos. Objetiva-se que os educadores, por sua vez, aprendam e ensinem <i>com</i> os educandos.
3. O projeto constitui uma previsão de organização das tarefas e conteúdos gravitando em torno de um tema.	O projeto constitui uma articulação entre as temáticas escolhidas e os conteúdos a serem trabalhados (nesse caso, a alfabetização), estes reduzidos daquelas.
4. Visa-se a um sentido de funcionalidade no que se aprende.	Visa-se que o que se aprende revolucione a percepção dos educandos e dos educadores sobre a

	realidade, transformando-os em sujeitos mais ativos e críticos.
--	---

Como se pode ver, o quadro comparativo demonstra que ambas as propostas são compatíveis. Entretanto, é importante frisar que a perspectiva freireana situa-se num marco teórico orientado pela agenda marxista de educação como rompimento com “a *lógica opressora do capital*” (nas palavras de outro célebre marxista, István Mészáros, 2009); logo, a perspectiva freireana tem que a função da educação é revolucionar a sociedade. Por outro lado, o discurso de Hernández e Ventura (1998) se centra em questões de educação como construção de conhecimento para a participação na sociedade como a temos, isto é, propõe-se menos *revolucionária*.

### 2.1.3 Projetos nas diretrizes curriculares nacionais e estaduais

O termo *projetos* aparece nos dois documentos prescritivos centrais à empreitada pedagógica desta pesquisa: os PCN e os RCLP. Como será visto no decorrer desta subseção, os projetos são apresentados de forma mais central e detalhada nestes do que naqueles.

Primeiro, apresento a definição de projeto nos PCN; segundo, apresento a definição de projeto proposta pelos RCLP; a seguir, resumo tanto as semelhanças quanto as diferenças entre ambas as propostas. Por fim, centro-me na proposta dos RCLP de forma mais pormenorizada, devido tanto a sua relação com o projeto didático *O som que faz a nossa cabeça* quanto ao fato de que representa um avanço em relação aos PCN.

Os PCN definem projetos da seguinte forma:

[a característica] básica de um projeto é que ele tem o objetivo compartilhado por todos os envolvidos, que se expressa num produto final em função do qual todos trabalham... Os projetos são situações em que linguagem oral, linguagem escrita, leitura e produção de textos se inter-relacionam de forma contextualizada, pois quase sempre envolvem tarefas que articulam esses diferentes conteúdos. São situações linguisticamente significativas, em que faz sentido, por exemplo, ler para escrever, escrever para ler, ler para decorar, escrever para não esquecer, ler em voz alta em um tom adequado... Alguns exemplos de projetos de leitura: produção de fita cassete de contos ou poemas lidos em voz alta para a biblioteca da escola ou para enviar para outras instituições; produção de vídeos (ou fitas cassete) de curiosidades

gerais sobre assuntos estudados ou de interesse; promoção de eventos de leitura numa feira cultural ou exposição de trabalhos”. (Brasil, 1998, p. 47-8)

A definição acima se aproxima da idéia de projeto de Hernández e Ventura (1998), pois também concebe o projeto com uma oportunidade *significativa* e *contextualizada* de se trabalhar os *conteúdos disciplinares*, bem como uma forma de articular diferentes áreas do conhecimento/conteúdos disciplinares. Além disso, projeto é definido como uma “forma de *trabalho* partilhada por todos os integrantes”. Em seguida, o documento oferece exemplos de possíveis projetos. Como se pode ver, todos os projetos elencados constituem *coletâneas públicas de textos*.

Os RCLP trazem uma concepção de projetos similar a desenvolvida pelos PCN. O documento afirma o seguinte:

não é possível ensinar a produzir textos apenas exigindo que os alunos preencham páginas que serão corrigidas, não havendo jamais uma leitura significativa daquilo que produziram. Por isso, nestes Referenciais, não se considera o ciclo da produção textual terminado se não houver leitura significativa do texto dos alunos. Nos quadros de progressão curricular apresentados ao final deste Referencial (p. 173), vários projetos são sugeridos para que, em cada etapa da educação básica, as tarefas de leitura e produção de textos convirjam para um produto público, que terá leitores concretos e interessados. (Filipouski, Marchi e Simões, 2009, p. 67)

O trecho acima aponta duas semelhanças fundamentais entre os PCN e os RCLP. Os projetos em ambos os documentos têm por finalidade agregar *sentido* e *coesão* às tarefas de leitura e escrita. Além disso, os projetos devem, em ambos os documentos, constituir uma coletânea pública de textos a ser endereçada a leitores concretos.

No entanto, o estatuto que o trabalho com projetos assume em cada um dos documentos é de diferente ordem, bem como é diferente – em cada documento – o grau de detalhamento de como o projeto deve ser articulado pelo professor. Nos PCN, o trabalho com projetos aparece de forma mais desenvolvida na seção intitulada *Organizações Pedagógicas Especiais* (Brasil, 1998, p. 87), enquanto nos RCLP a palavra *projeto* aparece diversas vezes ao longo do texto, inclusive na seção dedicada a dialogar com os professores acerca de como organizar do planejamento curricular. Desse modo, nos PCN os projetos têm um papel menos protagonista do que nos RCLP, visto que nestes a unidade didática centrada no projeto é a unidade básica da organização curricular. A diferença entre os documentos, porém, como cabe frisar, é muito mais de escopo e profundidade do que ontológica; isto é, os RCLP apresentam uma visão expandida dos projetos como produtos públicos de linguagem, mas os

projetos seguem culminando em produtos públicos de linguagem – como proposto pelos PCN.

Antes de passarmos à discussão mais pormenorizada da proposta específica de *projetos* nos RCLP, gostaria de apresentar um quadro resumindo as convergências e as diferenças entre a noção de projetos entre os PCN e os RCLP.

**Quadro 4:** Comparação entre os projetos nos PCN e nos RCLP

Semelhanças	Distinções
Ambos os documentos veem os projetos como forma de articulação entre tarefas de leitura, estudo de recursos linguísticos e produção de texto.	Nos PCN os projetos aparecem como unidade didática especial; nos RCLP os projetos aparecem como unidades organizadoras do currículo.
Ambos os documentos visam à produção de coletâneas públicas de textos a serem endereçadas a interlocutores reais em situações comunicativas concretas e claramente delimitadas	Nos PCN a articulação dos projetos não está concretizada em exemplos; nos RCLP o entendimento de projeto está vinculado ao entendimento da proposta específica apresentada nos quadros.
Ambos os documentos pressupõem, nos projetos, participação efetiva de educandos e educadores.	Nos PCN os projetos aparecem apenas no âmbito da disciplina de língua portuguesa; nos RCLP os projetos aparecem de forma integrada (língua portuguesa e literatura e língua adicional).
	Nos PCN os projetos aparecem de forma compartimentada; nos PCN eles integram

	uma progressão curricular espiralada.
--	---------------------------------------

Os RCLP trazem quadros organizadores da progressão curricular com exemplos de projetos articulados a partir de dois pontos estruturadores: (1) *temas* que sejam relevantes à vida social dos alunos; (2) *gêneros do discurso* que respondam a esses temas. É na articulação entre esses dois pontos que são sugeridos projetos a serem executados na sala de aula, que – como já dito— têm por finalidade integrar as diversas tarefas de leitura, estudo da linguagem e produção de texto que nele culminam (enquanto coletânea pública de textos); a essa integração o documento chama *unidade didática*.

Dessa forma, o quadro abaixo traz um exemplo de como o documento arquiteta a articulação entre eixo temático, gêneros do discurso, projetos e suas tarefas. Nesse quadro, temos o exemplo de uma temática e os possíveis projetos a serem propostos a partir dela para o 5º, 6º e 7º anos do ensino fundamental.

---

**Quadro 5:** Eixos temáticos, gêneros do discurso e projetos de Língua Portuguesa e Literatura e Língua Adicional (Rio Grande do Sul, 2009, p. 180)

<b>Temas e gêneros estruturantes</b>	<b>Sugestões de projetos e tarefas preparatórias</b>
<p><b>Identities</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Distância e afeto: amigos que se foram ou que ficaram e amigos que nunca vi</li> <li>• Eu e os outros</li> <li>• Família: com quem eu moro? De onde vieram os membros da família?</li> <li>• Melhor amigo ou melhores amigos?</li> <li>• Pré-adolescência</li> <li>• Qual a história do meu nome?</li> <li>• Que lugar eu ocupo? Papéis sociais na turma, na escola ou na comunidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• confecção e publicação de livro biográfico, contendo relatos e entrevistas: os alunos e suas famílias (ficaria enriquecido com coleção de fotografias do aluno e da família). <i>Tarefas preparatórias:</i> elaboração de roteiro de entrevista; entrevistas a parentes e amigos; leitura/visionamento de histórias de famílias, como <i>Retratos</i> (2004), de Roseana Murray.</li> <li>• montagem de perfis dos alunos (com fotografias e nota de apresentação pessoal) para publicação na internet. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de reportagens e textos expositivos ligados à adolescência e à exposição pública em</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relações entre gêneros: guris e gurias</li> <li>• Relações entre grupos: disputas, afinidades, pluralidade e respeito</li> </ul> <p><b>Gêneros estruturantes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• canção</li> <li>• carta pessoal e <i>e-mail</i></li> <li>• conto</li> <li>• entrevista oral e escrita</li> <li>• história em quadrinhos</li> <li>• peça de teatro</li> <li>• perfil em <i>sites</i> de relacionamento</li> <li>• poema</li> <li>• relato de experiência oral e escrito</li> <li>• resenha</li> </ul>	<p><i>sites</i> de relacionamento para discussão oral; leitura de perfis em <i>sites</i> de relacionamento.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• manutenção de correspondência por correio e/ou por meio digital: entre turmas, séries ou escolas.</li> </ul> <p><i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de cartas e <i>e-mails</i> pessoais; produção de cartas/<i>e-mails</i>; leitura de textos ficcionais, como <i>7 cartas e dois sonhos</i> (1983), de Lígia Bojunga, ou <i>O blog de Marina</i> (2005) de Júlio Emílio Braz e Janaína Vieira.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• produção de história em quadrinhos sobre relações de amizade e parentesco.</li> </ul> <p><i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de histórias em quadrinho; análise dos recursos multimodais das HQ; criação de personagens; confecção da história em quadrinho.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• criação de histórias em quadrinhos que explicitem a relação entre personagens no texto lido e as diferentes formas de pensar o lugar ocupado por eles na comunidade.</li> </ul> <p><i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de histórias em quadrinho; análise dos recursos multimodais das HQ; criação de personagens; confecção da história em quadrinho.</p>
---	--

Como podemos ver no quadro acima, a o eixo temático *identidades* é dividido numa série de temas (situados logo abaixo do título da *temática*, no lado esquerdo do quadro), mais específicos, porém subordinados ao eixo temático<sup>31</sup>. Esses temas são articulados a projetos, compostos de atividades de leitura e produção de texto que desembocam numa situação de interlocução específica, situada, concreta e com interlocutores reais, estabelecida pelo projeto. Nesse sentido, como há uma situação de comunicação concreta, há a articulação dessa situação com os gêneros do discurso

<sup>31</sup> A ideia de Freire (2011) de círculos concêntricos em interação parece-me correlacionável a essa perspectiva.

(conforme visto em 1.3.3 e 1.3.4) que a ela respondem enquanto formas sócio-historicamente (re)construídas de falar/escrever.

A relação entre *gênero* e *tema*, pois, não é artificial, construída para os fins da atuação pedagógica. Bakhtin (2010a, p. 261) assinala que o *conteúdo temático* de um gênero é um de seus três constituintes (sendo os outros dois *estilo* e *construção composicional*). Em outras palavras, o *tema* é um constituinte do *gênero*, na medida em que configura aquilo que pelo gênero é dizível. O tema engloba não só um tópico, mas uma gama de possíveis relações valorativas entre sujeito e tópico, bem como uma gama de possíveis relações valorativas entre o sujeito e a esfera de atividade a que o gênero pertence. Portanto, o tema de um gênero materializa elementos da situação de comunicação que o gera.

O tema, desse modo, representa uma confluência entre a proposta dos RCLP, a dos projetos de trabalho (Hernández e Ventura, 1998) e a de Freire (2011). Conforme o documento: “o único modo de fazer um trabalho realmente integrado é escolher textos em virtude daquilo que acrescentam ao aluno, do ponto de vista dos questionamentos e da produção de linguagem que permitem” (Filipouski, Marchi e Simões, 2009, p.100). Tanto Hernández e Ventura (1998) como Freire (2011), como já esboçado nas seções anteriores, apresentam uma visão compatível a essa em relação à importância dos temas na elaboração de um projeto. Os RCLP, portanto, reconfiguram essa visão no plano do trabalho com textos e temáticas.

Como dito, a noção de projeto em RCLP apresenta convergências com a dos PCN. Porém, isto também já indicado, a proposta curricular dos RCLP avançam na delimitação de um projeto didático mais específico, mais delimitado, mais planejado e mais relevante à organização curricular.

No quadro abaixo, por fim, repito o quadro que sintetiza as compatibilidades entre a pedagogia de projetos de Hernández e Ventura (1998) e a pedagogia crítica de Freire (2011). Acrescento, no entanto, um elemento novo: as compatibilidades destes com os projetos didáticos propostos pelos RCLP.

**Quadro 6:** Comparação entre as três perspectivas de projetos abarcadas

<b>Hernández e Ventura (1998)</b>	<b>Paulo Freire (1970/2011)</b>	<b>RCLP (Filipouski, Marchi e Simões, 2009)</b>
1. A aprendizagem quer ser significativa, pois visa a conectar os conhecimentos novos com conhecimentos prévios que os educandos detenham ante a temática abordada.	A aprendizagem quer ser significativa, pois parte de “temáticas significativas” para os educandos.	A aprendizagem quer ser significativa por conectar-se a eixos temáticos e temas pertinentes aos alunos.
2. Objetiva-se que os educadores criem junto aos educandos uma atitude positiva em relação à aprendizagem, enquanto agentes do projeto e da construção de seu conhecimento.	Objetiva-se que os educandos aprendam de forma ativa, curiosa e reflexiva, enquanto sujeitos que querem ser mais, não enquanto “vasos vazios” a serem preenchidos. Objetiva-se que os educadores, por sua vez, aprendam e ensinem com os educandos.	Objetiva-se que os educandos aprendam por meio do uso da linguagem, reflexão sobre a linguagem e uso da linguagem.  Objetiva-se que os educadores planejem meticulosamente as articulações, selecionem textos e produzam tarefas, mas que também estejam abertos aos produtos emergentes na interação com os alunos.
3. O projeto constitui	O projeto constitui uma	O projeto se constitui



uma previsão de organização das tarefas e conteúdos, gravitando em torno de um tema.	articulação entre as temáticas escolhidas e os conteúdos a serem trabalhados (nesse caso, a alfabetização), estes “reduzidos” daqueles.	num plano meticuloso de integração de tarefas de leitura e produção de textos, respondendo a um contexto de produção específico, articulado à temática eleita e ao gênero do discurso que responde a essa situação
4. Visa-se um sentido de funcionalidade no que se aprende.	Visa-se que o que se aprende revolucione a percepção dos educandos sobre a realidade transformando-os em sujeitos mais ativos e críticos.	Visa-se um sentido de pertinência ao que se aprende, na medida em que amplia a possibilidade de participação/criticidade dos educandos por meio do/em relação ao uso da linguagem.

---

Em síntese, nesta seção o termo *projetos* foi discutido sob a ótica dos *projetos de trabalho* (Hernández e Ventura, 1998), Freire (2011) e dos documentos curriculares relevantes ao contexto em questão – os PCN e os RCLP. Aproximo a proposta dos RCLP à dos *projetos de trabalho*, e ambas a Freire (2011), na medida em que para as três *o tema* a sustentar o projeto estatui-se como elemento chave em seu planejamento.

## 2.2 O Projeto Didático “O som que Faz a Nossa Cabeça”

Os dados analisados nesta pesquisa foram gerados durante o projeto didático *O som que faz a nossa cabeça*. O projeto está vinculado à proposta dos RCLP. Desse modo, elegi um tema e um gênero do discurso estruturantes: música e nota autobiográfica, respectivamente.

Em suma, o projeto consistiu na elaboração de uma nota autobiográfica relacionando a eleição de uma canção favorita a elementos da história de vida de cada um. Cada aluno escolheu uma canção, escreveu uma nota autobiográfica, e, ao fim do projeto, as notas autobiográficas foram publicadas no encarte de um CD – contendo todas as notas escritas e canções selecionadas. O CD foi dividido em CD1 e CD2, para que coubessem as músicas em um só CD, e cada aluno recebeu o CD correspondente a sua música.

Para tanto, os alunos realizaram tarefas de leitura e compreensão de textos de diversos gêneros; tarefas de estudo do texto centradas no gênero nota autobiográfica; tarefas de estudo dos recursos expressivos essenciais à escrita de uma nota autobiográfica e lacunas no texto diagnóstico; e, por fim, tarefas de escrita, revisão e reescrita das notas autobiográficas<sup>32</sup>. O projeto tinha por objetivo que, ao seu término, os alunos fossem capazes de:

- ler notas autobiográficas relacionando as experiências de vida contadas pelo autor com a construção de seu gosto por música;
- entender as relações entre experiências vividas e a construção do gosto de cada um;
- compreender os gostos de outros sujeitos, diferentes dos seus, relacionando-os a experiências de vida distintas das suas;
- produzir notas autobiográficas relacionando elementos de suas histórias de vida à eleição de uma canção favorita.

O projeto foi dividido em 7 módulos, cada um com um determinado número de aulas, períodos e tarefas alocados, e teve como suporte principal um “caderno de atividades” contendo a maioria dos textos e tarefas a serem utilizados, que os alunos receberam no início do projeto. Além disso, nas primeiras aulas também usamos o projetor de Data Show da escola, que foi retirado da sala de informática; a partir disso, as tarefas com vídeo cliques foram feitas apenas com música, e as com os slides foram feitas apenas usando o caderno de atividades. Ainda, o projeto teve uma tarefa copiada dos cadernos de atividades dos RCLP. Em termos de infra-estrutura, o projeto contou

---

<sup>32</sup> Fica registrada a influência da proposta pedagógica de Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004) para a construção deste projeto. Entretanto, é fundamental frisar que não há compromisso/adesão a essa proposta, tampouco ao quadro analítico do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1997; 2006; 2008).

com tudo o que a escola oferecia: a sala de aula de língua portuguesa, com classes e cadeiras, em torno de 20 dicionários, algumas gramáticas, e um quadro negro; a biblioteca, com três mesas de aproximadamente 1,5m, com oito cadeiras cada, e um acervo de pelo menos 2 mil títulos (entre literatura brasileira, literatura infanto-juvenil, literatura estrangeira traduzida para o português, dicionários, gramáticas, enciclopédias e livros didáticos); a sala de informática, com 18 computadores novos, equipados com internet banda larga e processadores de texto, uma impressora laser, e um quadro branco.

Gostaria de remeter o leitor aos apêndices 1, 2 e 3. No apêndice 1, apresento o quadro geral de planejamento da proposta didática. No apêndice 2, o caderno de atividades, que foi o suporte principal das tarefas. No apêndice 3, por fim, o quadro de planejamento aula a aula. O anexo 3 consiste nos textos e fotos do encarte do CD; cumpre lembrar que o formato original era de um CD como os que são comercializados, com caixinha e encarte; esse formato, porém, não pode ser mantido. O anexo 4 é um CD ROM com as seguintes pastas: Canções, com as músicas dos alunos; Slides, com os slides utilizados para aula; Música e Vídeos, com as músicas e vídeos utilizados para as aulas.

\*\*\*

Em síntese, neste capítulo resumi as concepções de ensino e aprendizagem em/por projetos que subjazem ao projeto didático *O som que faz a nossa cabeça*. Em seguida, apresentei o projeto em cima do qual os dados foram gerados. O próximo capítulo apresenta uma revisão teórico-conceitual das formulações da tradição de pesquisa interpretativa que nortearam esta investigação, bem como um relato dos procedimentos de pesquisa aqui adotados em virtude da tarefa em mãos.

---

## 3

**PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Neste capítulo, dedico-me às questões que envolvem o desenvolvimento da pesquisa no tocante à geração, tratamento e análise dos dados. O presente trabalho vincula-se à tradição de pesquisa interpretativa/qualitativa, embora envolva participação ativa do pesquisador com a professora no processo de desenvolvimento do projeto didático (no planejamento e em sala de aula), o que a coloca num paradigma de pesquisa-ação.

Desse modo, a seção 3.1 visa a oferecer ao leitor uma revisão teórico-conceitual da tradição de pesquisa interpretativa/qualitativa a que o trabalho se vincula. Em seguida, resumo brevemente alguns objetivos e pressupostos da pesquisa-ação. A seção 3.2 tem por finalidade situar o leitor no cenário de pesquisa: a escola SA, focando em suas características principais. Em seguida, relato os procedimentos de pesquisa adotados e as justificativas de suas escolhas, bem como a natureza da minha relação com os participantes de pesquisa.

**3.1 Pesquisa Interpretativa e pesquisa-ação**

Nesta seção apresento uma breve revisão bibliográfica das perspectivas teórico-metodológicas utilizadas no presente trabalho, a saber, pesquisa interpretativa/qualitativa<sup>33</sup> e pesquisa-ação. Na subseção 3.1.1, resumo os principais pressupostos da pesquisa interpretativa/qualitativa e abordo alguns conceitos – *observação participante, geração de notas de campo, coleta e análise de documentos gerados em campo e integração de diferentes fontes de dados*. Em 3.1.2 faço um breve resumo sobre pesquisa-ação.

---

<sup>33</sup>Erickson (1990) escolhe o termo pesquisa interpretativa por acreditá-la mais inclusiva que pesquisa qualitativa, e crer que evita a dicotomia qualitativa x quantitativa. Mason (1996) opta pelo termo pesquisa qualitativa, mas aponta que o “intepretativismo” é central na maioria das escolas que fazem pesquisa qualitativa. Doravante usarei pesquisa interpretativa, subscrevendo-me a Erickson (1990), porém mantereí “pesquisa qualitativa” quando o autor citado – por discurso direto ou indireto – assim o fizer.

### 3.1.1 Pesquisa Interpretativa

Erickson (1990) entende por pesquisa interpretativa toda a família de abordagens à pesquisa por meio de observação participante que usa como critério básico de validade os sentidos locais e imediatos das ações, definidos desde a perspectiva dos participantes. Mason (1996, p. 3) aponta que a pesquisa qualitativa é de difícil definição: não cabe dentro de um único paradigma filosófico ou de um único conjunto de práticas metodológicas, pois está associada a diferentes áreas de pesquisa. Porém, destaca três elementos convergentes numa possível delimitação de pesquisa interpretativa: (1) está enquadrada numa posição vista como amplamente “interpretativista”, na medida em que se interessa em como o mundo social é interpretado, compreendido, experimentado ou constituído; (2) é baseada em métodos de geração de dados flexíveis e sensíveis ao contexto em que os dados são produzidos (ao invés de rigidamente estandardizados ou estruturados); (3) é baseada em métodos de análise, explicação e formulação de argumentos que envolvem compreensões complexas, detalhadas e contextuais.

Tanto Mason (1996) como Erickson (1990) afirmam que a pesquisa interpretativa deve ser *planejada e conduzida* de forma *rigorosa, sistemática e deliberada*, porém aberta a mudanças conforme o trabalho de pesquisa se desenvolve. Mason (1996, p. 15) postula que a pesquisa qualitativa deve ter como ponto de partida um “quebra-cabeça intelectual” oriundo de decisões ontológicas e epistemológicas<sup>34</sup>, formuladas num conjunto de perguntas de pesquisa. Estabelecido o ponto de partida, a investigação deve ser conduzida estrategicamente, com base tanto nas decisões tomadas, como na sensibilidade em relação às mudanças que ocorrem nas situações de pesquisa conforme a investigação avança. De forma similar, Erickson (1990, p. 136) afirma que o trabalho de pesquisa deve ser conduzido da forma mais deliberada possível, porém sempre mantendo um alto nível de sensibilidade e reflexividade em relação às mudanças ocorridas nos contextos de pesquisa. Desse modo, é metodologicamente essencial “manter as perguntas de pesquisa (formuladas deliberadamente) num relacionamento consistente com o processo de coleta de dados” (idem, p. 136).

Por produzir conhecimento situado, a pesquisa interpretativa costuma ser eficiente em responder as seguintes perguntas

---

<sup>34</sup> Uma perspectiva acerca de como o mundo social funciona, e sobre como conhecimento sobre ele pode ser construído.

(1) o que está acontecendo especificamente na ação social que se desenrola neste contexto em particular?; (2) o que essas ações significam para os atores envolvidos nelas no momento em que elas acontecem?; (3) como os acontecimentos são organizados em padrões de organização social e em princípios culturalmente aprendidos para a condução da vida cotidiana – como, em outras palavras, as pessoas no contexto imediato se apresentam uns aos outros como ambientes para ações significativas do outro?; (4) como o que está acontecendo neste contexto como um todo (i.e., a sala de aula) se relaciona com acontecimentos de outros níveis do sistema dentro e fora dele (e.g. o prédio da escola, a família de uma criança, o sistema escolar, políticas federais)?; (5) como as formas com que a vida cotidiana está organizada neste contexto se comparam com outras formas de organização da vida social numa variedade de outros locais e tempos? (Erickson, 1990, p. 82-83)

Como direcionam as perguntas acima, o objeto de estudo da pesquisa interpretativa são as *ações* dos participantes, definidas como “o ato físico mais a interpretação sustentada pelo agente e por aqueles com quem o agente interage” (idem, p. 98). Assim, o pesquisador pode fazer sentido da significação local das ações dos participantes mediante a observação de seus atos físicos/comportamentos, com atenção sistemática às interpretações que os participantes sustentam desses atos/comportamentos na interação, na medida em que os mesmos atos físicos podem ter diferentes significações locais (por exemplo: ficar em pé x fazer fila)<sup>35</sup>.

Para tanto, parte-se da premissa de que cada interação, por mais cotidiana que seja, consiste num ponto de encontro entre o aqui-e-agora (as ações construídas conjuntamente pelos participantes de forma única e particular) e condições sócio-históricas mais amplas, compartilhadas com outras situações semelhantes na cultura (uma aula em relação a outras aulas, por exemplo). Dessa forma, os sentidos são locais, situados e conjuntamente construídos em cada evento interacional, mas compartilham elementos em comum com outras situações sócio-históricas semelhantes (uma aula com outra aula, por exemplo).

Assim, “a tarefa do analista é revelar diferentes camadas de universalidade e particularidade confrontadas no caso específico”, o que só pode ser feito “atendendo aos detalhes do caso concreto em mãos” (Erickson, 1990, p. 108). Dessa forma, a pesquisa interpretativa visa a produzir conhecimento *particular* e *situado*, baseado na interpretação das ocorrências específicas em questão.

O cumprimento dessa tarefa, como explica Erickson (1990, p. 81), envolve

---

<sup>35</sup> Cumpre assinalar que a unidade de estudo da pesquisa interpretativa é a *ação*, não o *comportamento*; porém, é somente através da observação dos comportamentos (atos físicos) que as significações locais das ações podem ser inferidas.

(a) participação intensiva e por um longo período num campo de pesquisa; (b) registro cuidadoso do que acontece no campo através da escrita de notas de campo e da coleta de outras evidências documentais (e.g., memorandos, gravações, exemplos de trabalho de alunos, áudio e vídeoteipes); subsequente reflexão analítica nos registros documentais obtidos em campo, relatada através de descrição detalhada, usando vinhetas narrativas e citações das entrevistas, assim como descrição mais geral, através de quadros analíticos, quadros de resumo e estatística descritiva.

Portanto, através da observação participante de um contexto de pesquisa e da geração de registros (notas de campo, coleta de documentos, entrevistas, gravações, etc.), o pesquisador pode retornar várias vezes aos eventos e formar um modelo interpretativo destes. Assim, a recorrência dos eventos, bem como a possibilidade de retomá-los através de seus registros, pode propiciar ao pesquisador um entendimento de seu padrão de ocorrência, como se estivesse montando um “quebra-cabeça” ao reunir as partes do “todo”.

Por fim, Mason (1996, p. 179) salienta que o relato de pesquisa visa a produzir explicações, interpretações e argumentos situados, nos quais o pesquisador não se coloca numa posição acima de qualquer julgamento, isto é, como fonte irradiadora de sentidos incontestáveis. Para tanto, é necessário que o pesquisador ofereça elementos suficientes para que seu leitor possa julgar a pertinência das explicações, interpretações e argumentos produzidos. Erickson (1990, p. 159) aponta que a tarefa do relatório de pesquisa interpretativa não é fornecer provas, num sentido causal, mas produzir asserções analíticas embasadas em evidências sistematicamente apresentadas, através de descrição particular (vinhetas narrativas, citações das notas de campo, entrevistas).

Por importantes para a articulação dessa pesquisa, passarei a um resumo do que a literatura em pesquisa interpretativa/qualitativa diz dos seguintes procedimentos: *observação participante*, *produção de notas de campo/diários de campo*, *análise documental* e *triangulação de dados*.

### *Observação-participante*

Segundo Mason (1996, p. 84), o termo observação participante tem sido usado para se referir “a métodos de geração de dados que implicam que o pesquisador fique imerso no contexto de pesquisa de forma que ele(a) possa experimentar e observar a uma vasta gama de dimensões desse contexto”, dimensões que podem incluir “ações sociais, comportamento, interações, relacionamentos, eventos, assim como dimensões locais, espaciais e temporais” (idem, p.84). A escolha da observação participante como

método de geração de dados pode se justificar pelas seguintes razões: (1) o pesquisador tem uma perspectiva ontológica que vê interações, ações e comportamentos, e como as pessoas os interpretam, como relevante; (2) o pesquisador tem uma perspectiva ontológica que sugere que conhecimento sobre o mundo social pode ser gerado através da observação de contextos naturais e da participação em interações; (3) a visão do pesquisador coincide com a de que argumentos e explicações sociais requerem profundidade, complexidade e multidimensionalidade nos dados, ao invés de análise superficial de padrões amplos ou de comparações de causa e efeito; (4) o pesquisador se conceitua como ativo e reflexivo, isto é, acredita que sua instância interpretativa está presente na geração e análise dos dados; (5) num sentido pragmático, o pesquisador pode escolher a observação participante porque os dados não estão disponíveis de outra forma; (6) a observação participante pode ser útil como parte de uma estratégia que integre múltiplos métodos de geração de dados; (7) o pesquisador considera mais ético entrar em campo e se envolver com os participantes de pesquisa do que tentar “ficar de fora” usando outros métodos.

Na medida em que não é possível a construção neutra de conhecimento, o observador participante deve escolher onde se colocar no cenário de pesquisa, levando em consideração seu “quebra-cabeça intelectual” e suas perguntas de pesquisa, de forma a perseguir eventos que possam carregar interpretações relevantes. Nesse sentido, não é possível uma observação que não seja seletiva (não se pode observar tudo) e baseada em uma perspectiva claramente construída (uma instância de observação). Porém, conforme aponta Mason, também é necessário refletir sobre “*como* você está usando a seletividade e a perspectiva; como já dito, a pesquisa interpretativa implica reflexividade, isto é, abertura a mudanças conforme o seu avanço” (1996, p. 90).

#### *Notas de campo*

As notas de campo são consideradas por Mason (1996) e Erickson (1990) elementos essenciais da pesquisa interpretativa, mesmo quando há outros métodos para geração de dados. Segundo Mason (1996, p. 98) muitos afirmam que “[na geração de dados] a atividade mais significativa é a escrita de notas de campo”.

Notas de campo, conforme aponta Emerson et al. (2001, p. 353) consistem em “escritos produzidos dentro ou em proximidade do campo... mais ou menos contemporaneamente com os eventos, experiências e interações que elas recontam”.



Desse modo, “as notas de campo (re)constituem o mundo em formas preservadas, que podem ser revisadas, estudadas e pensadas de novo” (idem, p. 353).

Ao conjunto de notas convencionou-se chamar de diário de campo. Nos diários de campo “digitamos uma série de estímulos embrionários: sensíveis, sonoros, visuais, emocionais e intelectuais, que conseguimos traduzir em palavras” (Fontanari, 2010, p. 145). As escolhas relativas ao diário de campo (estilo da forma retórico-discursiva) vão tomando corpo durante o trabalho de campo, em relação reflexiva com o diálogo instanciado entre a teoria e o campo de pesquisa, entre as compreensões e o relato de que estas são suporte; assim, não há um modo certo de se escrever as notas de campo.

Erickson (1990, p. 146), todavia, assinala dois princípios fundamentais do processo de escrita de notas de campo: as notas devem ser escritas preferencialmente no mesmo dia (ou noite) da observação, ou – no mínimo – antes do pesquisador voltar ao campo; sua escrita normalmente leva, pelo menos, o mesmo tempo gasto em campo.

#### *Coleta e análise de documentos gerados em campo*

Mason (1996, p. 103) afirma que a análise documental é um método de pesquisa fundamental na pesquisa em ciências sociais e que muitos pesquisadores qualitativos a usam. Ao usar métodos documentais, o pesquisador pode partir da premissa de que palavras escritas, textos e outros documentos são importantes elementos constituintes do mundo social; o pesquisador pode estar interessado em como os documentos são consumidos ou produzidos; ou pode ainda acreditar que os documentos apóiam a compreensão de elementos do mundo social investigados através de outras fontes de dados. Alguns documentos existem independentemente da pesquisa (leis, textos históricos, etc.), porém outros são gerados pela/para a pesquisa (memorandos, biografias, figuras, entre outros).

Nesse sentido, Mason (1996, p. 115) apresenta três possibilidades de leitura para os documentos coletados em campo: literal, interpretativa e reflexiva. Uma leitura literal busca explorar elementos que podem ser “lidos” nos dados com menos necessidade de que o analista faça inferências. Já uma leitura interpretativa visa exatamente a fazer inferências sobre o contexto de produção e consumo dos documentos. Por fim, uma leitura reflexiva implica que o pesquisador procure aspectos de como sua própria presença no campo intersecta com a produção dos documentos.

### *Integração de diferentes métodos de geração de dados*

A integração de métodos de geração de dados deve ser pensada estrategicamente, na medida em que deve estar em reflexo com os as perguntas de pesquisa. Pode ser justificada por uma série de razões: o pesquisador quer responder as perguntas de pesquisa de diversos ângulos; o pesquisador quer explorar as diferentes partes de um fenômeno; o pesquisador pretende cruzar um método com o outro através de triangulação.

Todavia, é importante considerar que a integração dos métodos deve ser feita de forma consistente e explícita. Em outras palavras, deve ser refletida e planejada nos seus diferentes níveis – técnico, ontológico, de produção de conhecimento e evidência, e de explicação –, na medida em que apenas usar diferentes métodos de geração de dados *per se* não confere mais credibilidade aos argumentos produzidos.

### **3.1.2 Pesquisa-ação**

A pesquisa-ação, conforme Esteban (2010, p. 167), está

localizada na metodologia de pesquisa orientada à prática educacional. Nessa perspectiva, a finalidade essencial da pesquisa não é o acúmulo de conhecimentos sobre o ensino ou a compreensão da realidade, mas, fundamentalmente, contribuir com informações que orientem a tomada de decisões para a *sua melhoria*.

Desse modo, a pesquisa-ação se situa entre um paradigma crítico e um paradigma interpretativo; isto é, pretende-se, por um lado, propiciar a mudança social e, por outro, acumular conhecimento sobre o processo por qual essa mudança acontece. Nesse sentido, a pesquisa-ação carrega as seguintes características principais: (1) parte de problemas práticos, que a geração ortodoxa de conhecimento não pode resolver; (2) envolve colaboração de pessoas, isto é, pesquisador e participantes de pesquisa; (3) envolve uma reflexão sistemática na ação; (4) integra conhecimento e ação, isto é, rompe com a forma tradicional de entender as relações entre conhecer e agir.

A pesquisa-ação, pois, visa a ampliar a relação entre pesquisadores e suas “clientelas mais amplas para além da universidade, através da colaboração entre pesquisadores e participantes de pesquisa” (Greenwood & Levin, 2006, p. 91). Para

tanto, há a integração entre conhecimento local e conhecimento acadêmico, pois a colaboração entre pesquisador e participante(s) integra os conhecimentos técnicos trazidos pelo pesquisador aos conhecimentos locais detidos pelo(s) participante(s) colaborador(es) – normalmente experientes na vivência de seus contextos. Além disso, o conhecimento produzido é baseado no contexto de pesquisa e não visa a uma generalização para outros contextos. Por fim, o conceito de validade é avaliado pela disposição dos participantes em pautarem suas ações futuras baseados nos resultados da pesquisa.

### **3.2 Trabalho de campo, geração e tratamento de dados.**

Esta seção está dividida em duas subseções. Em 3.2.1 descrevo a escola SA e justifico sua escolha; em 3.2.2 resumo os procedimentos de geração, segmentação e análise dos dados para a presente pesquisa.

#### **3.2.1 Escola de Ensino Fundamental Santo Anselmo**

##### **É uma escola meio diferente (Diário de Campo, 16/06/2011)**

Margareth (professora aposentada, membra de uma chapa para o núcleo do CPERS a que pertence a SA) se senta na minha frente, do outro lado da mesa, e pergunta desde quando pertenço à categoria; explico que estou na escola como mestrando e trabalho no ensino privado. Ela pergunta, então, qual é a história da escola Santo Anselmo, pois diz parecer uma escola particular – aparentemente avexada de ficar em silêncio sentada à minha frente, penso. Explico que a SA, em origem, era uma escola de freiras, que foi encampada pelo estado, e que as freiras foram para a Amazônia. Ela diz, entre um gole de água e outro, que dá para ver até pela arquitetura e mobiliário da escola, porém fala que achou que as freiras mantivessem algum tipo de participação na escola. Acrescenta, com um sorriso exibindo dentes muito brancos em contraste com o vermelho vibrante do batom, que acha interessante a escola não ter pichação nenhuma. Vê a passagem de Everton e Vinícius, alunos com deficiências mentais leves (do Ensino de Jovens e Adultos), levanta as sobrancelhas e conclui: “*é uma escola meio diferente...*”

Começo este capítulo, de índole narrativo-descritiva, do avesso: primeiro falo sobre minha relação com a SA, para depois descrever a escola. Faço isso – gostaria de deixar claro – porque a minha descrição está completamente perpassada por elementos subjetivos, infestada das vivências que tive na SA, povoadas pelas opiniões que já construí nesses quatro anos de contato. É questão de justiça, e mesmo de idoneidade com o leitor, oferecer um testemunho de como se dá essa relação, a fim de colocar a descrição dentro do enquadre interpretativo de quem a escreve.

Escolhi a Escola Estadual de Ensino Fundamental SA para esta pesquisa por motivos práticos e ideológicos. Em termos práticos, a escola é minha velha conhecida, pois fiz meu estágio de docência de língua portuguesa lá em 2007. Isso foi um fator determinante na minha escolha de escola, pois acreditei que a escola seria tão receptiva com a pesquisa como foi com meu projeto de estágio – como realmente foi.

Em termos ideológicos, a SA me pareceu atraente por ser uma escola inclusiva<sup>36</sup> e receber alunos que outras escolas muitas vezes refugam: crianças e jovens com transtornos de desenvolvimento e risco social. Vários alunos, como pude constatar conversando com a equipe diretiva, estão na SA por “determinação do ministério público e da SEC” (diário de campo, 15/06/2011); muitas vezes a diretora não quer aceitá-los, mas é convencida pelos argumentos de que a criança não dá certo em escola estadual nenhuma e que “a SA é a última chance” (Diário de campo, 26/07/2011, dito por Roberta). Desse modo, a clientela da escola é fortemente marcada pela presença de alunos abrigados em casas-lar, bem como alunos com transtornos de desenvolvimento ou síndromes (síndrome de Down, Síndrome de Thunder, Síndrome do X Frágil, autismo, entre outras). Essa presença pode ser vista e destacada, como se pode inferir do comentário de Margareth (de que a escola é “meio diferente”), feito justamente no momento em que passam alunos incluídos.

Outra coisa que me chamou atenção desde o tempo de estagiário é o envolvimento da equipe diretiva com as histórias de vida dos alunos: as membras da equipe diretiva diversas vezes contavam as histórias de vida dos alunos, com riqueza de detalhes, sabendo os nomes de pais, avós e irmãos. Além disso, o carinho dos alunos pelas membras da equipe diretiva ulula: basta ficar por uma hora na sala da supervisão que podemos ver a quantidade de alunos que param na sala simplesmente para dar um beijo, receber um abraço, fazer um afago, mostrar um caderno ou uma nota alta, contar uma história às portas fechadas e sair chorando, bem como ex-alunos que voltam à escola para fins muito similares.

A SA fica na zona central de Porto Alegre, próxima de duas movimentadas avenidas que cortam a cidade, há 6 km do centro da cidade (de acordo com <http://maps.google.com.br/maps>). O entorno da escola é pouco residencial: tem algumas praças e alguns órgãos públicos, bem como uma pequena vila, perto de uma das avenidas citadas, e outra vila maior, distante uns 10 minutos de caminhada. No entanto,

---

<sup>36</sup> Retifico que esta é uma expressão usada pelas membras da escola.

a escola é acessível de muitos outros locais da cidade, devido à proximidade com as avenidas, onde passam inúmeros ônibus vindos de vários locais da cidade e da região metropolitana. Além disso, há nas proximidades da escola três abrigos para crianças e jovens removidos da família (sendo um deles para menores infratores). A acessibilidade e a proximidade aos abrigos são determinantes no perfil dos alunos da escola.

---

**Figura 2:** Foto de satélite da região da escola SA (<http://maps.google.com.br/maps>, consultado 29/10/2011)



---

A SA funciona em dois turnos: manhã e tarde. No turno da tarde, oferece séries iniciais (do primeiro ao quarto ano) e EJA (primeiro e segundo ano). No turno da manhã, oferece séries iniciais (do primeiro ao quarto ano) e séries finais (do quinto ao nono), bem como EJA (terceiro e quarto ano). Além disso, tem uma turma de TGD (Transtornos de Desenvolvimento Global, nome dado pela SEC). Ao todo, a SA tem aproximadamente 250 alunos; conta com 20 professoras e 7 funcionários (2 secretárias,

2 auxiliares de serviços gerais e 3 merendeiras), segundo dado atualizado em 26/10/2011 junto à secretaria da escola.

A escola fica num terreno não muito menor que um campo de futebol, com um prédio de quatro andares – o térreo e mais três. No andar térreo há uma quadra poliesportiva ao ar livre (recém pintada), um ginásio (com um palco e uma mesa de ping-pong), um pátio com *playground* (balanço, caixa de areia e gangorra), a sala das professoras, a sala da supervisão, a sala da secretaria, o gabinete da diretora, a cozinha e o refeitório da escola. No segundo andar, há a sala de informática, a biblioteca e quatro salas de aula; no turno da manhã, as salas de aula das disciplinas de 5º a 8º ano são temáticas; isto é, há uma sala para cada disciplina e os alunos trocam de sala para a aula de cada disciplina.

No terceiro andar, há seis salas de aula. Por fim, no último andar, menor que os demais, há apenas a sala de vídeo e uma porta que, se não me engano, é uma capelinha – mas nunca entrei nela ou me lembrei de perguntar. A figura abaixo mostra uma visão aérea da escola.

---

**Figura 3:** Escola SA (<http://maps.google.com.br/maps>, acessado em 29/10/2011)





Dentro do cenário de pesquisa, os espaços mais importantes para o presente trabalho foram a sala das professoras, a sala de português, a sala de informática e a biblioteca. A sala das professoras é onde mais interagi elas (professoras e membras da equipe diretiva) nas incontáveis horas que passei na SA. Ao entrar na sala pela porta do corredor, vê-se no centro uma mesa de aproximadamente 6 metros de comprimento cercada por 18 cadeiras; nessa mesa, as professoras e equipe diretiva se reúnem para o recreio, comemoram os aniversários do mês, ouvem os recados oficiais, fazem as reuniões e conselhos de classe, compram e vendem Avon e bijuterias, e, sobretudo, conversam sobre seus alunos. Na parede da esquerda, há uma mesinha com café e chá, dois armários cinza de aço (tipo *lockers*), etiquetados com os nomes das professoras, e uma estante cheia de livros e revistas (onde ficam os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul). Na parede da direita, há um sofá amarelo, um quadro de recados onde as professoras colocam os nomes das aniversariantes do mês em corações de EVA, notícias de jornais e revistas, e anúncios de congressos ou cursos. Ainda nesse lado da sala, há duas portas (escrito “professores” numa e “professoras” na outra): são os banheiros, sempre muito limpos e cheirando a pinho. Ao lado das portas, há uma pia de banheiro e um rolinho de papel higiênico, num suporte feito de garrafa pet enfeitado com EVA, bem como toalhas de pano (sempre muito limpas e cheirando a sabão em pó). Na frente da pia, do outro lado da sala, há uma porta que leva ao pátio, por onde se ouve barulho das crianças jogando bola, correndo, gritando; a porta é daquelas que no centro tem grade e vidro. A sala deve ter um pouco mais de 30 metros quadrados.

Provavelmente o local mais importante no cenário de pesquisa tenha sido a sala de português, pois instanciou boa parte das interações do projeto. Ao entrar, defronte à porta, há a mesa do professor, robusta e revestida de fórmica marrom um tanto gasta. Atrás da mesa, à direita, há um quadro negro (também bastante usado), que vai de parede a parede. Parando reto, no centro da sala, com as costas encostadas no quadro, veem-se quatro fileiras de mesinhas de aluno com cadeiras (nove em cada fileira); as mesinhas são revestidas de fórmica verde e as cadeiras de MDF marrom (tanto mesinhas como cadeiras bastante usadas, com a fórmica gasta e as pernas um pouco enferrujadas). À esquerda, junto à parede do quadro negro, há o armário antigo de madeira da professora de português, com 30 mini-dicionários, algumas dezenas de livros didáticos e uma “prateleira improvisada” de papelão (segundo a própria Sandra) para gramáticas; o armário fica fechado à chave. Nas paredes ao redor da sala, há trabalhos do segundo ano da tarde, bem como sacos costurados – à mão, pela própria

Sandra – com livros e revistas dentro. A sala tem uma parede grande só com janelas, que dão para a rua muito arborizada, mas que faz dela muito fria no inverno e quente no verão, porém muito iluminada. Por fim, posso afirmar que a sala de aula teve um tamanho adequado para o projeto, bem como o número adequado de classes e cadeiras.

Outro local importante para a pesquisa foi o laboratório de informática, uma sala de aproximadamente 30 metros quadrados. Ao entrar, à direita, há um quadro branco e logo em frente uma mesa de professor. Nas paredes em volta, há 9 computadores; cada computador se divide em três unidades com monitor, teclado e mouse independentes (cada unidade é como um computador independente), o que é possibilitado pelo software Linux usado. Os computadores e periféricos estão distribuídos numa mesa inteiriça que contorna a sala, com mais ou menos vinte cadeiras ao redor. O fato de a escola ter um laboratório de informática bem equipado e com tudo funcionando (assim como o acesso irrestrito a ele) foi fundamental na execução do projeto.

Por fim, a biblioteca é uma sala do tamanho da de informática, com três mesas localizadas no centro, cercadas por oito cadeiras cada, e prateleiras com livros e revistas por todas as paredes. Eu calculo que haja pelo menos 2 mil volumes, entre livros de literatura brasileira, literatura estrangeira (traduzida para o português), literatura infanto-juvenil, enciclopédias, dicionários, livros didáticos, livros direcionados ao professor, revistas e outros. Infelizmente, a biblioteca está fechada no turno da manhã, pois o professor que cuidava dela se aposentou.

Cumpré ainda destacar uma peculiaridade estética do SA: em cada andar há motivos católicos. Por exemplo, em cada andar há uma imagem do santo padroeiro da escola, com mais ou menos um metro de altura sobre um pedestal de aproximadamente um metro e meio. Desse modo, como destacou Margareth, a escola preserva a imagem de escola de freiras.

### **3.2.2 Observação participante, registro e segmentação dos dados**

Durante o ano de 2009, frequentei a escola duas vezes por semana. Assistia às aulas de Sandra e conversava com as professoras e membras da equipe diretiva. Nas aulas de Sandra, sentava-me ao fundo da sala de aula e ficava anotando tudo o que via e pensava num caderninho. Embora isso tenha sido inútil como método de geração de dados, aproximou-me da escola e me propiciou várias oportunidades de interagir com os participantes da pesquisa. Em 2010, ano em que ao projeto didático deveria ter sido



executado, a filha de Sandra teve diversos problemas de saúde, que perduraram durante todo o ano e me impossibilitaram de levar a cabo o projeto didático. Entretanto, desobedecendo à prudência, resolvi não trocar de escola (Sandra é a única professora de língua portuguesa na SA), pois acreditava que aquela professora, equipe diretiva e alunos eram os participantes de pesquisa e companheiros de viagem ideais para a minha investigação. Então, continuei frequentando a escola e anotando o que via/ouvia e pensava num caderninho, como já dito, inútil com conjunto de dados, mas essencial na minha trajetória dentro do campo de pesquisa.

Em 2010, tive acesso à discussão metodológica sobre pesquisa interpretativa através de uma disciplina do pós-graduação. A partir disso, comecei a gerar meus registros seguindo a orientação de Erickson (1990): as ações registradas durante a observação participante deveriam ser reescritas no mesmo dia (ou noite) num documento mais cultivado. Em março de 2011, quando pensava em abandonar o projeto de pesquisa, a filha de Sandra começou a melhorar, e Sandra aos poucos voltou a trabalhar normalmente. Em maio, preparei o projeto didático, o submeti a Sandra e a direção da escola. A escola me solicitou que trocasse a canção que abria o projeto (“Nunca Esquecer”, do Marcelo D2), pois na letra tinha um palavrão. Sandra conversou com a direção, mas a escola não recomendou que trocássemos a canção; fizemos conforme sugeriu a direção.

No período entre 15/06/2011 e 25/08/2011, os dados centrais para o presente trabalho foram gerados, em 19 aulas (um total de 28 períodos de 45 minutos); entre 14/07/2011 e 02/08/2011, porém, os alunos estiveram em férias, conforme mostra o quadro sinóptico abaixo.

**Quadro 7:** Quadro sinótico das tarefas propostas durante o período de execução do projeto

Data	Aula	Suporte	Períodos
14/06/2011	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação dos termos “gênero musical” e canção</li> </ul>	Caderno de atividades pg. 2-5; Vídeo 1	1
15/06/2011	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussão e escuta “Meus Amigos”, de Emicida</li> </ul>		1
16/06/2011	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudo do texto canção “Meus Amigos”</li> </ul>	caderno de atividades pg. 2-5	2
21/06/2011	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Roda de Música</li> </ul>	Cadernos de atividades (pg. 5 e 6)	1

28/06/2011	<ul style="list-style-type: none"> <li>Roda de música parte 2</li> </ul>	Cadernos de atividades (pg. 5 e 6)	1
29/06/2011	<ul style="list-style-type: none"> <li>Leitura nota biográfica de Raul Seixas</li> </ul>	Cadernos de atividades (12 - 14)	1
30/06/2011	<ul style="list-style-type: none"> <li>Leitura nota autobiográfica Raul Seixas</li> <li>Estudo tempo pretérito imperfeito/perfeito</li> </ul>	<p>Cadernos de atividades (12 - 14)</p> <p>Folha no caderno dos alunos já trabalhada por Sandra</p> <p>Uso do quadro negro para destacar e discutir exemplos do texto.</p>	2
05/07/2011	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aula sobre antologias na biblioteca</li> </ul>	<p>Cadernos de atividades (p. 7)</p> <p>Dicionários</p>	1
07/07/2011	<ul style="list-style-type: none"> <li>Discussão sobre o projeto e escrita texto diagnóstico</li> </ul>	Cadernos de atividades (8 -10)	2
12/07/2011	<ul style="list-style-type: none"> <li>Torneio de Futebol contra o colégio americano</li> </ul>	Cadernos de atividades (p. 16 e 17)	1
13/07/2011	<ul style="list-style-type: none"> <li>Leitura nota biográfica Nelson Motta</li> </ul>	Cadernos de atividades (p. 18)	1
14/07/2011	<ul style="list-style-type: none"> <li>Escolha dos livros para leitura nas férias</li> </ul>		2
Férias	2 Semanas		
02/08/2011	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conversa sobre os livros lidos</li> </ul>		1
03/08/2011	<ul style="list-style-type: none"> <li>Leitura da Nota autobiográfica de Nelson Motta</li> </ul>	Cadernos de atividades (p. 18)	1
04/08/2011	<ul style="list-style-type: none"> <li>Leitura da Nota autobiográfica de Nelson Motta</li> </ul>	Cadernos de atividades (p. 18)	1
09/08/2011	<ul style="list-style-type: none"> <li>Texto sobre Forró</li> </ul>	Filipouski,	1

		Marchi e Simões (2009b, pp. 13-15)	
11/08/2011	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudo da pontuação e escrita da nota autobiográfica</li> </ul>		2
16/08/2011	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisão dos textos bilhetados em papel</li> </ul>		2
17/08/2011	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisão dos Textos no Computador</li> </ul>		1
23/08/2011	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisão dos Textos no Computador</li> </ul>		1
24/08/2011	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisão dos Textos no Computador</li> </ul>		1
25/08/2011	<ul style="list-style-type: none"> <li>• FESTA DE DESPEDIDA<sup>37</sup></li> </ul>		2

Os métodos principais de geração de dados foram observação participante e coleta de documentos produzidos pelos alunos durante o período do projeto. A escolha por observação participante e registro em notas de campo justifica-se pelas seguintes percepções:

- a observação participante e a escrita de notas de campo, como apontam Erickson (1990) e Mason (1996), permitem o registro da perspectiva do pesquisador – essencial para o relato da pesquisa interpretativa;
- a observação participante e escrita de notas de campo coincidem com uma visão de que conhecimento sobre o mundo social pode ser gerado através da observação de contextos naturais e da participação em interações;
- minha experiência prévia no campo sugeria que o excesso de barulho de conversas, cadeiras e classes arrastadas (tônica da turma escolhida, a 61) seria um problema técnico para a geração de registros audiovisuais (sobretudo no que diz respeito ao áudio) ;
- não sabia quais alunos se engajariam no projeto; logo, usar alunos focais representaria um risco;
- havia a expectativa (minha e de Sandra) de que os alunos fossem preferir debater seus textos em particular, com Sandra ou comigo.

Desse modo, a fatia mais substancial dos meus registros são as notas de campo. Relendo-as, verifico que o critério de seletividade que usei foi basicamente o

<sup>37</sup> Embora, como já dito, a festa de lançamento do CD tenha se constituído de uma festa de despedida para mim, inútil como conjunto de dados (a não ser para analisar meu bom relacionamento com os alunos).

engajamento nas tarefas do projeto. Isto é, registrei com mais afinco os momentos em que os alunos estavam reagindo às tarefas propostas de alguma forma que eu, como professor, achasse produtiva: lendo, procurando vocabulário nos dicionários, fazendo perguntas a Sandra ou a mim, discutindo elementos dos textos lidos/produzidos (entre eles, comigo ou com Sandra), demonstrando algum tipo de preocupação com a produção do CD (fazendo perguntas, dando ideias, etc.). Evidentemente, no mundo social acontecem muitas coisas que a visão, audição e mão humanas não podem capturar; logo, registrei apenas o equivalente a um gole d'água no Rio Amazonas.

No início do projeto, pensava que Sandra cuidaria de tudo na aula e eu ficaria apenas me ocupando dos meus registros; assim, sentava no fundo da sala com meu bloquinho de anotações. No entanto, conforme as aulas foram acontecendo, minha participação como professor foi ficando mais evidente: ajudava nas explicações, os alunos vinham a mim para perguntas, acalmava as brigas e mandava ficarem em silêncio, como uma espécie de professor-ajudante. Dessa forma, fui paulatinamente indo do fundo para a frente da sala de aula, e, antes do fim da segunda semana, já passava a aula caminhando entre os alunos (assim como Sandra), interagindo com eles e fazendo minhas anotações. Ao fim e ao cabo, ter feito isso, acredito, me levou a uma série muito produtiva de interações que provavelmente não teriam sido possíveis se tivesse ficado sentado no fundo da sala como observador.

Além disso, conforme os alunos iam produzindo textos em aula, eu tirava uma cópia e guardava numa pasta com saquinhos plásticos, antevendo que pudessem ser úteis na posterior análise dos dados numa possível triangulação entre os textos produzidos e as ações registradas na observação participante. Ao finalizar a delimitação da categoria analítica principal – a de autor –, dei-me por conta que observar a autoria no processo de escrita de textos sem analisar posteriormente como isso se desenvolve no produto texto escrito seria, no mínimo, desperdiçar uma oportunidade de tornar minha análise mais robusta usando duas fontes de dados distintas, mas comparáveis e complementares. Desse modo, procedi a uma análise documental dos textos dos alunos para investigar se/como a autoria deflagrada na interação aparece no produto texto.

Para análise dos registros usei o Software QSR NVivo 9, que permite que o analista crie suas categorias de análise durante a leitura. Ao ler, reler e tresler meus registros, alguns padrões de ações foram aparecendo e eu os fui categorizando em determinados *nós* (do inglês *nodes*). Nos seguintes *nós* estão agrupadas as ocorrências que considere mais significativas para entender a SA em si, o andamento do projeto e

autoria: (1) Histórias da vida real; (2) Professor ou pesquisador?; (3) Momentos quentes de participação dos alunos no projeto; (4) Santo Anselmo e seu perfil de alunos; (5) Autoria publicamente sustentada e conjuntamente construída.

As categorias 1, 2, 3 e 4 aparecem nos dados do relato interpretativo do projeto, apresentado no próximo capítulo, e não serão analisadas por estarem fora do escopo deste trabalho. Já a categoria cinco é a categoria central a esta discussão sobre o desenvolvimento de autoria em projetos didáticos para o ensino de língua portuguesa e literatura.

Dessa forma, os registros gerados em campo serão apresentados como dados da seguinte forma: *trechos dos diários de campo e documentos* (textos dos alunos). O relato interpretativo será feito apresentando ao leitor trechos dos diários de campo, enquanto a análise dos momentos de autoria publicamente sustentada e conjuntamente construída será feita triangulando os excertos a facsímiles dos textos dos alunos que instanciaram a o momento de discussão.

\*\*\*

Neste capítulo abarquei as concepções teórico-metodológicas no tocante à tradição de pesquisa adotada para esta investigação. Além disso, resumi as escolhas feitas ao longo da pesquisa. No próximo capítulo, apresento o relato interpretativo do projeto e a análise dos momentos de autoria publicamente sustentados e conjuntamente construídos.

## **RELATO INTERPRETATIVO DO PROJETO E MOMENTOS DE AUTORIA PUBLICAMENTE SUSTENTADA**

Neste capítulo, dividido em duas seções, apresento a análise dos dados gerados durante a pesquisa. Como já dito, o projeto didático *O som que faz a nossa cabeça* constitui-se de um planejamento de tarefas de leitura, reflexão sobre a linguagem e escrita, integradas num todo que se materializa numa coletânea pública de textos: o CD da turma. Ao longo deste trabalho, fiz o exercício de síntese necessário para chegar a este capítulo analítico. Passei pelas definições teórico-conceituais das concepções linguísticas/educacionais que subjazem ao projeto didático (como instrumento pedagógico) e pela revisão teórico-conceitual dos pressupostos da tradição de investigação adotada.

Em 4.1, resumo o projeto-em-ação como um todo buscando o diálogo entre dedução – o projeto deu certo! – e indução – deu mesmo? como? será que não é impressão? –, maneira considerada por Mason (1996) e Erickson (1990) a mais apropriada de se produzir conhecimento interpretativo/qualitativo. Para tanto, apresento excertos dos diários de campo em que o leitor pode ver como foram alguns momentos importantes na execução do projeto com os participantes. De forma sumária, pode-se afirmar que a análise sugere um adensamento no engajamento dos alunos.

Na seção 4.2, analiso os dados relativos aos momentos em que considero que a autoria esteja sendo publicamente sustentada e conjuntamente construída, por meio da análise de excertos de diário de campo que retratam a interação centrada nos textos dos alunos, bem como pela análise dos próprios textos dos alunos (anterior e posterior à interação retratada pelo excerto); ainda em 4.2, faço a análise de um caso atípico, cujos contornos sugerem uma nova leitura do próprio projeto.

### **4.1 Relato interpretativo do projeto *O som que faz a nossa cabeça* em seu ponto de chegada: a interação com os/dos participantes mediadas pelas tarefas do projeto**

Esta seção tem por finalidade realizar um relato interpretativo do projeto *O som que faz a nossa cabeça*. Para tanto, reli os diários de campo e procurei neles excertos

prototípicos das atividades que pareciam se destacar. Cumpre deixar claro que voltei aos diários de campo com a impressão de que o projeto tinha sido um empreendimento pedagógico bem sucedido; porém, formulei algumas perguntas (no quadro abaixo) na tentativa de não tomar essa impressão, liminarmente, como a interpretação válida considerando os dados e o que se pudesse neles flagrar da interpretação dos próprios participantes com relação ao trabalho realizado durante o desenrolar das tarefas propostas.

---

**Quadro 8:** Critérios de seleção dos excertos do diário de campo

1	Quais excertos são prototípicos dentro dessa nota de campo, por condensar padrões que pareçam “a tônica” da aula? Quais excertos melhor demonstram, ao leitor, “o sabor” da aula?
2	Destes, quais dão maior robustez empírica à minha interpretação da aula, devido a seu detalhamento ou vivacidade narrativa?
3	Dos escolhidos, quais precisam de menos alterações para que se tornem unidades apresentáveis de forma autônoma, isto é, removidas de seu contexto original e ressignificados em outro contexto?
4	Dos excertos escolhidos, quais tenho mais subsídios (na própria nota de campo e nas anotações manuscritas dentro de campo) para fazer as modificações necessárias?
5	Dentro do meu <i>corpus</i> de anotações, qual(is) o(s) padrão(ões) posso considerar recorrente(s)? Em outras palavras, quais generalizações <sup>38</sup> posso fazer?

---

É necessário fazer um pequeno comentário geral acerca do que segue na seção, com vistas a dar um panorama que dê ao leitor acesso à análise particular. Em 4.1.1 apresento excertos dos diários de campo que sugerem que houve um adensamento do engajamento dos participantes no projeto pedagógico; ou seja, que as atividades realizadas pelos participantes foram sendo cada vez mais mediadas pelas tarefas do projeto. Em 4.1.2 apresento excertos que demonstram o adensamento da participação de

---

<sup>38</sup> Generalizações dentro da particularidade do caso e do *corpus* em mãos (conforme Erickson, 1990).

Sandra no projeto didático, bem como excertos que sugerem desdobramentos do projeto para além da sala de aula, com outros participantes da comunidade escolar (equipe diretiva e pais). Por fim, fecho a seção argumentando que minhas interpretações são generalizáveis dentro do *corpus*.

#### **4.1.1 Desdobramentos de *O som que faz a nossa cabeça* na sala de aula: um projeto comprado aula a aula**

##### **Aula 1 – Discussão inicial do projeto (14/06/2011) – *Enquanto um fala o outro não escuta***

Sandra passa ao *slide* número 3 e faz perguntas para os alunos, solicitando que respondam por escrito em pequenos grupos para apresentarem ao grande grupo. Aos poucos os alunos começam a discutir com os seus grupos e a anotar suas respostas. Dois alunos sentados a minha frente [no fundo do círculo, perto do quadro negro, do lado oposto a onde estão sendo projetadas as lâminas] olham uma revista e conversam a seu respeito. À minha direita, Eduardo se levanta, senta-se próximo a outro grupo e diz: “não vou conseguir trabalhar perto da turma da bagunça”.

Entretanto, o grupo da bagunça está fazendo a discussão proposta e um dos membros está anotando o conteúdo da discussão – embora eles entremeiem a tarefa com piadas, risadas, empurrões e tapinhas. Sandra chega à frente deles e fala algo baixinho. Eduardo e Sofia, ao meu lado esquerdo, anotam as respostas às perguntas individualmente, em silêncio.

Olho o círculo de alunos e vejo que, exceto os alunos à minha frente [os que olham a revista] e um grupo sentado ao fundo [ao lado de onde os slides estão projetados], todos fazem a tarefa proposta. No grupo sentado ao fundo, Éverson, Michel, Jussara e Wellington conversam sobre uma festa em que alguém [não entendo quem] ficou com alguém de outra turma. Além de conversar, Wellington e Michel fazem cócegas na barriga de Jussara; Éverson entremeia a conversa com um desenho no caderno. Prevalece, pela sala de aula, um forte barulho de vozes sobrepostas, risadas, cadeiras arrastando, batidas nas mesas. A tomada de turnos está a cargo dos próprios grupos.

Fico satisfeito com o resultado, porém Sandra parece inquieta. Fica a todo tempo chamando a atenção dos mesmos alunos [o grupo “da bagunça” e o outro grupo que fica sentado ao fundo do círculo]. Reclama do tom de voz dos alunos e da maneira como estão sentados.

Sandra para no fundo do círculo [com as costas perto do quadro negro] e pede aos alunos que ouçam, e respondam “às perguntas da professora um de cada vez”, procurando centralizar a diversidade de pisos de fala em um só. Então, Sandra começa a parecer nervosa, sua voz começa a ficar mais forte e os gestos de suas mãos, de suaves, passam a abruptos. O que me vem à cabeça é que para ela está sendo muito difícil abrir mão do seu papel ortodoxo na economia de “*um fala e outro escuta*”. Ao fim da aula, Sandra conduz seis alunos para uma conversa na direção da escola, estando o “grupo da bagunça” entre eles.

Este excerto foi retirado da primeira aula do projeto, em que a tarefa consistia na discussão das perguntas do slide 4 conforme proposto pelo slide 3, como mostram as figuras abaixo.



---

**Figura 4:** Slide 3


## VÍDEO: MÚSICA

Discuta com seus colegas em grupos de três ou quatro integrantes

Façam breves anotações das respostas, pois um dos membros do grupo irá contar para a turma sobre a discussão de vocês



---

**Figura 5:** Slide 4

- ✘ Você gosta de música?
- ✘ Qual o tipo de música que você mais gosta?
- ✘ Onde você costuma ouvir música (em casa, na rua, com amigos etc.)?
- ✘ Com que frequência você ouve música?
- ✘ Na sua opinião, a música é mais importante para os jovens ou para os adultos? Por quê?

---

Conforme sugere o excerto, podemos crer que há uma atividade pedagógica<sup>39</sup> em curso para diversos participantes, devido a seu alinhamento<sup>40</sup>: *discutem as perguntas em grupos e anotam as respostas no caderno de atividades*. Porém, o excerto também parece assinalar que alguns participantes não estejam engajados em atividade pedagógica, devido a seu aparente alinhamento a atividade distinta: *folhear a revista ou conversar em grupos sobre um tema distinto daquele proposto pela temática da aula*.

Há também participantes que parecem se orientar à tarefa de forma distinta da solicitada pela tarefa: *respondem às perguntas individualmente no caderno*, ao invés de

---

<sup>39</sup> *Atividade pedagógica* refere-se ao que os participantes fazem conjuntamente ante a tarefa pedagógica apresentada (Bulla, 2007), de modo “co-construído e (re)organizado momento a momento pelas ações coordenadas dos participantes, e através de suas contínuas interpretações do ambiente instrucional” (Baumvol, 2011, p. 40). Em síntese, atividade pedagógica é uma unidade analítica usada por pesquisadores interessados em educação, que consiste no recorte do evento aula em que as atividades dos participantes são mediadas pelas tarefas propostas.

<sup>40</sup> Conceito proposto por Goffman (1972/1998) – *footing*, em inglês – que consiste na “postura, a projeção do ‘eu’ de um participante na sua relação com o outro, consigo próprio e com o discurso em construção” (Ribeiro e Garcez, 1998, p. 70).

discuti-las em grupo. Embora não se possa destacar que seja uma atividade pedagógica, pois não é conjuntamente sustentada, suas ações – *ler os slides e escrever as respostas às perguntas do slide no caderno* – podem ser interpretadas como mediadas pela tarefa proposta.

O objetivo da tarefa faz do barulho da sobreposição de vozes algo de se esperar. Porém, as tentativas de Sandra de centralizar os turnos de fala – “enquanto um fala outro escuta”, *o aumento no volume da voz e os gestos tornando-se mais abruptos* –, por um lado, são frustradas e, por outro, podem apontar uma inquietude com o barulho gerado pela atividade em curso.

Podemos ver, argumento, que há atividade pedagógica em larga medida do excerto apresentado, mesmo que em alguns casos seja distinta do que é antevisto pela tarefa. Ou seja, parece haver uma distinção, por parte de Sandra, entre a atividade pedagógica realizada e o horizonte de expectativas de como essa atividade pedagógica deveria ser realizada: sem sobreposição de vozes ou barulho. Desse modo, a atividade pedagógica parece não ser facilmente cossustentada por Sandra, que fica *aparentemente inquieta*, como retrata o excerto.

O próximo excerto apresentado, gerado apenas dois dias depois, retrata a execução de uma tarefa pedagógica similar: a leitura e discussão da canção de Emicida.

### **Aula 3 – Leitura da canção de Emicida – *Participando e fazendo barulho***

Bate a sineta para o término do recreio e poucos minutos depois os corredores são tomados por vozes de crianças gritando, barulhos de passos, tapas, costas batendo nas paredes, empurra-empurra, chutes, mochiladas – tudo junto. Esse barulho paulatinamente se dissipa e invade as salas de aula, fragmentando-se em porções menores de barulho e com menos eco. Os alunos da 6<sup>a</sup> começam a entrar na sala de aula aos pequenos grupos, alguns caminhando calmamente –sobretudo as meninas –, outros correndo, entrando e saindo, empurrando-se para dentro e para fora da sala de aula.

João Paulo e Henrique vêm conversar comigo e eu tento convencê-los a deixar o assunto para o fim da aula, como de costume, mas eles seguem. João Paulo pede que eu o ajude a colocar a melodia na canção que ele está compondo; diz que pode conseguir o salão da escola e lá nós podemos fazer isso. Eu respondo que por mim tudo bem, contanto que dê nos meus horários. Já Henrique me mostra que achou “duzentos e noventa conto” na frente do Instituto de Cardiologia; tira o dinheiro e o conta na minha frente.

Jussara, uma menina, de cabelos crespos, volumosos e brilhosos, rosto bem-feito e corpo esguio me diz: “ô William, avisa quando for gravar para a gente...” e completa a frase com um gesto que traz as palmas das mão abertas viradas para o rosto, as passa pelos cabelos e as levam para a parte de cima do tronco; eu rio e digo que aviso para elas capricharem na produção.

Sandra pede aos alunos que formem seus grupos e comecem a virar as classes uma de frente para a outra. As classes retangulares são encaixadas em retângulos maiores ocupados pelos grupos. As classes sendo arrastadas causam um barulho de

ferro com a pedra do chão. Além disso, as vozes sobrepostas de meninos e meninas entre 11 e 16 anos também não param de ecoar pela sala de aula.

A sala está organizada da seguinte forma: um U com retângulos de grupos, sendo que a parte de cima do U está para a parte de baixo da sala de aula, isto é, para o lado oposto ao quadro negro. Nesse U, estão dispostos os seis grupos formados. Descrevo-os conforme proximidade comigo, que estou sentado no fundo da sala.

O grupo um é composto por quatro alunos, sentados num retângulo: Michel, Wellington, Isa e Nei. Michel e Wellington não se orientam à tarefa: não encostam no caderno de atividades, caminham pela sala de aula e conversam entre si e com membros de outros grupos. Sandra solicita que sentem e façam a tarefa; eles sentam e em menos de um minuto já estão novamente executando as ações descritas acima. Sandra, então, solicita a eles que saiam da sala e desçam para a sala da supervisão; eles vão, mas não sem antes dizer coisas do tipo “qual é sora, eu não estou fazendo nada!” e “sempre eu, né!”.

O grupo dois é composto por Karime, João Antônio e outros dois meninos [nomes não registrados]. Eles passam quase toda a aula com o caderno de atividades abertos, olhando nos dicionários e discutindo as palavras da canção.

O grupo três também está sentado num retângulo e é composto por Nelson, Yvan e Matheus; Eduardo é o membro que não chega a fechar o retângulo, pois está um pouco afastado. Durante toda a aula os demais membros do grupo reclamam que ele está atrapalhando, mas ele se recusa a sair dali porque “ali é o lugar dele”.

O grupo quatro é formado apenas por João Paulo e Henrique. Em alguns momentos eles se orientam à tarefa; em outros, caminham em volta da sala de aula, conversam com outros grupos, vêm até minha mesa puxar assunto, ensaiam uma lutinha. Quando Sandra pede que façam a tarefa, voltam às classes, procuram algumas palavras no dicionário e repetem o mesmo que já narrei. Essa cena se repetiu várias vezes ao longo da aula.

O quarto grupo é formado por José e Gustavo. Eles estão todo o tempo com o caderno de atividades e o dicionário abertos em cima da mesa e escrevendo no caderno. Em outros momentos, deixam os materiais em cima da mesa por vários minutos seguidos e ficam conversando sobre outras temáticas, como o futebol do recreio e os perfis do Orkut.

O quinto grupo é formado por Jussara, Inácio, Letícia e José. Eles passam a maior parte do tempo orientados à tarefa: leem o caderno de atividades e escrevem nos seus cadernos. As meninas me chamaram várias vezes ao grupo para perguntar o significado de uma palavra, ou mostrar a resposta a uma das perguntas. Jussara veio várias vezes durante a aula me mostrar seu caderno.

O sexto grupo é formado por Giovanni, Andri, Sofia e Anderson. É o grupo que mais pude assistir trabalhar, devido à proximidade física deles com o lugar onde estava sentado. Jean teve facilidade em entender as palavras da canção, ou sabia de antemão ou entendia pelo contexto. As meninas passaram a aula inteira dizendo que a música tinha um vocabulário de favela e que elas não sabiam nada de gírias. Eu perguntei se não é bom aprender coisas diferentes das que a gente sabe e elas respondiam que não. Disseram que não gostaram da música, que estavam com dor de cabeça e era muito complicado.

Este excerto foi retirado da terceira aula do projeto, em que a tarefa consistia na leitura e estudo do texto “Meus Amigos”, canção do *rapper* Emicida (caderno de atividades, pg. 3-5). Como sugere o excerto acima, pode-se interpretar pelo alinhamento dos participantes que vários deles estejam engajados em atividade pedagógica: *ler o texto, circular o vocabulário, discuti-lo com o grupo e procurar suas definições no dicionário.*

Entretanto, dois participantes são solicitados a retirarem-se da sala de aula por Sandra: Michel e Wellington. Eles não parecem estar engajados em atividade pedagógica em momento algum da aula, *caminham pela sala de aula, e conversam entre si e com membros de outros grupos*. Henrique e João Paulo parecem oscilar entre o engajamento em atividade pedagógica – *ler a canção, procurar algumas palavras no dicionário* – e a não pedagógicas – *caminhar pela sala de aula, conversar comigo e com membros de outros grupos*; porém, passam mais tempo alinhados ao que podemos crer que sejam atividades não pedagógicas do a atividades pedagógicas, e apenas orientam-se à tarefa quando solicitados por Sandra.

José e Gustavo também parecem alternar momentos engajados em atividade pedagógica com momentos em que executam outras atividades: *conversar sobre assuntos que não são pertinentes à tarefa proposta (futebol ou Orkut)*. Há também o caso de Andri e Sofia, que parecem estar por quase toda a aula engajadas em atividade pedagógica, mas reclamando do texto escolhido e de seu vocabulário. Cumpre sublinhar que novamente dois participantes foram encaminhados à direção por não estarem alinhados à atividade pedagógica. Os demais participantes que pareciam oscilar entre realizar atividade pedagógica e realizar outras ações apenas foram instados por Sandra a sentarem-se, diferentemente do encontro anterior, em que alunos que pareciam estar predominantemente alinhados a atividade pedagógica foram encaminhados à direção.

Por um lado, isso pode apontar que Sandra está se acostumando a cossustentar com os alunos atividades pedagógicas materializadas em ações que rompam com o horizonte de expectativa presidido pelo regime “um fala e outro escuta”. Por outro, é possível crer que os alunos estivessem mais silenciosos, na medida em que não há no relato nenhum momento em que Sandra peça silêncio tampouco o registro da sobreposição de vozes; uma vez que a tarefa requeria certos momentos em que os alunos não estivessem falando – lendo o texto, procurando palavras no dicionário –, seria possível usar a ausência de registros de barulho e sobreposição de vozes como um indicador de que a tarefa mediou boa medida das ações dos alunos.

O próximo excerto retrata a aula em que os alunos apresentaram sua canção favorita e apresentaram um relato oral dos motivos por que a canção é sua favorita. Essa aula ocorreu 12 dias após a aula 3 (retratada em pelo excerto logo acima).

**Aula 4 e 5 – Roda de Música I & II (21/06/2011 e 28/06/2011)—*Um fala, outro escuta, outro dança, outro canta...***

Deixei de antemão a sala de informática pronta para a aula: dois alto-falantes potentes ligados a um computador com o site youtube.com aberto. Os alunos sentam-se em círculo e são orientados por Sandra a não ligarem os computadores, pois precisam ouvir os colegas – suas canções e explicações. São orientados por Sandra a fazerem silêncio e a anotarem as canções escolhidas pelos colegas nos cadernos de atividades, bem como a não debocharem das escolhas dos colegas. Eu sou o primeiro a falar da minha canção: “Naquela Mesa”, cantada por Nelson Gonçalves, pois me lembra muito do meu avô.

Em seguida Michel, sentado à frente do círculo, pede sua música: “História de um Guerreiro”, do Mc Duduzinho. Ele fica olhando para os colegas, que já se cutucam e riem, e diz: “Ô sangue! Não é contigo que eu estou falando. É minha música e tu não tem nada que ficar rindo”. E segue, olhando para mim nos olhos: “Esta música conta a história de muita gente pobre que nem eu, que sofre preconceito e que as pessoas não entendem, ficam implicando, por isso eu me identifico com ela”. Fico bastante espantado com a seriedade dele, pois ele é tido como um dos maiores “problemas disciplinares” da turma. Nessa aula, ele ficou quieto, pediu silêncio, falou sobre suas preferências e não teve o nome mencionado por Sandra uma vez sequer.

[...]

Ao fim da aula não foi possível que todos os alunos falassem de suas canções e decidimos deixar para a próxima aula. Uma grata surpresa: Sofia e Pedro, que, no início da aula, disseram que não iam falar nada, ficaram no início da lista para a aula seguinte. (Diário de Campo, 21/06/2011).

\*\*\*

Cheguei no laboratório de informática meia hora antes da aula e deixei tudo pronto: o youtube aberto e as caixas de som amplificadas e já ligadas. Os alunos entraram na sala de aula em pequenos grupos, levados por Sandra, trazendo consigo um som de conversas, vozes, passos e empurrões. Esse som, que povoou os corredores, foi entrando no laboratório de informática. Ao todo eram 29 alunos, sendo nove meninas e vinte meninos. Eles prontamente arrastaram as cadeiras e ficaram em círculo; Sandra e eu ficamos na frente do círculo, juntos à mesa do professor.

Sofia, a primeira da fila, sorriu e abanou para mim. Giovani lembrou-me que ela era a primeira da fila e, portanto, deveria começar. Eu já tinha deixado sua música carregada no youtube; no momento em que eu coloquei a música, os alunos ficaram em silêncio. Alguns dançavam sentados na cadeira e cantavam num inglês incompreensível. Após o término dos 45 segundos de música, Sofia começou a explicar sua escolha, mas foi impossível ouvi-la porque havia muita conversa entre os pares de alunos, numa sobreposição de vozes que produzia muito barulho, uma algaravia quase incompreensível.

Sandra, então, pediu silêncio e tornou a lembrá-los do combinado que tinha feito com eles: enquanto um fala o outro escuta. Então, Sofia tornou a explicar: “Eu gosto muito da coreografia desta música”. Eu perguntei: “Só de ver ou de dançar também” e ela respondeu: “Dos dois”. Durante o tempo em que a música esteve tocando, ela dançou na cadeira e cantou a música. Fiquei muito contente, pois Sofia dissera algumas aulas atrás que não iria escolher música nenhuma e falar sobre nada.

Em seguida, Pedro, o mesmo que não queria falar na primeira aula, veio até mim e disse o nome de sua música. Vários alunos falaram que eu deveria colocar a música do Naruto, personagem Japonês por que Paulo é aficionado. Paulo explica: - “Eu gosto de todas as músicas do NX Zero, do ritmo e da letra”.

A próxima a falar foi Karime, que me pediu sua música e disse que queria explicar falando somente para mim. A música tocou e ela explicou, falando num tom que só quem está perto (como eu estava) conseguiu ouvir: - “É que eu e a Caroline gostamos de ouvir a música e falar sobre as cores”. No momento em que a aluna solicitou falar apenas para mim, o barulho de sala de aula aumentou muito em segundos, retornando o barulho já descrita. Desse modo, acreditei que só eu e

Sandra ouvimos Karime, pois os demais alunos ficaram cantando a música ou conversando.

O próximo foi Wellington, que pediu uma música chamada “Renata” e justificou: “Não dá para eu falar o porquê”. Neste momento, vários colegas começaram a rir e a dizer que Renata era namorada do Michel. Wellington enrubesceu um pouco e eu pensei: “quem dá tapa na bunda dos outros quando tá na janela...”.

O próximo a falar foi Anderson. Ele me deu o nome da música, mas foi difícil achá-la no youtube; demoramos uns dois minutos para termos a música carregada. Então, ouvimos a música por 45 segundos e Anderson começou a explicá-la. Entretanto, começou também a imitação de vozes femininas por parte dos alunos, que disseram que só podia ser ele para colocar aquela música de bichinha. Anderson fechou o sorriso que mantinha enquanto a música tocava, sacudiu a cabeça balançando os longos cabelos e falou: “Não digo mais nada!”.

Eu parei e perguntei em voz alta e resoluta: - “Por que ninguém patifou comigo quando eu coloquei minha música?”. Alguns alunos responderam: -“Porque tu não é viadinho” e outros “porque tu é professor”. Os alunos ficaram com os olhos arregalados,. Anderson, com o silêncio dos colegas, continuou: -“No meu outro colégio a gente fez um trabalho e colocou esta música, era um vídeo”.

O próximo aluno foi Éverson. Ele chegou perto de mim e perguntou se podia explicar só para mim, ao que eu respondi que sim, se ele não se sentia à vontade, mas que deveríamos deixar a música rolar antes. Depois de perto de um minuto de música ele me disse, com lágrimas nos olhos: “Essa música me lembra de uma amiga minha que morreu. Nós colocamos esta música para tocar no velório dela”. Como aconteceu no caso de Karime, os alunos não hesitaram em recomeçar a conversa e o barulho e não prestaram atenção na explicação de Éverson, que ficou camuflada na barulheira já descrita e restrita a mim, Sandra e talvez um ou dois alunos mais próximos. Senti como se os dois períodos tivessem voado!

Nesta aula, acredito, a maioria dos alunos esteve engajada em atividade pedagógica, quer falando de sua música quer ouvindo a música do colega ou sua justificativa. Os momentos de participação exuberante (conforme Rampton, 2006) – *dança, cantoria, imitações* – podem ser interpretados como engajamento na atividade pedagógica em curso, pois demonstram publicamente o alinhamento com a atividade sendo executada pelo grupo e permitem sincronia entre ações ligadas a suas sociabilidades e à atividade pedagógica simultaneamente.

Nos momentos em que os participantes foram dispensados da necessidade de sustentar atenção conjunta – nas explicações de Karime e Éverson –, eles prontamente se desalinham da tarefa e se engajaram em conversas com seus pares, o que pode ser interpretado pelo retorno quase imediato da sobreposição de vozes. Pode-se destacar, ainda, que houve apenas um momento em que Sandra solicitou que os participantes voltassem sua atenção à tarefa solicitada, sendo que nos demais momentos a conversa não representou dificuldade na sustentação da atividade pedagógica; esta, argumento, exigia uma larga medida de atenção conjunta, na medida em que apenas um participante deveria falar por vez e os demais escutarem. Argumento, ainda, que se pode notar aqui um adensamento no engajamento dos alunos ao projeto, visto que as tarefas propostas são mediadoras da maioria das atividades dos participantes, mesmo quando suas

participações não são exatamente as antevistas pelo planejamento da tarefa – *as danças e as cantorias*. Além disso, há o caso de dois participantes – Sofia e Pedro – que não queriam falar sobre na aula anterior e acabaram falando nesta aula. O excerto seguinte fortalece a linha argumentativa adotada até aqui.

**Aula 11 – Leitura da nota biográfica de Nelson Motta (13/07/2011) – Não gosto de Lulu Santos, mas Paulo Cesar Valle é meu amigo de infância**

Após alguns minutos acalmando a turma e pedindo silêncio, os alunos começam a se juntar em grupos. De início, a maioria dos grupos parece se orientar à tarefa: cabeças baixas e olhos em direção ao texto, comparam segmentos dos textos uns com os outros e escrevem suas respostas no caderno de atividades ou nos seus cadernos. Apenas os três grupos posicionados atrás, no canto esquerdo ao fundo da sala de aula, não estão orientados à tarefa – o grupo composto por João Paulo e Henrique; o grupo composto por Michel e Everson; e o grupo composto por Inácio e Renan. Sofi sentada sozinha, esconde o rosto na dobra dos cotovelos e chora.

Todos os alunos conseguem identificar que Nelson Motta esteve envolvido com o rock, mas nem todos que esteve com a bossa nova. Entretanto, aos que me solicitaram ajuda, pedi que lessem mais uma vez o primeiro parágrafo; a maioria se deu conta de que o outro estilo de música era bossa nova em poucos minutos. Quase todos os alunos dizem conhecer alguns nomes citados no texto, principalmente Lulu Santos, mas dizem não gostar dele.

Após dez minutos, à exceção de Herivelton e Pedro, todos estão orientados à tarefa. A maioria dos alunos terminam-na à medida que o período vai chegando ao fim. Nos últimos minutos de aula Sandra e eu conduzimos uma sessão de leitura em voz alta das respostas; há vários voluntários: Michel, Andri, Giovanni, Letícia, Ricardo. Os voluntários respondem coisas como “Ele esteve envolvido com Rock”, “Ele participou da Bossa Nova”, eu conheço Marisa Monte e Lulu Santos e não gosto”; enfim, considere as respostas dos alunos uma atitude responsiva adequada. Herivelton diz que conhece todos os artistas do texto, e diz Paulo César Valle é “amigo meu de infância!”.

Nesta aula, o excerto de diário de campo novamente leva a crer que grande parte dos alunos engajou-se em atividade pedagógica. O excerto sugere que, a não ser Herivelton e Pedro, todos os alunos estiveram alinhados à leitura do texto e responderam às perguntas. Mesmo Herivelton, em sua participação exuberante, aponta nomes do texto em que se centra a tarefa como “amigos de infância”, o que indica que em algum momento tenha estado engajado em atividade pedagógica.

Creio que, a esta altura da seção, já se pode argumentar que há motivos para crer que o engajamento dos participantes tenha se tornado mais denso no percurso das onze aulas transcorridas até o último excerto citado. No entanto, até agora apenas lancei mão de excertos de atividades pedagógicas em sala de aula. Gostaria de trazer mais um excerto à discussão, este registrado no pátio da escola durante um torneio de futebol. Na aula 9 (07/07/2011), Sandra e eu conduzimos uma discussão e uma divisão de tarefas a serem executadas para que o projeto pudesse acontecer. Vários alunos se voluntariaram



a pesquisar os preços dos CDs virgens em diversos lugares: no Supermercado Zaffari, na internet e no camelódromo (conforme nota referente à aula 9, 07/07/2011). Na data em que estava prevista a aula 10, houve na SA um torneio de futebol contra o time de uma escola particular, e as turmas de 5º a 8º anos foram dispensadas dos dois últimos períodos para assistir aos jogos (sendo que muitos dos alunos jogariam). Enquanto estava no pátio, fui cercado por alunos que me chamaram para conversar sobre sua pesquisa de preços. Esse momento é retratado pelo excerto abaixo.

#### **Torneio de futebol (12/07/2011)**

Estava assistindo ao jogo dos guris e torcendo com Sandra e vários alunos da 61 em torno de mim. Os guris do SA jogavam contra o time de uma escola particular. Era quase covardia: os guris da escola visitante, em seus uniformes e tênis novos, quase nem encostavam na bola. O barulho era de gritos vindos do jogo – “Ó, ladrão”, “Pega que é esse!”, misturado aos gritos de guerra das duas escolas e aos sons das boladas e dos impactos dos corpos no jogo. Sofi me mostrou o coelhinho de pelúcia enrolado num casaco. Em torno de mim estavam João Antônio, Andri e Michel, que me contaram de suas pesquisas de preço em relação ao CD virgem, como ficou combinado em aula anterior. O mais barato, como nós tínhamos suspeitado, era o do camelódromo: R\$ 0,90 centavos cada CD virgem; Michel foi até lá ver o preço. Andri e João Antonio, que foram ao Zaffari, disseram que lá era mais de R\$ 1. O jogo acabou 8 x 2 para o SA.

Esse excerto, assim como os demais, sugere um engajamento por parte dos participantes no projeto, mais especificamente na produção do CD da turma. Entretanto, é conveniente assinalar que os participantes voluntariamente me procuraram para falar da tarefa que ficaria para o dia seguinte. Isto é, mesmo com tudo o que ocorria em volta – *a goleada dos guris, os cânticos, toda a escola no pátio*.

Até aqui, apenas os momentos em que as tarefas do projeto estavam sendo atualizadas pelo engajamento dos alunos, que me parecem vários e suficientes para fazer crer que o projeto foi acolhido pelos participantes como atividade relevante para o contexto escolar. Abaixo, segue um excerto distinto dos apresentados até então: um momento em que os participantes não se orientam à tarefa apresentada. Antes dos participantes saírem de férias, Sandra e eu propusemos a leitura de um texto longo, para que, na volta às aulas, os alunos batessem papo sobre os textos lido de forma informal (conforme Geraldí, 1984c); esta tarefa não tinha conexão direta com o projeto e visava a incentivar que os alunos tivessem uma experiência de leitura de uma narrativa longa. Para tanto, fomos com os alunos à biblioteca e mediamos a escolha por eles de livros para que lessem no período de recesso. Ao fim do último período de aula antes das férias, todos os alunos presentes haviam escolhido seus livros (conforme nota gerada na

aula 12, 14/07/2011). O excerto abaixo retrata a aula em que os alunos apresentariam em grupos suas leituras.

### **Aula 13 – Contrato de leitura (02/08/2011) – Não li e não gostei**

Subimos à sala de aula pelos corredores congelantemente frios e nos encaminhamos à aula de português. Já na porta Sofi vem contar que leu todo o livro que emprestara da biblioteca, “A Casa das Sete Mulheres” (500 páginas). Repete-se a barulheira tantas vezes já descrita, som de vozes sobrepostas e cadeiras arrastando. Percebo no ar um alarido de volta às aulas: os alunos demoram mais a ficar quietos e a se sentarem. Sandra diz que vai esperar uns instantes e depois quer silêncio para começarmos a atividade: o contrato de leitura. Solicita que eles se sentem em grupos de três ou quatro alunos para contar um pouco sobre o livro que leram durante as férias. Há na sala de aula 25 alunos, sendo 18 meninos e 7 meninas. Os alunos, arrastando as cadeiras no piso – o que faz um barulho de metal raspando pedra — formam 8 grupos (entre três e quatro por grupo), uma dupla, e dois alunos (Nelson e Eduardo) que ficam sozinhos na frente da sala de aula.

Quatro alunos reclamam que não leram o livro porque não vieram à aula em que fomos à biblioteca. Dois grupos (Giovani, Sofia, Andri e um aluno cujo nome não registrei, em um; Letícia, Anderson e uma aluna cujo nome não registrei, em outro) têm os livros abertos e conversam sobre eles, rindo, apontando coisas dos livros e dizendo coisa do tipo “gostei”, “não gostei”, “por isso que eu não gosto de ler”, “não tinha mais nada o que fazer nas férias”.

Dou uma panorâmica e vejo os alunos sentados ao fundo, com os chapéus enterrados na cabeça, conversando baixinho com seus grupos ou dormindo. Eduardo escreve no quadro, o nome do projeto e depois “professora Sandra” e “coordenador William Kirsch”. Pedro desenha no caderno e seu grupo rasga pedaços de papel que, em seguida, jogam no chão. A maioria dos livros nem estão abertos.

Fico bastante frustrado, confesso, pois aparentemente apenas 7 alunos leram o livro. Os demais ficam engajados em conversas sobre outros assuntos; não se ouve o barulho já tantas vezes descrito, nem há alunos levantando ou caminhando pela sala.

Havia 25 alunos na sala de aula: ou seja, pode-se crer que menos de um terço dos alunos se engajou na tarefa proposta. Diferentemente da linha argumentativa adotada até aqui, esse excerto mostra uma tarefa pedagógica que, aparentemente, teve pouco reflexo sobre as atividades dos alunos. Esse último excerto apresentado, contudo, é o único no *corpus* a mostrar uma instância desiludida ou decepcionada com o efeito de uma tarefa nas atividades dos alunos. Nesse sentido, é um momento atípico que fortalece a leitura que o projeto foi ganhando espaço junto aos participantes aula a aula, sendo em boa medida atualizado em atividades pedagógicas por suas ações. Resta refletir sobre modos como a interação pode favorecer a leitura de textos longos, uma vez que, nas demais tarefas propostas, a atividade em sala de aula permite mediação, uma vez que as aprendizagens vão sendo construídas conjuntamente. É possível que a proposta de ler em casa tenha demandado mais autonomia ou até mesmo práticas de letramento que não são sustentáveis em suas vidas extraescolares. De todo modo, os dados aqui disponíveis não permitem que se esclareça o contexto de leitura ou não

leitura de cada aluno, ficando, então, apenas o registro de que, nessa situação específica, a tarefa de leitura longa, a ser feita em tempo livre, não foi acolhida pela maior parte dos alunos.

#### **4.1.2 Engajamento de Sandra e repercussão do projeto para outros participantes além da sala de aula**

A primeira parte desta subseção tem por objetivo mostrar o adensamento do engajamento de Sandra como coautora do projeto didático, ao passo que a segunda parte visa a mostrar ao leitor algumas repercussões do projeto para além da sala de aula. Ambas as interpretações – a de que há um adensamento da participação de Sandra e a de que o projeto circula fora da sala de aula –, emergiram da releitura dos dados feitas para os fins da seção 4.1.1.

Como já dito, as tarefas do projeto didático foram produzidas por mim e submetidos a Sandra para aprovação. Após a leitura do caderno de atividades, Sandra confirmou que poderíamos começar o projeto didático no dia 14/06/2011. O excerto abaixo retrata uma conversa informal com Sandra momentos antes da terceira aula, somente nós dois, na sala de aula de língua portuguesa.

##### **Conversa com Sandra antes da aula 3 (16/06/2011)**

A aula de português é depois do recreio. Chego à sala dos professores quase junto com o toque da sineta, que dá início ao recreio e tem como resposta os corredores repletos de barulhos, como os sons das vozes dos alunos sobrepostas, seus passos, empurrões e assobios. Logo ouço a bola de futebol bater na parede. Passam cinco minutos e vejo que Sandra não desce para o recreio: resolvo subir atrás dela.

Vou a passos rápidos até o terceiro andar, onde fica a sala de português, e entro. Tomo uma baita surpresa: as classes estão todas organizadas em círculo, com os dicionários em cima. Penso que isso significa que Sandra leu bem a tarefa da aula de hoje e se preocupou em preparar-se e à sala para ela. Não consigo esconder um sorriso aliviado. Sandra diz que previu que os alunos fossem precisar de dicionários, então pegou no armário e colocou sobre sua mesa. Ela solicita que orientemos os alunos a escrever nos cadernos, visto que alguns pais reclamaram dos cadernos vazios.

O excerto acima mostra ações que podem sugerir compromisso com a proposta do projeto didático. Em primeiro lugar, Sandra não desce para o recreio e fica na sala de aula de língua portuguesa para arrumar as classes em círculos, o que nos primeiros encontros fora eu a fazer. Além disso, a tarefa planejada para a aula consistia na leitura da canção de Emicida, e pressupunha um trabalho com vocabulário que acreditamos

desconhecido dos alunos; Sandra, por sua vez, pega os dicionários e coloca em cima das classes. Por fim, Sandra faz, ela mesma, uma encomenda para mim: que os alunos fossem orientados a escrever nos cadernos, ao invés dos cadernos de atividade, para que não houvesse problemas com os pais. Esse tipo de intervenção por parte de Sandra é frequente nos diários de campo.

O momento retratado pelo excerto abaixo é de natureza similar ao do anterior, mas traz um dado novo: Sandra sozinha levando o projeto adiante na sala de aula com os participantes. Na aula anterior ao dia em esta nota de diário foi gerada (aula 08, 06/07/2011), eu estava na UFRGS realizando meu estágio em docência CAPES, e Sandra e eu decidíramos que ela deveria continuar o projeto com os alunos sozinha.

#### **Conversa com Sandra antes da aula 9 (07/07/2011)**

Sandra está no seu período vago, na sala das professoras, atualizando chamadas e corrigindo materiais. Chego perto dela e a cumprimento. Ela aproveita o tempo livre, e começa a narrar a aula anterior, em que não pude ir porque estava na UFRGS fazendo meu estágio em docência. Nessa aula, os alunos discutiram alguns encaminhamentos do projeto – escolha das canções, ideias para o lançamento do CD, entre outros assuntos. Sandra conta que Andri e Sofi sugeriram fazermos o lançamento do CD numa festinha, em comemoração ao término do projeto. Conta, ainda, que Michel sugeriu fazermos uma festinha de lançamento do CD no recreio, para todo o colégio. Sandra diz que “apesar das briguinhas eles se articularam direitinho”. Sandra também conta que Abel quis um caderno de atividades novo, pois o dele fora extraviado, e ele “queria ter o dele para escrever”. Sandra segue sua narrativa contando que Isa, que estava tendo dificuldade para escolher sua música, disse tê-la escolhido; uma música que “lhe ajuda a dar força para ajudar o irmão que tem leucemia”.

Baseado na leitura do excerto acima, pode-se acreditar que Sandra conseguiu engajar aos alunos (e engajar-se com os alunos) em atividade pedagógica. Sua narrativa leva a crer que várias das decisões antevistas/esperadas pela tarefa tomaram corpo na aula de Sandra: a busca por uma decisão conjunta com os alunos acerca de onde o CD deveria ser lançado. Além disso, pode-se entender que Abel, ao pedir um caderno de atividades novo, esteja demonstrando alinhamento com o projeto. O último trecho apresentado como dado na parte da subseção dedicada ao engajamento de Sandra no projeto retrata nossa primeira conversa informal sobre a produção textual dos alunos, com que Sandra pedira para ficar durante o período de férias.

#### **Conversa com Sandra antes da aula 13 (02/08/2011)**

Chego à escola depois das duas semanas de férias. Após passar pela sala da supervisão e dar um beijo em Roberta, Deise e Andréia, chego à sala das professoras

e vejo Sandra de longe, sentada à mesa das professoras; vou até lá conversar com ela. Ela me mostra os textos diagnósticos dos alunos e diz que teremos que dar um retorno a eles, pois os textos são fortemente dirigidos a nós e expõem questões bastante particulares de suas vidas. Diz que vê, já neste texto, uma melhora em relação aos textos já produzidos em aula: parece que eles querem contar algo de suas histórias, porque o projeto passou a ser uma coisa importante para eles. Diz que está muito feliz e me agradece pelo aprendizado que está tendo com o projeto, de forma muito serena, olhando-me nos olhos e falando muito sério – sem o sorriso e a agitação de costume.

Conforme vejo, Sandra leu texto por texto e os comentou um por um, com comentários em relação às histórias compartilhadas pelos alunos, e não a aspectos textuais ou linguísticos. Ainda, Sandra fez uma planilha de questões linguísticas (sobretudo ortografia) e textuais (o excesso ou falta de referentes e o uso dos sinais de pontuação) para trabalharmos em aula. Sandra me diz muito séria e serena: “Eles confiaram na gente. Eles acreditaram que a gente queria ouvir as histórias deles. Nós, os professores deles.”, me olhando com uma calma que não é sua característica.

O excerto acima, argumento, é um dos pontos altos a demonstrar o engajamento de Sandra. Na sala das professoras, ela me mostra o calhamaço de textos comentados por escrito e me aponta que é necessário darmos um retorno aos alunos, na medida em que pode ver um empenho que culminou em textos que avalia como “melhores que os de costume” e fortemente endereçado a nós (*seus professores*). Além disso, Sandra escreveu um bilhete em cada texto e preparou uma planilha com questões de linguagem a serem trabalhadas por nós em sala de aula<sup>41</sup>.

Portanto, como sugerem os dados acima, pode-se notar um movimento no sentido de tornar-se coautora do projeto. Já na terceira aula Sandra dá sinais de que está assumindo o projeto como uma responsabilidade sua, pois se ocupa em ler tarefa e antecipar o que os alunos podem precisar (no caso, os dicionários). No último excerto apresentado, Sandra avalia os textos dos alunos, reflete sobre questões importantes de serem tratadas em sala de aula (a interlocução sincera que os alunos parecem buscar conosco no texto) e sobre aspectos linguísticos que devem ser melhorados.

Gostaria de passar agora ao segundo momento desta subseção: o reflexo do projeto para além de sala de aula. Em alguns momentos, o projeto transcendeu a sala de aula, o que já foi retratado pelo excerto apresentado na seção anterior (torneio de futebol, 12/07/2011). Os registros de campo durante o projeto, de modo geral, sugerem que em vários momentos o projeto teve desdobramentos junto a outros agentes que não Sandra e os alunos. O excerto abaixo retrata um desses momentos; neste segmento,

---

<sup>41</sup> Exemplos de bilhetes escritos por Sandra aparecem nos textos usados como dado na próxima seção. As questões de linguagem consistiam basicamente na ortografia de palavras recorrentemente grafadas de forma incorreta, a referência por pronomes, o uso do passado perfeito e imperfeito, o uso da vírgula e do ponto final (sendo que o último ganhou tarefa específica, na aula de 10/08/2011).

chego à direção, após um telefonema de Sandra na noite anterior, para discutir uma questão que o projeto suscita com a mãe de uma aluna.

**Conversa com a diretoria sobre a reclamação da mãe de uma aluna  
(12/07/2011)**

Cheguei à escola em torno de nove horas da manhã, um tanto alarmado por uma ligação de Sandra às 10 da noite anterior: a mãe de uma aluna, também presidenta do CPM da escola, foi à escola falar com a diretora sobre o projeto, reclamando do fato de os alunos terem de “pagar” o CD. Conversei com Sandra e disse que chegaria à escola antes da aula e discutiria isso com Andréia e Roberta.

Fui à sala de Roberta com um sorriso no rosto e a cumprimentei com um beijo na face. Ela sorriu de volta e disse que queria mesmo conversar comigo; eu sorri novamente e respondi que estava sabendo, e pronto para resolvermos qualquer percalço. Ela saiu de sua sala e, juntos, fomos à sala da Andréia. Lá, nos sentamos os três em torno da mesa de Deise, que não está, e conversamos olhando no rosto um do outro. A aparência delas era de um pouco de preocupação, mas ainda sorriam e não pareciam demasiadamente alarmadas.

Roberta comentou que a mãe reclamou – e muito! – do fato de que os alunos estariam fazendo um vale CD para vender. Ela quis saber por que o CD é tão caro – 5 reais –, se um CD virgem é menos de 1 real, e por que a escola não usa o dinheiro da festa junina para pagar os CDs. Segundo Andréia, o que a menina “passou para a mãe” é apenas que o CD seria vendido, mas não o que seria feito com o dinheiro<sup>42</sup>.

Expliquei, então, que a ideia inicial era que eles mesmos achassem maneiras de custear o CD, oferecendo uma cópia para pais, responsáveis, amigos ou professores. Disse que queríamos, Sandra e eu, que os alunos se envolvessem em toda a produção do CD, e se sentissem responsáveis pelo projeto. Expliquei, ainda, que o vale CD foi uma ideia deles que eu resolvi aceitar: consistiria em vender para interessados (pais, familiares, etc.) um CD que ainda não foi produzido para arrecadar dinheiro para a produção dos CDs deles, mas apenas em número necessário para produzir um CD para cada um. Assim, nenhum deles teria que contribuir com dinheiro e ainda se sentiriam responsáveis.

O excerto descreve o momento em que o projeto didático é discutido por mim e pelas membras da equipe diretiva da escola, por conta da reclamação de uma mãe que os alunos estariam pagando pelo CD, que, em sua ótica, deveria ser custeado pela escola. Como o excerto sugere, podemos ver que há engajamento da direção da escola em resolver conjuntamente por meio de diálogo sobre uma situação desconfortável gerada pelo projeto. Além disso, é possível interpretar que as membras da equipe diretiva estão atentas ao que acontece em aula, bem como às demandas apresentadas pelos pais dos alunos. O que é mais passível de ser destacado do segmento, na minha ótica, é a possível interpretação de que o projeto tenha saído da sala de aula para ocupar outros espaços (a casa da aluna, a sala da direção) e mediar atividades de outros agentes

---

<sup>42</sup> Os custos consistiam no CD, a caixinha (mais cara que o CD), as cópias dos textos e a impressão da foto, sendo que o mais caro era o próprio encarte (suporte dos textos).

(a mãe, as membras da equipe diretiva), mesmo que na forma de uma situação desconfortável a ser resolvida.

Em síntese, pode-se acreditar que Sandra passou a participar de forma cada vez mais engajada nas decisões do projeto. Pode-se crer, também, que o projeto teve implicações que transcenderam a sala de aula, tanto junto aos alunos como a outros participantes.

#### **4.2 Atividades pedagógicas em que a autoria é publicamente sustentada**

Nesta seção discuto os dados gerados durante a observação participante em sala de aula no processo de reescrita das notas autobiográficas a integrarem o encarte do CD da turma. Na análise e indexação dos registros, a lente analítica esteve ajustada à busca de ocorrências em que se pudesse argumentar que a autoria estava sendo publicamente sustentada pelos participantes; uma vez destacados todos os casos desse tipo presentes nos registros, procedi a uma análise comparativa dos casos em mãos. Foram encontradas nove ocorrências; oito apresentam a recorrência de ações muito semelhantes, bem como um desfecho em comum: os participantes modificaram o texto e o submeteram a uma nova leitura, ratificando, argumento, o professor-pesquisador como seu leitor legítimo; estas foram consideradas típicas dentro do *corpus*. Entretanto, um dos casos chama atenção por não ter o mesmo desfecho que os demais: o participante faz uma modificação no texto, mas não o submete a uma nova leitura; desse modo, o caso pareceu requerer uma nova leitura. A nova análise sugere que o caso em mãos efetivamente seja atípico, pois o participante não parece ratificar o professor-pesquisador como leitor legítimo de seu texto; porém, ainda assim, o participante parece exibir responsabilidade pelos efeitos de sentido de seu texto, posto que de forma diferente das demais ocorrências.

Para os fins desta seção, apresentarei a análise de dois casos típicos e do caso atípico; as ocorrências típicas foram escolhidas tendo como critério básico o aparecimento de todas as ações do padrão estabelecido pela análise dos 9 casos. Em 4.2.1 analiso o excerto “*Mas como é que eu explico que eles são os preconceituosos que têm medo da gente?*” e ambos os textos de Michel (a primeira versão, em que o excerto se centra, e a segunda, o texto reescrito). Em 4.2.2, analiso o excerto “*Já descobri como explicar porque acho a música linda!*” e ambos os textos de Sofia. Em 4.2.3, analiso o excerto “*Todo mundo que sabe o que é o Arrebatamento sabe quem Ele é!*”, caso

atípico no *corpus*, e ambos os textos de Eduardo. A seção é fechada por uma figura sinótica que apresenta os oito casos típicos e o caso atípico. O conceito de tipicidade/atipicidade nesta análise, cumpre ressaltar, está relacionado às nove ocorrências registradas detalhadamente nos diários de campo<sup>43</sup>; ou seja, consiste em tipicidade dentro das nove ocorrências indexadas na análise.

#### ***4.2.1 Mas como é que eu explico que eles são os preconceituosos que têm medo da gente?***

O evento-aula do dia 16/08/2011 é o primeiro em que a tarefa proposta consiste na reescrita dos textos lidos e devolvidos com bilhetes escritos por Sandra e por mim. O excerto abaixo retrata todo o segmento em que Michel e eu discutimos um referente que considerei pouco preciso em seu texto. Essa discussão culmina na substituição do referente por um sintagma substantivo; isso, na minha leitura, demonstra aprimoramento do texto para os fins do projeto. A figura 6 consiste no texto comentado que instanciou a interação do excerto e a figura 7 no texto do aluno depois da reescrita (e, por conseguinte, da interação retratada no excerto 1).

#### **Excerto 1: “Eles são os preconceituosos” (16/08/2011)**

É dia 16/08/2011,terça-feira, em torno das 10 da manhã. Estamos na sala de aula de língua portuguesa, logo após o recreio: os alunos enchem a sala de aula fria (não mais que 10 graus!) com o barulho de suas vozes, passos, cadeiras arrastando, risadas, canetas caindo e estojos sendo arremessados. A tarefa consiste em reescrever os textos produzidos por eles e bilhetados por Sandra e por mim. Sandra explica aos alunos e escreve as instruções no quadro. Alguns alunos conversam em grupos no fundo, ou sentados em suas classes (sim, nas classes e não nas cadeiras) enquanto Eduardo e Déb distribuem os textos dos colegas. Estou parado na frente da sala de aula e Michel vem direto para mim com seu texto em mãos. Olha-me com seus olhos negros e aponta para o texto com seu texto largo, esboçando um leve sorriso que mexe com a cicatriz de sua sobrancelha. Pergunta, parado a dois palmos de distância: “Ô, ´Sor, por que tu marcou eles?”, apontando para sua folha de papel um pouco amarrotada. Eu respondo olhando nos olhos, encolhendo os ombros e dizendo: “Por que eu não entendi direito que são eles? Tu acha que todo mundo que lê o texto entende?”. Michel faz nova pergunta em tom desafiador: “Tá, mas como é

---

<sup>43</sup> Não se está argumentando que com os outros vinte alunos não tenha havido um processo flagrável de autoria publicamente sustentada; apenas, nos diários de campo, não são encontrados registros detalhados de sua ocorrência. É interessante, ainda, destacar que, à exceção de dois alunos (e dos que evadiram/trocaram de escola durante o projeto, ao todo três), todos escreveram e reescreveram os textos; vários solicitaram ajuda a Sandra, a colegas, ou reescreveram os textos apenas baseados nos bilhetes. Em última análise, o fato de apenas nove ocorrências terem sido registrada não enfraquece a leitura que, em boa medida, o processo de autoria também tenha ocorrido com os demais alunos.



que eu explico que eles são os preconceituosos que têm medo da gente?”. Respondo curto e grosso: “Quem sabe tu não escreve isso?!”

Michel olha fixamente para o texto e volta para o seu lugar. Dentro de dois minutos retorna com duas folhas de papel, uma com o texto bilhetado e outro com a nova versão que está escrevendo. Dá-me o texto na mão e pergunta: “E agora, William, dá para entender?”. E me dá um de seus raros e entreabertos sorrisos. Digo, prontamente, que acho que sim. Ele me dá aquele aperto de mão do soquinho. No texto agora aparece “pessoas preconceituosas” no lugar de “eles”.



20/10/2019

1.

o tanto precisa...

"Um - Always"

Prof.<sup>a</sup> Marilouze

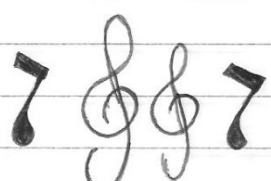
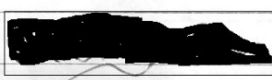
E { ouça músicas  
cante  
dance  
seja sempre feliz!  
**VOCE MERECE!**

**Figura 7:** texto do Michel reescrito

Modificação feita no texto no texto a partir da interação retratada pelo excerto.

A música que eu escolhi é "História de Um Guerreiro do cantor Mc Duduzinho, ela é muito importante para mim. Esta música me representa porque ela fala sobre muitas histórias que acontecem com os favelados ou melhor dizendo os pobres. Esta música diz que quem vive na favela sofre muita negligência, muito preconceito, todos os dias tendo que passar por muitas barreiras na vida, só porque andam mal arrumados <sup>Arrumados</sup> ou pior que isso, as pessoas preconceituosas acham que nós vamos fazer mal há eles, acontecem muitas situações conosco, pobres. <sup>Portanto</sup> tipo, nós estamos caminhando por uma rua de chinelo, camiseta e bermudão, e uma senhora de idade que está passando ao nosso lado segura a bolsa bem forte pensando que nós vamos roubar ela, e atravessa a rua porque acham que nós vamos fazer algum mal há elas.

Eu canso, e canso de ver negros e pobres serem negligenciados por pessoas ignorantes que não sabem o significado de "igualdade". Ronda isso daí parar, até quando nós vamos ser tratados assim, quando que as pessoas vão aprender a nos tratar como ser humano, gente normal, nós somos humanos e não animais, muitos gays morrem por preconceito das pessoas, viagem até teme de novela, e homofobia, existem muitas pessoas como o "Vinicius" do novela "insensato Coração" mundo há fora, den chega, até quando isso vai durar?

Como revela o excerto, Michel recebe seu texto das mãos de um colega – Eduardo ou Déb –, e lê os bilhetes escritos por Sandra e por mim (facilmente diferenciáveis pela cor da caneta ou ortografia). Neste caso particular, o texto de Michel tem um comentário extenso e, em minha avaliação, bastante afetuoso, escrito por Sandra; o comentário sugere empatia com a temática principal abordada pelo texto de

Michel: o preconceito de que as pessoas pobres e faveladas são vítimas. O bilhete demonstra, antes de mais nada, que ela leu o texto de Michel de forma curiosa e interessada, tendo em vista que ela oferece sua opinião a respeito do que o participante – enquanto membro da categoria “*cada um de nós*” — pode fazer para contribuir com o problema social de que seu texto denuncia.

Procurei oferecer um bilhete curto e direto, mas elogioso, e escrito numa gíria compartilhada por Michel e eu: “*me abri para o teu texto*”. Essa mensagem, repleta de julgamento positivo, não demonstra necessariamente um diálogo com a temática e com as ideias do texto. Entretanto, uma pergunta chave cumpre a função de demonstrar que o texto foi lido com interesse: “*quem são eles?*”. Nessa pergunta, demonstro um interesse genuíno (pelos motivos que desenvolverei a seguir) em relação ao texto delel, expresso pelo não entendimento do antecedente discursivo do referente<sup>44</sup> “*eles*”. Em última análise, meu bilhete formula uma pergunta que pode instanciar o diálogo tendo a produção de texto/ a interlocução como centro, e aborda alguns dispositivos de sentido do texto, sobretudo questões de ortografia e regência (circuladas).

Como mostra o excerto 1, o convite à interação colocado pela tarefa de reescrever os textos a partir do bilhetes com perguntas é aceito por Michel logo no início do evento aula, momentos após receber de volta o texto. Ao invés de ir a Sandra, sua professora, Michel vem direto a mim, posto que possa reconhecer pela cor da caneta e pela letra que o bilhete é de minha autoria. Seu alinhamento (*levanta-se, vem até mim, mostra o texto, sorri e faz uma pergunta*) pode ser interpretado como convite à construção conjunta do enquadre<sup>45</sup> que dá início a uma atividade pedagógica: discutir o

---

<sup>44</sup> Buin (2006) faz duas anotações essenciais: sobre o processo de referenciação e sobre sua potencial dificuldade aos alunos. A referenciação consiste “em estabelecer uma ligação da forma linguística com algum tipo de informação que se encontra, não no próprio texto, mas na memória discursiva” (Pp. 107-8). Segundo a autora, como a escrita dos alunos possui traços “muito próximos da oralidade, não explicitar os referentes compartilhados acaba sendo comum” (p. 108). Ver também Guimarães (1990), sobre a aquisição desse dispositivo de coesão ao longo dos primeiros anos escolares.

<sup>45</sup> Bateson (1972/1998) lança o conceito de enquadre como conjunto de metagensagens que servem como moldura através de que participantes de uma interação interpretam e atribuem significação às ações uns dos outros; por exemplo, na brincadeira os participantes se mandam sinais constantes de que estão brincando e que as ações que executam não significam o que significariam em circunstâncias de não brincadeira. Goffman (1972/1998) ressignifica o conceito de enquadre na formulação de seu conceito de *footing*. Conforme resumem Tannen e Wallat (1987/2002), o termo *enquadre* “refere-se ao sentido que os participantes constroem acerca do que está sendo feito e reflete a noção de Goffman de *footing*: o alinhamento que os participantes estabelecem para si e para os outros em uma situação” (p. 140). Portanto, a noção de *enquadre* é entendida aqui como o conjunto de sentidos construídos conjuntamente por meio de sinais, verbais e não verbais manifestados e interpretados pelos participantes de uma interação.

texto comentado; essa leitura, argumento, é ratificada pelo restante do segmento, como veremos.

Dentre as várias questões assinaladas, Michel escolhe dialogar primeiro (e, como veremos a seguir, somente) sobre a pergunta feita a respeito do referente “*eles*”. Embora minha pergunta possa parecer ter um fim exclusivamente de ensino e aprendizagem, ela é genuína; acompanhe meu raciocínio: um leitor desse texto poderia inferir que o referente “*eles*” tem por antecedente aqueles que causam o preconceito que “*as pessoas pobres sofrem*”, mas isso não fica claro. Numa conversa eu poderia muito bem perguntar quem “*eles*” são, mas num texto escrito isso via de regra não é possível, devido à distância entre os interlocutores. Logo, grande parte dos gêneros escritos necessita o cuidado do autor com a indicação de enquadres interpretativos que orientem o leitor à leitura pretendida. Acompanhe meu raciocínio novamente: ao ler o texto, um pensamento nefasto me veio à mente. O “*nós*” tem por referente a categoria de “*pobres e favelados*” que “*vestem bermuda, camiseta e chinelo*” e “*sofrem preconceito/negligência*” – creio que nenhum outro leitor discordaria de mim. Ou seja, “*nós*” é precedido por elementos que oferecem enquadres interpretativos suficientes para que o leitor entenda do que se refere. Já “*eles*”, não. Assim, poderíamos pensar que “*eles*” são todos aqueles que não são “*nós*”, o que conduziria a uma leitura em que todas as pessoas que não são pobres oprimem e negligenciam aquelas que são; essa leitura, nociva e simplista, eu, como educador, não poderia deixar passar ilesa. Afinal, sou “*eles*” ou não sou “*eles*”? Esta dúvida motivou a pergunta. Evidentemente esse número de especulações pode ficar bem numa conversa face a face, mas num texto escrito – salvo um projeto discursivo muito específico – é um furo.

Voltando ao excerto número 1, Michel parece não entender o motivo do questionamento, pois começa o diálogo com a pergunta “*Ô, ‘Sor, por que tu marcou ‘eles’?*”. Minha resposta, outra pergunta, indica que eu (como leitor) não compartilho o sentido de *eles*, que isso não é óbvio para mim, e que outros possíveis leitores do texto também não entenderão (afinal o CD será um objeto público). A réplica de Michel (“*Tá, mas como é que eu explico que eles são os preconceituosos que têm medo da gente?*”) pode sugerir que a categoria “*eles*” seja tão óbvia para ele que não precise ser explicitada. Minha resposta a sua pergunta vem a guisa de sugestão: coloque aquilo que acabou de falar como o explícito antecedente do referente *eles*. Ao ouvir minha resposta, Michel não responde verbalmente, mas volta a seu lugar e começa a reescrita de seu texto em outra folha de papel; é possível interpretar essa ação como uma resposta

à minha sugestão, o que é confirmado logo a seguir. Ao cabo de alguns minutos, ele traz o texto reescrito para uma nova leitura. Seu alinhamento (*levantar com duas folhas de papel, caminhar até mim, dar-me uma na mão*) indica que a atividade pedagógica anterior não foi terminada; ele pergunta o que acho do texto depois da substituição, isto é, solicita uma nova leitura e uma nova avaliação; eu releio o texto e avalio positivamente a modificação.

A sequência é fechada por um aperto de mão, iniciado por Michel. Como aponta a figura 8, o antecedente do referente “*eles*” passa a ser explicitamente “*peças preconceituosas*”. Portanto, há a possibilidade de que alguém (espero que inclusive eu) não faça parte da categoria “*eles*”, mesmo não pertencendo à categoria “*nós*”. Cabe, agora, ao leitor situar-se em relação a “*nós*” e a “*eles*”, sabendo que “*eles*” se refere ao conjunto de pessoas preconceituosas e negligentes com o “*nós*”, conjunto que sofre o preconceito e a negligência.

De forma sumária, as ações constituintes do segmento retratado pelo excerto número 1 podem ser resumidas:

- 1 Michel se levanta e vem até mim
- 2 Michel me mostra seu texto e faz uma pergunta, alinhamento que demarca o enquadre da atividade à qual nos orientamos
- 3 Eu respondo à pergunta de Michel sugerindo que há dúvidas no de entendimento de um referente de seu texto
- 4 Michel faz outra pergunta sinalizando que não sabe fazer o que é solicitado por mim
- 5 Eu sugiro que a própria pergunta de Michel seja a resposta
- 6 Michel volta ao seu lugar e reescreve o segmento de texto em outra folha.
- 7 Michel volta com seu texto e o submete a mais uma leitura.
- 8 Eu avalio positivamente a mudança no texto.
- 9 O segmento é fechado com um aperto de mão, que sinaliza que atividade está encerrada.

Nas ações retratadas pelo excerto 1, podemos ver o processo de autoria sendo publicamente sustentado a partir do diálogo entre os participantes. Além disso, mediante a análise dos textos, podemos acreditar que esse momento influenciou positivamente o texto final produzido por Michel, o que leva a acreditar que haja um desenvolvimento de sua discursividade.

Um breve retorno ao quadro 1 (p. 44), em que resumo o entendimento de autor para os fins deste trabalho, mostra que as ações de Michel sustentam a leitura de que: (1) ele demonstra o entendimento de que seu enunciado incide sobre o leitor e sobre ele tem um efeito de sentido; (2) demonstra responsabilidade pelo efeito de sentido produzido; (3) maneja os recursos expressivos de forma a alcançar deliberadamente certos efeitos sobre o interlocutor endereçado; (4) confirma se o efeito de sentido foi efetivamente alcançado.

A análise da ocorrência acima converge com a interpretação de que há autoria sendo publicamente sustentada por Michel. Em primeiro lugar, como já discutido, Michel exhibe responsabilidade pelos efeitos de sentido que seu texto tem no interlocutor. Podemos interpretar que, na perspectiva do participante, solicitar ao leitor uma nova leitura sustenta publicamente sua responsabilidade pelo efeito de sentido do texto. Dito de outro modo, para os fins da tarefa, o diálogo retratado no excerto seria o suficiente para Michel reescrever seu texto de forma segura; porém, o participante retorna para confirmar se a substituição do referente engendra o efeito pretendido no leitor; ou seja, Michel parece demonstrar preocupação efetiva em levar a cabo o projeto discursivo de seu texto.

#### ***4.2.2 Já descobri como explicar porque acho a música linda!***

O evento aula do dia 17/08/2011 foi o segundo dedicado à reescrita dos textos, novamente comentados por Sandra e por mim. O excerto abaixo retrata o momento em que Sofia e eu discutimos um sintagma adjetivo problematizado por mim no bilhete; a figura 8 traz o texto de Sofia em cujo bilhete questiono esse sintagma e a figura 9 o texto reescrito. Podemos, como no caso Michel, acreditar que o diálogo foi sucedido de um aprimoramento do texto.

#### **Excerto 2: “Já descobri como explicar porque acho a música linda!” (17/08/2011)**


Estamos na sala de informática para que os alunos reescrevam a segunda versão de seus textos. Os alunos estão sentados em frente aos computadores em duplas, com a primeira versão de seu texto já lida e bilhetada por mim. A maioria dos alunos reescreve seus textos com música tocando baixinho em seus celulares, porém alguns olham seus perfis no site Orkut.com. Sandra está sentada com dois alunos que não fizeram as primeiras versões do texto [um era recém chegado à escola e outro ficara dois meses sumido do abrigo].



Sofia me chama para perto de seu computador, “William!” acenando com a mão levantada. Chego a seu lado e Sofia me olha nos olhos com seus olhos muito pretos, aponta para seu texto e pergunta: “Por que tu quer saber por que eu acho a música linda?”. Eu respondo: “Tu não acha que, se a proposta do texto é explicar porque a música que tu escolheu é importante para ti, não cabe que tu explique que relação tu tem com esta música?”. Sofia me olha com a testa franzida, segurando seu coelho de pelúcia e diz “sim”. Ela acrescenta: “Tá, William. Vou pensar um pouco.” Mais da metade de sua reescrita já está feita.

Fico de longe, da mesa do professor, observando Sofia. Ela olha a folha. Joga-a contra a mesa e diz para Giovani que não vai escrever mais. Em alguns segundos, pega a folha novamente e olha-a fixamente. Joga-a de novo contra a mesa do computador. Ao cabo de aproximadamente cinco minutos ela me chama, com um sorriso encantador, mostrando os dentes brancos e perfeitos na pele cor de mogno, e diz: “Já sei como eu vou explicar! Tá, tá, depois eu te chamo!”. Dentro de alguns minutos, Sofia me chama e mostra a nova versão de seu texto, manuscrita, terminada. Nela, Sofia explica porque acha lindo o significado da música. Eu digo que acho ótima a explicação, pois dá um motivo pessoal e conecta com a tradução da letra que ela gosta. Sofia sorri novamente, se levanta, e diz que vai mostrar para a “Sora Sandra”.


Figura 8: texto da Sofia bilhetado

Nome:  Data: 06/07/22 Faltas (1118)

U som que faz a minha cabeça  
 A música que eu escolhi é Broken Hearted  
 Girl e a cantora <sup>que canta</sup> é a Beyoncé.  
 Eu escolhi essa música porque eu me lembro de  
 todos os meus amigos e de minhas professoras prin-  
 cipalmente da professora de História, a Profª Mariana  
~~de~~ Cristina. Também porque quando escuto essa  
 música parece que todos os meus problemas somem  
 Mas também escolhi essa música porque eu gosto  
 muito da Beyoncé, e para mim ela é a melhor cant-  
 toara do mundo inteiro, mas também porque eu esco-  
 to essa música desde quando foi lançada em um  
 álbum da Beyoncé.

Eu também acho linda <sup>Por quê?  
O que você acha lindo nela?</sup> o significado dessa música.

Eu não quero ficar sem você, amor  
 Eu não quero um coração partido  
 Não quero respirar sem você, amor  
 Eu não quero ter esse papel  
 Eu sei que amo você, mas me deite dizer  
 Eu não quero amar você de nenhuma maneira, não não  
 Eu não quero um coração partido  
 Eu não quero ser a garota do coração partido  
 Não, Não, Nenhuma garota do coração partido))

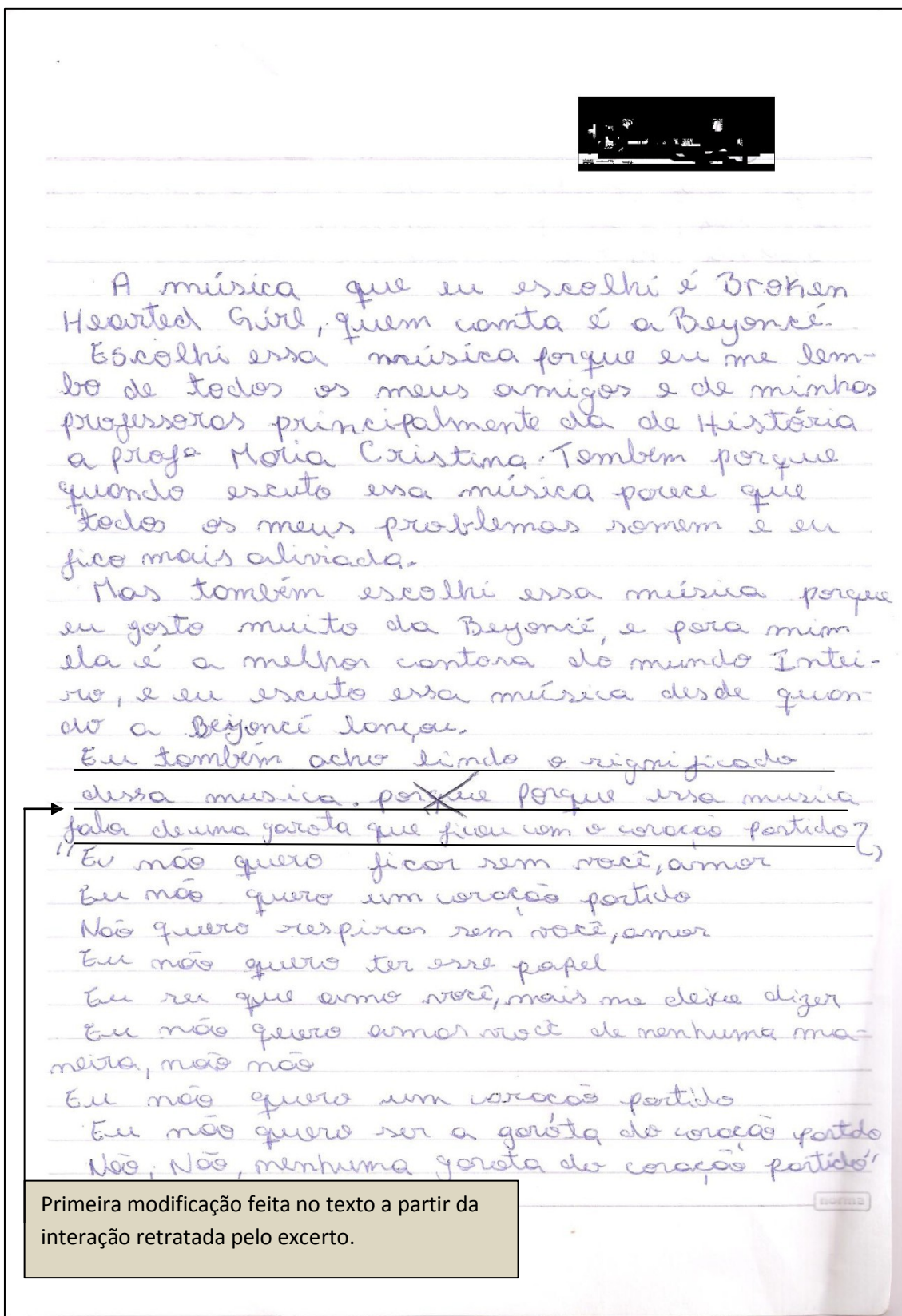


Querida aluna, gostei muito de  
 ler seu texto.  
 Beijos!  
 Profª Marilayne

Visto  
aw

Sintagma Adjetivo cuja  
 discussão é retratada  
 na excerto 2.

Figura 9: texto da Sofia reescrito



A música que eu escolhi é Broken Hearted Girl, quem canta é a Beyoncé.

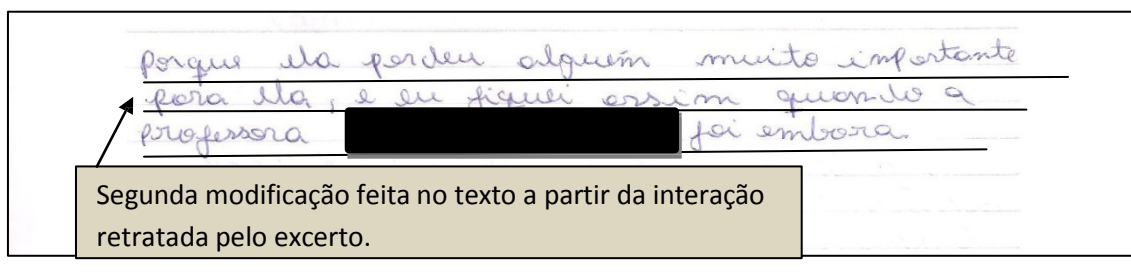
Escolhi essa música porque eu me lembro de todos os meus amigos e de minhas professoras principalmente da de História a profa Maria Cristina. Também porque quando escuto essa música parece que todos os meus problemas somem e eu fico mais aliviada.

Mas também escolhi essa música porque eu gosto muito da Beyoncé, e para mim ela é a melhor cantora do mundo Interior, e eu escuto essa música desde quando a Beyoncé lançou.

Eu também acho lindo o significado dessa música, porque porque essa música fala de uma garota que ficou com o coração partido?

Eu não quero ficar sem você, amor  
 Eu não quero um coração partido  
 Não quero respirar sem você, amor  
 Eu não quero ter esse papel  
 Eu sei que amo você, mais me deixe dizer  
 Eu não quero amar você de nenhuma maneira, não não  
 Eu não quero um coração partido  
 Eu não quero ser a garota do coração partido  
 Não, Não, nenhuma garota do coração partido!

Primeira modificação feita no texto a partir da interação retratada pelo excerto.



A pergunta de meu bilhete se refere ao sintagma adjetivo “*significado lindo*”, que não fica claro na minha leitura. Veja bem: o adjetivo “*lindo*” é altamente avaliativo; isto é, representa certa posição valorativa que emoldura o que entra no grupo de *coisas lindas*, desde a perspectiva particular do sujeito; portanto, é necessário que o autor ofereça subsídios a o leitor para que entenda o que é “*lindo*” na sua perspectiva.

Em certo momento do evento aula, o alinhamento de Sofia (*chamar-me junto a si pelo nome e com o aceno de mão, olhar para mim e apontar para seu texto*) pode ser interpretado como convite à construção conjunta de um enquadre que dá início a uma atividade pedagógica: discutir o texto comentado; essa interpretação, argumento, é ratificada pelas ações subsequentes. Sofia, assim como Michel, discute unicamente a pergunta colocada (e não os demais elementos assinalados no texto); ela demonstra não entender a razão por que pergunto o que entende por *lindo* na canção escolhida, o que sugere que tome “*lindo*” por uma característica óbvia. Eu remeto à tarefa que estabelece o sentido da escrita desse texto: escrever explicando a relação que ela tem com sua canção favorita. Diferentemente de Michel, Sofia não justifica prontamente o motivo pelo qual acha o significado da canção “*lindo*”: pede que espere enquanto pensa. Enquanto a observo, interpreto que ela ainda esteja engajada na atividade pedagógica iniciada anteriormente, pois permanece alinhada à reescrita do texto; suas ações (*joga o texto sobre a mesa, pega-o de novo, bufa*) sugerem que o processo não seja fácil, como desatar um nó cego; ao cabo de alguns minutos, ela torna a me chamar, não para me mostrar a modificação, mas para anunciar que já sabe como fazê-la, que eu interpreto essa ação como uma forma de manter o enquadre que sustenta a atividade pedagógica em curso, uma mensagem que indica que ainda não acabamos.

Passados alguns minutos, Sofia me chama novamente e mostra o texto, dando continuidade à atividade pedagógica iniciada anteriormente. Eu respondo que gosto muito da explicação, pois cumpre exatamente o que estamos propondo com o texto do encarte do CD: escrever sobre nossa relação com uma canção. No texto reescrito, Sofia

explica que acha a música linda porque *“fala de uma garota que ficou com o coração partido”*. E completa, após transcrever a tradução da letra da música em português: *“porque ela perdeu alguém muito importante para ela, e eu fiquei assim quando a professora Ana Paula foi embora”*. Sofia fecha a atividade dizendo que mostrará o texto para Sandra. De forma sumária, as ações constituintes do segmento retratado pelo excerto 2 podem ser distribuídas na sequência abaixo.

- 1 Sofia me chama para próximo do seu computador ao receber seu texto bilhetado
- 2 Eu me aproximo de Sofia
- 3 Sofia me mostra a folha e faz uma pergunta, alinhamento que demarca o enquadre da atividade pedagógica em questão
- 4 Eu respondo a ela remetendo à tarefa pedagógica proposta, isto é, relacionar a música favorita a suas próprias vivências
- 5 Sofia pede um tempo para pensar; nesse tempo, segue orientada à atividade iniciada
- 6 Sofia faz o aprimoramento sugerido
- 7 Sofia mostra-me a modificação e solicita uma nova avaliação
- 8 Sofia fecha a sequência dizendo que irá mostrar seu texto para Sandra.

Como na análise da ocorrência anterior, pode-se interpretar que Sofia esteja sustentando sua autoria publicamente, pois acolhe a dúvida de seu leitor e se encarrega de modificar o texto de forma a saná-la. Diferentemente da ocorrência anterior, a modificação não emerge prontamente na interação entre o professor-pesquisador e a participante; a participante pede alguns momentos para que ela pense em como aprimorar o texto. O fato de ela submeter o texto a uma nova leitura pode indicar que esteja sustentando publicamente sua responsabilidade pelo efeito de sentido do texto. Vejamos de que forma: (1) ela demonstra o entendimento de que seu enunciado incide sobre o leitor e sobre ele tem um efeito de sentido; (2) demonstra responsabilidade pelo efeito de sentido produzido; (3) maneja os recursos expressivos de forma a alcançar deliberadamente certos efeitos sobre o interlocutor endereçado; (4) confirma se o efeito de sentido foi efetivamente alcançado. Portanto, Sofia, argumento, sustenta sua autoria de forma similar a Michel.

### 4.2.3 *Todo mundo que sabe o que é o Arrebatamento sabe quem Ele é! Um caso atípico*

Este é um caso atípico no *corpus*, pois parece ser de autoria publicamente sustentada, mas carrega em si uma distinção básica dos outros casos destacados: o participante parece não ratificar o professor-pesquisador como leitor legítimo de seus textos. Ocorre na aula do dia 17/06/2011; trago, assim, como nas subseções anteriores, o excerto que retrata o diálogo com Eduardo e seus dois textos.

#### **Excerto 3: “Todo mundo que sabe o que é o Arrebatamento sabe quem Ele é!” (17/06/2011)**

Eduardo chega junto a mim cutucando meu ombro enquanto falo com Giovanni. Faz isso insistentemente, chamando “Sor, Sor, Sor!”. Estamos na sala de informática e há música de celulares tocando baixinho enquanto os alunos digitam seus textos. Olho para Giovanni e digo para ele voltar para o seu computador que já irei atendê-lo (com a certeza de que Eduardo não irá parar enquanto não lhe der atenção). O seguinte diálogo aparece registrado no meu diário de campo:

**Eduardo:** Sor, por que tu pergunta quem é “ele” aqui no meu texto? Até minha vó sabe de quem eu estou falando.

**William:** Se a tua vó sabe, eu não sei. Ele Deus ou ele Jesus não sabe quando vai descer à Terra?

**Eduardo:** Ah, é. Pensando assim, não dá para saber mesmo. Mas quem sabe o que é Arrebatamento sabe quem é ele.

**William:** Sim, mas o teu professor, por exemplo, não sabe.

**Eduardo:** É... Pode ser. Mas qualquer Cristão Pentecostal sabe.

**William:** Tá, mas nem todo mundo é Cristão Pentecostal

Logo após o diálogo, Eduardo volta a seu computador e modifica o seu texto, mas não volta para me mostrar.



**Figura 10:** Texto do Eduardo bilhetado

**O Som que Faz minha cabeça**


Bom, eu escolhi uma música de gênero gospel que o nome é “Ele vem” do álbum “As Águas” da Cantora Laurite

Eu gosto porque fala sobre o arrebatamento, o dia do Juízo final, o dia que Jesus Cristo há de descer na terra. Nós Cristãos/Pentecostais não sabemos o dia e a hora, só Deus, nem Jesus sabe quando ele vai descer só sabe que ele um dia irá descer na terra;

? ele levará sua Igreja (pessoas) de obras espirituais boas irão subir para o Reino dos céus e quem não fizer o que a Bíblia diz irá descer direto para o inferno.

Poucos serão escolhidos para irem morar com Deus e muitos desceram para o abismo .

Observação: mais informação no último livro da da Bíblia o “Apocalipse”

aluno: 

Igreja Pentecostal Assembléia de Deus Ministério Restauração

Escrito: “Quem, Deus ou Jesus?”.  
Referente cuja discussão é retratada no excerto 3.

**Figura 11:** texto do Eduardo reescrito

**O som que Faz minha cabeça**

Bom, eu escolhi uma música de gênero gospel que o nome é “Ele Vem” do álbum “As Águas” da Cantora Lauriete .

Eu gosto dessa música porque fala sobre o arrebatamento, o dia do Juízo final, o dia que Jesus Cristo há de descer na terra. Nós Cristãos/Pentecostais não sabemos o dia e a hora, só Deus; nem Jesus sabe quando ele, Jesus, vai descer na terra . Deus levará sua igreja(pessoas) de obras espirituais boas irão subir pra o Reino dos céus e quem não fizer o que a Bíblia diz irá descer direto para o inferno.

Poucos serão escolhidos para irem morar no céu com Deus e, muitos, descerão para o abismo.

Observação: mais informações no último livro da Bíblia Sagrada o “Apocalipse”.

Modificação feita a partir da interação retratada pelo excerto 3.

Novamente um referente foi o motivo do bilhete: não entendi se “*ele*” se referia a Deus ou a Jesus. Eduardo, membro da Igreja Pentecostal, escolheu escrever sobre uma canção que fala do “*Arrebatamento*” (momento em que Jesus descerá à Terra, mandará os pecadores para o inferno e levará as pessoas de obras boas – sua Igreja – para o céu). Eu, não pentecostal, não consigo entender quem descerá: Deus ou Jesus.

No excerto 3, vemos as mesmas ações destacadas nas análises anteriores: (1) Eduardo alinha-se à construção do enquadre que permite a atividade pedagógica (*chama-me aos cutucões e mostra-me seu texto*); (2) pergunta o motivo por que fiz a pergunta no bilhete. Porém, a próxima ação é diferente: Eduardo argumenta que “*até sua avó*” sabe de quem ele está falando e, em seguida, frente a minha resposta, diz que qualquer Pentecostal sabe quem “*Ele*” é. Podemos interpretar essa resposta como uma indicação de que os interlocutores endereçados pelo texto podem/devem saber o antecedente do referente; pode-se, além disso, entender que o professor-pesquisador não figura entre esses interlocutores endereçados.



Em seguida, Eduardo retorna a seu lugar e reescreve o texto. Porém, diferentemente outras oito ocorrências do *corpus*, Eduardo não submete seu texto a uma nova leitura. Ao analisar o texto reescrito por Eduardo, podemos ver que ele inclui o sintagma nominal “*Jesus*” como antecedente de “*ele*”; isso pode remeter a duas interpretações distintas: (1) resolve endereçar seu texto a não pentecostais; (2) abre uma concessão para que sua tarefa seja terminada o mais rápido possível. Argumento que a segunda interpretação é mais provável, levando em conta o desfecho de todos os casos típicos do *corpus*: o participante submete seu texto a nova leitura, coisa que Eduardo não faz; além disso, Eduardo coloca o antecedente do referente – “*Jesus*” – de forma apositiva, entre vírgulas, e mantém “*ele*” como o sujeito da frase, parecendo que foi apenas enxertado ali para atender minha demanda. Dito de outro modo, entendo que Eduardo tenha modificado seu texto apenas para cumprir a tarefa.

Veja bem: afirmei em capítulo anterior que o texto é sempre orientado a um interlocutor específico; portanto autoria, como já descrito, é o trabalho de negociação autor e interlocutor por meio da organização de textos. Em outras palavras, o interlocutor pretendido (e sua relação com autor e o tema) delimita larga medida dos elementos mais importantes do texto. Isso aparece facilmente se observarmos os referentes: certos referentes são óbvios a certo grupo de interlocutores e enigmáticos a outros. Na tarefa de escrita do projeto, os alunos foram orientados a escrever um texto justificando por que a canção escolhida é sua favorita a partir de elementos de suas próprias vidas. Porém, o interlocutor a quem os textos seriam endereçados não foi explicitamente pré-estabelecido, deixando lacunas de endereçamento a serem preenchidas pelo projeto discursivo dos participantes com a escrita do seu texto. Nos demais casos do *corpus* a interlocução parece ajustar-se naturalmente, pois os participantes dão sinais de que acolhem ao professor como leitor legitimamente endereçado por seus textos; Eduardo, entretanto, parece sugerir que o professor-pesquisador é leitor circunstante de um texto que não é endereçado a ele, ao afirmar que “*até sua vó*” e todos “*Cristãos Pentecostais*” sabem quem “*Ele*” é. Nessa perspectiva, pode-se interpretar que o participante exiba responsabilidade por seu texto, na medida em que frente a seu interlocutor dizer quem é “*Ele*” pode soar como uma redundância.

Desse modo, a não ratificação do professor como interlocutor parece implicar que Eduardo não esteja se colocando como autor nos termos discutidos anteriormente, por não se preocupar com os efeitos de sentido que o texto tem no professor. Essa, porém, é uma interpretação liminar, que não parece sustentável frente a uma análise do

contrato de interlocução vigente no projeto, posto sua abertura para as interlocuções pretendidas pelos alunos; ora, Eduardo parece demonstrar responsabilidade pelo texto escrito *para* seus interlocutores endereçados.

Além disso, Eduardo, podemos entender, propõe que se abra espaço para a discussão do interlocutor de seu texto, mas não parece ser acolhido pelo professor-pesquisador, que não coloca em pauta a questão da interlocução como elemento constituinte da construção do texto, seja buscando entender quem é o interlocutor endereçado por Eduardo ou lutando, através do diálogo, por um espaço como interlocutor legítimo do texto. Em termos pedagógicos, pode-se crer, o professor deixa passar uma oportunidade potencialmente produtiva de colocar a questão da interlocução em sua devida centralidade; negociar com Eduardo qual o seu interlocutor pretendido e, a partir disso, repensar as sugestões feitas no texto poderia ter sido pedagogicamente muito mais produtivo do que partir do pressuposto que o professor tenha de ser *o* interlocutor privilegiado do texto produzido pelos alunos em aula para todos os fins práticos. A consequência disso pode ser vista no texto reescrito de Eduardo: ele não sustenta a posição de que seu interlocutor legítimo sabe quem é “*Ele*”, apenas reescreve o texto de forma a cumprir a demanda. Ou seja, cumpre a tarefa mas não sustenta seu projeto discursivo.

Esse entendimento traz uma nova perspectiva que permaneceu despercebida na interpretação dos dados das duas subseções anteriores. Em certa medida, é possível especular que o professor talvez não fosse em princípio o interlocutor privilegiado pelos textos de Michel e Sofia, mas que estes simplesmente o tenham ratificado imediatamente na interação, sem contestar a obviedade vista mas não destacada de que o professor é o interlocutor privilegiado do texto na aula de língua portuguesa. Será que Michel não escreveu seu texto para quem saberia exatamente quem “*eles*” são; ou que o interlocutor de Sofia não soubesse exatamente o motivo do significado da canção ser “*lindo*”? De todo modo, o caso atípico selecionado coloca com força máxima a necessidade do ajuste e da negociação do interlocutor a ser endereçado pelos textos dos alunos como elemento central dos projetos para o ensino de português e literatura, para o ensino de escrita e para a formação de autoria. Além disso, o caso põe em questão o papel do professor como *o* leitor legítimo dos textos dos alunos, que, numa proposta que vise à publicidade, passaria a ser apenas *um* leitor legítimo dos textos dos alunos. Em última análise, a interpretação de que Eduardo não está sustentando sua autoria de forma similar às duas ocorrências anteriores parece sustentável pelos dados; porém, pode-se

especular que faça isso não por não ser responsável em relação aos efeitos de sentido de seu texto, mas por não ter a oportunidade de ajustar o interlocutor a quem se dirige com a demanda da tarefa/do professor-pesquisador, questão que parece trazer à tona no diálogo retratado pelo excerto e não encontra acolhida junto ao professor-pesquisador; em outras palavras, ao trazer à tona a questão do interlocutor, Eduardo se responsabiliza publicamente por seu texto, mas não tem eco junto ao professor-pesquisador. Esse segmento pode gerar uma reflexão pedagógica interessante acerca do ajuste ao interlocutor no âmbito de um projeto didático; voltarei a isso nas reflexões finais.

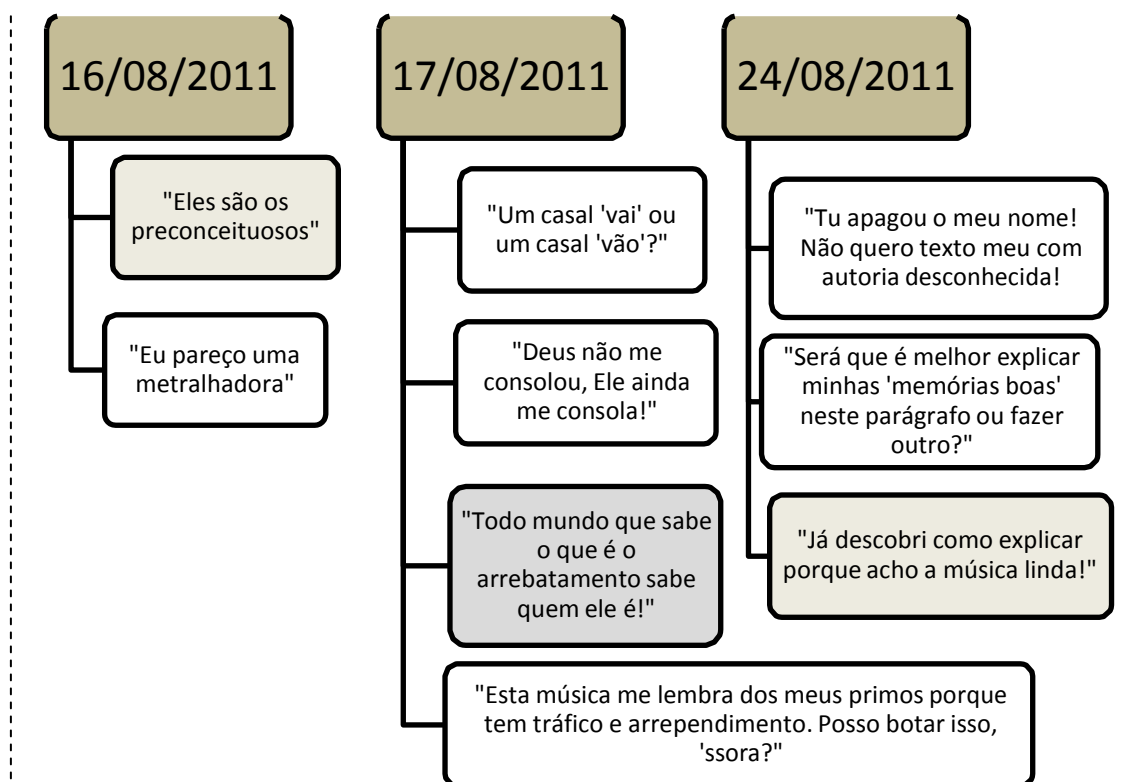
\*\*\*

Em síntese, este capítulo discutiu a análise dos dados gerados durante projeto didático em que se centra a presente dissertação. De forma sumária, pode-se afirmar que o projeto didático (e as tarefas de que é composto) foi atualizado em atividade pedagógica em vários momentos por muitos de seus participantes. Além disso, pode-se afirmar também que a participação de Sandra foi tornando-se mais e mais central à medida que o projeto avançou, bem como que o projeto teve desdobramentos para além da sala de aula.

Quanto à autoria, há motivos para acreditar que ela foi publicamente sustentada em 9 momentos: os 8 casos considerados típicos; estes seguem o mesmo padrão de ações dos casos, apresentados em 4.2.1 e 4.2.2. Em 4.2.3, o caso atípico do *corpus*, a autoria parece não ser publicamente sustentada do mesmo modo que nos demais, porque o participante não parece ratificar o professor como leitor legítimo de seu texto. A figura abaixo resume esses momentos (os três momentos apresentados em cinza, sendo o caso atípico em cinza mais escuro):

---

**Figura 12:** Ocorrências de autoria publicamente sustentada



Passo agora, de forma breve, às respostas das perguntas de pesquisa formuladas na História Natural da Investigação.

1. *Os participantes tornam relevante a presença de interlocutores no horizonte de publicização de seus textos?*

Sim, de certo modo. Em oito dos nove momentos segmentados, os participantes parecem prontamente ratificar o professor-pesquisador como interlocutor legítimo de seus textos (produtos tornados públicos pelo encarte do CD). Mediante a análise de 4.3.1 e 4.3.2, podemos acreditar que os participantes sustentam publicamente o entendimento de que seus textos são produtos públicos de interlocução e se responsabilizam pelos efeitos pretendidos no interlocutor. Três ações podem ser interpretadas como índices disso: alinhar-se à interação mediada pela tarefa da aula, modificar o texto e submeter o texto a uma nova leitura.

Entretanto, conforme apontado na análise, os dados de 4.3.3 configuram um caso atípico: Eduardo não parece ratificar o professor-pesquisador como interlocutor legítimo de seu texto. Este caso revela um possível problema de planejamento na tarefa, bem como uma dificuldade do professor-pesquisador em entender sua não legitimação e negociá-la com o participante, que será discutido nas considerações finais como ocorrência inesperada, discrepante e muito interessante de uma perspectiva pedagógica.

*1.1 Os participantes solicitam ajuda uns dos outros para promover melhorias no texto produzido de forma a alcançar algum efeito de sentido no interlocutor?*

Sim, se considerarmos que nos oito casos típicos os participantes responderam ao bilhete do professor-pesquisador como um convite a interagirem sobre seus textos. Nos dois casos típicos analisados – 4.3.1 e 4.3.2 – o alinhamento que sugere convite à interação sobre os textos, bem como e as perguntas feitas sobre pelos participantes sobre a leitura do professor-pesquisador podem ser considerados como índice de solicitação de ajuda frente à tarefa.

*1.2 Se sim, os participantes promovem modificações no texto?*

Sim, como podemos ver em todos os nove segmentos. Porém, no caso atípico essa modificação também merece discussão (feita nas reflexões finais).

*2. Há como estabelecer relações entre as interações de 1.1 e as modificações feitas no produto texto pelos participantes?*

Sim, em todos os nove casos segmentados isso acontece. Nos três casos analisados isso acontece, sendo que 4.3.1 e 4.3.2 apresentam o mesmo padrão das outras seis ocorrências. Em 4.3.3 a relação também é visível, porém, argumento, de forma distinta, e merece uma discussão mais detida.

\*\*\*

Passo agora às reflexões finais desta dissertação, que incluem reconhecimento das limitações deste trabalho, reflexão sobre suas contribuições e, por fim, possíveis rumos para novas investigações.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente dissertação busquei relatar o processo de desenvolvimento desta pesquisa, que partiu do meu estágio em docência de língua portuguesa, realizado na mesma escola e com um projeto semelhante. Ao reler o relato para escrever estas considerações, percebo que, ao ter relatado essas vivências de modo interpretativo, cumpri a missão colocada pela epígrafe que inicia o trabalho: entendo um pouco mais sobre a gã que me empurrou para/pela empreitada.

Essa gã consiste basicamente em duas vontades e uma impressão. As vontades: compreender os processos que me conduziam ao entendimento de que o projeto do estágio tinha sido bem sucedido, e ter subsídios para oferecer um relato que ficasse como memória docente para outros professores e pesquisadores. A impressão: minhas memórias mais marcantes de sucesso no estágio consistiam nos momentos em que a relação *autor/interlocutor* era tornada pública por meio da exibição de responsabilidade dos alunos pelo(s) efeito(s) de sentido que seus textos tinham no interlocutor. O texto abaixo, retirado do CD do estágio, no seu afã de endereçar-se a um interlocutor que apresente uma atitude responsiva, mostra ao que me refiro melhor do que palavras:

---

**Figura 13:** Texto produzido por aluno no estágio em docência (2007)

Nome: Pedro,S. Nome da musica:”Meu admirável chip Novo”

Nome da cantora :Pitty .

## **MUSICAS E TIPOS QUE EU GOSTO**

Qual o tipo de musica que você mais gosta na sua opinião, heim?

Os tipos de musicas que eu gosto são: Hits Eletrônicos, Rock e Rock Internacional, Raggae, Funk, viola.

O nome da música que eu gosto é “Meu admirável Chip Novo”


O nome da cantora é Pitty, eu gosto da musica e me identifico com o som.

Mas eu não me importo com que falam de jeito, maneira nenhuma.

Eu gosto porque é agitada, legal e quem não gosta é um baita de um mané.Eu que não sou mane.

A música fala de um robô que tem um chip danificado e ganha um novo e para isto o robô é desmontado algumas vezes.

Você é um imenso de um mané, heim?



Num texto ainda com muitas questões em haver, com mais lacunas do que virtudes, podemos ver uma estratégia machadiana de extrema preocupação com o leitor: diversas perguntas orientadas a um “tu”. Esse texto materializa o cerne do que aqui foi delimitado como autoria: o entendimento de que o texto é um diálogo e que, assim, a autoria implica preocupação com os efeitos de sentido alcançados pelo texto junto ao interlocutor.

A título de síntese, delimitei no capítulo 1 que a visão de linguagem aqui adotada privilegia, na linguagem, a interlocução, a interação e a produção de discursos através de textos. Além disso, sustentei o entendimento de Rojo (2005) que para o ensino e aprendizagem de línguas uma concepção de gêneros do discurso (conforme



desenvolvido no capítulo 1, tende a ser mais produtiva). Por fim, cheguei a uma síntese da categoria *autor* resumida no quadro 1 (p. 44).

No capítulo 2, abarquei as concepções de ensino e aprendizagem por projetos que contribuíram na montagem da proposta de projeto didático para o ensino de língua portuguesa e literatura a que cheguei aqui. Passei pelos documentos de orientação curricular (PCN e RCLP), pela proposta de Hernandez e Ventura (1998) e pelos ensinamentos de Paulo Freire (2011), para, então, apresentar a proposta didática que – acredito – seja uma síntese pedagógica da minha leitura dessas propostas. No capítulo 3, fiz um apanhado teórico-conceitual da tradição de pesquisa interpretativa/qualitativa, entendendo que esta perspectiva se distingue pelo compromisso com a perspectiva dos participantes e pela reflexividade no processo de investigação. Então, relatei os procedimentos de geração, segmentação e análise dos dados, bem como os critérios das escolhas feitas.

No capítulo 4, apresentei o relato interpretativo da execução do projeto, e argumentei que há motivos para crer que o projeto catalisou, em larga medida, o engajamento dos participantes, conforme registrado e apresentado na forma de excertos de diários de campo. Em seguida, analisei momentos em que se pode crer que a autoria esteja sendo publicamente sustentada e conjuntamente construída, bem como um caso atípico. Baseado nessa análise, respondi brevemente às perguntas de pesquisa e deixei o caso atípico para ser discutido aqui.

Feito esse resumo, posso proceder a um fechamento da dissertação, de forma um pouco *gauche*, admito: começando pelas limitações; não por pessimismo, mas, pelo contrário, para levar a primeira parte da epígrafe que começa a história natural da investigação a sério até o fim. A crença de Riobaldo, de que procuro compartilhar, implica que o ser humano está sempre aberto a mudanças. Desse modo, limitações viram oportunidades, novos pontos de partida.

No caso atípico, Eduardo sugere que seu interlocutor endereçado não seja o professor-pesquisador, mas sim uma pessoa de sua igreja. Sustento a crença que o projeto não deva trazer um interlocutor pronto, acabado, infenso à vontade dos participantes, pois isso seria um paradoxo com a concepção de ensino através de projetos assumida aqui. Todavia, também sustento que o interlocutor também não deve ser imposto pelo aluno (eu escrevo para quem quiser porque o texto é meu), pois isso seria antidialógico da mesma forma, e, portanto, também paradoxal. Além disso, o texto produzido em aula, creio, não deve perder sua natureza pedagógica, isto é, não pode

deixar de ser objeto/processo de ensino e aprendizagem (além de objeto/processo de interlocução, é claro); afinal, para que ensine, aprenda e avalie, o professor tem de estar contemplado na interlocução que o aluno busca com seu texto. Porém, como achar um ponto de síntese entre a interlocução imposta pelo professor (e talvez negada ao aluno) e a interlocução imposta pelo aluno (e talvez negada ao professor)? Creio que a leitura do caso atípico apresentado à luz da dialogicidade freireana possa encaminhar uma resposta. Eduardo parece não me retificar como leitor legítimo de seu texto; eu, por minha vez, no momento da interação, não soube topicalizar essa questão dialogicamente com Eduardo para construirmos conjuntamente uma saída ao problema emergente. No nosso jogo de “*até minha vó sabe*” mas “*eu não sei*”, “*quem é pentecostal sabe*” mas “*eu não sou*”, perdemos uma oportunidade de resolver dialogicamente a questão do ajuste ao interlocutor. Em outras palavras, nem eu consegui que o referente fosse explicitado adequadamente, nem Eduardo conseguiu escrever o texto que queria para seu interlocutor pretendido. Porém, a própria percepção de que isso ocorre é *per se* descoberta e aprendizagem, trazidas pela reflexão propiciada pela leitura dos registros.

O trabalho também apresenta uma limitação técnica: a falta de registros audiovisuais. Essa foi uma escolha de pesquisa de que não me arrependo, pois, visto a intensidade de minha participação durante as observações e o barulho dos participantes, precisaria de uma equipe para gerar esses registros. Entretanto, cumpre afirmar que acredito que uma investigação criteriosa da *autoria* na interação requereria uma microanálise das interações gravadas, transcritas e analisadas minuciosamente.

A última limitação de que gostaria de tratar é a falta de uma tarefa mais estruturada para o momento em que os textos foram tornados públicos. Como já dito, os participantes prepararam uma festa para mim e os textos ficaram relegados a segundo plano; desse modo, as ações sustentadoras de autoria esperadas não foram registradas, pois esse momento aparentemente não foi sustentado como atividade pedagógica pelos participantes. Há motivos para acreditar que uma tarefa pedagógica de publicação dos textos mais estruturada pudesse catalisar a atividade pedagógica, na medida em que as outras tarefas do projeto, minuciosamente planejadas, foram em vasta medida atualizadas nas atividades dos participantes. Desse modo, uma nova investigação que tivesse esse momento por escopo principal seria um encaminhamento possível para futura pesquisa.

Passo agora às contribuições do trabalho para a área em que ele se insere. Em primeiro lugar, nas minhas pesquisas não achei nenhum trabalho (além dos RCLP<sup>46</sup>) que sintetizasse a concepção aqui adotada de discurso e de ensino e aprendizagem por projetos, e as integrasse num produto ao mesmo tempo teórico e pedagógico. Dito de outro modo, creio que haja uma ampliação da discussão teórica proposta dos documentos curriculares (PCN; RCLP). Logo, posso crer que é mais um tijolo colocado nessa construção.

Além disso, a presente dissertação oferece um relato interpretativo vinculado e comprometido com o debate de ensino e aprendizagem de língua portuguesa e literatura na escola. Nesse relato mostro ao leitor o processo de desenvolvimento desse projeto, bem como ofereço subsídios para julgar seu sucesso (ou insucesso) pedagógico. Acredito que o relato sugira que há motivos para acreditar que projetos didáticos minuciosamente planejados, como o apresentado aqui, podem ser instrumentos pedagógicos valiosos. Portanto, a presente dissertação pode servir como uma memória pedagógica pública útil para outros professores e pesquisadores.

Por fim, a dissertação que neste parágrafo se encerra também mostra de forma documentada o desenvolvimento do professor-pesquisador no processo de elaboração do trabalho: o professor que se torna mais professor; o pesquisador que nasce. Creio que esse testemunho seja, também, importante, pois recoloca a necessidade de sermos reflexivos na construção de uma práxis mais coerente, consciente e proveitosa.

---

<sup>46</sup> Que oferece uma síntese de fôlego em sua proposta curricular, mas não em sua discussão teórica (por questões, inclusive, pertinentes ao gênero).

## REFERÊNCIAS

- Antunes, I. (2003). *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola.
- Antunes, I. (2009). *Língua, Texto e Ensino*. São Paulo: Parábola.
- Bakhtin, M. (1919/1993). *Towards a Philosophy of the Act*. Austin: University of Texas.
- Bakhtin, M. (1981). The discourse in the novel. In: M. Bakhtin, *The dialogic imagination: four essays by M. M. Bakhtin* (pp. 259-422). Austin: The University of Texas.
- Bakhtin, M. (1997). *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes (Trad. Maria Emantina G. Ferreira).
- Bakhtin, M. (2010a). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtin, M. (2010b). *Problemas da Poética de Dostoievski*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtin, M. (2010c). O conteúdo, a forma e o material. In: M. Bakhtin, *Estética da Criação Verbal* (pp.206-209) . São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtin, M. (2010d). Os Gêneros do Discurso. In: M. Bakhtin, *Estética da Criação Verbal* (pp. 261-306). São Paulo: Martins Fontes.
- Barthes, R. (1968/2004). A morte do autor. In: R. Barthes, *O Rumor da Língua* (pp. 1-6). São Paulo: Martins Fontes. (PDF)
- Bateson, G. (1972/1998). Uma teoria sobre a brincadeira e a fantasia. In: B. T. Ribeiro, & P. M. Garcez, *Sociolinguística Interacional* (pp. 57-69). Porto Alegre: AGE.
- Batista, A. A. (1997). *Aula de português: discursos e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes.
- Baumvol, L. K. (2011). *O trabalho interacional para a reconfiguração de atividades pedagógicas instrucionais na sala de aula de inglês como língua adicional*. Dissertação de Mestrado. PPGLET, UFRGS, Porto Alegre.
- Benjamin, W. (1985). *Obras Escolhidas I: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense.
- Bentes, A. C. (2008). Gêneros e ensino: algumas reflexões sobre a produção de materiais didáticos para a educação de jovens e adultos. In: A. M. Karkowski, B. Gaydeczka, & K. S. Brito, *Gêneros textuais: reflexões e ensino* (pp. 73-94). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Bezerra, P. (2010). *Estética da Criação Verbal (notas do tradutor)*. São Paulo : Martins Fontes.
- Bonini, A. (2008). O gênero jornal: questões de pesquisa e ensino. In: A. M. Karwoski, B. Gaydeczka, & K. S. Brito, *Gêneros textuais: reflexões e ensino* (pp. 47-60). Rio de Janeiro: Lucerna.

- Bortolini, L. (2009). *Letramento em uma escola de educação bilingue na fronteira Uruguai/Brasil*. Dissertação de mestrado, Disertação de Mestrado. PPGLET, UFRGS, Porto Alegre.
- Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF(PDF).
- Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF(PDF).
- Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. (1999). *Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio*. Brasília: MEC (PDF).
- Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. (2002). *PCN + ensino médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEMT (PDF).
- Bronckart, J. (1997). *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo discursivo na escola*. São Paulo: EDUC.
- Bronckart, J. P. (2006). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado das Letras.
- Bronckart, J.-P. (2008). *O Agir nos Discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas: Mercado de Letras.
- Bulla, G. S. (2007). *A realização de atividades pedagógicas colaborativas em sala de aula de português como língua estrangeira*. Dissertação de mestrado. PPGLET, UFRGS, Porto Alegre.
- Bunzen, C. (2006). Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: C. Bunzen, & M. Mendonça, *Português no Ensino Médio e Formação do Professor* (pp. 139-162). São Paulo: Parábola.
- Bunzen, C., & Mendonça, M. (orgs.) (2006). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola.
- Cavalheiro, J. S. (2008). A concepção de autor em Bakhtin, Barthes e Foucault. *SIGNUM: Estud. Ling.* 11/12, 67-81.
- Chartier, R. (1999). *A aventura do livro*. São Paulo: Ed. UNESP.
- Coughlan, P., & Duff, P. (1994). Same task, different activities: analysis of a SLA task from an activity theory perspective. In: J. P. Lantolf, & G. Appel (orgs.), *Vygotskian Approaches to Second Language Research* (pp. 173-191). Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Cristovão, V. L., & Nascimento, E. L. (2008). Gêneros textuais e ensino: contribuições do socio-interacionismo discursivo. In: A. M. Karwoski, B. Gaydeczka, & K. Siebeneicher (orgs.), *Gêneros Textuais: reflexões e ensino* (pp. 29-46). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2004). Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: J. Dolz, & B. Schenwuly (orgs.), *Gêneros orais e escritos na escola*. Porto Alegre: Mercado de Letras.
- Emerson, R. M., I, Fretz R. I., & Shaw, L. L. (2001). Participant Observation and Fieldnotes. In: P. Atkinson et al (orgs.), *Handbook of Ethnography*. Londres: Sage.
- Erickson, F. (1990). Qualitative Methods . In: R. Linn, & F. Erickson, *Quantitative Methods, Qualitative Methods* (pp. 77-198). Londres: Macmillan.
- Esteban, M. P. (2010). *Pesquisa qualitativa em educação*. Porto Alegre: ArtMed.
- Faraco, C. A. (2009). *Linguagem e Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola.
- Faraco, C. A. (2010). Autor e autoria. In: B. Brait, *Bakhtin: conceitos-chave* (pp. 37-60). São Paulo: Contexto.
- Filipouski, A. M., Marchi, D., & Simões, L. J. (2009). *Referenciais Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Rio Grande do Sul*. Rio Grande do Sul: Secretaria de Educação do Estado (PDF).
- Filipouski, A. M., Marchi, D., & Simões, L. J. (2009b). Lições do Rio Grande: caderno do aluno de língua portuguesa e literatura (6ª e 7ª série). In: Rio Grande do Sul, *Caderno do aluno 6ª e 7ª série* (pp. 13-15). Rio Grande do Sul: Secretaria de Educação do Estado
- Fischer, L. A. (2007). *Literatura Brasileira: modos de usar*. Porto Alegre: L&PM.
- Fontanari, I. P. (2010). Nu, em público: o diário de campo fora do lugar. In: P. Schuch, M. S. Vieira, & R. Peters, *Experiências, dilemas e desafios do fazer etnográfico contemporâneo* (pp. 145-156). Porto Alegre: Ed. UFRGS.
- Foucault, M.(1969/2001) *O Que é um Autor?* . In: M. Foucault, *Ditos e Escritos: Estética – literatura e pintura, música e cinema (vol. III)* (pp. 264-298). Rio de Janeiro : Forense Universitária.(PDF)
- Freire, P. (2011). *Pedagogia do orpimido*. Porto Alegre: Paz e Terra.
- Geraldi, W. (org.) (1984a). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste.
- Geraldi, W. (1984b). Unidades Básicas do Ensino de Português. In: W. Geraldi, *O texto na sala de aula: leitura e produção* (pp. 49-70). Cascavel: Assoeste.
- Geraldi, J. W. (1984c). Prática de Leitura de de textos na sala de aula. In: J. W. Geraldi, *O texto na sala de aula: leitura e produção* (pp. 77-92). Cascavel: Assoeste.
- Geraldi, W. (1997a). *Porto de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Geraldi, W. (1997b). *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras.

- Gnerre, M. (1991). *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes.
- Goffman, E. (1979/1998). Footing. In: B. T. Ribeiro, & P. M. Garcez, *Sociolinguística Interacional* (pp. 70-97). Porto Alegre: AGE.
- Greenwood, D., & Levin, M. (2006). Reconstruindo as relações entre as universidades e a sociedade por meio da pesquisa-ação. In: N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens* (pp. 91-114). Porto Alegre: ArtMed.
- Grillo, S. (2008). Esfera e Campo. In: B. Brait (org.), *Bakhtin: outros conceitos-chave* (pp. 133-160). São Paulo: Contexto.
- Guedes, P. C. (2002). *Da redação escolar ao texto: um manual de redação*. Porto Alegre: Editora UFRGS.
- Guedes, P. C. (2006). *A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?* São Paulo: Parábola.
- Guimaraes, A. M. (1990). *O desenvolvimento da coesão: estratégias da passagem do contexto ao texto*. Porto Alegre: PUCRS.
- Guimaraes, A. M., Campani-Castilhos, D., & Drey, R. (2008). *Gêneros de texto no dia a dia do ensino fundamental*. Porto Alegre: Mercado de Letras.
- Hernandez, F., & Ventura, M. (1998). *A organização do currículo através de projetos: o conhecimento um caleidoscópio*. Porto Alegre: Artmed.
- Kleiman, A. (2006). Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: C. Bunzen, & M. Mendonça (orgs.), *Português no Ensino Médio e Formação do Professor* (pp. 23-36). São Paulo: Parábola.
- Kleiman, A. (2005). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras.
- Lopes-Rossi, M. A. (2008). Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: A. M. Karwoski, G. B., & K. S. Brito (orgs.), *Gêneros textuais: reflexões e ensino* (pp. 61-73). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Luft, C. P. (1985). *Língua e liberdade: o gigolô das Palavras*. Porto Alegre : L&PM.
- Machado, A. R. (2005). A perspectiva interacionista sociodiscursiva. In: J. L. Meurer, A. Bonini, & D. Motta-Roth, *Gêneros: teorias, métodos, debates* (pp. 237-259). São Paulo: Parábola.
- Marchezan, R. C. (2008). Diálogo. In: B. Brait (org.), *Bakhtin: outros conceitos chave* (pp. 115-133). São Paulo: Contexto.
- Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise dos gêneros compreensão*. São Paulo : Parábola.
- Mason, J. (1996). *Qualitative Researching*. Londres: Sage.

- Meszaros, I. (2009). *A Educação para Além do Capital*. Boitempo: São Paulo.
- Meurer, J. L., Bonini, A., & Motha-Roth, D. (2005). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. Parábola: São Paulo.
- Pazello, E. (2005) *Pedagogia de projetos e o ensino de inglês de 5ª a 8ª série: convicção ou modismo?* Dissertação de Mestrado. PPG LET, UFPR, Curitiba.
- Ramos, I. (2010). *Constituição e superação de momentos desconfortáveis em sequências de convite à participação: a construção do engajamento na fala-em-interação de sala de aula*. Dissertação de mestrado. PPG LET, UFRGS, Porto Alegre.
- Ribeiro, B. T., & Garcez, P. M. (orgs.) (1998). *Sociolinguística Interacional*. Porto Alegre: AGE.
- Rio Grande do Sul. (2009). *Referenciais Curriculares de Educação Básica: documento da Área de Linguagens e Códigos*. Rio Grande do Sul: SEC (PDF).
- Rujo, R. (2005). Gêneros do Discurso e Gêneros Textuais. In: J. L. Meurer, A. Bonini, & D. Motta-Roth (orgs.), *Gêneros: teorias, métodos, debates* (pp. 184-207). São Paulo: Parábola.
- Rujo, R., Barbosa, J. P., & Collins, H. (2008). Letramento digital: um trabalho a partir dos gêneros do discurso. In: A. M. Karwoski, B. Gaydeczka, & K. S. Brito (orgs.), *Gêneros Textuais: reflexões e ensino* (pp. 95-118). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Santomé, J. T. (1998). *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo*. Porto Alegre: Artmed.
- São Paulo. (2008). *Proposta curricular do Estado de São Paulo*. São Paulo: SEE.
- Schlatter, M., & Garcez, P. M. (2009). *Referenciais Curriculares para o Ensino de Língua Espanhola e de Língua Inglesa*. Rio Grande do Sul: SEC.
- Schneuwly, B., & Joaquim, D. (2004). *Gêneros Orais e Escritos na Escola*. Campinas: Mercado de Letras.
- Signorini, I. (org.) (2006). *Gêneros Catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola.
- Soares, M. (1986). *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática.
- Soares, M. (2004). *Projetos de Trabalho e Avaliação por Competências: Encontros, desencontros e contribuições à Educação Matemática*. Dissertação de mestrado, PPG Matemática, UFSC, Florianópolis.
- Sobral, A. (2009). *Do dialogismo ao gênero: As bases do pensamento do Círculo de Bakhtin*. Campinas: Mercado de Letras.
- Tannen, D., & Wallat, C. (1984/1998). Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação: Exmplos de um exame/consulta médica. In: B. T. Ribeiro, & P. M. Garcez (orgs.), *Sociolinguística Interacional* (pp. 120-141). Porto Alegre: AGE.
- Volochinov, V. N. (1929/2006). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec.



Zabala, A. (2002). *Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar*. Porto Alegre: ArtMed.

Zilberman, R. (1982). *Leitura em crise na escola*. Porto Alegre: Mercado Aberto.

## APÊNDICES/ANEXOS

### APÊNDICES

APÊNDICE 1: Quadro de objetivos do projeto.....	p. 139
APÊNDICE 2: Caderno de atividades.....	p. 141
APÊNDICE 3: Quadros de planejamento aula a aula.....	p. 162

### ANEXOS

ANEXO 1: Formulário de consentimento pais e responsáveis.....	p. 177
ANEXO 2: Formulário de Consentimento professora.....	p. 179
ANEXO 3: Fotos e textos do encarte.....	p. 181
ANEXO 4: CD ROM com os vídeos, áudios e slides do projeto/Pasta com as canções escolhidas pelos alunos.....	p. 194

## APÊNDICE 1

Módulo	Aulas	Objetivos gerais	Gêneros do discurso (leitura)	Gêneros do discurso (produção)
1 . Apresentação do projeto	5 aulas 6-8 períodos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar a temática (canção e história de vida) do projeto</li> <li>• Apresentar definições dos itens de vocabulário essenciais: canção e gênero musical</li> <li>• Propor a primeira produção oral: um relato sobre uma música que faça sentido para si</li> <li>• Apresentar o termo antologia</li> <li>• Apresentar o objetivo do projeto (produção do Cd e do seu encarte)</li> <li>• Produção diagnóstica de nota autobiográfica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Canção</li> <li>• Nota biográfica</li> <li>• Entrevista (escrita)</li> <li>• Verbete enciclopédia virtual</li> <li>• Verbete de dicionário virtual</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relato autobiográfico</li> <li>• Nota autobiográfica</li> </ul>
2. O som que abre minhas portas	1 aula 3 - 4 períodos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visionamento do clipe “Carimbador Maluco”</li> <li>• Leitura nota biográfica de Raul Seixas</li> <li>• Leitura, interpretação e estudo do texto autobiográfico de Raul Seixas</li> <li>• Trabalho com o narrador</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Canção (em vídeo clipe)</li> <li>• Nota biográfica</li> <li>• Nota autobiográfica</li> </ul>	
3. A música que entrou no meu coração, na minha cabeça e na minha vida	1 aulas 3 - 4 períodos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visionamento de entrevista com Nelson Motta</li> <li>• Leitura de nota biográfica de Nelson Motta</li> <li>• Leitura, interpretação e estudo de nota autobiográfica de Nelson Motta, do livro “Noites Tropicais”</li> <li>• Estudo do pretérito perfeito e imperfeito</li> <li>• Discussão sobre o gênero</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nota biográfica</li> <li>• Nota autobiográfica</li> <li>• Entrevista (em vídeo)</li> </ul>	•
5. Contrato de leitura	1 período	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler em casa uma nota autobiográfica e relatar a leitura em grupos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Textos autobiográficos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relato de leitura</li> </ul>
6. Produção do texto final	3 períodos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planejamento, produção, digitação e editoração da versão final do texto que vai no encarte do CD.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nota autobiográfica</li> </ul>

7. Montagem dos encartes do CD	1 período			
--------------------------------	-----------	--	--	--

## APÊNDICE2

### Caderno de atividades

ESCOLA ESTADUAL SANTO ANSELMO

Ling«<vP.,,rug e-Lct.erctt:«m-..6" JirCe-  
Pr #O'rn< S <v

**O Som que Faz a Minha Cabeça**



### MÓDULO I

CANCÃO QUE FALA DE MIM: A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA  
NA MINHA HISTÓRIA



ESCOLA ESTADUAL SANTO ANSELMO

Língua Portuguesa e Literatura -- 6ª série  
Professora: Sandra



**O Som que Faz a Minha Cabeça**

**AULA 2**

**1. PARA LEMBRAR: A DEFINIÇÃO DE CANÇÃO E GÊNERO MUSICAL**

**Canção:** substantivo feminino (dicionário eletrônico Houaiss 3)

1. Rubrica: música.  
cada uma das diversas modalidades de composição musical para ser cantada, de caráter erudito ou popular

**Gênero musical** ([http://pt.wikipedia.org/wiki/G%C3%AAnero\\_musical](http://pt.wikipedia.org/wiki/G%C3%AAnero_musical), acessado 03/02)

Gêneros musicais são categorias que contêm sons musicais que compartilham elementos em comum. Os gêneros definem e classificam músicas em suas qualidades. Ex. samba, rock, pagode, funk, hip hop.

**2. LEIA E ESCUTE A CANÇÃO.**

**Meus Amigos (Emicida)**

Composição : Emicida

Meus amigos  
São antigos  
Como meus ideais  
Como os vinyl que guardei, crendo que eles vale mais  
Pois swatch não tem valor, tem preço  
Valor quem tem é quem tá comigo desde o começo  
Copo na mesa, risada, volta atmosfera  
Conversação, louvores, a quem é parceiro, já era  
Só que, tá sumidão  
Tempo aqui num sobra não  
Levo os dia com os irmão



ESCOLA ESTADUAL SANTO ANSELMO

Língua Portuguesa e Literatura -- 6ª série  
Professora: Sandra



**O Som que Faz a Minha Cabeça**

Essa de bate cartão  
Mas é isso, tem que ter a resposta todo o dia  
Fazê o caminho, atrás dos dia de alegria  
Retornar como o sol, sempre acontece  
Se vejo um mano "yo!" aí quem é vivo sempre aparece  
Então chega  
Pede uma breja  
Puxa uma cadera  
Porque assunto a gente tem pra tarde inteira  
Amizade verdadeira  
A gente sente  
Eu posso fica 3 vida sem tromba que nós é amigo pra sempre

Meus amigo são tudo pra mim  
Enfim

Fala se fulano casou  
Ciclano morreu  
Beltrano mudou  
Desapareceu  
Um virou pastor  
O otro se perdeu  
E vários largadão vivendo a vida que nem eu  
Não é de fazer um din  
Sem atrasar ninguém  
Sei que é melhor pra mim  
Trilhar o passo do bem  
É no sapatim'  
Pois coragem nós tem  
Os goró chegando ao fim  
E vários assunto vem  
Ocasões assim  
Me deixam risonho  
Lembro que a gente é feito das mesmas coisas que são feitas os sonhos  
Medonhos  
Dias vem e vão, em vão, pois não vão  
Enfraquecer o elo entre eu e os irmão  
Olhar sincero, tamojunto de coração  
E sempre que eu trombo, tio, mó satisfação  
Bota o assunto em dia, mata a saudade  
Tem nada a ver com sangue, familia é afinidade

ESCOLA ESTADUAL SANTO ANSELMO

Língua Portuguesa e Literatura -- 6ª série  
 Professora: Sandra



**O Som que Faz a Minha Cabeça**

Meus amigos são tudo pra mim  
 Enfim

A vida é simples  
 Como um refrão de samba de mesa livre  
 Feito com sentimento, rico em pureza  
 As foto vão amarela, desfaze e sumi  
 Mas as lembrança dos nossos rolê tão aqui  
 No peito, eu penso no que nós perdeu também  
 Mas penso e dô valor a tudo que nós inda tem  
 Segunda feira, em volta da fogueira, sorrindo  
 Parece que só eu vejo a função tá diminuindo  
 Nosso futuro não dá  
 Pra decifrá  
 É incerto, eu fico tentando advinhá  
 Quem vai tá  
 Aqui na próxima semana  
 Gargalhando pra sufoca as agonias suburbanas  
 Dizê que vai melhorar com as criança  
 Choque no desfibrilador, na esperança  
 Viver é sentir saudades das épocas de alegria  
 Luta pra manter próximo quem fez brotar esses dia

**3. ESTUDO DO TEXTO.**

- A. ESTA CANÇÃO É MUITO RICA EM VOCABULÁRIO. CIRCULEM AS PALAVRAS QUE VOCÊ NÃO CONHECE.

AGORA, ORGANIZEM-SE EM PEQUENOS GRUPOS PARA PROCURÁ-LAS NO DICIONÁRIO. CONSULTE A PROFESSORA PARA CONHECER AS QUE VOCÊ NÃO SABE.

- B. DISCUTA COM SEU GRUPO E RESPONDA AS PERGUNTAS NO CADERNO.

- Sobre o que fala a letra da canção?
- Você gosta da letra? E da música?
- Você acha que letra e música combinam? Por que (não)?



ESCOLA ESTAVUAL SANTO ANSELMO

Língua, PO? Il<!!Je- Líterca: «YCC/ •• 6• /irte-  
Pr SCIA'ld.vt,



**O Som que Faz a Minha Cabeça**

- d) O que *ele* fala sobre os amigos dele? Por que você acha que *ele* escolheu falar sobre os amigos?
- e) A música faz você lembrar algum dos seus amigos? Como?

**TEMA DE CASA: RODA DE MÚSICA**

;SC()t.HA UMA (".ANç.\0 Q.IIE 'AÇolA SUA (".AJIEÇ.\) E TtItACA O CD.  
A LETKA OU O MP) PARA MOSntAR Â I'tOri"OOKA E AOS  
COU('oAS

I'tD'AiIE--SE IAKA EtcZD TOR QUE tt'tA C\NÇAOÉ: SUA ISCOLHIDA. POK (lyE EIA Z IMI'Ol'TAm"É.  
I'ARA \"()Ctt() Q.IIE X'ELA VOcT MAs(oOSTAt

**Algumas perguntas que podem ajudar...**

a. Qual é a canção que escolhi? Qual é seu gênero?

Quem a compôs/cantou? Desde quando conheço esta canção?

Por que gosto tanto dela? O que ela diz sobre mim?





*Língua, PO? 'll < !! Je- Lí.terca: «YCC/ •• 6• !irte-  
Pr SCIA'ld.vz,*

**O Som que Faz a Minha Cabeça**

RODA DE CANÇÕES



**Nome do colega**

**Nome da Música**

**Artista**

_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____



## ESCOLA ESTADUAL SANTO ANSELMO

Língua Portuguesa e Literatura -- 6ª série  
Professora: Sandra

**O Som que Faz a Minha Cabeça**

---

**AULA 4****PROJETO "O CD DA TURMA"****1. PARA LEMBRAR DO SIGNIFICADO DE ANTOLOGIA.**

Antologia: substantivo feminino ([www.dicionarioweb.com.br](http://www.dicionarioweb.com.br))

1. Coleção de textos escolhidos, literários ou musicais;

**2. PARA LEMBRAR O QUE É UM ENCARTE E O QUE ELE CONTÉM, FAÇA ANOTAÇÕES EM SUAS PALAVRAS.**

Lingw;v Porn.g """"""e- Li0>rcil:i,(Y"" •• 6• lirie-  
 PY< S<IA'ld.r""



### O Som que Faz a Minha Cabeça

#### 2. ANTOLOGIA OECANCÕES DA 61 •

Já que o nosso assunto são as canções que fazem a cabeça, produziremos uma antologia de canções. Para isso, cada um de vocês escolherá uma canção que seja importante, que represente vocês, e escreverá um texto contando porque esta música é importante.

A antologia terá:

as canções que vocês escolherem  
 Um encarte de CO (que nós produziremos) que contere os textos de vocês  
 fotos ou outros elementos gráficos que sejam considerados importantes

Porém, algumas decisões precisam ser tomadas por vocês. Discutam e pequenos grupos as seguintes perguntas, tomem notas das ideias e se preparem para dividir com a professora e a turma:

- Quem será o público do CO e dos textos (pais, amigos, colegas, professores, parentes etc. ?
- Onde/quando o CO será lançado (em alguma festa da escola, no recreio etc)?
- O que precisaremos para fazer o CO e os encartes?
- como faremos para obter o que precisamos?
- Quem receberá cópias do CO?
- De quantas cópias do CO precisaremos?
- Há alguma ideia que vocês tenham que possa colaborar com o projeto?



ESCOLA ESTADUAL SANTO ANSELMO

Língua Portuguesa e Literatura -- 6ª série  
Professora: Sandra



**O Som que Faz a Minha Cabeça**

**AULA 5**

**PROPOSTA DE ESCRITA**

Agora, escreveremos um texto parecido com o que irá no encarte do CD, no final do projeto. Não se preocupe o texto não valerá nota ☹. A ideia é vermos o que vocês precisam estudar para fazerem um bom texto, afinal queremos um texto no encarte do CD, não?

Então, escolham uma música (que poderá ser mudada para o final do projeto) e pense nas seguintes questões:

- Qual canção escolhi?
- Qual é o gênero da canção que escolhi?
- Por que a canção que escolhi me representa? Por que é importante para mim? O que ela diz sobre mim para quem não me conhece?
- O que mais gosto nela?
- Quem a compôs? Quem a canta?
- Onde costumo ouvir essa canção?
- A canção me lembra de algo? Do que?
- Que fatos são importantes para que meu leitor entenda por que esta canção é importante para mim?

Fique de olho: você não precisa responder a todas as perguntas nem respondê-las de forma direta. Lembre-se: é como se você estivesse falando com a(s) pessoa(s) que verão nosso CD, por isso é importante que você pense nelas a escrever o texto.

ESCOLA ESTADUAL SANTO ANSELMO

Língua Portuguesa e Literatura -- 6ª série  
Professora: Sandra



**O Som que Faz a Minha Cabeça**

Nome: \_\_\_\_\_

Título da canção:

Interprete:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

ESCOLA ESTAVUAL SANTO ANSELMO

L...g«...f'O?!Ug«e><Ve-La:e.rca:«m••6•-irie.-  
*Pr S.:v*

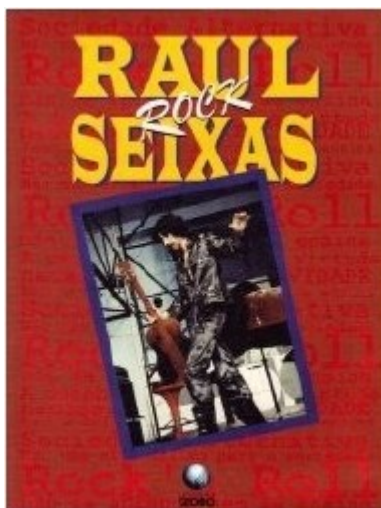


**O Som que Faz a Minha Cabeça**

---

**MOOUL02**

O SOM QUE ABRE AS MINHAS PORTAS: A UD CÃO DE  
CANCÃO E LEITURA



ESCOLA ESTAVUAL SANTO ANSELMO

Ling«...,PM l<g e-Lil:erctli:(Y''' ..6"!irie-  
PY SCIA'ld.r''



**O Som que Faz a Minha Cabeça**

AUU 6

1. LEIA A NOTA BI OGRÁFICA DE RAUL SEIXAS E RESPONDA.

- Que gênero musical tornou Raul Seixas famoso?

Raul Santo Seixas <S.dvador. 28 de junho de 1945  
São Paulo. 21 de agosto de 1989) foi um famoso  
<nfior e romDositor brasileiro, frequentemente  
considerado um dos pioneiros do rock brasileiro.  
Também foi produtor musical da CBS durante sua  
estada no Rio de Janeiro, e por vezes é chamado de  
"Pai do Rock Nacional" e "Maluco Beleza".



Ganhou notoriedade crítica e de público com as  
músicas de *Krig-Ha Bm•dolo!* (1973), como "Ouro  
de Tolo", "Mosc-a na Sopa", "Metamorfó  
*Ambulante*". Raul Seixas adquiriu um estilo musical  
que o creditou de "contestador e místico".

Adaptado de: [htn://pt.wikioe:dia.orelwiki.ir.Aul.S](http://pt.wikioe:dia.orelwiki.ir.Aul.S) (consultado 01/02/2011 às 16:34)

1. LEIA O TEXTO DA PRÓXIMA PÁGINA E RESPONDA AS  
PERGUNTAS ABAIXO NO CADERNO.

- A nota biográfica sobre Raul Seixas nos diz que ele foi um pioneiro do rock nacional e o texto nos mostra parte desta relação com o Rock. Como Raul se relacionava com o Rock? O que o Rock representava para ele?
- Você se sente assim a respeito de algum estilo de música que você goste?



Trabalho de conclusão de curso em História - 2011



ESCOLA ESTAVUAL SANTO ANSELMO

*Lingw;v Porn.g''''''''e- Li0>rc1:i,(Y'''' •• 6• lirie-  
**PY**< S<IA'd.r''''*



**O Som que Faz a Minha Cabeça**

---

2. ESTUDO DO TEXTO

A. LEIA O TEXTO E RESPONDA AG PERGUNTAS ABAIXO NO CADERNO.

1. Raul diz que "o rock era como uma ch3-e que abriria as portas que viviam fecta3d.l\$". O que ele quer dizer com isso?
2. Raul um.bém oos diz que "peg:rn a fogo dentro dele". O que ele quer dizer com isso?
3. Qu:tl a relação que Raul faz emre LuizGouz::ga e Elis Presley?
4. Segundo Raul, "o rock era todo wu jeito de ser"? O que ele qu& dizer com. isso?

## ESCOLA ESTADUAL SANTO ANSELMO

Língua Portuguesa e Literatura -- 6ª série  
Professora: Sandra

**O Som que Faz a Minha Cabeça**

**Eu ouvia Elvis o tempo todo.** Com 11 anos ouvia tanto seus discos até estragar os sulcos. Pegava fogo dentro de mim.

O Rock era como uma chave que abriria minhas portas que viviam fechadas.

O Rock era muito mais que uma dança, era todo um jeito de ser.

Para a família, cantar em Salvador era como ser cobrador de ônibus. Estava tudo no ar. Luiz Gonzaga tocava o dia inteiro na Bahia, nas rádios, nas praças. Idem a loucura de Elvis Presley. Era idêntica à estória de Cintura Fina e Good Rocking Tonight. O mesmo tom safado, irônico. Saquet que Luiz Gonzaga tinha o mesmo suíngue do Elvis Presley. Os dois eram bem safadinhos. Acho que o humor nordestino é muito parecido com o humor do americano do sul, onde nasceu o Rock'n Roll.

27

ESCOLA ESTADUAL SANTO ANSELMO

Língua Portuguesa e Literatura -- 6ª série  
Professora: Sandra

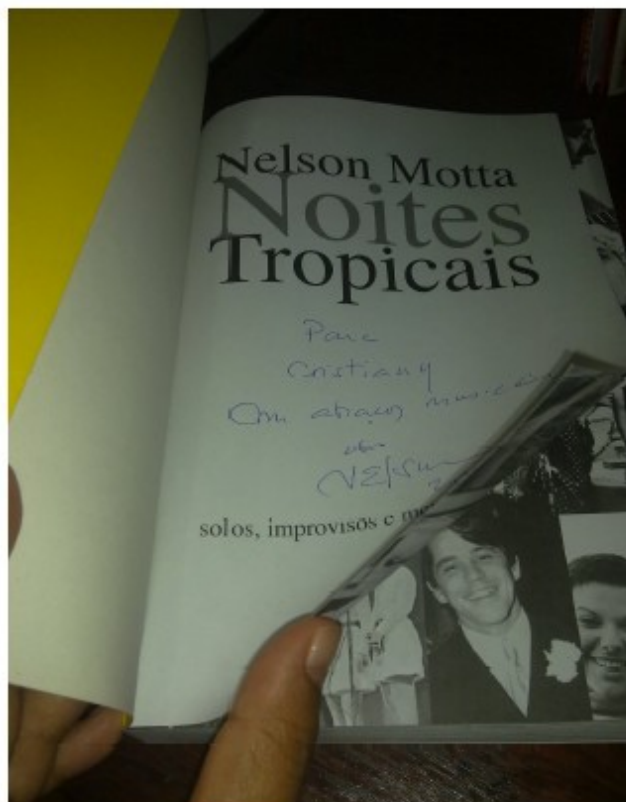


**O Som que Faz a Minha Cabeça**

---

**MÓDULO 3**

**COMO FOI MESMO QUE A MÚSICA QUE ENTROU NO MEU CORAÇÃO E NA  
MINHA VIDA?**



ESCOLA ESTAVUAL SANTO ANSELMO

Ling«<vPO?'O.<ge-Lco.rctt:uY'''••6•!irie-  
Pr< S'''



**O Som que Faz a Minha Cabeça**

1. LEIA A NOTA BIOGRÁFICA E RESPONDA AS PERGUNTAS NO CADERNO.

- Com quais momentos musicais Nelson Motta esteve envolvido?
- Quais dos artistas mencionados no texto você conhece? Gosta de algum deles?
- Quais as atividades que ele desempenhou ao longo da vida?
- Você conhece alguma coisa da produção deste cá? O quê?

Nelson Cândido Motta Filho (São Paulo, 29 de outubro de 1944) é um jornalista, compositor, escritor, roteirista, produtor musical e letrista brasileiro. Filho de Iaila Cecília Motta e Nelson Cândido Motta.



Participou da bossa nova junto com outros como Edu Lobo e Doris Cayummi. Ajudou no desenvolvimento do rock brasileiro, através de seu trabalho como jornalista em *O Globo* e no programa *Sobrado Som*, pela Rede Globo. No final da década de 1980 foi responsável pelo lançamento de *Músicas de Monte* e pela produção do festival *Hollywood Rodr*. Idealizou e formatou programas como *Chico e Caetano* (1986) e *Iluminação Ilimitada* (1985). Fez palestras nas Universidades de Harvard (2000), Oxford (Inglaterra, 2005), Roma (2002) e Madrid (2004) e em quase todas as capitais brasileiras.

É autor de mais de 300 músicas e entre os seus parceiros estão Lulu Santos, Rita Lee, Ed Motta, Guilherme Alântes, Doris Cayummi, Marcos Valle, Guinga, Max de Castro, Erasmo Carlos, João Donato e a banda Jota Quest. Autor de sucessos musicais como *Dmú;idmS* (com Ruben Bm-a), *Como uma OP da* (com Lulu Santos), *Cosil.s do Brasil* (com Guilhenne A.lantes), –sem que se quis–, primeiro sucesso de f.farisa Monte, além da canção de final de ano da Rede Globo "Um Novo Tempo" (com Marcos Valle e Paulo Sérgio Valle).

ESCOLA ESTAVUAL SANTO ANSELMO



Ling«<vPO?'O.<ge-Lco.rctt:uY''•• 6•!irie-  
Pr S'''

### **O Som que Faz a Minha Cabeça**

Escreveu os best-sellers "Noites Tropicais" e "Vale Tudo – O som e a filha de Tim T. táia" (ambos pela editora Objetiva), que, juntos, venderam mais de 300 mil cópias; seus romances "Ao Som do Mar e à Luz do Céu Profundo" (editora Objetiva), "O Canto da Senia" (editora Objetiva) e "Bandidos e Mocinhas", além do livro de histórias "Força Estranha" (2010 - editora Objetiva), que mistura ficção e realidade, permaneceram na lista dos livros mais vendidos por semanas. Também escreveu "Nova York é aqui" (editora Objetiva), "Memória Musical" (editora Sulina), dentre outros.

Nuntem o programa musical Sintonia fina ([!]), que toca em várias rádios do pm.

Fonte: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Nelson\\_Motta](http://pt.wikipedia.org/wiki/Nelson_Motta) (consultado 23/05/11)

2. CONSIDERE A PERGUNTA ABAIXO. O QUE VOCÊ ACHA?

AGORA, A A NOTA AUTOBIOGRÁFICA DE NELSON MOTTA. R. RAOA  
O LIVRO AUTOBIOGRÁFICO "NOSTROPICAIAS".

Como/quando começou o envolvimento de  
Nelson Motta com a música?



## ESCOLA ESTADUAL SANTO ANSELMO

Língua Portuguesa e Literatura -- 6ª série  
Professora: Sandra

**O Som que Faz a Minha Cabeça**

---

**3. ESTUDO DE VOCABULÁRIO**

- a. Há neste texto uma série de pessoas, lugares e nomes que vocês provavelmente não conheçam.
- b. Circulem esses nomes e vamos fazer uma lista coletiva e nos organizarmos para a pesquisa. Cada grupo pesquisará alguns desses nomes e os apresentará à turma.

**4. ESTUDO DO TEXTO**

- a) Quais eram os interesses de Nelson Motta antes de 1958? Por que música não estava entre eles?
- b) Que estilo musical fez Nelson Motta se interessar por música? Por quê?
- c) Que artistas foram importantes para que Nelson Motta se interessasse por música?
- d) Quais as relações que o autor faz entre o grupo a que pertence e a música de seu tempo que não gosta?
- e) Há algum artista ou gênero musical que o faça sentir da mesma forma?
- f) Quem fala com você no texto é o adulto ou o adolescente? Como você sabe?

ESCOLA ESTADUAL SANTO ANSELMO

Língua Portuguesa e Literatura -- 6ª série  
Professora: Sandra



**O Som que Faz a Minha Cabeça**

Rio de Janeiro, 1957

Eu não gostava de música.

Só as de carnaval, nas chanchadas da Atlântida. O rádio era para futebol e programas humorísticos.

Com 13 anos, meus maiores interesses eram literários, esportivos e sexuais. A música, pelo menos a que se ouvia no rádio e nos discos, era insuportável para um adolescente de Copacabana no final dos anos 50. Boleros e sambas-canções falavam de encontros e desencontros amorosos infinitamente distantes de nossas vidas de praia e cinema, de livros e quadrinhos, de início da televisão e da ânsia de modernização.

Para nós, garotos de classe média de Copacabana, aqueles cantores da Rádio Nacional e suas grandes vozes, dizendo coisas que não nos interessavam em uma linguagem que não entendíamos, eram abomináveis. Gostávamos mesmo era de praia e futebol, de ver Pelé e Garrincha no Maracanã, dos folhetins de Nelson Rodrigues na Última Hora, das gostosonas da coluna de Stanislaw Ponte Preta, das crônicas de Antonio Maria sobre as noites cariocas, de pegar onda de peito no Arpoador, de romances de aventura e de comédias italianas. E de corridas de cavalos: meu grande ídolo era o jóquei Luiz Rigoni. Apostava - e perdia - no Jockey Club e nos bookmakers até o dinheiro que minha mãe me dava para o lanche no Colégio Santo Inácio. Com 14 anos comecei a nadar todos os dias de manhã nos infanto-juvenis do Fluminense e abandonei meu primeiro vício.

Mas naquelas férias de 1958, em São Paulo, não só comecei a fumar como ouvi num rádio de pilha Spica - a nova sensação tecnológica, novidade absoluta recém-chegada ao Brasil - João Gilberto cantando, "Chega de saudade". Foi como um raio. Aquilo era diferente de tudo que eu já tinha ouvido, fiquei chocado, sem saber se tinha adorado ou detestado. Mas quanto mais ouvia, mais gostava. Na volta ao Rio comprei o disco, **comi a empregada**<sup>1</sup> e abandonei a natação.

Além de garotas e futebol, só queria saber de João Gilberto e a bossa nova, que ninguém sabia bem o que era. Minha mãe também. Ela adorava música, compunha e tocava foxes e blues no piano, e estava fascinada com João e a nova música. Com ela e meu pai fui a um show no auditório da Escola Naval, a "Operação bossa nova",

<sup>1</sup> Parte removida.



ESCOLA ESTADUAL SANTO ANSELMO

Língua Portuguesa e Literatura -- 6ª série  
Professora: Sandra



**O Som que Faz a Minha Cabeça**

produzido e apresentado por Ronaldo Bôscoli, que vi pela primeira vez no palco, de terno e gravata, e achei charmosíssimo, explicando entre um número e outro que bossa nova era o moderno, o novo, o diferente, que era "um estado de espírito". Foi também onde vi e ouvi pela primeira vez Nara Leão, tímida, cantando de uma maneira que fiquei sem saber se gostava ou não. Mas sem dúvida queria ver de novo: ela era de uma beleza estranha, tinha uma bocona, uns olhos meio caídos que lhe davam um ar de musa existencialista, um cabelo muito liso e muito escuro e uma pele muito branca, um fio de voz e um charme discretíssimo, sem dúvida ela era diferente. A cara da bossa nova.

No show, Lúcio Alves, Alayde Costa e Sylvinha Telles (que eu conhecia vagamente) e os desconhecidos Carlinhos Lyra, Oscar Castro Neves e Nara cantavam e tocavam umas músicas muito diferentes de tudo que se ouvia no rádio e na televisão, parecidas com as que João cantava. Eles se apresentavam de uma maneira mais informal e intimista, as músicas pareciam mais leves e melodiosas e as letras falavam de situações e pessoas parecidas com a vida que se levava nos apartamentos, nas praias e nas ruas de Copacabana naqueles anos bacanas.

A bossa nova era a trilha sonora que nos faltava, que nos diferenciaria dos "quadrados" e dos antigos, dos românticos e melodramáticos, dos grandiloqüentes e dos primitivos, dos nacionalistas e regionalistas, dos americanos. Tínhamos uma música que imaginávamos só para nós. João Gilberto era nosso pastor e nada nos faltaria.

Em 1959, João Gilberto era um sucesso nacional, era adorado e detestado, acusado de desafinado e de afeminado, celebrado como o inventor de um novo gênero musical. Eu o ouvia apaixonadamente como o criador de uma maneira nova de cantar e tocar, com um mínimo de voz e um máximo de precisão, com harmonias e ritmos que refinavam e sofisticavam qualquer canção. Com ele conheci a música de Tom e Vinícius, de Newton Mendonça e Carlos Lyra, de Caymmi e Ary Barroso e dos grandes mestres brasileiros, que entraram para sempre em meus ouvidos, cabeça e coração, em minha vida para sempre. Porque antes, eu não sabia nada de música, não ligava, não prestava atenção. Música não estava nos meus sonhos nem em minhas memórias. Gostava mesmo era de ler e de escrever, de ouvir e de contar histórias.



## ESCOLA ESTADUAL SANTO ANSELMO

Língua Portuguesa e Literatura -- 6ª série  
Professora: Sandra

**O Som que Faz a Minha Cabeça**

---

**MÓDULO 5****PRODUÇÃO DOS TEXTOS**

1. AGORA É O MOMENTO DE ESCREVER O SEU TEXTO. USE AS SEGUINTE PERGUNTAS PARA PENSAR O SEU TEXTO E ESCREVER UM RASCUNHO.

- A partir de que canção você fará a reflexão sobre sua vida?
- Quem estou esperando que leia esta nota?
- Por que você gosta desta canção e gênero musical?
- Quando você conheceu essa canção?
- Que fatos da sua vida são importantes para o leitor compreender o papel da canção escolhida?
- A canção escolhida tem a ver com seu presente apenas, ou tem algo a ver com o seu passado e com suas escolhas para o futuro?
- A canção e os artistas são importantes apenas para o seu presente ou também para o seu passado e futuro?

### APÊNDICE 3

#### Quadro de planejamento aula a aula

<b>Módulo 1: A canção que fala de mim: a importância da música para mim</b>				
<b>Aula 1: discussão a respeito da música em suas vidas</b>				
<b>Materiais</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Tarefas</b>	<b>Procedimentos</b>	<b>Justificativa</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Slides 1 – 4</li> </ul>	<p>Discussão sobre a importância da música em suas vidas, a frequência com que escutam música e seus gêneros musicais favoritos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Discussão em grupos do papel desempenhado pela música em suas vidas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Apresentação de uma lâmina de power point com as perguntas e ilustrações que remetam à temática.</li> <li>Leitura em voz alta das perguntas e orientação para que os alunos discutam em pequenos grupos; importante ressaltar que é necessário que um dos alunos tome nota para que, posteriormente, alguns voluntários leiam as respostas de seu grupo em voz alta.</li> </ul>	<p>O objetivo desta tarefa é um contato com a temática, isto é, canção e história de vida. Além disso, é uma oportunidade para que os alunos falem de suas preferências musicais e a importância que música tem em suas vidas. Em última análise, num projeto que tem por finalidade que os alunos tenham voz para falar de suas preferências num texto de natureza autobiográfica, parece importante dar-lhes a palavra já de início.</p> <p>A opção de fazer a discussão em pequenos grupos justifica-se pelo fato que a discussão em grande</p>

				grupo prejudica os alunos mais tímidos e facilita a patifaria. É necessário que os alunos mantenham um registro e o compromisso de dar um retorno para o grande grupo para conferir maior seriedade à tarefa.
Aula 2: Canção “Meus Amigos”, de Emicida				
Materiais	Objetivo	Tarefas	Procedimentos	Justificativa
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Slides 5 -9</li> <li>• Caderno de atividades pg. 2 – 5</li> <li>• Clipe do Emicida</li> <li>• CD do Emicida</li> </ul>	<p>A apresentação de duas definições: a de <u>canção</u> e de <u>gênero musical</u>.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura e discussão em grande grupo do significado de ambos os termos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação de duas definições: gênero musical e canção, dicionário Houaiss 3.0 e Wikipedia, respectivamente) numa lâmina de Power point.</li> <li>• Leitura em voz alta das breves definições, com subseqüentes perguntas em voz alta para checar o entendimento.</li> </ul>	<p>A apresentação das definições de canção e gênero musical se justificam por sua importância e recorrência dentro da temática do projeto. Aqui, pretendemos trazer à discussão termos mais técnicos, bem como mudar a orientação de ‘música’ para ‘canção’, na medida em que ‘canção’ é um gênero literário. As fontes da definição são essenciais aqui: um dicionário e a Wikipédia. Objetiva-se com isso que os alunos conheçam (ou familiarizem-se) com essas fontes, na medida em que são acessíveis e úteis.</p>

	<p>Audição da canção “Meus Amigos”, de Emecida.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Audição da canção “Meus Amigos”, de Emecida.</li> <li>• Leitura, audição, interpretação e estudo da canção</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação das perguntas que guiarão a atenção dos alunos na lâmina do Power point, leitura em voz alta das questões.</li> <li>• Os alunos assistem ao clipe e discutem as perguntas em pequenos grupos. Essa discussão é seguida por uma discussão em grande grupo.</li> <li>• O encarte do CD em que está a faixa será apresentado aos alunos e passará por suas classes para que eles tenham a oportunidade de manuseá-lo.</li> </ul>	<p>A canção foi escolhida por trazer à tela um elemento muito importante da vida do jovem: seus amigos. Além disso, o cantor recentemente apareceu no Fantástico numa reportagem sobre <i>bullying</i>. A apresentação prévia das perguntas objetiva a guiar a atenção dos alunos; são perguntas que exploram apenas o reconhecimento de quem é o artista e qual o gênero musical. Apresentar a canção por meio de um clipe tem por finalidade facilitar seu reconhecimento por um canal perceptivo diferente da audição, na medida em que é um cantor conhecido dos adolescentes. A apresentação do encarte do Cd tem por propósito que os alunos tenham contato com o suporte físico em que a canção aparece, elemento importante de sua constituição. Além disso,</p>
--	---	--	---	--

				<p>visto que os textos da produção final serão publicados num encarte, é importante que eles tenham contato com esse suporte.</p> <p>As respostas às perguntas são simples e não devem requerer mais do que alguns minutos de discussão. A discussão em pequenos grupos é seguida de uma discussão com o grande grupo.</p>
	Estudo do texto da canção acima	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura silenciosa e interpretação da letra da canção.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os alunos escutam novamente a canção, mas desta vez lêem a letra ao mesmo tempo, individualmente. Então, eles respondem individualmente, por escrito às perguntas do caderno de atividades, que são lidas em voz alta antes da leitura.</li> <li>• Logo após, procedem a uma discussão em duplas e, finalmente, em grande grupo.</li> <li>• Como dever de casa os alunos devem escolher</li> </ul>	<p>Depois da leitura e audição da canção, os alunos são instados a responderem individualmente às questões no caderno, pois esta tem por propósito ser uma tarefa de leitura silenciosa e que, sobretudo, suscite elementos autobiográficos dos alunos, isto é, propicie reflexão da música através de sua própria experiência de vida. É necessário, entretanto, proceder posteriormente à discussão de algumas destas perguntas no grande grupo,</p>

			uma canção que seja importante para eles par trazer para aula.	Com as perguntas são, em parte, de natureza pessoal, parece importante que os alunos possam discutir com apenas uma colega (para terem um interlocutor) e apenas dividirem suas respostas com o grande grupo caso sintam-se confortáveis.
<b>Aula 3</b>				
	<b>Objetivo</b>	<b>Tarefas</b>	<b>Procedimentos</b>	<b>Justificativa</b>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aparelho de CD e computador conectado à internet</li> <li>• Slide 10</li> <li>• Caderno de atividades pg. 6</li> </ul>	<p>Fazer um relato de uma música que seja influente em sua trajetória de vida.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Roda de música.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cada aluno mostra sua canção, seja em CD ou mp3, e fala a respeito dela, sendo instados a fazer conexões possíveis com suas histórias de vida.</li> <li>• OS demais alunos anotam na folha o nome do colega, artista e música escolhida.</li> </ul>	<p>Este é o primeiro momento em que os alunos são colocados numa situação discursiva semelhante a dos textos que terão de escrever. Assim, o relato oral é uma boa forma de estabelecer um diálogo similar ao que buscamos nos textos. Além disso, é o momento em que professora e colegas podem ajudar a chamar relações entre sua biografia/identidade e músicas escolhidas para que – até então – nunca atentaram.</p>
---	--	---	--	---

Aula 4: Discussão do termo “antologia” e apresentação dos objetivos do projeto				
	Objetivo	Tarefas	Procedimentos	Justificativa
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Slide 13</li> <li>• Caderno de atividades pg. 7 e 8</li> <li>• Diversas antologias (tanto livros quanto CDs).</li> <li>• Dicionários</li> <li>• Encartes de CD</li> </ul>	<p>Discussão e definição do termo “antologia”, essencial para o projeto didático, já que o CD a ser produzido será uma antologia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O que é uma antologia?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversas antologias das mais variadas naturezas (de poemas, de contos de crônicas, de canções) são colocadas ao redor da sala de aula para que os alunos possam vê-las, tocá-las, analisá-las, etc. Os alunos caminham ao redor da sala de aula e ter contato com as antologias.</li> <li>• Após isso, eles discutem em pequenos grupos as perguntas da lâmina, para que possam organizar seu entendimento do significado de “antologia”. Por último, os alunos procuram a definição nos seus dicionários e anotam no caderno de atividades.</li> </ul>	<p>O contato com os suportes em que os textos aparecem é essencial no sentido de mostrar que os textos aparecem materializados em produtos concretos. Além disso, a curiosidade pelo novo é sempre um motor para novas descobertas e interesses. A pesquisa em dicionários e materiais de apoio é essencial e deve ser estimulada. Por isso os alunos não recebem esta definição pronta e têm de pesquisar e tomar nota.</p>
	<p>Situar os alunos no que será o projeto didático: a construção de uma antologia com as canções que acreditam que os representem, com</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação do projeto “ANTOLOGIA DE CANÇÕES DA 61”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A lâmina de PowerPoint onde estão as informações preliminares é lida e discutida em</li> </ul>	<p>É necessário que os alunos tenham, neste momento, uma boa ideia acerca do que seja o projeto</p>



	<p>textos que contem o porquê das canções os representarem a serem publicados no encarte do CD.</p>		<p>grande grupo. Além disso, há na sala de aula encartes de CD para que os alunos possam manusear e entender o que são.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Depois disso, há a discussão das perguntas da lâmina, em relação a aspectos práticos do projeto; isto é, de onde sairão os recursos e como serão organizados.</li> </ul>	<p>pedagógico e, sobretudo, de seu produto final, visto que é este produto final que está no horizonte do trabalho empreendido, isto é, a publicação do encarte para interlocutores concretos. Além disso, é possível que desconheçam o que sejam encartes de CD. Assim, uma apresentação de encartes é uma necessidade para que os alunos entendam o que irão produzir. Dessa forma, na medida em que seja necessário, a professora irá mostrando os encartes e explicando o que são e para que servem. Além disso, neste momento o tipo de encarte a ser produzido pela 61 será explicado.</p> <p>Então, procedemos à discussão acerca da obtenção de recursos para a execução do projeto. É importante que seja dado aos alunos a possibilidade de serem protagonistas do</p>
--	---	--	---	--

				próprio projeto, isto é, possam participar das decisões que nortearão o projeto.
<b>Aula 5: Escrita do Texto Diagnóstico</b>				
	<b>Objetivo</b>	<b>Tarefas</b>	<b>Procedimentos</b>	<b>Justificativa</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Slide 14</li> <li>• Caderno de atividades pg. 9 e 10</li> </ul>	Escrita de texto diagnóstico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção de texto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A lâmina é lida com os alunos, para que entendam qual o propósito da tarefa. Cada pergunta será lida e discutida em voz alta.</li> </ul>	<p>A produção diagnóstica tem por propósito investigar o estágio de desenvolvimento atual em relação à escrita dum texto do gênero em questão.</p> <p>Além disso, também visa a verificar que elementos linguísticos serão mais úteis de serem trabalhados para a produção do texto em questão.</p>
<b>Módulo 2: O som que abre as minhas portas</b>				
<b>Aula 6: O som que abre as minhas portas: vídeo clipe, nota biográfica e nota autobiográfica.</b>				
	<b>Tarefa</b>	<b>Tarefas</b>	<b>Procedimentos</b>	<b>Justificativa</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Slide 15 -19</li> <li>• Caderno de atividades pg. 11 - 14</li> <li>• Clipe “Carimbador Maluco”</li> </ul>	Visionamento do clipe “Carimbador Maluco”, de Raul Seixas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussão de perguntas de reconhecimento do clipe e artista.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A lâmina com as perguntas é projetada e alguns CDs do Raul Seixas e seu songbook são colocados à disposição para manuseio dos alunos.</li> <li>• As perguntas são</li> </ul>	<p>O clipe tem por finalidade mostrar aos alunos quem é o artista cujo texto leremos. Faz parte de um processo de apresentação do artista Raul Seixas, provavelmente desconhecido dos alunos, que compreende antes de</p>

			discutidas em grande grupo, rapidamente, na medida em que são apenas para apreender se algum aluno tem algum conhecimento prévio de quem é este artista.	tudo sua imagem e voz.
	Leitura da nota biográfica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura e discussão de nota biográfica de Raul Seixas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As perguntas são projetadas. Os alunos procedem à leitura da nota biográfica de Raul Seixas e, após, discutem em grande grupo as perguntas.</li> </ul>	Esta leitura tem por objetivo apresentar aos alunos um conhecimento básico dos elementos biográficos mais relevantes para o entendimento da nota autobiográfica a ser lida a seguir, isto é, o envolvimento do Raul Seixas com o rock'n'roll.
	Leitura da nota autobiográfica sobre rock'n'roll	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura de nota autobiográfica escrita por Raul Seixas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A pergunta é projetada, lida em voz alta e discutida. Os alunos procedem à leitura silenciosa do texto e respondem à pergunta no seu caderno.</li> <li>• Logo após, os alunos comparam suas respostas em pares e alguns voluntários as leem em voz alta.</li> </ul>	As primeiras perguntas solicitam um entendimento mais global, isto é, do relacionamento entre Raul Seixas e o rock'n'roll.

		Leitura, interpretação e estudo do texto da nota acima	Os alunos são direcionados ao caderno de atividades e instados a relerem o texto para um entendimento mais detalhado. As respostas são escritas individualmente no caderno para, posteriormente, serem compartilhadas com os colegas em pequenos grupos e, finalmente, com o grande grupo.	As perguntas de estudo do texto têm por finalidade explorar um entendimento mais específico do texto, sobretudo a conexão entre metáforas específicas do texto e a relação que Raul teve com o rock. A última pergunta objetiva a instigar os alunos a fazerem relações entre a relação que Raul tem com o rock e alguma relação que tenham com algum estilo musical.
--	--	--	--	---

Módulo 3: A música que entrou no meu coração, na minha cabeça e na minha vida

**Aula 7: Entrevista, nota biográfica e nota autobiográfica de Nelson Motta.**

<b>Materiais</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Tarefas</b>	<b>Procedimentos</b>	<b>Justificativa</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Slide 20 -23</li> <li>• Caderno de atividades pg. 15 - 20</li> </ul>	(Re)conhecimento do escritor da nota: Nelson Motta	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visionamento de entrevista com Nelson Motta e discussão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os alunos assistem à entrevista e para responder quem é o entrevistado. Talvez alguns dos alunos o conheça da televisão.</li> </ul>	Esta é uma introdução importante para que os alunos possam começar a entender quem é o autor da nota autobiográfica e por que a relação desse sujeito com a música é tão relevante. A entrevista aconteceu em Porto Alegre quando do lançamento da biografia de Tim Maia, e contém uma introdução das

				atividades desempenhadas por Nelson Motta.
	Conhecer um pouco mais da história de Nelson Motta	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura de nota biográfica de Nelson Motta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os alunos leem a nota biográfica de Nelson Motta em silêncio, e respondem às perguntas em pequenos grupos.</li> <li>• Após, há uma discussão no grande grupo.</li> </ul>	A nota biográfica traz elementos mais detalhados da vida de Nelson Motta, bem como de suas atividades profissionais (quase todas ligadas à música de alguma maneira). É um resumo da vida de Nelson em relação à sua produção e sua vivência no mundo musical: condição essencial para se entender a nota que conta o primeiro contato de Nelson com a música.
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura de nota autobiográfica de Nelson Motta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os alunos discutem à questão em grande grupo.</li> <li>• Após isso, procedem à leitura da nota autobiográfica para uma compreensão global do texto amparada por essa questão.</li> <li>• Por último, uma discussão em grande grupo é conduzida pela professora.</li> </ul>	A leitura da nota autobiográfica de Nelson Motta tem por finalidade mais uma incursão num texto do no gênero que eles produzirão seus textos. A primeira questão é bastante geral e não necessita de uma leitura profunda, mas de um entendimento global do propósito da nota: contar como começou o envolvimento de Nelson

				com música.
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pesquisa dos nomes citados na nota.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No laboratório de informática, os alunos releem a nota e destacam nomes que não conhecem (artistas, lugares, movimentos artísticos). A professora anota as palavras no quadro e determina um número de nomes para cada grupo. Os grupos procuram pelo significado das palavras na internet e apresentam para o resto da turma.</li> </ul>	<p>É importante que os alunos tenham uma ideia dos nomes citados na nota para poderem compreendê-la. Assim, a aula é no laboratório de informática para que os alunos pesquisem quem são as pessoas na nota. Eles são direcionados a 2 sites: o Google e a Wikipédia, e – após a pesquisa – dão um breve relato aos colegas de quem é a pessoa em questão.</p>

### Escrita do texto

#### Aula 9

	Objetivo	Tarefas	Procedimentos	Justificativa
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caderno de atividades pg. 21 e 22</li> </ul>	Escrita da primeira versão do texto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escrita de nota autobiográfica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os alunos leem as perguntas dos slides, também no caderno de atividades. Após, escrevem seu texto</li> </ul>	As perguntas servem como sinais para indicar aos alunos o propósito da situação comunicativa em questão, construída tanto

			(adaptadas de Rio Grande do Sul, 2009).	pelas experiências com o gênero durante o projeto quanto por seus propósitos a escreverem o texto.
	Revisão em pares	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussão em pares, mediada por quadro com perguntas a respeito do texto (adaptado de Rio Grande do Sul, 2009).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os alunos trabalham em duplas e leem os textos um dos outros. Após, respondem às perguntas na folha de revisão e dão sugestões aos alunos.</li> </ul>	Qualquer pessoa acostumada a escrever sabe o valor que tem a opinião de seus pares, algumas vezes até mais relevante do que de leitores mais experientes. No entanto, no presente caso, com escritores bastante inexperientes é importante que eles tenham um guia das questões a que atentarem. Para tanto, há o quadro de revisão.
	Reescritura e editoração dos textos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Digitação e editoração dos textos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os alunos trabalham em duplas nos computadores para digitarem os textos e os editorarem, isto é, escolherem as fontes e imagens a serem colocadas no texto. É o momento, também, de decidirem pela foto que irá na capa.</li> </ul>	É importante que os alunos sejam incitados a escreverem textos que tenham um extrato visual atraente, na medida em que integrarão o encarte de um CD. Além disso, é importante que eles mesmo decidam o que aparecerá na capa.

	Montagem dos CDs		<ul style="list-style-type: none"><li>• Os alunos recortam seus textos e os dos colegas e fazem o livreto do encarte. Colocam os CDs já gravados e os encartes na caixinha.</li></ul>	Como eles terão trabalhado em tomar as decisões e fazer o produto, é essencial que eles possam lidar com a construção do produto final do seu projeto.
--	------------------	--	---	--



**ANEXO 1****Formulário consentimento pais e responsáveis**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

INSTITUTO DE LETRAS

Programa de Pós-Graduação em Letras



Termo de Autorização para Registro Audiovisual das Aulas do Projeto “CD da Turma”

Porto Alegre, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011.

Prezado pais ou responsáveis:

Solicitamos sua autorização para vídeogravação das aulas de português da turma 61 da Escola Estadual de Ensino Fundamental Santo Anselmo durante o período do projeto “Cd da Turma”. As gravações serão usadas somente para fins de pesquisa acadêmica, e o estudo resultará na produção de dissertação de mestrado e outros trabalhos sobre ensino de português e literatura no ensino fundamental. Excertos das gravações poderão ser disponibilizados para visualização. Os nomes dos participantes não serão revelados.

Agradecemos pela colaboração. Caso deseje saber mais sobre a pesquisa ou esclarecer alguma dúvida, estamos à disposição pelo telefone (51) 8111-6779 ou por correio eletrônico em [william\\_kirsch@yahoo.com.br](mailto:william_kirsch@yahoo.com.br).

Atenciosamente,

Prof. William Kirsch

Pesquisador

Mestrando PPG-Letras/UFRGS

Profa. Dra. Luciene Juliano Simões

Orientadora

Docente PPG-Letras/UFRGS

Nome do aluno/da aluna:

---

Nome do responsável:

---

Assinatura do responsável:

---

Data:

---

**ANEXO 2****Formulário consentimento professora**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

INSTITUTO DE LETRAS

Programa de Pós-Graduação em Letras



Termo de Autorização para Registro Audiovisual das Aulas do Projeto “CD da Turma”

Porto Alegre, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011.

Autorizo a vídeogravação das aulas de português da turma 61 da Escola Estadual de Ensino Fundamental Santo Anselmo durante o período do projeto “Cd da Turma”. As gravações serão usadas somente para fins de pesquisa acadêmica, e o estudo resultará na produção de dissertação de mestrado e outros trabalhos sobre ensino de português e literatura no ensino fundamental. Excertos das gravações poderão ser disponibilizados para visualização. Os nomes dos participantes não serão revelados.

Atenciosamente,

Prof. William Kirsch

Pesquisador

Mestrando PPG-Letras/UFRGS

Profa. Dra. Luciene Juliano Simões

Orientadora

Docente PPG-Letras/UFRGS

Nome do professor(a):

---

Assinatura do professor(a):

---

Data: 

---

## ANEXO 3

PROJETO: "O SOM QUE  
FAZ A NOSSA CABEÇA

*Notas autobiográficas sobre música*

*Turma 61*

*Professora Sandra*



1. Garoto Errado – Manu Magassi (**Helena**)
2. Seguirei – Rose Nascimento (**Giovani**)
3. Broken Hearted Girl – Beyonce (**Sofia**)
4. Halo – Beyonce (**André**)
5. Camisa 10 – Turma do Pagode (**Renan**)
6. Do Lado de Cá – Chimarruts (**Herivelton e Matheus**)
7. Lendas e Mistérios – Fred e Gustavo (**Andriele**)
8. O Sol – Jota Quest (**Henrique**)
9. Ele Vem – Lauriete (**Eduardo**)
10. Love by Grace – Lara Fabian (**Isadora**)
11. I Want to Know What Love Is - Mariah Carey (**Letícia**)
12. História de um Guerreiro – Mc Duduzinho (**Michel**)
13. A Viagem – Mc Boladão (**Éverson**)

### **O Som que faz a minha cabeça**

A música que eu escolhi me faz lembrar de uma amiga que eu perdi em um acidente de carro há mais ou menos dois anos atrás.

O acidente aconteceu perto da casa dela na Avenida Cavalhada, minha amiga tinha saído com uns amigos dela, e eles eram muito aloprados eles estavam entre três carros, foi numa ultrapassagem que ocorreu o fato a BMW que vinha atrás deu na traseira do Vectra que estava minha amiga e o carro ladiou e deu com a parte traseira no coqueiro.

Na manhã seguinte do fato eu estava na casa do meu pai quando eu estava saindo de dentro do pátio eu escutei no rádio que tinha morrido uma jovem de 17 anos num acidente de carro na Cavalhada.

Logo ao chegar em meu serviço minha mãe ligou me dizendo que minha amiga Paola tinha morrido.

Sempre que escuto essa música eu me lembro dela.

Essa música fala sobre cinco amigos do Mc Felipe Boladão que perdeu seus amigos em um acidente.

**O SOM QUE FAZ A MINHA CABECA**

EU ESCOLHI A MUSICA “LENDAS E MISTÉRIOS”, PORQUE ELA FALA DO AMOR QUE É UM ASSUNTO BOM DE FALAR, OUVIR E TAMBÉM DE SENTIR.

ELA FALA DE UM CASAL QUE SE AMA MUITO, MAS ENTRE ELAS HAVIA ALGUMAS COMPLICAÇÕES COMO: NÃO TINHAM AUTORIZAÇÃO DOS PAIS, MAS ELAS SABIAM QUE O AMOR QUE ELAS SENTIAM UM PELO O OUTRO IRIA SUPERAR TUDO INCLUSIVE OS DESENTENDIMENTOS E PRINCIPALMENTE OS OBSTÁCULOS;AS VEZES FICO ME PERGUNTANDO SERÁ QUE ESSA MUSICA NÃO FOI SOMENTE UMA LENDA?SERÁ QUE ISSO ACONTECEU? SÃO TANTAS PERGUNTAS SEM RESPOSTA MAS A MUSICA TEM QUE TER SEUS MISTÉRIOS. AFINAL O NOME DA MÚSICA É “LENDAS E MISTÉRIOS”.

**Nome: Andriele**

**O Som que faz a minha cabeça**

A música que eu escolhi é “ História de Um Guerreiro “ do cantor Mc Duduzinho, ela é muito importante para mim.

Esta musica me representa porque ela fala sobre muitas histórias que acontecem com os favelados ou melhor dizendo os pobres.Esta musica diz que quem vive na favela sofre muita negligencia,muitos preconceitos,todos os dias tendo que passar por muitas barreiras na vida,só porque andam mal arrumados,ou pior que isso,as pessoas preconceituosas acham que nós vamos fazer mal ha eles,acontecem muitas situações conosco,pobres.Tipo,nós estamos caminhando por uma rua de chinelo,bermudão,camisetão,e uma senhora de idade que está passando ao nossolado segura a bolsa bem forte pensando **nós** vamos roubar ela,e atravessa a rua porque acham que nós vamos fazer algum mal há elas.

Eu cansei, eu canso de ver negros e pobres serem negligenciados por pessoas ignorantes que não sabem o significado de “ igualdade “ aonde isso vai parar, até quando nós vamos ser tratados assim, quando que as pessoas vão aprender a nós tratar como ser humano,gente normal,nós somos humanos e não animais,muitos gays morrem por preconceito das pessoas virou até tema de novela, a homofobia, existem muitas pessoas como o “ Vinicius“ da novela “Insensato Coração” mundo a fora, deu chega,até quando isso vai durar?

**Nome: Michel 61**

### O Som que faz a minha cabeça

A minha historia começou em 2001 quando a minha vó morreu e meu irmão

nasceu com muitos problemas teve direto para UTI eu ficava só em casa , não podia ajudar em nada.

Então aconteceu que na novela “Laços de Família “ a atriz Carolina Deickmann cortou o cabelo ficando careca , comecei a chora pela situação. meu irmão voltou para casa pela primeira vez e infelizmente uma tragedia aconteceu :o pai do meu irmão bebia muito e o jogou longe , e quando foi junta-lo destroncou o braço.

Quando o Jefferson completou 4 anos vimos que ele era surdo, foi consequência da tragedia que aconteceu. Por tudo isso eu escolhi a musica “Love by Grace” da cantora Lara Fabian, que representou a minha tristeza. Hoje ele é surdo dos dois ouvidos e tem dez anos e lutamos para conseguir um aparelho de surdez mas até hoje não tivemos sucesso: já tentamos pelo SUS e pela radio FARROUPILHA.

Na minha festa de 15 anos e resolvi entrar com essa musica e foi emocionante foi muito especial para mim estavam la as minha s professoras , inclusive a professora Marilange estava lá para dizer o quanto estava bonito até dancei valsa com meus irmão e até ele .

**Nome: Isadora**

**Cantora:Lara Fabion**

### O som que faz a minha cabeça

A musica que eu escolhi é Broken Hearted Girl, quem canta é a Beyoncé.

Escolhi essa musica porque eu me lembro de todos os meus amigos e das minhas professoras, e principalmente da de historia, a professora Maria Cristina.

Mas também escolhi essa musica porque eu gosto muito da Beyoncé, e para mim ela é a melhor cantora do mundo inteiro, e eu escuto essa musica desde quando a Beyoncé lançou.

Eu também acho lindo o significado dessa musica.

“Eu não quero ficar sem você, amor

Eu não quero um coração partido

Não quero respirar sem você, amor

Eu não quero ter esse papel

Eu sei que amo você, mais me deixe dizer

Eu não quero amar você de nenhuma maneira, não não

Eu não quero um coração partido

Eu não quero ser a garota do coração partido

Não, não, nenhuma garota do coração partido”.

**Nome: Sofia**



### **O som que Faz minha cabeça**

Bom, eu escolhi uma música de gênero gospel que o nome é “Ele Vem” do álbum “As Águas” da Cantora Lauriete .

Eu gosto dessa música porque fala sobre o arrebatamento, o dia do Juízo final, o dia que Jesus Cristo há de descer na terra. Nós Cristãos/Pentecostais não sabemos o dia e a hora, só Deus; nem Jesus sabe quando ele, Jesus, vai descer na terra . Deus levará sua igreja(pessoas) de obras espirituais boas irão subir pra o Reino dos céus e quem não fizer o que a Bíblia diz irá descer direto para o inferno.

Poucos serão escolhidos para irem morar no céu com Deus e, muitos, descerão para o abismo.

Observação: mais informações no último livro da Bíblia Sagrada o “Apocalipse”.

**Aluno: Eduardo**

### **O Som que Faz Minha Cabeça**

A música que eu escolhi é Do Lado de Cá, me apaixonei quando ouvi ela,tipo amor a primeira vista, então até hoje eu tenho no meu celular,e toda hora ouço ela todo o dia,toda a semana,todo o ano, sempre, sempre.

Agora vou falar um pouquinho da minha vida,eu gosto de estudar,gosto de brincar,de jogar futebol,jogar ping-pong, tacobol, é uma diversão muito boa.

De manhã e de noite ouço todas as músicas do meu celular,principalmente a chimarruts.

**Nome: Matheus**

***Projeto: O Som que faz a minha cabeça***

***Nome: Renata***

***Turma:61***

Eu escolhi a música “Garoto Errado” da Manu Gavassi porque eu amo essa música e escuto ela com minhas amigas, Pietra , Lisiane, Carol, com a minha irmã Isadora e com os meus amigos Igor e Luis Carlos.

A letra da música é muito legal e o ritmo mais ainda, eu a escuto sempre no celular, rádio, TV ou no computador.

A cantora apesar de ser bem nova tem uma voz linda e compõe músicas muito bonitas, ela se veste muito bem e começou a carreira cantando músicas da Taylor Swift e do cantor Justin Bieber , mas um empresário famoso viu seus vídeos no You Tube e a sua carreira começou.

Um dos principais motivos por eu ter escolhido essa música é por que ela faz eu me sentir feliz!!

**O som que faz a minha cabeça**

Ela a musica me acalma, por que o ritmo da musica e bonita e legal. O meu pai um dia, quando eu era pequeno, botou a musica do titanic, para eu ouvir. E eu gostei. Eu estava em casa. Quando fico irritado, as vezes, eu boto esta musica, para me acalmar. Eu gosto dela porque ela e bonita , me trás boas lembranças de quando eu era pequeno. Ela e uma musica super calmante. Boa e legal. Quando eu era pequeno, eu costumava ter irritações por que sou uma pessoa irritada, mas muitas vezes quando eu a boto no radio, ela me deixa muito mais calmo. As tarefas de casa, como arrumar meu quarto, varrer a casa, arrumar meus materias, arrumar meu estojo, e muitas outras coisas, que tenho que fazer infelismemente, eu me irritado. Mas e so eu eu dizer assim, calma eu tenho que fazer isso para ser uma pessoa boa legal e caprichada na vida. Para ser essa pessoa boa e caprichada, tenho que me esforçar, me ajudar, entao esta musica e u complemento para eu me acalmar, gosto muito dela e sempre vou gostar. Quem ler este texto , espero que goste.

Nome: Nelson

### O SOM QUE FAZ A MINHA CABECA

H ALO (BEYONCÉ)

EU ESCOLHI ESTA MUSICA POR CAUSA DA LETRA : LEMBRO DOS MEUS PARENTES ,GOSTO MUITO DELES E SINTO MUITAS SAUDADES DELES. AS VEZES MINHA VÓ VEM ME VER QUE É MUITO DIFÍCIL PORQUE ELA MORA

LÁ NA RESTINGA VELHA E EU MORO NA SANTANA. POR ISSO FICA UM POUCO DIFÍCIL ELA VIR ME VER .

'MEU AVÔ NÃO VEM MUITO ME VER,MAS GOSTO MUITO DELE , MAS VOTANDO AO ASSUNTO ADORO FAZER BAGUNÇA COM A LISE , HELENA , MARIA CAROLINE,A DANIELA E A PIETRA ,E A LETRA É MUITO ESPECIAL PARA MIM SEMPRE ESCUTAVA COM MEUS PRIMOS E AMIGOS E TODOS DIAS ERAM ASSIM .

**NOME: ANDRÉ**

DATA: 18/8/11

T: 61

### Projeto:O som que faz a minha cabeça

Eu gosto da banda "chimarruts" por que tem uma música deles, que me lembra da minha primeira paixão, que foi uma amiga minha,no começo eu não sabia que eu ia me apaixonar por ela ,e foi quando eu fui num show da banda chimarruts e foi na hora da nossa música favorita que eu olhei pra ela e ela olhou pra mim,rolou um clima entre nós foi aí que eu me apaixonei.....

Essa música fez a minha cabeça foi por isso que eu escolhi está música: "Do lado de cá".

O que aconteceu depois:Eu comecei a namorar com ela,eu acabei brigando com ela...daí nos acabamos a pouco tempo eu acho que uns 2 dias atrás

**NOME: Herivelton**

Data: 23/08/11

Turma: 61

### O som que faz minha cabeça

Eu escolhi a musica “Seguirei” da cantora Rose Nascimento. Por ser uma música que falou muito comigo por que ela fala:

- “Que só basta seguir se no caminho tropeçar Deus vai me ajudar”.

Então essa musica é importante por que ela me anima quando estou triste, me consola nos momentos que eu estou com problemas na família, que no momento que nós errarmos Deus ajuda a corrigir nossos erros, ele tira o fardo pesado e nos coloca um leve.

Ela fala que Deus tem a solução de todos os nossos problemas e ele tem o domínio e o poder e falta pouco para mim vencer nos meus objetivos !!!!

**NOME :Giovani**

TURMA: 61

Trabalho de português:professor(a) Marilange e William

### O som que faz minha cabeça

A musica que eu escolhi e da banda strike,o nome da musica e “o jogo virou”esta e amusica que eu mas escuto, tambem escuto “ a tendencia” tambem da banda strike mas prefiro a outra musica gosto de outras bandas como NXZERO,BLACKA'PEAS etc...,tambem gosto de cantores solo como Chris Braw,AKON,etc...

Gustavo t: 61

**O Som que faz a minha cabeça**

Música: Perfect.

Cantor(a): Pink.

Eu gosto de escutar música, gosto de cantar, ler, escrever, estudar, bem eu sou assim mesma meio loca, mas esse é o meu jeito de ser .

Gosto de ler a letra da música para entender melhor e saber o que significa, tipo eu amooooo di mais; Maria Gadú, Bruno Mars, Kate Perry, Avril Lavigne, Cine, NX zero, Restart, J quest, Luca, Maria Cecília e Rodolfo, JORGE E MATHEUS, Luan Santana, Hugo Pena e Gabriel entre outros.

Eu amo música ,e parece que tudo o que eu gosto é, faz parte de mim assim como para todos nos não é verdade?

**Nome: Karime**

**Projeto: O som que faz a minha cabeça**

**Nome: Solange**

**Turma: 61**

Uma música que eu gosto muito é a da Paula Fernandes chamada “Pássaro de Fogo”.

Gosto dessa música porque a letra é muito bonita, às vezes eu me empolgo e começo a dançar, quem canta é a Paula Fernandes uma cantora muito famosa no momento.

O que eu notei é que ela tem uma habilidade para mudar o tom de voz .Gosto da cantora em si ,ela tem um rosto muito simpático, contando também com o seu corpo arrasador.

Eu acho que é bem difícil conseguir cantar e tocar ao mesmo tempo, pois, se ela errar no violão vai errar no timbre de voz também. Sei bem dessas coisas de música porque já fiz aulas de canto. Sempre gostei de música desde pequena.

Quando posso sempre escuto muitas músicas.

Estou gostando muito desse trabalho, pois conhecemos outros tipos de músicas.

### **DO JEITO QUE EU SOU**

Eu escolhi essa musica porque eu acho ela divertida  
e tem uma batida legal,fala que se tu quer ficar com uma pessoa  
tem que ser do jeito que ela é .

Também escolhi essa porque eu gosto de uma pessoa mas essa pessoa  
não sabe que eu gosto dela .Tenho que me declarar pra ela mais eu não  
consigo,se é que eu ainda vou conseguir dizer que eu gosto dela.

A musica foi escrita pela cantora Lua Blanco eu gosto muito dela a  
voz dela é muito bonita .

Nome: João Antônio turma:61 trabalho de portugues

### **O som que faz minha cabeça**

**Nome: Daniel**

Turma: 61

“Mc Martinho - Caminho das Rosas”

Eu gosto dessa música porque ela me faz lembrar dos meus  
primos , eles eram do mundo do crime. Até um deles morrer , então os  
outros pararam.

Sinto muita falta deles, pois éramos muito amigos e fazíamos várias  
coisas juntos, como assaltar uns mercados e pedestres.

Eles me davam tudo o que eu precisava e pagavam tudo com o  
dinheiro roubado. Depois resolvi  
não fazer mais nada errado. A letra música fala sobre um  
arrependimento de fazer coisas ruins, isso me ajudou a pensar melhor  
sobre a vida que eu levava.

### **O Som que faz a minha cabeça**

Eu gosto da música do Nx-Zero, porque tem um ritmo legal . Comecei a gostar do Nx-zero quando eu ouvi “Entre razões e emoções”, desde então continuei a ouvir as músicas deles; minha preferida é “Onde Estiver” que foi o último lançamento que bombou nas paradas.

Eu me sinto feliz quando ouço a música do Nx-zero “Cedo ou tarde”.

**Nome: Pedro**

### **“O som que faz a minha cabeça”**

**Renan**

Eu gosto da música “Camisa 10” da banda Turma do Pagode, por um simples motivo que aconteceu na praia no verão desse ano de 2011, quando conheci uma menina, fiquei com ela na praia , ela era meia que prima das bobrinhas do meu tio não tinha nada a ver com minha família claro! Com o tempo que nós fomos ficando na praia acabei conhecendo a família dela mãe, pai, amigos etc.

Ficamos um bom tempo namorando, nós ficávamos até aqui na grande Porto Alegre, frequentei até um aniversário da mãe dela e esse é o motivo de essa música ser especial para mim. Gosto também de outros ritmos de músicas estilo Charme, Funk e pagode aprendi a gostar de música charme com o meu pai que gosta muito de músicas anos 70, 80 e 90.

### *O Som que faz minha cabeça*

O som que faz minha cabeça são as musicas do Rodriguinho, porem a mais linda e a "uma historia assim" porque conta historias de casais como os meus pais.

Tambem as musicas sempre lembram alguem amada ou amiga como aquela que ele canta com Tiaguinho para mim lembra a minha amiga, quando ela briga com o namorado

O Rodriguinho tambem tem voz bonita , romantica e alegre. Este é o som que faz minha cabeça.

**Nome: Adriana**

### **O Som Que Faz Minha Cabeça**

“Mc Martinho – Uma Historia Real”

Eu escolhi essa música , porque o dia que eu fui para o abrigo eu fugi , me incentivaram a voltar pra minha mãe .Porém lá ela me deu um soco na cara e me chamou de filho do capeta , eu fiquei revoltado, pensei em fugir outra vez.

Quando eu fugi e encontrei uma gangue de gurizada que me deram coisas ruins como drogas e me convidaram a participar, roubar, matar , matar de novo e destruir as família dos outros só porque eu não tinha uma família perfeita.

Então dei a volta por cima e resolvi mudar minha vida. Hoje tenho chances de voltar para casa de minha vó, estou o prazo de adaptação. Ouço sempre essa música que me incentiva a melhorar.

**Nome: Yvan**

Turma: 61



### **O Som que faz a minha cabeça**

Eu escolhi essa música: O sol do Jota Quest, por ser bem legal; até o início. “medo, eu não te escuto mais, você não me leva a nada” é bem legal.

Quando ouço esta música me sinto melhor, mais leve e lembro dos antigos amigos. Não sei porque, mais lembro.

Geralmente eu escuto essa música no ônibus, com o fone. Ela também me influenciou a criar uma banda. Hoje sou o guitarrista.

**Nome: Henrique**

Turma: 61

Data: 16.8.11

### **O som que faz a minha cabeça**

A Música Edward Maia é especial para mim, porque ela me traz muitas lembranças boas da minha vida, momentos incríveis com amigos que eu sempre vou levar comigo. Essas lembranças me lembram muito Florianópolis, uma cidade maravilhosa, bonita e aventureira.

Florianópolis é uma cidade muito linda, e nessa cidade vivi muitas alegrias e tristezas, as alegrias foram muitas com uma amiga que é como uma irmã para mim; essa amiga é pra todas as horas, quando a gente chegava na escola nós escutávamos essa música no recreio, na saída, no ônibus, em todo lugar.

Por mais que Florianópolis tenha me trazido muita tristeza, sempre vai ter aquela saudade daquelas aventuras que passei. Fui a praia, shopping, parque e outros lugares. E essa música também escutei com o meu irmão, nos últimos momentos que eu passei com ele e os últimos dias de vida dele, por isso que essa música é especial para mim, por causa de momentos bons e ruins.

**Nome: Ana Júlia**

**Turma: 61**

**ANEXO 4**