

# A CONSTITUIÇÃO DE UM GÊNERO TEXTUAL ESCOLAR NO EXERCÍCIO DE ESCRITA COLETIVA

(The Constitution of a School Textual Genre in  
the Exercise of Collective Writing)\*

Wagner Rodrigues SILVA  
(Universidade Federal do Tocantins)

**RESUMO:** Neste trabalho, analiso alguns flagrantes de um processo de produção escrita coletiva, em aula de língua materna, que resultaram na elaboração de um jornal escolar por mim caracterizado como um gênero textual híbrido. Em outros termos, investigo as misturas de gêneros de domínios escolares e não-escolares, instauradas no processo de produção escrita no espaço de sala de aula. Tal caracterização é justificada pelas remissões, semiotizadas na materialidade textual, a outros gêneros textuais familiares aos atores participantes do processo aqui reconstruído. Esses gêneros integram alguns eventos de letramento do cotidiano dos alunos, em diferentes domínios sociais. Em termos de planejamento didático, a análise dos dados mostra que as remissões são pouco previsíveis, sendo desencadeadas pelas ações de inúmeros atores componentes do espaço complexo da sala de aula, resultando na instauração de novas práticas de uso e reflexão sobre a escrita. Essa dinâmica da sala de aula pode desencadear inovações no ensino de língua materna.

**PALAVRAS-CHAVE:** letramento; língua materna; defasagem na aprendizagem.

**ABSTRACT:** In this paper I analyze some moments of collective writing production during a school process which resulted in a production of a school journal characterized as a hybrid textual genre. In other words, I investigate the mixing of genres from school and non-school domains set up in the writing production process in the classroom environment focused here. This characterization is justified by the remissions to the other textual genres that are familiar to the actors of the process reconstructed here. They form some literacy events from students' everyday life on different social domains. In educational

---

\* Este texto contribui para as investigações realizadas no âmbito do grupo de pesquisa "Práticas de escrita e de reflexão sobre a escrita em contextos institucionais" (CNPq/UNICAMP 520427/2002), assim como para o projeto de pesquisa "Tensões na formação profissional do professor de língua materna" (AG4#001/2006), desenvolvido no Curso de Letras, no *Campus* Araguaína/UFT.

*planning terms, the analysis of data shows that the remissions are quite unpredictable and they are caused by the actions of innumerable actors from the complex space of the classroom environment. These remissions trigger new use and reflection practices about writing and also innovations on mother language teaching.*

**KEY-WORDS:** *literacy; mother language; learning gap.*

Vamos falar a verdade: isto aqui não é crônica coisa nenhuma. Isto é apenas. Não entra em gênero. Gêneros não me interessam mais. Interessa-me o mistério. Preciso ter um ritual para o mistério? Acho que sim. Para me prender à matemática das coisas. No entanto, já estou de algum modo presa à terra: sou uma filha da natureza: quero pegar, sentir, tocar, ser. E tudo isso já faz parte de um todo, de um mistério. Sou uma só. Antes havia uma diferença entre mim e escrever (ou não havia? não sei). Agora mais não. Sou um ser. E deixo que você seja. Isso lhe assusta? Creio que sim. Mas vale a pena. Mesmo que doa. Dói só no começo.

Clarice Lispector (2004:157)

## Introdução<sup>1</sup>

Para Clarice Lispector, o mistério que envolve a escrita sobrepua o possível interesse em se classificar o texto compartilhado com o leitor. Evidenciando a vitalidade inerente à escrita, o termo *mistério*, utilizado para caracterizar o ato de escrever, ganha significação diferente das acepções dicionarizadas, como secreto, impartilhável e inatingível. A escrita é descrita pela autora como um processo de captura e de envolvimento ao sabor dos acontecimentos vivenciados pelo produtor e pelo leitor. A captura de instantes e de coisas da vida, assim como o envolvimento material, compreendendo a mobilização de corpos e de instrumentos, compõem o mistério da escrita.

Mesmo que Clarice Lispector não se deixe aprisionar por formas ou modelos estabelecidos, o texto por ela produzido é enquadrado num determinado gênero, que, por sinal, o editor da coletânea persiste em denominar de crônica (nota do editor, p. 5). Não tenho dúvidas da consciência da

---

1. Agradeço as leituras preliminares deste trabalho, realizadas pela Profa. Dra. Inês Signorini, bem como as contribuições dadas pelos demais participantes do grupo de pesquisa de que faço parte. Possíveis equívocos ou lacunas, ainda presentes neste texto, no entanto, são de minha inteira responsabilidade.

autora no tocante ao provável enquadramento que sofreria o texto produzido. Porém acredito que seu interesse maior consistia na vivência da necessidade do ato de escrever, não encerrado com o uso do ponto final pela autora, mas sempre reatualizado nos encontros dos leitores com o texto produzido. A escolha da epígrafe deste trabalho e a edição do texto da autora num livro de crônicas dão fôlego ao ritual característico da escrita. Sem me alongar nos argumentos, esse escrito minimamente se atualiza em situações de recepção distintas das proporcionadas pela publicação original em jornal diário.

Como pesquisador no campo da Lingüística Aplicada, tenho interesse particular pela contribuição do gênero textual enquanto um meio de construção dos alunos como aprendizes de leitura e de escrita em aulas de língua materna. Neste trabalho, esse interesse se traduz no ritual que compõe o processo de produção de um jornal escolar a partir da referência de gêneros textuais que circulam em domínios não-escolares. Essa referência possibilita a modelação de uma escrita fortemente marcada pela multimodalidade, uma vez que a produção coletiva do gênero jornal escolar, aqui analisada, materializa-se pelo uso das linguagens verbal e visual.

Focalizando o modo de participação ou o trabalho de mediação de uma professora, durante a produção do jornal escolar, investigo a composição desse gênero através da análise textual, semântica e discursivo-pragmática dos traços de gêneros familiares aos alunos que compõem o jornal escolar. Esses traços constroem o jornal escolar enquanto um gênero híbrido com características próprias, conforme pretendo demonstra neste trabalho.

O hibridismo remete a uma rede tecida por interconexões de pontos unindo os usos da escrita no interior e no exterior da escola<sup>2</sup>. No domínio escolar, os pontos são os diferentes gêneros textuais utilizados nos exercícios de leitura, de produção textual e de análise lingüística. Nos domínios não-escolares, os pontos são os gêneros utilizados pelos participantes em atividades do cotidiano envolvendo a escrita. A conexão entre tais domínios se estabelece no momento em que, utilizados como andaimes ou como

---

2. Sobre o funcionamento da escrita nos âmbitos escolar e não-escolar, sugiro a leitura de Bazerman (2006). Conforme o autor, “a escrita fornece-nos os meios pelos quais alcançamos outros através do tempo e do espaço, para compartilhar nossos pensamentos, para interagir, para influenciar e para cooperar” (Bazerman, 2006:11).

modelos para a produção do jornal escolar, as escritas desses últimos são tomadas como objeto de ensino nos exercícios mencionados.

Os registros de pesquisa com os quais tentarei explicitar as conexões que compõem a rede mencionada foram gerados através da *metodologia de pesquisa-ação* (McNiff, 1988), desenvolvida durante uma intervenção que durou praticamente todo um semestre letivo – 16 de fevereiro de 2004 a 04 de junho de 2004 –, numa escola estadual na cidade de Campinas, interior do Estado de São Paulo<sup>3</sup>. Durante a pesquisa-ação, elaborei, juntamente com a professora participante, uma unidade temática de exercícios didáticos composta por exercícios de leitura, de produção textual e de análise lingüística. Esses exercícios foram propostos como andaimes ou modelos para a produção do jornal escolar aqui analisado, caracterizado como o produto final da unidade cuja temática foi *rótulos de produtos e consumo*. Além dos gêneros componentes dos rótulos, como receita, instrução de uso, tabela de composição nutricional e código de barra, os gêneros reportagem, questionário de pesquisa e gráfico também compuseram os diversos pontos da rede tecida durante as aulas.

Por possibilitar a mobilização de inúmeros gêneros textuais como modos de participação da produção do jornal escolar, contribuindo com a aprendizagem dos alunos, a unidade temática de exercícios didáticos exerceu a função de *gênero catalisador* durante a intervenção realizada. Os *gêneros catalisadores*, de acordo com Signorini (2006:8), *favorecem o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação*. Ainda segundo a autora, os gêneros catalisadores assumem a função de espaço *regulado de natureza lingüístico-discursiva, feito de trilhos e andaimes indispensáveis à construção do novo*.

A professora participante desta pesquisa é licenciada em Letras e bacharel em Jornalismo. Na ocasião da intervenção, era professora com contra-

---

3. A caracterização deste trabalho como uma pesquisa-ação é justificada inicialmente pela geração dos dados de pesquisa e pela reflexão sobre a ação, realizadas cooperativamente pela professora participante e por mim. A conciliação dos meus interesses e os da professora é um aspecto bastante representativo do trabalho aqui apresentado. Esse tipo de conciliação é realçado inclusive em estudos específicos sobre a metodologia de pesquisa-ação, como fizeram McNiff (1988) e Morin (2004). Tal aspecto da pesquisa-ação possibilita a procura de respostas para os problemas que preocupam ou interessam à professora participante em situação de trabalho, o que vem se caracterizando como um compromisso assumido em pesquisas desenvolvidas no âmbito da Lingüística Aplicada (Kleiman, 2002:189; Magalhães, 1994).

to por tempo indeterminado e passara por um curso de formação continuada, oferecido pelo governo estadual. Nesse curso, lecionei na turma frequentada pela professora, momento em que surgiu o interesse mútuo de realização da pesquisa. As orientações teórico-metodológicas do curso, compreendendo o ensino de língua materna fundamentado nas noções de gênero e de texto, foram seguidas na intervenção realizada. Por ter auxiliado a professora na implementação de atividades nas aulas ministradas durante intervenção, além da elaboração em parceria da unidade temática de exercícios didáticos, acredito que algumas referências feitas ao trabalho da professora, na análise aqui apresentada dos registros de pesquisa, também são referências feitas ao meu trabalho. Em alguns momentos, não dá para separar o trabalho da professora do meu trabalho.

Essa pesquisa foi realizada numa turma de 6<sup>a</sup> série formada por 22 alunos e que, por serem identificados como defasados na aprendizagem, estavam inseridos no *Projeto ABC*, proposto pelo governo estadual para recuperar a defasagem atribuída aos alunos. Segundo depoimento de professoras dos alunos do ano anterior à intervenção, eles possuíam sérias limitações para executar atividades escolares realizáveis pelos demais alunos da instituição, como, por exemplo, responder exercícios de identificação de categorias gramaticais e produzir tradicionais textos narrativos comumente solicitados em aula. As inadequações ortográficas e gramaticais na escrita desses alunos, como mostrarei adiante, também foram mencionadas como justificativas para tal identificação. Alguns problemas familiares dos alunos eram utilizados pelas professoras como justificativas para as limitações mencionadas, resultando na criação de estigmatização, conforme pude observar no período de minha permanência na escola.

Esses tipos de exercícios e os estigmas sociais são alguns *aparatos tecnológicos*, no termo proposto por Rose (2001:164;181), responsáveis pela construção dos alunos como sujeitos defasados. Esses aparatos são *tecnologias culturais que funcionam como formas de codificar, estabilizar e intimar* o humano, ainda que esse não seja *um ator essencialmente dotado de agência, nem um produto passivo ou um marionete de forças culturais; a agência é produzida no curso das práticas, sob toda uma variedade de restrições e relações de força mais ou menos onerosas, mais ou menos explícitas, punitivas ou sedutoras, mais ou menos disciplinares ou passionais (sic)*. Ao mobilizar novos *aparatos tecnológicos* como ele-

mentos mediadores<sup>4</sup> na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos, a unidade temática de exercícios didáticos, enquanto *gênero catalisador*, viabiliza a construção dos alunos como sujeitos menos marcados por ausências ou faltas de conhecimentos, habilidades ou competências.

Para mostrar as conexões entre as diferentes escritas que constituem o texto do gênero aqui analisado, além do jornal escolar propriamente dito com seus subgêneros, tais como notícia, receita de montagem, gráfico, fotografias e propagandas, investigarei algumas interações das aulas gravadas durante a pesquisa-ação, assim como alguns registros dessas aulas nos cadernos dos alunos. As diferentes versões dos subgêneros provocadas por bilhetes elaborados pela professora com sugestões de alterações nos textos dos alunos também são aqui investigadas juntamente com os bilhetes. O meu interesse por esses últimos justifica-se pelo encaminhamento da reescrita, considerando a versão textual originalmente produzida pelo aluno, tender a fortalecer as remissões a escritas de diferentes domínios sociais.

Os principais referenciais teóricos utilizados na investigação realizada são aqui agrupados para fins metodológicos em *estudos do letramento* (Barton 1994, 1991; Ivanic & Moss 1991) e *estudos lingüísticos sistêmico-funcionais* sobre gêneros textuais (Eggin & Martin 1997; Eggin 1994; Halliday 1985; Kress & Van Leeuwen 1996). Os estudos do primeiro agrupamento fundamentam a análise referente à funcionalidade da escrita em domínios escolares e não-escolares e aos papéis desempenhados pelos seus produtores, enquanto que os estudos do segundo agrupamento fornecem as categorias de análise para mostrar as marcas lingüísticas de diferentes escritas, nos níveis textual, semântico e pragmático-discursivo, abarcando o caráter multimodal do gênero analisado.

Este texto está organizado em duas principais partes: (i) o jornal escolar enquanto gênero multimodal; (b) cenas de uma produção escrita. Na primeira parte, na medida em que explico os principais referenciais teóricos utilizados neste texto, analiso o jornal escolar enquanto um gênero híbrido composto por escritas remissivas a diferentes domínios sociais, to-

---

4. Concebo a *mediação*, de acordo com Vigotski (1998), como uma atividade realizada através de signos ou instrumentos para desencadear o desenvolvimento dos processos mentais superiores ou avançados do sujeito.

das motivadas por usos regulares da escrita característicos do cotidiano dos participantes. Na segunda parte, através da investigação dos diferentes registros de pesquisa gerados durante a pesquisa-ação, tento reconstruir as cenas ou flagrantes do trabalho da professora que produziram ou desencadearam as tantas conexões da rede inscrita na materialidade textual do jornal escolar.

### *O jornal escolar enquanto gênero multimodal*

Dados os avanços das pesquisas sobre letramento nos estudos aplicados da linguagem, acredito não ser novidade afirmar que as atividades de uso da escrita não estão restritas à escola, mas se estendem aos diversos domínios sociais. Também não é novidade afirmar que, usualmente, o letramento no domínio escolar pode ser bastante diferente do(s) letramento(s) nos demais domínios sociais (cf.: Soares 2003). Saber como a prática de escrita na escola pode melhor contribuir para o letramento dos alunos em domínios não-escolares continua sendo um desafio para os estudos aplicados. Neste trabalho, a investigação da produção coletiva do gênero jornal escolar, a partir da reconstrução de flagrantes do trabalho de mediação regido pela professora, é uma tentativa de contribuição para esses estudos.

Nas interações do cotidiano mediadas pela escrita, as pessoas lêem ou escrevem para realizar atividades bastante precisas. Essas atividades dificilmente se restringem à avaliação das habilidades de leitura e de escrita, conforme as práticas escolares de letramento. No tocante à produção escrita na escola, a tradição do ensino de língua materna é fortemente marcada pelo trabalho com um reduzido número de gêneros textuais, geralmente de circulação restrita à escola. É o que pudemos verificar nas aulas anteriores à intervenção geradora dos dados de pesquisa analisados neste trabalho (cf.: Silva, 2006a; 2006b; 2006c; 2005a). Em domínios não-escolares, as práticas de letramento<sup>5</sup> são mediadas por uma grande diversidade de gêneros textuais, sendo cada gênero utilizado para propósitos bastante específicos (cf.: Ivanic & Moss 1991).

---

5. Por práticas de letramento, de acordo com Barton (1994:37; 1991:5), compreendo as formas culturalmente padronizadas de utilização da escrita na sociedade. Nas práticas de letramento, estão inseridas as atividades regulares do cotidiano em que a escrita desempenha uma função, as quais são aqui denominadas de *eventos de letramento*, ainda segundo Barton (1994:37; 1991:5).

Para ilustrar uma prática de letramento da escola aqui focalizada, re-produzo adiante um rascunho elaborado por uma aluna e corrigido pela coordenadora pedagógica.<sup>6</sup> Eis o rascunho, seguido por sua transcrição<sup>7</sup>:

	<p style="text-align: right;">13/05/04</p> <p>Nome:: XXXXXXXX: XXXXXXXX xxx XXXXX</p> <p>As pessoas <u>precisam</u> ver a validade do produto se ele esta vencido <u>ou não?</u> se ele estiver vencido tem que vê o fabrica/do o produto.</p> <p>Se tiver vencido leve o produto para o vendedor.</p> <p><i>Precisam</i> — <i>intervenção direta</i></p> <p><i>Idéia</i> —&gt; <i>tem</i></p>
--	--

Exemplo 1 – Rascunho

Na situação instaurada, o texto da aluna é utilizado simplesmente como indicador de avaliação da habilidade de produção escrita, tendo como interlocutor imediato um profissional especialista, professora de Língua Portuguesa e, por ocasião, a coordenadora pedagógica. A intervenção da coordenadora é utilizada para corrigir as inadequações gramaticais, bem como para orientar a intervenção a ser realizada pela professora. A iniciativa tomada pela coordenadora quando a professora mostrara a produção escrita, compreendendo a decisão de intervir e a utilização de caneta vermelha para escrever sobre o texto da aluna e esquematizar um encaminhamento a ser realizado pela professora, representa uma prática de letramento da escola.

6. Utilizo a denominação rascunho porque o texto foi retirado da lixeira da sala de aula pela professora, uma vez que a aluna ainda não entregara a versão oficial, analisada no final deste trabalho. Segundo o relato da professora, a coordenadora pediu para ler o texto quando a viu desamassando a folha em que o texto fora produzido. Dada a forma de acesso ao texto pela professora, saliente que a aluna não tomou conhecimento da intervenção realizada pela coordenadora.

7. Os itálicos são utilizados nas transcrições dos textos aqui reproduzidos para marcar as intervenções nas produções dos alunos.

A ação realizada pela coordenadora reproduz, no termo proposto no campo da ergonomia<sup>8</sup> por Amigues (2004:43), as *regras do ofício* até então vigentes no trabalho desenvolvido com os alunos, as quais cerceavam o dinamismo característico da escrita em domínios não-escolares. Por regras do ofício, o autor compreende “aquilo que liga os profissionais entre si. São, ao mesmo tempo, uma memória comum e uma *caixa de ferramentas*, cujo uso específico pode, com o tempo, gerar uma renovação nos modos de fazer e pode ainda ser fonte de controvérsias profissionais” (itálico do autor). Evitando reproduzir tais regras, as orientações da coordenadora foram desconsideradas pela professora, instaurando uma situação de tensão, pois, conforme o relato da professora, ainda que discordasse da orientação, precisou silenciar para continuar realizando intervenção no texto dos alunos de forma que eles não se intimidassem para escrever. As correções gramaticais ou ortográficas foram deixadas pela professora para um segundo momento, seu interesse inicial consistia em auxiliar os alunos a organizar as informações textuais de forma minimamente coerente para a produção do jornal da turma.

O enfoque da intervenção da professora participante incidia principalmente na macroestrutura textual. Diretamente ou indiretamente, ela mobilizava as seguintes categorias caracterizadoras do gênero textual: estrutura composicional, função e suporte. Ao intervir sobre a microestrutura textual, a participante enfocava principalmente o conteúdo tematizado na produção escrita pelo aluno. O enfoque dessa última categoria caracterizadora do texto e das três primeiras do gênero ilustra a fronteira bastante tênue entre as noções de texto e de gênero no âmbito teórico da lingüística sistêmico funcional assumida neste trabalho.

Inspirado na perspectiva funcionalista da linguagem (cf.: Eggins & Martin 1997; Eggins 1994), concebo os gêneros textuais como formas ou modelos semióticos construídos na interação social para objetivos precisos. Em outros termos, os gêneros são modelos abstratos analisáveis através da materialidade textual em que são realizados. As categorias caracterizadoras dos gêneros motivam a escolha e a organização lingüística na superfície textual, possibilitando a recuperação de tais categorias a partir da análise

---

8. De acordo com Souza-e-Silva (2004:84), compreendo ergonomia como “um conjunto de conhecimento sobre o ser humano no trabalho e uma prática de ação que relaciona intimamente a compreensão do trabalho e sua transformação”.

textual, daí o caráter semiótico atribuído aos gêneros. Essas categorias são inter-relacionadas, ainda que, por fins analítico e didático, tentei aqui enfocá-las de forma disjunta.

As categorias podem ser elucidadas a partir de uma análise preliminar do jornal escolar reproduzido nas *Figuras 1 e 2*, nos anexos deste trabalho. Fotocopiado na frente e no verso de uma folha de papel ofício utilizada como suporte, esse jornal é composto por quatro páginas, uma vez que a folha foi dobrada ao meio. A escolha desse suporte motivou a organização dos subgêneros integrantes da estrutura composicional do jornal escolar, resultando numa diagramação bastante semelhante à utilizada em boletins institucionais. Os subgêneros compõem, juntamente com os elementos configuradores do gênero boletim institucional, como identificação, data e retângulos com créditos aos participantes, a estrutura composicional do jornal.

Os elementos integradores da estrutura composicional estão organizados no sentido vertical. Na capa do jornal, *Figura 1*, por exemplo, a identificação e a data ocupam a posição superior; as fotografias, alguns títulos deslocados dos subgêneros como manchetes e um pequeno texto sintetizando a pesquisa realizada ocupam a posição central; enquanto que um retângulo, com os nomes dos alunos, ocupa a posição inferior da página. Apesar dos títulos estarem justapostos às fotografias, essas últimas são utilizadas como ilustração, pois as informações nas linguagens verbal e visual são independentes. Como as fotografias, as propagandas também ilustram o jornal e preenchem os espaços vazios. O desencontro entre a data do curso oferecido na propaganda da página três (20/03/2004) e a data de circulação do jornal (*Campinas, 31 de maio de 2004*) revela as funções desempenhadas pelas propagandas.

A divulgação da pesquisa sobre a leitura de rótulos aproxima o jornal escolar dos jornais diários ou jornais institucionais. Apresentado aos alunos como modelo, o jornal de uma universidade estadual paulista, é um bom exemplo de veículo informativo proposto para divulgar as pesquisas desenvolvidas no âmbito institucional. Porém a publicação da receita de montagem, na página quatro do jornal escolar, *Figura 2*, pode remeter o leitor aos boletins institucionais, como os boletins de grupos comunitários ou de igrejas. Essas referências a gêneros de diferentes domínios sociais, além das outras particularidades elencadas, revitalizam a escrita e fazem

do jornal analisado um gênero pertencente ao domínio escolar. Provocadas por rituais de escrita instaurados, tais referências são desdobramentos da tentativa de contribuição com o letramento dos alunos em domínios não-escolares.

Orientada pela abordagem multimodal da linguagem proposta por Kress & Van Leeuwen (1996), esta análise preliminar está fundamentada nas funções *ideacional*, *interpessoal* e *textual* da linguagem, utilizadas pelos autores na elaboração da gramática da linguagem visual e propostas originalmente por Halliday (1984) para a análise da gramática da linguagem verbal. Essas funções são realizadas pela escolha e organização lingüísticas na materialidade textual, estando seu escopo de análise restrito às estruturas da língua ou aos recursos visuais por ocasião mobilizados. Não restringindo a análise às estruturas verbal e visual, os sentidos expressos pelas funções da linguagem são enfocados através das noções de registro de *campo*, de *relação* e de *modo*, respectivamente. No enfoque semiótico da linguagem aqui assumido para a análise do gênero textual, via lingüística sistêmico-funcional, há três níveis de análise interdependentes: na base estrutural, encontram-se as funções da linguagem; no nível semântico intermediário, situam-se os registros; no nível superior discursivo-pragmático, estão as categorias caracterizadoras dos gêneros textuais.

Faço referência à função ideacional e ao registro de campo no momento em que elenco os elementos formadores da estrutura composicional como responsáveis pelas referências a gêneros de outros domínios sociais. Realizada pelo sistema de transitividade da língua, essa função é responsável pela significação do processo instaurado, dos participantes envolvidos e das circunstâncias em que o processo ocorre. O jornal escolar exerce a função de participante principal, sendo expresso um processo relacional em que os subgêneros diagramados exercem a função de participantes atributivos, pois compõem o jornal escolar e fazem referência a gêneros de outros domínios. A identificação, a data e os retângulos com créditos aos participantes exercem a função de circunstâncias, pois situam a produção coletiva no espaço e no tempo, também fazendo referência a gêneros de diferentes domínios.

A função interpessoal orienta a análise no momento em que interpreto o suporte e os elementos formadores da estrutura composicional como contribuidores para a caracterização dos *participantes representados* e dos *par-*

*participantes interlocutores*, conforme os termos empregados por Kress & Van Leeuwen (1996:119). Os elementos formadores da estrutura composicional e o próprio jornal escolar são os participantes representados, enquanto que os produtores e leitores são os participantes interlocutores. O enquadramento dos produtores também como participantes representados nos subgêneros é uma particularidade do jornal escolar. Realizada através do sistema de modo e de modalidade da língua, segundo a proposta inicial de Halliday (1985), essa função expressa a relação do produtor do texto com o interlocutor, assim como a atitude dos participantes em relação ao assunto abordado. Algumas formas de manifestação dessa função na linguagem visual são tonalidade de cores, paisagem de fundo, ângulo da imagem e forma gráfica.

O deslocamento da escrita manuscrita para a escrita impressa no jornal escolar legitima o conhecimento possuído pelos autores dos textos. A legitimação desse conhecimento também é reforçada pela seleção e pelo uso das fotografias. Os autores são representados como alunos participativos, pois, com exceção da primeira fotografia, as cenas capturadas mostram-nos trabalhando disciplinadamente. Essa disciplina também é evidenciada na primeira fotografia, quando os alunos são apresentados ordenadamente ao leitor como produtores de conhecimento, o que é corroborado pela sobreposição parcial da manchete principal (*Alunos da 6E realizam entrevistas para saber sobre o hábito de leitura dos consumidores*). Na página três da *Figura 2*, a representação do gráfico como produção escolar, devido ao uso marcado da grafite, também representa o desconhecimento do produtor no tocante ao uso de recursos gráficos disponíveis em computador. As propagandas da cultura afro-brasileira, nas páginas dois e três da *Figura 2*, além de ilustrar e preencher espaços, mostram a representação identitária da professora, que é afro-descendente e participa ativamente de movimentos sociais de conscientização racial.

Considerando a representação dos produtores do gênero, menciono basicamente dois leitores representados no jornal escolar. Um leitor interessado nas informações divulgadas, pois, assim como os alunos, poderiam adquirir informações importantes sobre o uso de rótulos e a montagem de um “porta treco”. Esse leitor provavelmente seria os responsáveis pelos alunos, entrevistados por eles durante a pesquisa sobre a leitura de rótulo, que deu origem ao jornal, e os alunos das demais turmas, parentes ou colegas dos alunos da turma aqui focalizada. Um outro leitor seria os pro-

fessores e os acadêmicos que, por razões diversas, eram otimistas ou não quanto ao desempenho dos produtores do jornal escolar<sup>9</sup>.

A função textual da linguagem orienta a análise preliminar do gênero quando afirmo que os elementos integradores da estrutura composicional estão organizados no sentido vertical. A distribuição dos subgêneros na página é motivada pelo aproveitamento do espaço e pela legibilidade dos textos agrupados. Os textos da página três, na *Figura 2*, ilustram esse último critério. O próprio título (*ALGUNS RESULTADOS DA PESQUISA SOBRE OS RÓTULOS – sic*), destacado pelo uso de fonte grande, sinaliza a interdependência entre os textos, analisada detalhadamente na próxima seção, ao focar o trabalho de mediação da professora para possibilitar uma coerência mínima no jornal escolar.

Realizada através do sistema de tema, a função textual é responsável pela coerência textual, produzida pela organização da estrutura lingüística na materialidade textual. Com as informações distribuídas no eixo horizontal, a estrutura localizada no início da sentença recebe a denominação de *tema*, serve como ponto de partida da mensagem, enquanto que a declaração feita em relação ao tema é denominada de *rema* (Halliday 1985:38). A adaptação dessas categorias para a análise da organização de imagens no eixo vertical, realizada por Kress & Van Leeuwen (1996:193), resultou nos termos *informação superior (top)* e *informação inferior (bottom)*. A informação localizada na posição superior expressa um “apelo emotivo”, algo idealizado, ou seja, mostra “o que poderia ser”. A informação localizada na posição inferior é mais realista e prática, mostra “o que é de fato”. Um tipo de lema escrito pela professora abaixo do nome do jornal aqui analisado (*INFORMANDO HOJE PARA FORMAR AMANHÃ*) é bastante ilustrativo da posição comumente ocupada pelas informações idealizadas.

Inscritas na materialidade lingüística do gênero aqui analisado, as remissões a gêneros característicos de domínios não-escolares revelam que diferentes escritas transpassam o domínio escolar, resultando no que estou aqui denominando de rede, de acordo com Latour (1994:12), ao caracteri-

---

9. O número de jornal impresso foi bastante reduzido, uma vez que os alunos e os professores da 6ª série E receberam apenas um exemplar. Diferentemente da cópia recebida por esses últimos, uma cópia colorida do jornal foi impressa para ser entregue na Delegacia de Ensino responsável pela escola. Como é perceptível, esse tratamento diferenciado evidencia as relações de poder entre os participantes do espaço escolar.

zá-la como simultaneamente *real*, *coletiva* e *discursiva*. As conexões dessa rede são justificadas pelas práticas de letramento vivenciadas em outros momentos pelos participantes, como as atividades de jornalista esporadicamente exercida pela professora e de pesquisador exercida por mim. Essas atividades informaram bastante, respectivamente, a produção final do jornal escolar e a geração de conteúdos a serem divulgados nos textos noticiosos.

Dando continuidade à explicitação dessa rede, na próxima seção, mostro como algumas categorias caracterizadoras do texto e do gênero textual, ao apontarem para diferentes escritas, orientaram o trabalho de mediação regido pela professora durante a produção coletiva do jornal escolar e resultaram na construção dos alunos e também da professora como escritores e leitores. Tendo como referência alguns usos da escrita característicos de domínios não-escolares, o trabalho da professora instaura novas práticas de letramento na escola, modelando formas de ação e inserindo os alunos num novo ritual da escrita.

#### *Cenas de uma produção escrita coletiva*

Produto final de uma unidade temática de exercícios didáticos, o jornal escolar aqui investigado é constituído por diferentes gêneros textuais, conforme as práticas de letramento características dos domínios sociais acessíveis aos participantes da produção coletiva. O boletim institucional, o jornal institucional e o jornal diário foram anteriormente mencionados como gêneros inspiradores do jornal escolar na análise preliminar apresentada. No tocante à produção dos subgêneros, outras escritas, características dos domínios escolar e não-escolar, também são mobilizadas como modelos pelos participantes. Abaixo, a passagem da interação entre a professora e os alunos, após a leitura da notícia televisiva *Rótulos dos produtos alimentícios são ininteligíveis para o consumidor*, reproduzida da página eletrônica do *Jornal Nacional*<sup>10</sup> por mim, na qualidade de participante da pesquisa, mostra a mobilização da notícia escrita para ser lida na apresentação do

---

10. O *Jornal Nacional* é um programa noticiário brasileiro de maior audiência nacional, apresentado diariamente no horário noturno, na *Rede Globo de Televisão*.

telejornal, como modelo para o texto dos alunos<sup>11</sup>. Segue o fragmento da interação no final de uma aula de leitura<sup>12</sup>:

/.../

586- D: Essa *matéria* foi feita em cima de uma *pesquisa*, em cima da pesquisa que nós realizamos antes, vocês vão fazer um *texto parecido com esse*, OK?

587- JR: Sim, senhora. Pode colar dona?

588- D: Pode colar no caderno, fica como lição de casa, na sexta-feira, tragam pronto ... vamos arrumar a sala ... /.../

O turno 586 mostra a instrução da professora para que os alunos elaborassem os textos noticiosos. Diferentemente da estratégia do planejamento, que previa trabalhar a notícia tomando como referência as categorias caracterizadoras do gênero, o trabalho da professora se restringe ao esclarecimento das passagens textuais incompreendidas pelos alunos. A única categoria mobilizada é o conteúdo temático, a partir do qual a professora relaciona a notícia com o texto a ser produzido, pois a primeira apresenta os resultados de uma pesquisa sobre a leitura de rótulos pelo consumidor. Na notícia selecionada, alguns resultados da pesquisa respondem inclusive a perguntas do questionário de pesquisa utilizado pelos alunos para gerar informações a serem divulgadas no jornal da turma, conforme destacou a professora num outro momento da aula de leitura.

A orientação da professora resulta na produção de textos pelos alunos que, para fins de investigação científica, são de difícil classificação quanto ao gênero. Considerando as inadequações ortográficas e gramaticais nesses textos, os mesmos são bastante propícios à reprodução da prática de correção característica da tradição do ensino de língua materna, tipo a realizada pela coordenadora pedagógica no rascunho reproduzido no *Exemplo 1*. Reproduzo abaixo, no *Exemplo 2*, um exemplo representativo de texto de difícil classificação e de difícil encaminhamento de reescrita para adequá-lo

11. Ver a notícia *Rótulos dos produtos alimentícios são ininteligíveis para o consumidor* no anexo.

12. Convenções de transcrição:

Identificação da professora pela letra D e combinações de letras para os alunos, como JR;

MAIÚSCULA ênfase na fala;

/.../ passagem da transcrição omitida;

(( )) comentário do analista;

( ) reconstituição da fala pelo analista;

... pausa.

ao jornal escolar. Segue a primeira versão do texto com intervenções da professora e sua transcrição justaposta:

<p>Dezembro 2004          P. O que você mais observa na compra de um produto?          R: A qualidade.          - O preço.          - Você entende o que está escrito no rótulo?          - A maioria às vezes entende o que está escrito.          - Você escolhe o produto pela marca?          - A maioria escolhe (às vezes) o produto pela marca?          P: Você usa as receitas do rótulo?          R: Às vezes.          - Você lê as informações do rótulo?          - Nem sempre o consumidor lê as informações nutricionais do rótulo.          - O que você acha que deveria vir escrito nos rótulos e não vem?          - Explicar os direitos do consumidor.          A qualidade, o preço, (às vezes)          A maioria às vezes entende o que está escrito no rótulo.          A maioria às vezes compra o produto pela marca.          Nem sempre o consumidor lê as informações nutricionais do rótulo.          Essas informações podem estar na introdução.</p>	<p>Xxxxxx 6<sup>a</sup>E 13/05/04</p> <p>P. O que você mais observa na compra de um produto?          R:– A Qualidade          – O preço          Você entende o que está escrito no rótulo?          – A maioria <u>As vezes</u> entendem o que está escrito.          Você escolhe o produto pela marca?          – A maioria escolhe ( `as vezes) o produto pela marca?          P: Você usa as receitas do rótulo?          R: – `As vezes          Você lê as informações do rótulo?          – (Nem Sempre) o consumidor lê a informação nutricional do rótulo          O que você acha que deveria vir Escrito nos rotulos e não vem?          – Explicar os direitos do consumidor          A Qualidade, O preço, (as vezes)          A maioria as vezes entendem o que está escrito no rótulo.          A maioria as vezes compra o produto pela marca          Nem sempre o consumidor as informações nutricionais do rótulo          Essas informações podem estar na introdução.</p>
---	--

### Exemplo 2

O texto reproduzido é composto basicamente por duas partes: a primeira formada por perguntas e respostas, denominada de entrevista pela professora no bilhete de encaminhamento de reescrita, analisado adiante; a segunda composta por frases desconexas que tentam sintetizar as informações apresentadas na primeira parte. Essas partes apontam respectivamente para o questionário de pesquisa e para as frases produzidas coletivamente numa atividade de quantificação e de interpretação da opinião dos entrevistados para cada pergunta do questionário de pesquisa. Com exceção do rascunho reproduzido no *Exemplo 1*, todos os demais apresentam interferência direta dessa última atividade realizada pela professora, resultando na repetição exaustiva de textos bastante semelhantes

compostos por frases desconexas. É inegável que a professora procura controlar todas as ações em sala de aula, permitindo ao leitor concluir que, em alguns momentos da fala exemplificada, a negociação é bastante restrita.

Implementada numa aula anterior à leitura da notícia televisiva supramencionada, a atividade de interpretação dos resultados da pesquisa e de produção das frases é realizada pela professora como subsídio ou andaime para auxiliar os alunos na produção das notícias, assim como a atividade de leitura da notícia televisiva que a antecede. A orientação imprecisa no tocante ao uso que o aluno deveria fazer das frases na produção textual é evidenciada nos turnos de fala da professora reproduzidos abaixo. A oscilação de expressões nominais, como *texto*, *oração*, *frase*, *parágrafo*, utilizadas pela professora ao fazer referência às frases produzidas coletivamente, marca a imprecisão da orientação. Seguem os turnos de fala com as expressões nominais sublinhadas:

248 - D: Quem não entendeu, presta atenção agora pra entender, o CO esta produzindo o *texto* dele sozinho, o próximo, eu não vou pôr na lousa, vocês vão produzir sozinhos ... nós estamos, CO, analisando gráfico, nós descobrimos que nosso gráfico vai ficar assim, nosso gráfico está assim, posso apagar aqui né sala? ((desenha um gráfico na lousa))

260 - D: É difícil responder? Então apaga lá e responde... ((fala para CO)) Vocês têm que pensar, por que que CO tava com dificuldade de montar a *oração* dele aqui? Ele não conseguia ler a pergunta, veja a pergunta antes de responder pelo seu gráfico... que que tá respondendo meu gráfico, está respondendo sim? Ele está respondendo não? Ele está respondendo às vezes? Ah, está respondendo às vezes, então, às vezes o consumidor pega o produto pela marca, já respondi a pergunta seis... fala GB ...

267 - D: Deixa pra brincar no intervalo, já fez sua *frase*, AS? ... Fica brincando, tá vendo, tem coisa importante pra fazer...

283 - D: E vocês podem dar várias, vários tipos de respostas com o mesmo significado, com outras palavras... escreve a *frase* no seu caderno, viu CO! Vamos lá, depois do CO, vem a DP..

350 - D: Como a gente faria esse *parágrafo*? Agora, que vai ficar complicado, como é que vou explicar pro consumidor, pro leitor, que a gente vai montar um textinho depois para mostrar pra escola nossa pesquisa.

352 - D: Essa nossa pesquisa vai ser em *texto*, nós vamos escrever um *texto*, como é que eu vou explicar pro leitor, sem ele ver o gráfico, como é que ficou a questão sete?

558 - D: Faça o *texto* encima da pergunta, você produz... quando a gente não sabe fazer um *parágrafo* é porque a gente não entendeu, leia a pergunta e tenta responder encima das respostas que nós obtivemos das pessoas ...



questionário de pesquisa. Algumas frases escritas na lousa são bastante confusas, pois há construções lingüísticas incompletas ou com inversões sintáticas inadequadas. A anotação no caderno de um aluno, reproduzida abaixo, mostra duas frases elaboradas e quantificações realizadas. Veja na página anterior a anotação com o resultado das perguntas cinco e seis.

A frase apresentada como síntese da pergunta cinco (*A maioria diz que sim as vezes*) ilustra o tipo de construção lingüística incompleta, pois seria necessário especificar de que *maioria* está se falando e para que foi dito *as vezes*. Essas inadequações lingüísticas se agravam quando os alunos agrupam frases desse tipo para compor o texto noticioso, seguindo a orientação da professora, como realizado na segunda parte do texto reproduzido no *Exemplo 2*. A rasura antecedendo a frase síntese das respostas da pergunta seis sinaliza para as diferentes versões da frase escrita na lousa por um aluno com a ajuda dos colegas de turma e da professora. A orientação para a reescrita dessa frase durante a atividade na lousa pode ser evidenciada no turno 260 da fala da professora anteriormente reproduzida (*Então apaga lá e responde... ((fala para CO)) Vocês têm que pensar, por que que CO tava com dificuldade de montar a oração dele aqui?*).

Para adequar o texto dos alunos ao jornal, algumas categorias caracterizadoras do gênero e do texto são mobilizadas pela professora através do uso de bilhetes enquanto instrumentos de mediação para o encaminhamento de reescrita. O conteúdo temático e a estrutura composicional são as categorias de texto e de gênero, respectivamente, mobilizadas com maior recorrência nos bilhetes analisados, enquanto que a função e o suporte são categorias de gênero textual mobilizadas mais indiretamente. Os usos lingüísticos que remetem aos registros de relação e de modo não são enfocados nos bilhetes. As alterações sugeridas através dos bilhetes acarretam em transformações nos subgêneros e, conseqüentemente, no jornal escolar. Reproduzo abaixo, *Exemplo 4*, o bilhete para reescrita do texto de difícil classificação, apresentado anteriormente no *Exemplo 2*. Segue o bilhete de encaminhamento para a reescrita com sua transcrição:

<p style="text-align: center;">[Redacted]</p> <p>O seu texto está bom. Nós vamos utilizá-lo como uma entrevista com as respostas da maioria dos entrevistados. Mas para ser melhor compreendido pelos leitores de nosso jornal, vamos colocar um título (manchete) e em seguida um texto introdutório, que vai explicar ao leitor o que ele vai encontrar em seguida.</p> <p>- Observe as correções que devem ser feitas no seu texto.</p>	<p style="text-align: center;">XXXXXX</p> <p>O seu texto está bom. Nós vamos utilizá-lo como uma entrevista com as respostas da maioria dos entrevistados. Mas para ser melhor compreendido pelos leitores de nosso jornal, vamos colocar um título (manchete) e em seguida um texto introdutório, que vai explicar ao leitor o que ele vai encontrar em seguida.</p> <p>- Observe as correções que devem ser feitas no seu texto.</p>
--	--

#### Exemplo 4

No bilhete acima, as quatro categorias – conteúdo temático, função, suporte e estrutura composicional – são mobilizadas de forma direta no intuito de configurar o texto da aluna como uma *entrevista*. A função orienta a intervenção do professor ao ser explicitado o uso do texto produzido no jornal escolar (*Nós vamos utilizá-lo como uma entrevista com as respostas da maioria dos entrevistados.*). A estrutura composicional é mobilizada ao ser proposta a organização textual em três partes (*entrevista / título (manchete) / texto introdutório*). O conteúdo temático é mobilizado no momento em que é explicitado o propósito das partes formadoras da estrutura composicional (*com as respostas da maioria dos entrevistados / que vai explicar ao leitor o que ele vai encontrar em seguida.*). O suporte é mobilizado como um argumento para o acréscimo do título enquanto parte da estrutura composicional do texto noticioso (*Mas para ser melhor compreendido pelos leitores de nosso jornal.*).

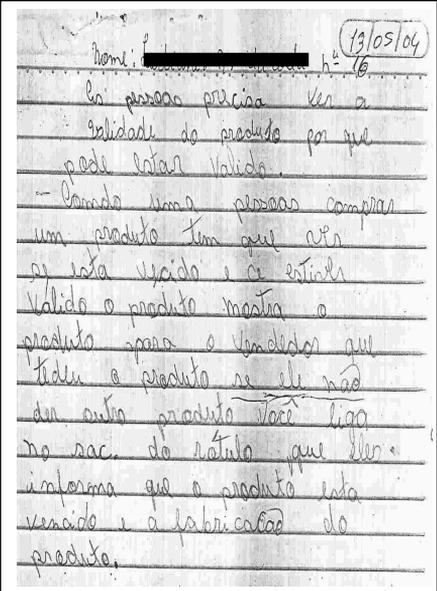
As alterações sugeridas no nível pragmático-discursivo implicam em algumas modificações na materialidade textual, pois, como afirmei anteriormente, as categorias caracterizadoras de gêneros são semiotizadas via funções da linguagem no sistema lingüístico. Algumas dessas modificações são sinalizadas na orientação apresentada no final do bilhete (*Observe as correções que devem ser feitas no seu texto.*), como a substituição das frases sínteses pelo simples registro da opção mais escolhida pelos entrevistados,

indicada nas correções pontuais sobre o texto da aluna, como apresentado no *Exemplo 2*. Apenas essa última orientação foi levada em consideração pela autora do texto, sendo justificado pela familiaridade da aluna com esse tipo de intervenção, comumente utilizada em aulas de língua materna.

O uso do bilhete se configurou como um novo evento de letramento para os alunos, assim como o foi inicialmente para a professora, que resistia em elaborá-lo. Originalmente idealizado como instrumento de mediação que auxiliaria os alunos durante a reescrita, o bilhete proporcionou pouco resultado nesse sentido, pois a professora precisou explicar as orientações escritas a cada aluno. Por outro lado, o bilhete ajudou a professora durante a orientação oral solicitada pelos alunos, pois corroborava a lembrança do encaminhamento dado ao texto.

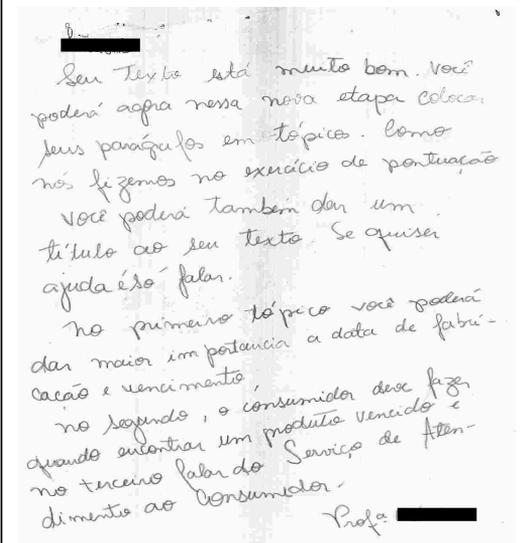
Sobre esse modo de funcionamento do bilhete, retomo a página três do jornal escolar, *Figura 2*, para mostrar que, até mesmo durante a edição do jornal, as orientações escritas no bilhete potencializaram o trabalho da própria professora. No centro da página, está a versão final da entrevista para a qual o bilhete acima foi elaborado, *Exemplo 4*. Um texto intitulado e produzido por um outro aluno é utilizado como a parte introdutória da entrevista, assim como fora proposto no bilhete. A entrevista e o gráfico que o seguem possuem uma mesma autoria, ainda que não tenham sido idealizados simultaneamente. A elaboração do gráfico e a distribuição dos textos no eixo vertical deram sentido à entrevista, resultando numa coerência mínima na página do jornal escolar. Dada a interdependência entre o texto introdutório, a entrevista e o gráfico, essa página é um exemplo bastante representativo da escrita multimodal coletiva.

Para finalizar a reconstrução do ritual da escrita coletiva do jornal escolar, retomo o rascunho reproduzido para mostrar a intervenção textual característica das práticas de letramento da tradição do ensino de língua materna, no início deste capítulo, *Exemplo 1*. Reproduzo abaixo a versão entregue pela aluna à professora, *Exemplo 5*. Essa última é uma versão ampliada do rascunho corrigido pela coordenadora que não chegou nas mãos da aluna. Nessa versão, são mantidas como conteúdo temático duas informações a serem transmitidas no jornal: importância da leitura da validade do produto e procedimento realizado na compra de produto vencido. Segue a primeira versão textual com sua transcrição:

	<p style="text-align: right;">13/05/04</p> <p>Nome: Xxxxx X. xx Xxxxx Nº 16</p> <p>As pessoas precisa ver a validade do produto por que pode estar valido.</p> <p>– Comndo uma pessoas comprar um produto tem que ver se está vencido e ce estiver valido o produto mostra o produto para o vendedor que tedeu o produto se ele não der outro produto você liga informa que o produto esta vencido e a fabricação do produto.</p>
---	---

### Exemplo 5

A orientação sobre o uso adequado do rótulo, semiotizada através de formas verbais modalizadoras (*precisa / pode / tem que*) e de formas pronominais (*te / você*), é uma particularidade desse texto em relação aos demais que retomam as frases sínteses das respostas das perguntas do questionário de pesquisa. Esses usos lingüísticos, assim como as formas adverbiais (*Comndo uma pessoas comprar um produto / ce estiver valido o produto / se ele não der outro produto*), configuram a produção da aluna como um texto injuntivo, retomando o gênero instrução de uso amplamente trabalhado na sala de aula, principalmente em atividades de análise lingüística. O gênero instrução de uso é lembrado pela professora no bilhete de encaminhamento da reescrita, reproduzido abaixo, *Exemplo 6*. Diferentemente da orientação de “intervenção direta” no texto da aluna, realizada pela coordenadora, destaco que, através da mobilização das categorias estrutura composicional e conteúdo temático, a professora enfoca os níveis textual, semântico, e pragmático-discursivo da linguagem. Segue o bilhete de encaminhamento da reescrita com sua transcrição:

 <p>Seu texto está muito bom. Você poderá agora nessa nova etapa colocar seus parágrafos em tópicos. Como nós fizemos no exercício de pontuação.</p> <p>Você poderá também dar um título ao seu texto. Se quiser ajuda é só falar.</p> <p>No primeiro tópico você poderá dar maior importância a data de fabricação e vencimento.</p> <p>No segundo, o consumidor deve fazer quando encontrar um produto vencido e no terceiro falar do Serviço de Atendimento ao Consumidor.</p> <p>Profª. [Redacted]</p>	<p>Xxxxxxx</p> <p>Seu texto está muito bom. Você poderá agora nessa nova etapa colocar seus parágrafos em tópicos. Como nós fizemos no exercício de pontuação.</p> <p>Você poderá também dar um título ao seu texto. Se quiser ajuda é só falar.</p> <p>No primeiro tópico você poderá dar maior importância a data de fabricação e vencimento.</p> <p>No segundo, o consumidor deve fazer quando encontrar um produto vencido e no terceiro falar do Serviço de Atendimento ao Consumidor.</p> <p>Profª. XXXXXX</p>
---	--

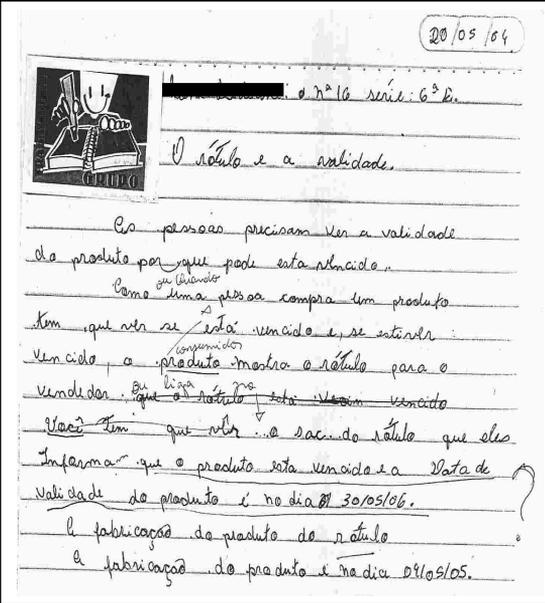
## Exemplo 6

Aproveitando a organização inicial do texto da aluna, a estrutura composicional orienta a intervenção da professora quando sugerida a reorganização do texto em tópicos semelhante às instruções de uso (*Você poderá agora nessa nova etapa colocar seus parágrafos em tópicos. Como nós fizemos no exercício de pontuação.*), utilizadas num exercício de análise linguística em que foram trabalhados os usos regulares da pontuação no gênero<sup>13</sup>. A sugestão do acréscimo de um título ao texto também é orientada pela categoria de estrutura composicional (*Você poderá também dar um título ao seu texto.*). Articulado a essa última categoria, o conteúdo temático é mobilizado através da sugestão de informações a serem explicitadas nos três tópicos propostos de acordo com a idéia inicial no texto da aluna (*No primeiro tópico você poderá dar maior importância a data de fabricação e vencimento. / No segundo, o consumidor deve fazer quando encontrar um produto vencido e no terceiro falar do Serviço de Atendimento ao Consumidor.*)

Além da mobilização de algumas categorias caracterizadoras do texto e do gênero, os dois bilhetes aqui analisados possuem em comum uma introdução bastante semelhante elogiando o texto produzido pelos alunos

13. Sobre a abordagem na análise linguística a partir dos usos linguísticos regulares em gêneros, por mim denominados de marcas gramaticais, menciono Silva (2005b).

(O seu texto está bom. / Seu texto está muito bom.). Os elogios são utilizados para motivar a participação dos alunos, evitando a não-adesão à prática de reescrita, a qual alguns alunos insistiam em conceber como uma atividade de “passar o texto a limpo”, significando simplesmente copiá-lo numa folha limpa evitando rasuras. A primeira reescrita dos alunos apresenta poucas modificações em relação à versão anterior, assim como pode ser observado na segunda versão do texto para o qual foi escrito o bilhete acima. Segue o texto reescrito com sua transcrição:

 <p style="text-align: right;">20/05/04</p> <p>Nome: Xxxxx: Nº 16 série: 6ª B.</p> <p>O rótulo e a validade.</p> <p>As pessoas precisam ver a validade do produto por que pode esta vencido. Como <sup>o consumidor</sup> uma pessoa compra um produto tem que ver se <del>esta</del> <sup>o produto</sup> vencido e se estiver vencido o produto <sup>consumidor</sup> mostra o rótulo para o vendedor. <sup>o rótulo</sup> <del>que o rótulo</del> <sup>o rótulo</sup> <del>esta</del> <sup>o rótulo</sup> <del>vencido</del> <sup>você tem que ver o no</sup> sac do rótulo que eles informam que o produto esta vencido e a <u>Data de validade do produto é no dia 30/05/06.</u> A fabricação do produto de <u>rótulo</u> A fabricação do produto e <u>no dia 04/09/05.</u></p>	<p style="text-align: right;">20/05/04</p> <p>Nome: Xxxxx: Nº 16 série: 6ª.E</p> <p style="text-align: center;">O rótulo e a validade.</p> <p>As pessoas precisam ver a validade do produto por <u>que</u> pode esta vencido. Como <u>ou Quando</u> uma pessoa compra um produto <del>tem</del> que ver se está vencido e se estiver vencido, o produto <u>consumidor</u> mostra o rótulo para o vendedor <u>ou liga</u> <del>que o rótulo</del> <u>esta</u> <del>vencido</del> <u>você tem que ver o no</u> sac do rótulo que eles informam que o produto esta vencido e a <u>Data de validade do produto é no dia 30/05/06.</u> A fabricação do produto do <u>rótulo</u> A fabricação do produto e <u>no dia 04/09/05.</u></p>
--	--

Exemplo 7

Além de mudanças e supressões lexicais, algumas sugestões dadas no bilhete, também retomadas em orientação oral e individual, foram consideradas pela aluna, como o acréscimo do título (*O rótulo e a validade.*). A sugestão de disposição das informações como instruções topicalizadas não foi acatada na reescrita. No tocante ao conteúdo temático, o *Serviço de Atendimento ao Consumidor* foi explicitado. Datas de validade e de fabricação de algum produto foram acrescentadas, trazendo um problema novo para o texto, pois não faz sentido a mera cópia dessas datas no jornal escolar, sem nem mesmo informar o nome do produto rotulado. Talvez, o acrésci-

mo dessas datas tenha sido motivado por uma incompreensão de uma orientação imprecisa do bilhete (*No primeiro tópico você poderá dar maior importância a data de fabricação e vencimento.*).

Nessa versão reescrita, algumas intervenções são realizadas sobre o próprio texto, as quais, comprovando uma maior familiaridade dos alunos com esse tipo de intervenção, são consideradas na versão final publicada na página dois do jornal escolar, *Figura 2*. Na segunda reescrita, realizada diretamente na tela do computador, os alunos realizam alterações bastante substanciais, pois, além da motivação em trabalhar com máquinas de acesso restrito, o computador disponibiliza recursos de correção ortográfica e gramatical. Esses recursos foram utilizados pelos alunos através da sinalização do computador de inadequações em linhas vermelha e verde, respectivamente. De acordo com as análises que realizei em Silva (2006a; 2006b; 2005a), a tela do computador desempenha a importante função de instrumento de mediação em exercícios de produção textual, possibilitando ao aluno um trabalho mais íntimo sobre a escrita.

## Considerações finais

Da mesma forma que o texto de autoria de Clarice Lispector, apresentado como epígrafe deste artigo, a escrita resultante do trabalho coletivo dos alunos e da professora não escapou à classificação de gênero nesta investigação. Assim como a autora diz vivenciar a escrita, os alunos não foram prisioneiros do jornal escolar, mas compuseram um gênero híbrido com características situadas, conforme as escritas e os instrumentos mediadores (*aparatos tecnológicos*), mobilizados durante o ritual de produção textual. O aproveitamento do projeto de texto inicial do aluno, compreendendo o trabalho de mediação escrita e oral, também compôs com a produção do jornal escolar, ainda que o objetivo visado com os bilhetes não tenha sido alcançado inicialmente.

No papel de investigador, a noção de gênero textual permitiu-me visualizar uma concepção de escrita como processo criativo constituído por formas culturalmente padronizadas de uso da escrita, algumas já conhecidas dos alunos e outras introduzidas pela professora durante o processo de produção em sala de aula. Nesse sentido, a terminologia jornal escolar compreende um gênero híbrido, composto por diferentes usos das lingua-

gens verbal e visual, característicos de domínios não-escolares e escolares familiares aos produtores. A mobilização da linguagem multimodal possibilitou a expressão do conhecimento possuído pelos alunos, contribuindo para a caracterização dos mesmos enquanto aprendizes de leitura e de escrita.

Finalizando estas considerações, acrescento que, no ritual de produção textual instaurado na escola, a escrita também pode ser um processo desencadeador de agenciamento pelos participantes de novas formas culturalmente padronizadas de uso da escrita, as quais informarão outros rituais posteriormente instaurados, talvez, em domínios não-escolares. Sendo favorável a um trabalho escolar orientado pela concepção de escrita como processo em construção ininterrupta, considerando inclusive as atualizações da escrita exercida pelo leitor, destaco que a rede de gêneros textuais aqui explicitada é fruto da interpretação por mim realizada das muitas ações componentes da intervenção realizada, possibilitando a explicitação de novas conexões pelos leitores atentos deste trabalho.

Por fim, destacando algumas características dos alunos outrora ocultadas, finalizo este trabalho com a apreciação da professora participante, durante uma sessão de planejamento, sobre o desempenho dos alunos leitores e escritores em formação ao longo da intervenção:

(...) Olha, eu sinto que eles se sentiram donos do saber, ainda mais quando alguém questiona alguma coisa, eles estão EXPERT em rótulos, eu olho assim, isso ninguém tira, esse conhecimento ninguém tira deles (...)

Recebido em fevereiro de 2006

Aprovado em março de 2007

E-mail: wagnerdriguesilva@yahoo.com

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMIGUES, René. 2004. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: Anna Rachel MACHADO (org.). *Ensino como Trabalho: uma Abordagem Discursiva*. Londrina: Eduel/Fapesp. p. 35-53.
- BARTON, David. 1994. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford/Cambridge: Blackwell.

- \_\_\_\_\_. 1991. The social nature of writing. In: David BARTON & Roz IVANIC (ed.). *Writing in the Community*. Newbury Park/London/New Delhi: Sage Publications. p. 1-13.
- BAZERMAN, Charles. 2006. *Gênero, agência e escrita*. (orgs. Judith Chambliss Hoffnagel & Angela Dionísio). São Paulo: Cortez.
- EGGINS, Suzanne. 1994. *An introduction to systemic functional linguistics*. Londres: Pinter Publishers.
- EGGINS, Suzanne.; MARTIN, J. R. 1997. Genres and registers of discourse. In: DIJK, Teun A. Van. (ed.). *Discourse as Structure and Process: Discourse Studies: a Multidisciplinary Introduction*. London: Sage. v. 1: 230-256.
- HALLIDAY, Michael. 1985. *An introduction to functional grammar*. Londres, Edward Arnold.
- IVANIC, Roz.; MOSS; Wendy. 1991. Bringing community writing practices into education. In: David BARTON & Roz IVANIC (ed.). *Writing in the Community*. Newbury Park/London/New Delhi: Sage Publications. p. 193-223.
- KLEIMAN, A. A interface de questões éticas e metodológicas na pesquisa em lingüística aplicada. In: Denize E. G. da SILVA; Josênia A. VIEIRA (orgs.). *Análise do discurso: percursos teóricos e metodológicos*. Brasília: Plano/Oficina Editorial, 2002: 187-02.
- KRESS, Gunther.; VAN LEEUWEN, Theo. 1996. *Reading images: the grammar of visual design*. Nova York: Routledge.
- LATOUR, Bruno. 2000. *Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*. São Paulo: Editora da UNESP.
- \_\_\_\_\_. 1994. *Jamais fomos modernos*. Rio de Janeiro: Editora 34.
- LISPECTOR, Clarice. 2004. Máquina escrevendo. In: *Aprendendo a viver*. Rio de Janeiro: Rocco. p. 157.
- MAGALHÃES, M. C. C. 1994. Etnografia colaborativa e desenvolvimento de professor. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas, n. 23: 71-78, jan./jun.
- MCNIFF, Jean. 1988. *Action research: principles and practice*. London: Macmillan Education.
- MORIN, A. 2004. *Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropologia renovada*. Rio de Janeiro: DP & A.
- ROSE, Nikolas. 2001. Inventando nossos eus. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Nunca Fomos Humanos: nos Rastros do Sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica. p.137-204.

- SIGNORINI, I. Prefácio. Inês SIGNORINI (org.). *Gêneros catalisadores, letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006: 7-16.
- SILVA, Wagner. 2006a. *Construção de aprendizes de leitura e escrita através de exercícios didáticos*. Tese de doutorado inédita. Campinas, Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp.
- \_\_\_\_\_. 2006b. Subversão da exclusão escolar via mediação em atividade de produção textual. In: *Revista brasileira de educação*. Campinas: Autores Associados. p. 470-486.
- \_\_\_\_\_. 2006c. (Des)Articulação entre atividades de leitura, escrita e gramática no ensino de português em turmas com “defasagem” no aprendizado. In: *Estudos Lingüísticos*. São Paulo: Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo. v. XXXV. p. 1993-2002.
- \_\_\_\_\_. 2005a. Subvertendo a exclusão escolar: a mediação como via para a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno. In: *Revista Portuguesa de Educação*. Universidade do Minho. v. 18, n. 2: 215-239.
- \_\_\_\_\_. 2005b. Marcas gramaticais no texto injuntivo das instruções de uso: subsídio para a prática do professor. In: *Leitura: Teoria & Prática*. Campinas/São Paulo: ALB/Global Editora. p. 59-68.
- SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília. 2004. O ensino como trabalho. In: Anna Rachel MACHADO (org.). *Ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel/Fapesp. p. 81-104.
- SOARES, Magda. 2003. Letramento e escolarização. In: Vera M. RIBEIRO (org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global/Ação Educativa/Instituto Paulo Montenegro. p. 89-113.
- VIGOTSKI, Lev. 1998. *A formação social da mente*. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

Anexos

JORNAL 6\* E

Campanha 31 de maio de 2004

INFORMANDO HOJE PARA FORMAR AMANHÃ

**Alunos da 6E realizam entrevistas para saber sobre o hábito de leitura dos consumidores**



Você sabe ler um rótulo?  
**O RÓTULO E A VALIDADE**  
USANDO MAIS O SAC  
**COMO MONTAR UM PORTA TREGO**  
(produto coletivo)



**OS ENTREVISTADOS DA 6E**  
UMA PESQUISA FOI FEITA EM CASA SOBRE O RÓTULO. ESSA PESQUISA TINHA A INTENÇÃO DE SABER QUANTO A QUALIDADE DO PULO PRECISAMOS PREFERIR PELA QUALIDADE E VOCE O QUE PREFERE?

Fotos Wagner R. Silva

Alunos participantes: [redacted]  
Coordenador: [redacted]

JORNAL 6\* E

página 4

**VARIADADES & CURIOSIDADES**

**Tirando suas dúvidas com o 0800**

Para que serve o código de barras? Se você precisar tirar suas dúvidas ligando para o 0800, o atendimento vai encontrar no rótulo do produto, com essa ligação você pode tirar todas as suas dúvidas.  
Com o 0800 você pode ligar do ouvido. A ligação é grátis e não paga nada para tirar suas dúvidas.  
*Ligar não arranca pedação de ninguém.*

**COMO MONTAR UM PORTA TREGO MATERIAL:**

1 CAIXA DE LEITE  
1 PASTEL DE PRESLENTE  
1 FOLHA DE SEM PONTA  
1 REGUA  
**MODO DE FAZER**  
PRIMEIRO MEDIR A CAIXA DE BAIKO PARA CIMA 15 CM;  
DEPOIS FAZER UM CORTO NA MEDIDA;  
PASSAR O PASTEL DE PRESLENTE;  
COLE O PAPEL DE PRESLENTE.  
**OBSERVAÇÃO:** PASSE O DEDO LONGO APOS PARA NÃO FICAR COM BOLHA.

**USANDO MAIS O SAC**

A classe 6E fez uma pesquisa sobre o SAC (SERVIÇO DE ATENDIMENTO AO CONSUMIDOR). E deu o seguinte resultado: Se quiser ninguém usa o SAC para tirar o atendimento.

para fazer uma reclamação sobre um rótulo e lirou as suas dúvidas. FAÇA igual a ele e tire suas dúvidas.  
**Atenção:** para saber a informação do rótulo, ligue para o serviço de atendimento ao consumidor - SAC. É grátis e pode ligar do telefone público.  
**Atenção:** a informação foi tirada da pesquisa da 6\* E. As pessoas não entendem o que está escrito nos rótulos, a pessoas deviriam ler o rótulo para não comprar produto errado.



Expedito: O Jornal da 6\* E é uma publicação do projeto ABC com fotos de Wagner R. Silva e colaboração da Coordenação e Direção da Escola. Jornalista responsável: [redacted] mib [redacted]

Figura 1

# ALGUNS RESULTADOS DA PESQUISA SOBRE OS RÓTULOS

A maioria dos consumidores compra o produto pela qualidade e não pelo preço e algumas pessoas não entendem o que está escrito nos rótulos. Às vezes, a marca escolhida pelos consumidores usa informações nutricionais do rótulo.



- 1. O que você mais observa na compra de um produto?
- R: A qualidade e preço.
- 2. Você entende o que está escrito no rótulo?
- R: Às vezes.
- 3. Você escolhe o produto ou produto pela marca?
- R: Às vezes.
- 4. Você lê as receitas do rótulo?
- R: Às vezes.
- 5. Você lê as informações do rótulo?
- R: Nem sempre.
- 6. O que deveria vir escrito nos rótulo e não vem?
- R: explicar os direitos do consumidor.

# Alunos da 6ª E realizam entrevista para saber sobre o hábito de leitura dos consumidores

Por que é importante ler o rótulo?

A maioria respondeu que sim e uma pequena parte dos entrevistados respondeu que não. E depois nós fomos aos supermercados fazendo esta seguinte pergunta: "você lê as informações do rótulo?"

Ninguém respondeu que sim.

Todos responderam que sim. E então perguntamos:



**O RÓTULO E A VALIDADE**

As pessoas precisam ver a validade do produto porque a maioria que está vencido. O produto que estiver vencido pode causar doenças.

Se o produto estiver vencido, o consumidor deve mostrar o rótulo para o vendedor ou pode ligar no serviço de atendimento ao consumidor (sac).

# CONSUMIDORES NÃO LÊEM OS RÓTULOS

Segundo o jornal os consumidores não lêem os rótulos porque as letras são pequenas e eles não ler que colocar as letras legíveis e também informações claras para os consumidores

# OS ENTREVISTADOS

Surgiu uma pesquisa sobre a leitura de rótulos na escola que teve quinze entrevistados, a maioria deles mora na região do Ouro Verde. Muitos dos entrevistados são diaristas ou desempregados. A faixa de idade dos entrevistados é 35 a 34.

# RESULTADOS DA PESQUISA SOBRE OS RÓTULOS

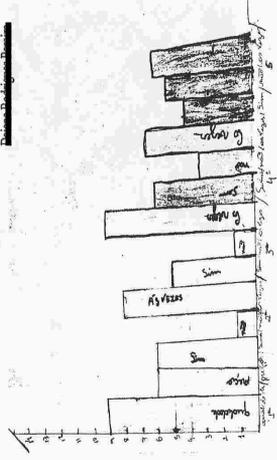


Figura 2

## Texto 1

## Brasileiros não entendem informações das embalagens de alimentos

25/11/2003

Uma pesquisa divulgada hoje concluiu que a maioria dos consumidores tem dificuldades para entender informações dos rótulos das embalagens de alimentos. Informações que agora serão obrigatórias também no comércio de frutas e legumes, entre outros produtos.

Um fiscal adverte o motorista de um caminhão: as uvas que ele transporta não têm identificação de origem, nem data de embalagem como exige a Agência Nacional de Vigilância Sanitária.

A central de abastecimento não tem poder para reter a carga. Mas o comerciante que comprou as frutas será informado da irregularidade e em março do ano que vem, todos os alimentos deverão ter rótulo.

“O rótulo está dizendo para o consumidor: olha, consumidor, esse produto saiu da roça tal, de tal local, e a origem é essa. Portanto você pode consumir com garantia”, explica o assessor Ceagesp, Euclides Amorim.

Os alimentos *in natura* são os últimos a entrar para a era da rotulagem. Ainda existem falhas, mas nunca no Brasil houve tanta informação nas embalagens de tudo que está à venda. O consumidor ainda está descobrindo a importância disso.

“Eu tenho colesterol, então eu tenho que ver o ingrediente que eu estou usando”, diz uma senhora.

Em uma pesquisa feita em São Paulo pelo Instituto Brasileiro de Educação para o Consumo de Alimentos, 61% dos entrevistados disseram que lêem rótulos. Mas apenas 29% comparam e decidem a compra a partir do que está escrito.

“Eu diria que existe uma deficiência não por falta de informação no rótulo, mas por essa lacuna que existe entre a informação que está no rótulo e o entendimento do consumidor”, explica Patrícia Fukuma, do Instituto Brasileiro de Educação e Alimentos.

Sempre é possível melhorar o texto, as letras. O consumidor só não quer mais é ficar no escuro, sem as informações no rótulo.

(<http://jornalnacional.globo.com/site.jsp>)