

DENISE LINO DE ARAÚJO

**A CONSTRUÇÃO DA INTERTEXTUALIDADE NA PRODUÇÃO  
TEXTUAL DE ALFABETIZANDOS ADOLESCENTES E ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Departamento de  
Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da  
Linguagem da Universidade Estadual de  
Campinas, como requisito parcial para a  
obtenção do título de Mestre em Linguística  
Aplicada, área de Ensino-Aprendizagem de  
Língua Materna.

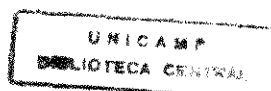
Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Inês Signorini  
(UNICAMP/IEL)

Este exemplar é a redação final da tese  
defendida por Denise Lino de

Campinas/SP

em 18 de dezembro de 1995, pela Comissão Julgadora em

PROFA. DRA. INÊS SIGNORINI



|              |           |
|--------------|-----------|
| UNIDADE      | DC        |
| N.º CHAMADA: |           |
|              | T/UNICAMP |
|              | AR15C     |
| V.           | EX.       |
| TAMPO DE     | 26711     |
| PREÇO        | 667/96    |
|              | 0 [X]     |
| PREÇO        | R\$ 11,00 |
| DATA         | 2/2/96    |
| N.º CPD      |           |

CM-00083013-3

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA  
BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

Ar15c

Araújo, Denise Lino de

A construção da intertextualidade na produção textual de alfabetizando adolescentes e adultos / Denise Lino de Araújo. - - Campinas, SP : [s.n.], 1995.

Orientador: Inês Signorini

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1.\* Intertextualidade. 2. Escrita. 3.\* Alfabetização de adolescentes e adultos. I. Signorini, Inês. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

**A CONSTRUÇÃO DA INTERTEXTUALIDADE NA PRODUÇÃO TEXTUAL DE  
ALFABETIZANDOS ADOLESCENTES E ADULTOS**

*DENISE LINO DE ARAÚJO*

Aprovado em 18/12/95

BANCA EXAMINADORA



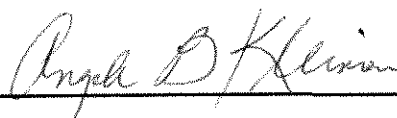
---

Profª Drª Inês Signorini (Orientadora)



---

Profª Drª Ingedore Grunfeld Villaça Koch



---

Profª Drª Angela Bustos Kleiman

***Para Painho e Mainha,  
que entenderam a minha opção,  
tornaram-na um objetivo comum e,  
suportando a saudade dos anos que nos separamos,  
brindaram-me sempre com o seu carinho.***

## AGRADECIMENTOS

- À Inês, pela experiência construída no trabalho de orientação,
- Ao CNPq e ao FAEP/Unicamp pelo auxílio financeiro que me permitiu realizar esta pesquisa,
- Às Professoras Ângela Kleiman e Ingedore Koch pelas contribuições dadas a este trabalho no exame de qualificação,
- À Prof<sup>a</sup> Denise Bértoli Braga pelo apoio que me permitiu coletar os dados,
- À Prof<sup>a</sup> Sylvia Terzi pela leitura e comentários de parte dos originais desta dissertação,
- À SEC/PMCG pela licença concedida durante a elaboração deste trabalho,
- À Diana, Nilce e Pollyana, colegas de trabalho, que permitiram a realização da pesquisa-ação em suas turmas,
- Aos alunos, pelo muito que eles significam nesta pesquisa,

## **AGRADECIMENTOS ESPECIAIS**

- A DEUS, pois foi a certeza de que ELE me permitiria viver apenas o que fosse para o meu BEM que me inspirei nas inúmeras vezes em que tive que recomeçar,
- Aos MEUS PAIS e aos MEUS IRMÃOS, pelo incentivo, apoio e carinho constantes,
- Às amigas do mestrado com quem dividi as saudades de casa, as (in)certezas do mestrado e, sobretudo as alegrias, representadas aqui por Conceição Aparecida, Lúcia Billerbeck, Ilse Camy, Sheila Grilo e Angélica Carneiro,
- Especialmente à Carmen Lobato pela divisão das refações e do cotidiano nos últimos dois anos e pelas risadas com que simplificamos as saudades,
- À JOANNA DE ÂNGELIS, pela paciência com que vem me ouvindo...

## SUMÁRIO

|  |    |
|--|----|
| Introdução .....   | 9  |
| Capítulo 1 - A produção textual no contexto de alfabetização de<br>adolescentes e adultos: considerações teóricas .....  | 13 |
| 1.1 A escrita como prática social.....   | 13 |
| 1.2 Letramento e Leiturização.....   | 19 |
| 1.2.1 A produção textual num projeto de leiturização .....   | 20 |
| 1.3 A intertextualidade na leitura e na produção textual .....   | 23 |
| Capítulo 2 - O contexto da pesquisa: considerações metodológicas.....  | 30 |
| 2.1 O contexto da pesquisa-ação.....   | 32 |
| 2.1.2 A escola.....  | 32 |
| 2.1.3 O bairro .....   | 34 |
| 2.1.4 Os alunos e as turmas .....  | 37 |
| 2.1.4.1 A turma de Pós Alfabetização I: perfil médio da clientela do<br>supletivo de 1º grau.....  | 39 |
| 2.2 A intervenção pedagógica .....   | 44 |
| 2.2.1 Descrição sumária das atividades de leitura e de produção textual<br>desenvolvidas na turma de Pós-Alfabetização I .....   | 47 |
| Capítulo 3 - A construção da intertextualidade nas atividades de leitura e de<br>escrita: (re)formulação dos conceitos de texto, de leitura e de<br>produção textual ..... | 55 |
| 3.1 A importância da referência escolar para os alfabetizandos.....  | 56 |
| 3.1.1 O conceito de texto mobilizado pelos alfabetizandos.....   | 61 |
| 3.1.2 O conceito de leitura mobilizado pelos alfabetizandos.....   | 64 |

|   |     |
|---|-----|
| 3.1.3 O conceito de produção textual mobilizado pelos alfabetizados...  | 67  |
| 3.2 A importância da referência letrada para o professor/pesquisador ....   | 74  |
| 3.2.1 As consequências para o desenvolvimento da aula .....   | 75  |
| 3.3 As mudanças na prática do alfabetizador.....  | 83  |
| 3.4 (Re)formulação dos conceitos de texto, de leitura e de produção textual por parte dos alfabetizados.....              | 85  |
| Capítulo 4 - As manifestações da intertextualidade: da circularidade da tarefa escolar à leitura/produção de textos ..... | 93  |
| 4.1 Os tipos de intertextualidade verificados .....   | 94  |
| 4.2 A cartilha como fonte de remissão: transposição de conteúdos e de mecanismos de resolução da tarefa .....             | 95  |
| 4.3 Os meios de comunicação de massa como fontes de remissão: transposição de informações e de modelos discursivos .....  | 100 |
| 4.4 O texto escrito como fonte de remissão: transposição de informações e de modelos textuais. ....                       | 114 |
| 4.5 Repertório híbrido: remissão a mais de uma fonte na produção escrita  | 119 |
| 4.6 Implicações para o ensino da produção escrita .....   | 121 |
| Capítulo 5 - Conclusões .....   | 127 |
| Anexos .....  | 132 |
| Referências bibliográficas .....  | 140 |
| Referências bibliográficas utilizadas nas Unidades Temáticas .....  | 145 |



## RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo investigar o processo de construção da intertextualidade na produção textual de alfabetizados adolescentes e adultos de uma escola pública municipal. A base empírica dessa investigação foi constituída por dados coletados durante uma intervenção pedagógica do pesquisador/alfabetizador em aulas de língua materna, dos três níveis do supletivo de 1º grau. As principais referências teóricas para a análise desses dados nos foram fornecidas pelos estudos sobre o Letramento e pelos estudos sobre a intertextualidade, na perspectiva da Lingüística Textual. Os resultados da análise revelaram que o processo de construção e a manifestação das relações intertextuais na leitura e na produção textual dos alfabetizados não está dissociado do processo de (re)formulação dos seus conceitos de texto, de leitura e de produção textual. As relações intertextuais verificadas nas produções textuais dos alfabetizados são, em sua maioria, do tipo estrito, subgrupo das manifestações implícitas (KOCH, 1991b) e remetem principalmente aos meios de comunicação de massa, notadamente o rádio e a TV. Nessas produções, esse tipo de manifestação intertextual tem, além de implicações diretas sobre o conteúdo dos textos, implicações a nível do volume de escrita e da assimilação das convenções gráficas da escrita.

Palavras-chave: Intertextualidade - Escrita - Alfabetização de adolescentes e de adultos

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação trata da construção da intertextualidade na alfabetização de adolescentes e adultos (doravante AAA) como um modo de inserção dos alfabetizandos num processo mais amplo de acesso e de apropriação de um repertório textual socialmente mais significativo que o escolar. Desse modo, insere-se no contexto dos trabalhos em Lingüística Aplicada que examinam as relações de ensino aprendizagem em língua materna. O tema em estudo surgiu das nossas dificuldades com o ensino da leitura e da produção textual na AAA.

Acreditando que a AAA pode contribuir para a aquisição de práticas letradas que garantam aos alfabetizandos maior poder de participação na sociedade e melhores condições de reflexão sobre questões de interesse do cotidiano, fomos levados a recolocar a questão da leitura e da produção textual em termos de inserção desses alfabetizandos nas redes de comunicação escrita socialmente valorizadas. Mas, esse processo de inserção exigia a construção de um repertório, de uma cadeia de leituras e de atividades de escrita específicas, i.é, voltadas para o que FOUCAMBERT chama de leiturização (1989, 1993 a e b, 1994). E para pensar e implementar a construção dessa cadeia de leituras e de atividades de escrita, apoiamo-nos em estudos sobre a intertextualidade, desenvolvidos no campo da Lingüística Textual.

A base empírica deste trabalho foi fornecida por dados coletados em uma pesquisa-ação, sob a forma de intervenção pedagógica por nós

desenvolvida junto a três turmas de AAA, no âmbito das aulas de língua materna de uma escola pública municipal de Campina Grande, na Paraíba, durante o primeiro semestre letivo de 1994.

Essa pesquisa-ação desenvolveu-se a partir de duas premissas básicas. A primeira delas é a de que a construção de um repertório intertextual deveria centrar-se na leitura e na produção de textos escritos socialmente valorizados, e a segunda é a de que o acesso e a manipulação de informações deveriam orientar as práticas de leitura e de escrita em sala de aula, uma vez que, como lembra KLEIMAN (1995:8), essa é uma forma efetiva de “potencializar através do letramento”.

Nas atividades de intervenção pedagógica não dissociamos as atividades de produção textual das atividades de leitura, porque entendemos, a partir de FOUCAMBERT (1989, 1993 a e b, 1994), que a produção textual é sempre uma “reação ao ato de ler” (1993a: 27) e uma reflexão sobre a própria experiência de leitura: “a menos que se confunda escrita com transcrição da oralidade, não pode haver produção sem teorização da própria experiência de leitor, o que significa entrar num novo modo de pensamento, não num sistema de codificação” (1994: 72). Desse modo, o produtor/leitor jamais é um sujeito passivo e ao escrever/ler o faz apoiado em textos já lidos/produzidos. Como apontam os estudos sobre a intertextualidade: “todo texto origina e traz em si a presença de outros textos que o motivam e o constituem, contribuindo, assim, para a cadeia em que se inserem, realimentando-a”. Assim, “ não existem textos

puros, pois eles têm sua gênese numa cadeia de "já ditos", em relação à qual tomam uma posição e são tidos como aceitáveis." (VIGNER, 1979:62,1988:34).

Esse modo de compreender a intertextualidade nas atividades de leitura e de escrita também orientou a análise dos dados fornecidos pela pesquisa-ação. Os principais objetivos da análise foram o de descrever o processo de construção da intertextualidade nas aulas de leitura e na produção escrita dos alfabetizandos e o de verificar quais as implicações de tal construção para o ensino da produção escrita no âmbito de um projeto de leiturização na AAA.

No Capítulo 1 desta dissertação são apresentados os principais conceitos teóricos no campo dos estudos sobre o letramento e sobre a intertextualidade que orientaram a pesquisa-ação e análise de dados. Os subitens deste capítulo abordam a questão da AAA, articulando-a com o conceito de leiturização proposto por FOUCAMBERT e com a questão da intertextualidade como um fator decisivo para a leitura e a produção textual.

No Capítulo 2, são tratados os aspectos metodológicos da pesquisa-ação. São apresentadas as características do contexto em que a mesma foi realizada, os sujeitos envolvidos e as Unidades Temáticas implementadas.

Nos Capítulos 3 e 4, são analisados os dados fornecidos pela pesquisa-ação. O objeto do Capítulo 3 é a descrição de um processo desencadeado pelo trabalho de construção da intertextualidade na leitura e na escrita e a ele intimamente relacionado. Trata-se do processo de (re)formulação,

por parte dos alfabetizandos, dos conceitos de texto, de leitura e de produção textual, e que tem como principal referência as diferenças de base sócio-cultural, mobilizadas pelo professor e pelos alunos, em relação à utilização dos materiais escritos em sala de aula. O objeto do capítulo 4 é a descrição dos tipos de relação intertextual verificados e dos modos de manifestação da intertextualidade nas atividades de leitura e de escrita dos alfabetizandos. É também objeto deste Capítulo a identificação das fontes a que remetem as produções escritas dos alfabetizandos.

Finalizando, no Capítulo 5, são apresentadas as conclusões gerais deste trabalho e são apontadas as implicações para o ensino da produção textual nos cursos de AAA. É também avaliada a construção da intertextualidade como um caminho para a ação do professor/alfabetizador, num projeto de leiturização na AAA. A principal contribuição deste trabalho é a de fornecer subsídios para o desenvolvimento de projetos de leiturização a nível da AAA que sejam cada vez mais comprometidos com a "potencialização" através do letramento.

## **CAPÍTULO 1**

### **A PRODUÇÃO TEXTUAL NO CONTEXTO DE ALFABETIZAÇÃO DE ADOLESCENTES E DE ADULTOS: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS**

Neste capítulo apresentaremos uma discussão sobre a escrita como prática social, articulando-a com o conceito de leiturização proposto por FOUCAMBERT. Essa discussão nos permitirá examinar o papel de um projeto de leiturização no supletivo da 1ª fase do 1º grau como uma forma de introdução dos alfabetizando adolescentes e adultos nas práticas letradas de prestígio na sociedade. A questão da intertextualidade será tratada como um aspecto inerente a um projeto de leiturização com vistas ao domínio da produção textual.

#### **1.1 A escrita como prática social**

Neste trabalho compreendemos a escrita como um produto cultural de natureza simbólica, desenvolvido a partir da necessidade humana de interação para além do aqui e agora dos encontros face-a-face e utilizado não só para a comunicação, como também para o registro e a sistematização de

informações (suporte e memória), e para o questionamento do mundo e de si mesmo (STREET, 1984, GEE, 1990, FOUCAMBERT, 1989, 1994).

Como demonstram os estudos sobre letramento (HEATH, 1982, 1983, 1986, STREET, 1984, GEE, 1990, KLEIMAN, 1995) uma reflexão sobre a escrita também não pode desvinculá-la dos diferentes usos e funções a ela atribuídos pelos diferentes grupos que compõem a sociedade hierarquizada. Nesse sentido, a escrita é uma prática social ideologicamente determinada (STREET, 1984).

Assim sendo, a alfabetização, não pode mais ser vista como uma técnica de encontro com a escrita (FOUCAMBERT, 1993a:26) ou como uma instrumentalização para um uso posterior, visto que não se esgota na aprendizagem de um código e diz respeito, de fato, à aprendizagem de práticas que têm a escrita como referência, seja para uma ação direta como no caso da redação de um comunicado escrito, seja para uma ação indireta, como no caso de uma ação informada pela leitura de um texto. É uma das formas efetivas de se entrar em contato com a aprendizagem e o aperfeiçoamento dessas práticas é através do processo de escolarização, que pode se configurar num estágio de sucesso ou de fracasso para os sujeitos, dependendo, entre outras coisas, do grau de familiaridade de seu grupo social de origem com as práticas de escrita valorizadas na escola. Isso é o que demonstra o trabalho desenvolvido por HEATH (1982, 1983, 1986), sobre as relações entre tipos de letramento socialmente valorizados e escolarização. Nesse trabalho, a autora focaliza três comunidades norte-americanas, cujos modos diferentes de usar a linguagem

escrita e de atribuir sentido aos materiais escritos em casa, na igreja e nas atividades comunitárias podem explicar os diferentes resultados obtidos pelos aprendizes dessas comunidades em um processo de escolarização.

Maintown, uma das comunidades pesquisadas, era a comunidade majoritária (“mainstream”), composta por brancos e negros com formação universitária e todos profissionais liberais. A outra era Roadville, uma comunidade de brancos trabalhadores de indústrias têxteis, com baixa escolarização e que há quatro gerações se mantinha com o mesmo *status quo*. A terceira era Trackton, uma comunidade de negros, também trabalhadores de indústrias têxteis, com escolarização mais baixa e que há apenas 10 anos havia deixado o campo e se fixado na cidade. Entre as várias características desse grupo, destaca-se a decisão de não se mudar, apesar da instalação de um novo parque industrial, permanecendo no antigo espaço e os trabalhadores enfrentando a viagem diária até o local de trabalho. Essa decisão de não se integrar ao novo parque industrial favoreceu a manutenção de características muito próprias na organização das atividades cotidianas dos seus membros; conseqüentemente, os modos de usar a escrita também eram próprios, com poucos traços comuns aos usos dos grupos mais urbanos.

Em Maintown, a escrita não só era usada nas atividades relacionadas ao trabalho (como na redação de relatórios), mas também em casa e em eventos sociais. A leitura era motivada por vários propósitos e desde cedo as crianças eram acostumadas a retirar informações de materiais escritos, bem como a relacionar seres e objetos do mundo real com os dos livros de ficção e também



a falar sobre informações obtidas nos livros. Um evento de letramento comum nesse grupo eram as “bedtime stories” ou histórias contadas para as crianças na hora de dormir, seguidas de comentários sobre o que havia sido lido. Esses comentários eram retomados fora do momento da leitura sempre que um objeto do mundo e/ou situação real tivesse alguma relação com eventos apresentados nos livros. Nesse grupo, a aprendizagem da escrita estava inteiramente associada ao sucesso escolar e profissional, de modo que não se justificava, para os adultos, o questionamento sobre as vantagens ou sobre a necessidade das crianças serem alfabetizadas.

Em Roadville, os livros e diversos outros portadores de textos (revistas, jornais, catálogos) eram muito valorizados. Nas casas era possível encontrar diversos materiais escritos, inclusive jornais e revistas atualizados. Porém, o tópico central das conversas entre os adultos raramente estava voltado para as leituras. Havia também o mesmo hábito de narrar histórias para as crianças na hora de dormir, mas os adultos não as incentivavam a relacionar os fatos lidos com fatos reais e vice-versa, e fixavam-se no reconhecimento de letras do alfabeto e de números. Além disso, tal hábito era sistematicamente desenfocado quando as crianças entravam para a escola. Nas interações orais, as histórias mais comuns e valorizadas pela comunidade eram aquelas que narravam eventos reais de caráter moralizante, que podiam ser relacionadas a passagens bíblicas. A questão da verdade como adequação à realidade era um fator decisivo na avaliação de uma história. Apesar de ser uma prática comum, contar histórias exigia que o contador tivesse “autoridade” para isto.

Em Trackton, não havia material escrito específico para as crianças além do que era divulgado pela escola dominical. Entre as leituras feitas pelos adultos estavam os jornais, calendários e circulares, mas, mesmo nesses casos, a leitura nunca era uma atividade individual, uma vez que se considerava o isolamento voluntário como uma ação anti-solidária. A leitura era freqüentemente feita em voz alta e o seu sentido negociado entre o leitor e os ouvintes, portanto, a autoridade na determinação da palavra escrita não estava nela em si. A negociação do sentido de um texto era uma atividade rotineira e envolvia sempre vários participantes. Quanto à escrita, os registros eram bem mais esparsos e escrever era uma atividade individual e privada. Uma atividade valorizada entre crianças e adultos, nessa comunidade, era a narrativa de estórias de suas vidas, sobre eventos que viveram ou dos quais ouviram falar, valorizando, sobretudo, a maneira de narrar, com ênfase para aspectos ficcionais e para a encenação da fala das personagens.

Analisando os reflexos desses diferentes usos da escrita no desempenho escolar das crianças das três comunidades em seus primeiros anos de escolarização, HEATH aponta o fato de que as crianças oriundas de Maintown não apresentavam problemas de adaptação e realização das atividades escolares, porque essas eram semelhantes às desenvolvidas em casa (contar histórias, falar sobre o que leu, retirar informações dos rótulos, escrever cartas etc.), havia, então, um reforço mútuo: as práticas domésticas reforçavam as escolares e vice-versa. Já as crianças oriundas de Roadville tinham sucesso apenas no início da escolarização, porém fracassavam tão logo tivessem que

relacionar eventos reais àqueles narrados nos livros e responder questões que exigissem explanação. E as crianças de Trackton eram as que obtinham os piores resultados sempre, pois não havia semelhanças entre as práticas escolares e as práticas domésticas de usos da escrita.

Na conclusão do trabalho, a autora afirma que uma proposta teórica calcada num modelo linear e cumulativo de aquisição e desenvolvimento de estruturas lingüísticas e dos usos da escrita não poderia, de fato, atender à necessidades das diferentes comunidades pesquisadas, pois essas apresentavam diferentes modos de atribuir sentido à escrita e faziam diferentes usos dos materiais escritos. Esse modelo, adotado pela escola, só favorecia os grupos sociais já familiarizados com os usos da escrita que haviam justamente inspirado esse mesmo modelo.

O freqüente fracasso dos cursos de alfabetização de adolescentes e adultos no Brasil pode também ser explicado por essa inadequação do modelo escolar de ação pedagógica na construção de um caminho de acesso às práticas letradas de prestígio para grupos sócio-economicamente marginalizados e, em conseqüência, com pouca ou nenhuma familiaridade com os usos e funções atribuídos à escrita pelos grupos e instituições hegemônicas. As propostas de AAA que se mantiveram associadas às propostas elaboradas para crianças são exemplares a esse respeito, como podemos verificar no trabalho desenvolvido por FUCK (1993), a partir da proposta construtivista de ensino da escrita. Uma visão dessas propostas passa necessariamente pela consideração da AAA como uma ação pedagógica a ser

calcada numa “pedagogia sensível” nos termos de ERICKSON (1984:540), i.é, numa pedagogia mais alerta para a questão das diferenças de natureza sócio-cultural e para a necessidade de reflexão contínua sobre o processo em curso. Essa foi a certeza que nos orientou no desenvolvimento deste trabalho.

## **1.2. Letramento e Leiturização**

Segundo KLEIMAN (1995:19, a partir de SCRIBNER e COLE, 1981) “podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.” A principal implicação disso é que o letramento é sobretudo um fenômeno social de caráter plural, pois o conjunto de práticas sociais informadas e constituídas pela escrita é redefinido em função dos contextos sociais específicos. Nesse sentido é que nos parece possível associar o conceito de letramento ao de leiturização, proposto por FOUCAMBERT (1989, 1993 a e b, 1994), na medida em que a leiturização é vista por esse autor como um processo de inserção no universo dos usos sociais da escrita, através de um contato sistemático com uma pluralidade de formas de leitura e de tipos de texto socialmente valorizados. Desse modo, um projeto de leiturização vai estar voltado para as práticas socialmente prestigiadas de uso da escrita e não para as práticas usualmente prestigiadas na instituição escolar, como é o caso, por exemplo, das práticas de decifração promovidas pela cartilha.

É nesse sentido que a leiturização implica, segundo FOUCAMBERT, numa “desescolarização” da leitura e numa desmistificação do caráter “sagrado” muitas vezes atribuído à palavra escrita. Nesse sentido, a proposta de tornar leiturizados, i.é, de tornar os sujeitos usuários sistemáticos e críticos de materiais escritos de seu interesse, pode ser associado a uma concepção ideológica do letramento (STREET, 1984) como instrumento “potencializador” da transformação das relações sociais. Cabe lembrar aqui que essa concepção orienta a proposta de alfabetização de adultos feita por Paulo FREIRE (1987) há mais de trinta anos, conforme assinalado por FOUCAMBERT (1993a:26). Essa concepção é também a dos estudiosos do letramento em suas relações com a emancipação social e política dos grupos sociais marginalizados (HEATH, 1982, 1983 1986, STREET, 1984, KLEIMAN 1992a e b, 1993a, 1995, TFOUNI, 1987, 1992, 1995, SIGNORINI, 1993, 1994, 1995, OLIVEIRA, 1995, TERZI, 1992, 1995).

### **1.2.1 A produção escrita num projeto de leiturização**

Num projeto de leiturização, as atividades de leitura e de escrita são vistas como atividades intercomplementares, segundo FOUCAMBERT:

**“As pedagogias da leitura e da escrita estão ligadas:  
pela natureza da situação de comunicação e não apenas  
do código utilizado. Isto não quer dizer que seja preciso**

**esperar “saber” ler para poder escrever, mas significa que toda produção se inscreve no sistema provisoriamente elaborado pelas estratégias mobilizadas pela recepção”. (1994: 76) As pessoas só escrevem ou lêem quando estão diretamente ligadas ao acontecimento e (...) somos obrigados a recorrer a textos não porque adoremos ler, mas pela necessidade de dominar as técnicas da linguagem escrita, para de algum modo reutilizá-las em nosso próprio texto.” (1993a: 25-26).**

Conforme já foi por nós assinalado, esse tipo de relação quase indissociável da leitura com a escrita não costuma orientar as práticas do letramento escolarizado, cuja concepção de escrita é, sobretudo no caso AAA, a de um instrumento para a transcrição da fala. Nesse sentido, língua falada e língua escrita são vistas como modalidades isomórficas, não sendo dado ao alfabetizando as condições de refletir sobre os elementos lingüísticos e não lingüísticos que dão a um texto sua textualidade, i.é, que o fazem funcionar de determinada maneira em determinado contexto. A não diversificação das fontes para leitura na escola é ao mesmo tempo consequência da concepção escolar de alfabetização e causa das dificuldades no processo de leiturização. Em geral, são os livros didáticos a única fonte de leitura de professores e alunos. Fragmentos escolhidos pelo autor do livro didático ou resumos de obras mais longas são as leituras escolares mais comuns. As atividades de leitura e de

escrita acabam se transformando sobretudo em atividades de decifração de fragmentos escritos, conforme amplamente descrito pela literatura (GERALDI, 1984, SILVA, 1986, TERZI, 1990, TEBEROSKY, 1990, KLEIMAN, 1993b, SIGNORINI, 1993).

Outra prática escolar já bastante estudada é a “redação” como produção textual valorizada. No âmbito do letramento escolarizado, a redação tem hoje o estatuto de uma escrita desvinculada do debate de idéias, ou, nos termos de FOUCAMBERT (1993 a e b, 1994), de uma reação à leitura. A redação na escola caracteriza-se mais por sua vinculação com o lugar comum, com a repetição do já dito, constituindo-se numa manifestação exemplar que ORLANDI (1983: 9-17 ) denominou de “circularidade do discurso escolar”. De fato escrever na escola tem sido assimilado mais a um treino ortográfico, gramatical, etc., ou a um instrumento de verificação do domínio do aprendiz no campo da ortografia e da gramática.

A “desescolarização” da escrita num processo de leiturização vai justamente tentar instaurar o debate de idéias e a reflexão sobre a textualidade dos materiais escritos e sobre os modos de circulação desses materiais como alavanca para uma produção escrita que integre uma experiência de comunicação social, i.é, que integre uma experiência de natureza política e não apenas pedagógica. Como lembra FOUCAMBERT, o não leitor é excluído das redes de comunicação escrita por razões sociais e não técnicas e seus não-saberes fazem eco a essa situação de exclusão (1994:20, ver também SIGNORINI, 1994).

### 1.3 A intertextualidade na leitura e na produção textual

O conceito de intertextualidade que adotamos neste trabalho é o da Linguística Textual. Nessa corrente dos estudos lingüísticos, a intertextualidade é tida como um dos sete fatores que constituem a textualidade de um texto (BEAUGRAND e DRESSLER, 1981), i. é, um dos fatores que contribuem para que o texto seja uma unidade de sentido (HALIDAY e HASAN, apud MARCUSCHI, 1983: 09). Os outros fatores, além da intertextualidade, que garantem a textualidade são: a coerência, a coesão, a intencionalidade, a informatividade, a situacionalidade e a aceitabilidade.

Dentre esses fatores, a coesão e a coerência têm em comum a característica de promover a inter-relação semântica entre os elementos do tópico texto, respondendo pelo que se pode chamar de conectividade textual. A coerência, segundo KOCH (1991a: 21), está diretamente ligada à possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto, ou seja, ela é o que faz com que um texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido do texto. E a coesão, também de acordo com KOCH (1989), diz respeito a todos os processos de seqüencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação lingüística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual.



Os demais fatores são pragmáticos e são de igual importância na constituição da textualidade, não havendo como isolá-los da coerência e da coesão. O funcionamento desses fatores não está apenas na dependência do autor em manifestá-los, mas está, sobretudo, na dependência de o leitor reconhecê-los através dos elementos lingüísticos apresentados no texto.

De modo geral, os estudos sobre a função constitutiva da intertextualidade estão voltados para a classificação dos tipos de manifestação intertextual (JENNY, 1979, TOPIA, 1979, SANT'ANNA, 1985, KOCH, 1986, 1991b e 1993) e para a relação da intertextualidade com a legibilidade textual (DUCHET, 1971, VIGNER, 1979 e 1988, FOUCAMBERT, 1989 e 1994). Os primeiros descrevem os processos através dos quais se dão às remissões de um texto às suas fontes e os segundos mostram que a leitura depende, em grande parte, das relações de oposição/contraste/conformidade estabelecidas pelo leitor entre um texto dado e outros textos da mesma cadeia.

Quanto à função constitutiva da intertextualidade da produção textual, conforme preconiza a literatura por nós consultada, todo texto é produzido a partir de textos previamente existentes. Logo, esse fator constitutivo da produção textual, está, a rigor, centrado numa tradição de permuta/ transformação/remissão de textos escritos e sua manifestação pode ser evidenciada tanto na leitura de um texto, quando o leitor estabelece remissões com outros textos, mencionados ou não pelo autor, como também na produção, quando o autor fundamenta o seu texto em outros já existentes e a esses se refere de modo explícito ou não. Esta constatação levou BEAUGRAND e

DRESSLER (1981), a afirmar que a intertextualidade diz respeito aos modos como a produção e a recepção de um texto dependem do conhecimento de outros textos, com os quais se relaciona de alguma forma. Esse é o sentido atribuído à intertextualidade por KRISTEVA, criadora do termo, cuja (re)definição de noção de texto, a partir do estudo da intertextualidade, interessa a análise apresentada nesta dissertação. Para essa autora, um texto se constrói como um mosaico de citações e é absorção e transformação não só de um texto, mas de vários textos em outro (apud. TODOROV, 1981, a esse respeito ver também JENNY, 1979). Tal noção enfatiza, portanto, o processo da produção textual como um trabalho de transformação a partir das referências disponíveis.

Essa concepção da produção textual como um trabalho de transformação a partir de um repertório intertextual nos remete à questão da AAA como um processo de construção desse repertório e de aquisição das práticas letradas de utilização da escrita que favoreçam esse trabalho de transformação.

Quanto à intertextualidade como um fator de legibilidade, são os estudos literários (JENNY, 1979, ANGENOT, 1983, GIL JUNQUEIRA, 1991, LOPES, 1991 e MENDES, 1994) os que mais têm enfatizado as implicações da função constitutiva da intertextualidade para a recepção de uma obra escrita. Como não existem “textos puros” (VIGNER 1979:63 e 1988: 32) , toda produção é parte de uma série, i.é, um texto se define em relação aos que o precederam, confirmando-os ou não. Nesta perspectiva, um texto só tem sentido quando essas relações intertextuais constitutivas se estabelecem na leitura e na produção. Assim, o texto deixa de ter um sentido imanente, como postulam

concepções mais tradicionais de leitura e de escrita, que orientam boa parte das práticas escolares. A atribuição de sentido, tanto na leitura quanto na produção escrita, está relacionada à atividade de um leitor/autor exposto às cadeias textuais socialmente valorizadas. É nesse sentido que VIGNER (1988) afirmou que a intertextualidade só é adquirida pelo contato com uma longa tradição de textos.

Além dessa relação entre textos escritos, a intertextualidade se dá também na relação entre textos de diferentes naturezas (JENNY, 1979, VERÓN, 1980, MENDES, 1994). Desse modo, por exemplo, são apontados como um trabalho intertextual a passagem dum sistema significante para outro, como a descrição de uma pintura, a relação entre TV x Literatura, TV x Cinema, Cinema x Literatura, a relação entre a produção publicitária e a música, a poesia, as informações científicas, entre tantas outras.

Também VIGNER (1979, 1988) chama atenção para as relações que se estabelecem entre textos escritos e a experiência de mundo do autor/leitor. Ao tratar da questão da intertextualidade como inerente à questão da leitura na escola, esse autor adverte que mesmo “crianças oriundas de meios sócio-culturais desfavorecidos, vistos por ele como pouco marcados pelas tradições da cultura erudita, dispõem de uma experiência significativa de decifração de mensagens. Essa experiência induzida pela prática com estória em quadrinhos, novelas de televisão, diversas mensagens publicitárias, até mesmo narrativas que lhes tenham sido contadas, lhes garante um certo número de categorias interpretativas que não derivam forçosamente do domínio verbal, mas

que são suscetíveis de se aplicar a ele, caso o professor queira explorá-las". Em outras palavras, esse autor aponta para a possibilidade de se iniciar o trabalho de leitura na escola partindo das experiências de decifração de sujeitos com restrita familiarização com os usos prestigiados da escrita.

Seguindo o mesmo princípio, focalizamos neste trabalho não só a construção da intertextualidade em termos de relações entre textos escritos estudados em sala de aula quanto entre estes e os textos áudio visuais de base escrita veiculados pelos meios de comunicação de massa, como a TV e o rádio.

Para a análise das relações intertextuais detectadas na produção escrita escolar dos alfabetizados, nos apoiamos nas propostas de classificação de KOCH (1986 e 1991b). De acordo com essa autora (1986), a intertextualidade é subdividida em dois tipos: uma intertextualidade em sentido amplo, subjacente a todos os tipos de textos, porque a remissão a outros textos é um componente inerente à atividade de produção textual; e há uma intertextualidade em sentido estrito, na qual o intertexto, i.é, a(s) fonte(s) de remissão freqüentemente é (são) indicada(s). No caso da intertextualidade em sentido estrito, KOCH considera que há dois subtipos, a saber: o implícito, que supõe um texto anterior, retomado sobre a forma de paródia, paráfrase, contestação, réplica; e o explícito, constituído de trechos de outros textos sobre os quais o autor tece o seu argumento. Esses trechos são as citações e referências, retomadas do texto do interlocutor e também o discurso relatado.

Numa revisão da definição postulada em 1986, KOCH (1991b) mostra que o fenômeno da intertextualidade é muito abrangente e considera o

sentido estrito da intertextualidade, por ela definido anteriormente, como o caso legítimo de intertextualidade. Isso porque, segundo a autora, nesse tipo de intertextualidade "a alteridade é necessariamente atestada pela presença de um intertexto, cuja fonte é explicitamente mencionada no texto que incorpora ou cujo produtor está presente, em situações de comunicação oral, ou ainda, são provérbios, frases-feitas, expressões estereotipadas ou formulaicas, de autoria autônoma, mas que fazem parte de um repertório partilhado por uma comunidade de fala" (1991:539).

Em sentido amplo, a intertextualidade pode ser considerada como sinônimo de polifonia no sentido bakhtiniano do termo (BAKTHIN, 1992) e, nesse sentido, também é sinônimo de heterogeneidade (AUTHIER-REVUZ, 1990) já que esta é constitutiva do discurso. Em relação à polifonia, a autora adverte que nem todos os casos de polifonia são casos de intertextualidade em sentido estrito, uma vez que nos enunciados polifônicos as outras vozes que são identificadas não necessariamente são vozes de uma alteridade atestada, podendo ser a representação de mais de um enunciador no enunciado.

Em relação à heterogeneidade, a aproximação com o conceito de intertextualidade é considerada legítima, uma vez que, segundo a Análise de Discurso de linha francesa, a heterogeneidade é responsável pela inscrição do Outro na seqüência do discurso, e por conseqüência na sua materialidade (o texto). O Outro é o elemento constitutivo por excelência do sujeito e de seu discurso (AUTHIER-REVUZ, 1990: 29 ). De acordo com esta autora, são dois os tipos de heterogeneidade: a heterogeneidade constitutiva (HC) e a

heterogeneidade mostrada (HM). A HC é a presença do outro não explicitamente marcada nos discursos, apesar de lhe ser inerente. É essa heterogeneidade que altera a unicidade do discurso. A HM são os fragmentos lingüísticos inseridos no fluxo do discurso que expõem as cadeias enunciativas. Tais fragmentos tanto podem ser enunciativos, nos casos em que o enunciador usa glosas do tipo: Z disse X, na expressão de Z, X significa..., como metalingüísticos, casos em que o enunciador restringe o sentido de uma palavra: O termo Y, no sentido X da palavra). Em tese, as formas da HM são apresentadas em uma outra língua, um outro registro discursivo, um outro discurso, uma outra modalidade de consideração de sentido, uma outra palavra. Localizá-las significa circunscrever estes pontos e pô-las na diferença em relação ao restante da cadeia discursiva.

Atendo-nos aos tipos de intertextualidade propostos por KOCH (1991b), interessam-nos aqui as relações intertextuais em sentido estrito, subgrupos das relações explícitas e implícitas, em função dos dados que iremos analisar. Estes constituem-se de atividades de leitura e de produção textual de adultos e adolescentes que até então não haviam sido expostos à tradição letrada das formas de clássicas de manifestação da intertextualidade na escrita do tipo acadêmico, como a citação e a paráfrase, por exemplo.

As referências teóricas apresentadas neste capítulo - a escrita como prática social; a leiturização como aquisição de práticas letradas de prestígio; a construção da intertextualidade como um projeto de leiturização - foram nossos principais subsídios, tanto para a concepção e o desenvolvimento da pesquisa-ação quanto para a análise dos dados aí obtidos.

## CAPÍTULO 2

### O CONTEXTO DA PESQUISA: CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Conforme indicado anteriormente na introdução deste trabalho, a base empírica da nossa reflexão sobre a construção da intertextualidade na AAA foi constituída pelos dados coletados durante nossa intervenção pedagógica em três turmas de supletivo de 1º grau de uma escola pública noturna da cidade de Campina Grande, na Paraíba. Essa intervenção deu-se durante um semestre letivo em aulas de língua materna nos três níveis do curso supletivo, a saber: Alfabetização, Pós - Alfabetização I e Pós - Alfabetização II.

Esse tipo de intervenção é designado pela literatura especializada de **Pesquisa-ação** (THIOLLENT, 1992:15) e insere-se no contexto das pesquisas de tipo etnográfico utilizadas nos estudos em Linguística Aplicada. Esse tipo de pesquisa examina sempre as ações de sujeitos dentro de um microcontexto em que há estreita associação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, envolvidos numa ação conjunta ou na resolução de problemas coletivos da comunidade pesquisada (THIOLLENT,1992:17). No nosso caso, não optamos pela resolução de problemas coletivos, do tipo sindical ou político, por exemplo, mas pela interação com os sujeitos em atividades de leitura e escrita em língua materna para tentar resolver problemas relacionados à aprendizagem da produção escrita.

Segundo ERICKSON (1990), na pesquisa etnográfica, a coleta de dados envolve, além da participação direta do pesquisador, vários tipos de fontes de dados. No nosso caso, a principal fonte foram as produções dos alunos em sala de aula. As fontes secundárias foram as gravações em áudio das aulas ministradas às três turmas, as notas tomadas no Diário de Campo, antes e durante a intervenção, e as entrevistas. Essas entrevistas focalizaram a história de escolarização dos alfabetizandos e o uso que faziam de materiais escritos fora da escola.

O trabalho de coleta de dados estendeu-se de 01 de fevereiro a 10 de junho de 1994, num total de 87 dias letivos. Foram gravadas em áudio vinte e três horas-aula e foram considerados em torno de 150 textos escritos pelos alunos dos três níveis. A análise de dados deste tipo de pesquisa apoia-se no tratamento qualitativo dos dados. Com esse procedimento, buscamos as evidências mais significativas do modo como foram construídas as relações intertextuais nas produções escritas dos alfabetizandos focalizados, a partir de um repertório intertextual de base escrita que fosse além daquele construído regularmente na escola através do uso exclusivo da cartilha, e evidências de como o alfabetizador foi alterando a sua proposta inicial de utilização desse repertório, com vistas a ajustá-lo às fontes orais mais utilizadas pelos alfabetizandos.

Antes de descrevermos as atividades que constituíram a pesquisa-ação por nós desenvolvida nas três turmas, apresentamos a seguir informações sobre a escola e a comunidade onde foi efetuada a coleta de dados



e sobre a turma de Pós I, que nos fornece o maior número de produções escritas para a análise.

## **2.1 O contexto da pesquisa-ação**

### **2.1.2 A escola**

Escolhemos o GESC, uma escola pública municipal, para desenvolvermos nossa pesquisa-ação porque, desde 1990, os profissionais que lá trabalham com o supletivo de 1º grau diziam-se envolvidos com um trabalho inspirado por Paulo Freire, i.e, apoiado na escolha de temas geradores e na leitura e produção de textos como instrumentos de interação dos alfabetizados com o mundo da escrita e com as questões locais da comunidade. Esse apregoado interesse por uma metodologia de trabalho que se afastasse do uso tradicional da cartilha abriu espaço para que nossa proposta de intervenção fosse aceita.

A escola tinha poucos materiais escritos disponíveis aos professores e alunos. Os poucos livros didáticos que constituíam o seu acervo não eram colocados à disposição dos alunos e tinham uma circulação tão restrita quanto à documentação de matrícula, acessível apenas aos professores. Além desses materiais, a secretaria e as salas de aulas eram decoradas com alguns cartazes de boas vindas afixados nas paredes. Nas salas de aula, havia outros cartazes que apresentavam o alfabeto e algumas tabuadas. Também havia

outros cartazes relacionados às atividades sindicais dos professores, na secretaria da escola.

Durante todo o semestre em que realizamos a pesquisa, ocorreram apenas dois eventos de letramento extra-classe promovidos pela escola e que envolveram a participação dos alunos: duas convocações de duas reuniões endereçadas a toda comunidade escolar. Na primeira dessas reuniões, discutiu-se a eleição para direção da escola. Na segunda, discutiram-se algumas reivindicações para a reforma da estrutura física do prédio que seriam enviadas ao poder público municipal. Nessa reunião, discutiram-se também algumas sugestões para o plano decenal de educação<sup>1</sup>. Por sugestão nossa, essa reunião foi organizada de modo que os alunos tivessem oportunidade de conhecer um uso da escrita, que não lhes era familiar: a elaboração da pauta de uma reunião e o registro de conclusões. Além da leitura dos itens propostos para discussão, foram anotadas no quadro as conclusões da discussão, a fim de que todos os presentes (alunos, professores, técnicos e pais de alunos) pudessem lê-las. Além disso, uma professora foi encarregada de registrar, para fins de documentação, os itens discutidos e o resultado das discussões. Apesar de se tratar de uma prática comum na maioria das instituições, a escola, aqui focalizada, não costumava utilizar registros escritos desse gênero.

---

<sup>1</sup> Plano Decenal de Educação para Todos foi a proposta de política pública para educação no Brasil, elaborada em 1993, pelo Governo Itamar (1992-1994), em virtude do compromisso assumido com a ONU, UNESCO, UNICEF, PNDU E Banco Mundial, durante a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jointien, Tailândia, 1990. A principal meta dessa proposta é assegurar, até o ano 2003, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam a necessidades elementares da vida contemporânea (MEC, 1993).

Do ponto de vista físico, a escola funcionava num antigo prédio, dispondo apenas 03 salas de aulas, 01 secretaria, 02 banheiros, 01 cozinha, 01 pequeno pátio coberto e 01 área destinada ao cultivo de hortaliças, mas que era usada como espaço para lazer. O prédio havia sido construído há 30 anos e, apesar do aumento populacional do bairro, não teve sua área expandida.

Como a grande maioria das escolas públicas brasileiras, esta também estava sucateada. As estruturas elétricas, hidráulicas e sanitárias estavam danificadas, o que originava a má acomodação de alunos e professores. Não raro, as aulas eram interrompidas ou suspensas por causa de problemas elétricos, o que também contribuía para a evasão dos alunos.

### **2.1.3 O bairro**

Todos os alunos que constituem o grupo de sujeitos focalizado nesta pesquisa eram moradores do bairro em que se encontrava a escola. Esse é um bairro tradicional da cidade, geograficamente próximo ao centro da cidade, conhecido por situar dois prédios públicos importantes: o cemitério central da cidade e a cadeia pública municipal. Nele também estavam situados um Centro Social Urbano de referência para a cidade, que atendia à comunidade do bairro e de bairros adjacentes, e um posto de saúde, onde se desenvolvia um trabalho pioneiro de medicina social preventiva no Nordeste.

Segundo os dados divulgados pelo penúltimo censo (TELPA, 1992), e confirmados pela associação de moradores, esse bairro tinha, até 1990, cerca de 8.100 habitantes. De acordo, com as observações que realizamos e com as informações que pudemos coletar, essa população poderia ser agrupada da seguinte forma: um grupo de moradores de classe média, chamado aqui de grupo A, um outro grupo formado por moradores de classe média baixa, chamado aqui de grupo B, e um grupo de moradores de cortiços, chamado aqui de grupo C.

O grupo A era formado por profissionais liberais e funcionários públicos de carreira, que habitavam as ruas centrais. Uma das características desse grupo era o de manter os filhos em escolas privadas de grande porte que ficavam no centro da cidade. As suas atividades de trabalho e de lazer eram geralmente desenvolvidas em outros bairros da cidade.

O grupo B era formado por pequenos comerciantes, operários e biscateiros que habitavam a parte do bairro que ficava entre as ruas centrais e as periféricas. De acordo com as informações que coletamos, através de entrevistas informais com o diretor da associação de moradores, a renda salarial média desse grupo variava entre 01 a 03 salários mínimos e era composta com base no salário dos vários membros que trabalhavam, inclusive os adolescentes, cuja opção entre permanecer na escola ou ingressar no mercado de trabalho, levava sempre em consideração que era melhor manter-se num trabalho, mesmo que temporário, pois este era necessário ao sustento próprio e da família. Observamos que as crianças desse grupo cursavam o ensino regular nas escolas do bairro e que os adolescentes e adultos compunham a clientela do ensino

supletivo de 1º grau dessas mesmas escolas. Essa clientela, apesar de reproduzir um discurso de valorização do saber escolar, envolvia-se muito pouco com as atividades escolares ou com os assuntos de interesse da escola. Para esses alunos, qualquer outra atividade comunitária, como jogos de futebol ou festas locais, era motivo suficiente para o pedido de suspensão das aulas. Durante as festas juninas, por exemplo, havia uma evasão em massa da escola, como essas festas se estendiam por todo o mês de junho, era comum, pelo menos, 15 dias de ausência na escola. Esse grupo também não costumava se envolver com reivindicações de reposição de aulas depois de períodos de greve de professores. PEREIRA e ALBUQUERQUE, (1994: 05) e também TERZI, (1992: 29) apontam em seus trabalhos essa mesma aparente contradição no comportamento desse mesmo grupo social com relação à valorização da escola.

O grupo C, formado pelos de moradores dos cortiços. Esse grupo ocupava as ruas periféricas do bairro, onde estavam os maiores problemas de infra-estrutura básica. Segundo o diretor da associação de moradores, a renda familiar média desse grupo era de menos de 01 salário mínimo por mês. Nele, os adultos e adolescentes tinham sub-empregos e raramente eram aproveitados pelo mercado de trabalho da economia formal. As crianças, em sua maioria, muito cedo, tornavam-se pedintes e só algumas iam à escola. Entre os adolescentes e adultos havia, segundo o diretor da associação de moradores, um número significativo de analfabetos: cerca de 60% dos indivíduos com mais de 13 anos nunca haviam ido à escola. Assim como estavam excluídos da escola, esses indivíduos também estavam excluídos de outras instituições da sociedade, com

exceção, porém, de algumas igrejas protestantes não ortodoxas que se instalaram no bairro.

#### **2.1.4 Os alunos e as turmas**

O nosso contato com os alunos do supletivo deu-se a partir do período de matrícula, no início do semestre letivo. As próprias professoras que executavam as matrículas e que conheciam bem os alunos nos colocaram em contato com eles. Através de conversas informais com esses alunos pudemos selecionar temas de estudo que norteariam as atividades de leitura e de produção de textos durante nossa intervenção em sala de aula. Essas conversas também nos ajudaram a selecionar os tópicos da entrevista estruturada que realizamos posteriormente com esses alfabetizandos a respeito da sua história escolar e das práticas de letramento aprendidas fora da escola.

Entre as observações que realizamos neste período, chamou-nos atenção a falta de um critério mais objetivo e explícito para a distribuição dos matriculados nos três níveis do supletivo. A turma de alfabetização foi composta pelos chamados alunos do "nível zero", identificados na matrícula apenas através questões do tipo "sabe ler?", "sabe escrever?". Se a resposta fosse "sei não" ou "sei só um pouquinho", o aluno era matriculado nessa turma. A turma de Pós I foi composta pelos aprovados numa turma de Alfabetização do supletivo e pelos novatos que dissessem, em suas respostas às questões acima citadas, serem

capazes de ler e escrever frases curtas. A turma de Pós II foi composta pelos aprovados anteriormente numa turma de Pós I do supletivo e pelos novatos que dissessem, em suas respostas às mesmas questões acima citadas, serem capazes de oralizar com fluência e de escrever alfabeticamente. Dada à falta de critérios mais adequados para a composição das turmas, era comum, após o início do ano letivo, as professoras trocarem alguns alunos de turma, buscando compor conjuntos mais homogêneos. Os alunos só estavam aptos a receber o certificado de conclusão da 1ª fase do 1º grau quando eram aprovados no curso do último nível, i.é, no curso de Pós II. Como a aprovação nos níveis anteriores não era pré-requisito para a matrícula no último nível, havia na turma de Pós II, aqui focalizada, muitos alunos "ouvintes" que já haviam concluído a 1ª fase do 1º grau. O objetivo deles em voltar à escola era "dá uma revisada" antes de fazer a seleção para ingressar na 2ª fase do 1º grau.

Após um período de mais de 30 dias letivos de convivência com os alunos, começamos as gravações de entrevistas estruturadas. Nessas entrevistas, indagamos sobre a ocupação profissional desses alunos, sobre a sua origem, urbana ou rural, sobre a escolaridade dos pais, sobre a existência e a utilização de material escrito em casa e no trabalho. Indagamos também sobre a história de escolarização desses alunos.

Os dados relacionados à origem urbana ou rural não se mostraram significativos para nenhuma das três turmas, primeiro porque não havia um número elevado de alunos de origem rural, e, segundo, porque os poucos alunos que vinham do campo apresentavam os mesmos hábitos de leitura

e de escrita dos alunos da cidade, em sua maioria filhos de migrantes da zona rural.

Para que se tenha um perfil médio do aluno do supletivo aqui focalizado, apresentaremos a seguir uma sistematização dos dados coletados junto à turma de Pós I. A escolha dessa turma como nossa referência de base para a reflexão desenvolvida neste trabalho se deve a uma maior homogeneidade do grupo que a compunha, a maioria dos alunos com um mínimo de dois anos de permanência no supletivo.

#### **2.1.4.1 A turma de Pós Alfabetização I: perfil médio da clientela do supletivo de 1º grau**

Na turma de Pós I, estavam matriculados 23 alunos, dos quais 14 mantiveram presença assídua ao longo do semestre letivo. A faixa etária concentrava-se entre 12 e 20 anos. Apenas 02 alunos tinham mais de 20 anos: um tinha 28 e outro 53 anos. Considerando-se adultos os sujeitos a partir de 20 anos, esta é uma turma de adolescentes, em sua maioria do sexo masculino. O quadro a seguir apresenta os dados relacionados à ocupação profissional desses alunos.



Turma: Pós-Alfabetização I

Dados de identificação da turma

| NOME | IDADE   | SEXO | OCUPAÇÃO<br>PROFISSIONAL | ORIGEM        |                | OBSERVAÇÕES                         |
|------|---------|------|--------------------------|---------------|----------------|-------------------------------------|
|      |         |      |                          | ZONA<br>RURAL | ZONA<br>URBANA |                                     |
| FRC  | 12 anos | masc | mecânico                 |               | X              |                                     |
| MSL  | 12 anos | masc | baterista                |               | X              |                                     |
| CC   | 12 anos | masc | estudante                |               | X              |                                     |
| JPBS | 13 anos | masc | ajudante de<br>mecânico  |               | X              |                                     |
| APSS | 13 anos | fem  | doméstica                | X             |                |                                     |
| PAM  | 15 anos | fem  | estudante                |               | X              |                                     |
| LSS  | 15 anos | fem  | doméstica                |               | X              |                                     |
| AO   | 15 anos | masc | carregador               |               | X              |                                     |
| CPS  | 17 anos | masc | lav. de carros           |               | X              |                                     |
| RMS  | 19 anos | fem  | doméstica                | X             |                | Reside na zona<br>urbana há 10 anos |
| VAS  | 19 anos | masc | estudante                |               | X              |                                     |
| AMNS | 20 anos | fem  | doméstica                | X             |                | Reside na zona<br>urbana há 10 anos |
| SJC  | 28 anos | masc | mecânico                 |               | X              |                                     |
| MRL  | 53 anos | fem  | costureira               |               | X              |                                     |

De acordo com os dados que levantamos e que estão expostos no quadro acima, nessa turma as profissões são bem definidas pelos entrevistados. Entre os 14 alunos que realizaram a entrevista, apenas 03 declararam a profissão “ser estudante”. Segundo os próprios alunos, o conhecimento de escrita não era uma habilidade indispensável, nem à aprendizagem nem ao exercício de suas profissões.

Com relação à história de escolarização desses alunos é significativo registrar que nenhum deles estava na escola pela primeira vez. Além do supletivo, os alunos já haviam tido algum tipo de experiência no ensino regular. Dos 14 alunos dessa turma, 04 haviam cursado até a 3ª série, sendo que nenhum deles havia sido reprovado, outros três 03 haviam cursado até a 2ª série,

sendo que apenas um havia sido reprovado. E 07 haviam cursado só a 1ª série, sendo que apenas um havia sido reprovado.

Estes números revelam que a não permanência desses alunos na escola se deve mais a entrada precoce no mercado de trabalho do que às reprovações nas séries iniciais. Mas, apesar de praticamente não terem sido reprovados, mesmo os alunos que cursaram até a 3ª série, apresentavam conhecimentos rudimentares de escrita e de leitura. Isto indica que literalmente esses alunos “passaram” de uma série para outra sem que tivessem sido de fato alfabetizados. Os quadros apresentados a seguir resumem os dados sobre a história escolar do conjunto desses alunos.

Turma: Pós-Alfabetização I

Dados sobre a vida escolar dos alunos

| NO-<br>ME | IDA-<br>DE | SEXO | FREQÜEN-<br>TOU O ENSINO<br>REGULAR |     | SÉRIES CURSADAS NO ENSINO REGULAR |                |              |             |             | RE-<br>PRO-<br>VA-<br>ÇÕES | PERÍO<br>DOS<br>LETI<br>VOS<br>NO SU<br>PLE<br>TIVO | SÉRIES CURSADAS NO<br>ENSINO SUPLETIVO |                              |        | RE-<br>PRO-<br>VA-<br>ÇÕES |
|-----------|------------|------|-------------------------------------|-----|-----------------------------------|----------------|--------------|-------------|-------------|----------------------------|---|--|------------------------------|--------|----------------------------|
|           |            |      | NAO                                 | SIM | ALF.                              | 1ª<br>SÉRIE    | 2ª<br>SÉRIE  | 3ª<br>SÉRIE | 4ª<br>SÉRIE |                            |   | ALF                                    | PÓS I                        | PÓS II |                            |
| FRC       | 12<br>ANOS | MASC |                                     | X   | X                                 | X              | X<br>desist  |             |             | ---                        | 1   |  | Pós I -<br>94                |        |                            |
| MSL       | 12<br>ANOS | MASC |                                     | X   | X                                 | X              |              |             |             | 1 - 1ª<br>série            | 2   |  | X -<br>Pós I -<br>93 e<br>94 |        | 1 - Pós<br>I - 93          |
| CC        | 12<br>ANOS | MASC |                                     | X   | X                                 | X              | X            | X           |             | 1 - 1ª<br>série            |   | X - 94                                 |                              |        |                            |
| JPBS      | 13<br>ANOS | MASC |                                     | X   | X                                 | X              | X<br>desist. |             |             | 1                          |   | X - 94                                 |                              |        |                            |
| APSS      | 13<br>ANOS | FEM  |                                     | X   |                                   | X (2<br>vezes) |              |             |             | 1 - 1ª<br>série            | 3   | X - 92<br>e 93                         | X - 94                       |        | 1 - Alf<br>92              |
| PAM       | 15<br>ANOS | FEM  |                                     | X   | X                                 | X              |              |             |             | ---                        | 1   |  | X - 94                       |        |                            |
| LSS       | 15<br>ANOS | FEM  |                                     | X   | X                                 | X              | X            |             |             | 2 - 1ª e<br>2ª<br>séries   | 1   |  | X - 94                       |        |                            |

Turma: Pós Alfabetização I

Dados sobre a vida escolar dos alunos

| NO-<br>ME | IDA-<br>DE | SEXO | FREQÜEN-<br>TOU O ENSINO<br>REGULAR |     | SÉRIES CURSADAS NO ENSINO REGULAR |             |             |             |             | RE-<br>PRO-<br>VA-<br>ÇÕES | PERÍO<br>DOS<br>LETI<br>VOS<br>NO SU<br>PLETI<br>VO | SÉRIES CURSADAS NO<br>ENSINO SUPLETIVO |        |        | RE-<br>PRO-<br>VA-<br>ÇÕES |
|-----------|------------|------|-------------------------------------|-----|-----------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|----------------------------|---|--|--------|--------|----------------------------|
|           |            |      | NÃO                                 | SIM | ALF.                              | 1ª<br>SÉRIE | 2ª<br>SÉRIE | 3ª<br>SÉRIE | 4ª<br>SÉRIE |                            |   | ALF                                    | POS I  | POS II |                            |
| AO        | 15<br>ANOS | MASC |                                     | X   | X                                 |             |             |             |             |                            | 3   | X - 92<br>e 93                         | X - 94 |        | 1 - Alf.<br>92             |
| CSP       | 17<br>ANOS | MASC |                                     | X   | X                                 | X           | X           | X           |             | 1 - 1ª<br>série            | 1   |  | X - 94 |        |                            |
| RMS       | 19<br>ANOS | FEM  |                                     | X   | X                                 | X           |             |             |             | 1 - 1ª<br>série            | 1   |  | X - 94 |        |                            |
| VAS       | 19<br>ANOS | MASC |                                     | X   | X                                 | X           |             |             |             | ---                        | 1   |  | X - 94 |        |                            |
| AMNS      | 20<br>ANOS | FEM  |                                     | X   | X                                 | X           | X           | X           |             | 1 - 1ª<br>série            | 1   |  | X - 94 |        |                            |
| SJC       | 28<br>ANOS | MASC |                                     | X   | X                                 | X           | X           | X           |             | 2 - 1ª e<br>2ª<br>séries   | 1   |  | X - 94 |        |                            |
| MRL       | 53<br>ANOS | FEM  |                                     | X   | X                                 | X           |             |             |             | ---                        | 1   |  | X - 94 |        |                            |

Questionados sobre porque voltavam à escola, esse grupo de alunos apresentou de imediato uma subdivisão. De um lado os adolescentes, que invariavelmente diziam querer chegar até a 8ª série para poderem conseguir um lugar social menos marcado pelo estigma da subescolarização, associado ao da pobreza e do fracasso. Entre outras afirmativas, disseram também que voltavam à escola porque "queriam ser alguém na vida", porque tinham "vontade de aprender a ler" e sentiam "vontade de melhorar no emprego".

De outro lado, os adultos, que não manifestaram o desejo de dar continuidade aos estudos, mas que afirmaram que também voltavam à escola porque "sentiam necessidade de melhorar na escrita e na leitura" e queriam "arranjar um emprego melhor". De qualquer forma, tanto adolescentes quanto adultos disseram voltar à escola para adquirir ou aperfeiçoarem as habilidades mínimas julgadas necessárias para a promoção social. Nesse sentido, esses alunos reproduzem as crenças relacionadas ao "mito do letramento" (Gee, 1990:27-47) que vê na aquisição da escrita uma condição necessária e suficiente para a mobilidade social do indivíduo.

## **2.2 A intervenção pedagógica**

A intervenção pedagógica deu-se ao longo de 87 dias letivos, dos quais trabalhamos 14 dias letivos com a turma de Alfabetização, 21 dias letivos com a turma de Pós I e, também, 21 dias letivos com a turma de Pós II. Nos 31

dias letivos restante foram realizadas atividades coletivas com as três turmas e atividades de planejamento com as professoras do curso, visto que se trata de intervenção pedagógica em aulas de língua materna, sob forma de pesquisa-ação, e elas passaram também de certa forma (re)pensar e (re)planejar as suas atividades a partir dessa intervenção. Porém, não será objeto deste trabalho a análise das ações dessas professoras.

As atividades de leitura e de escrita por nós desenvolvidas em sala de aula foram organizadas em **Unidades Temáticas**. Essas unidades foram escolhidas de acordo com os interesses dos alunos por nós detectados em nossas conversas com eles. A princípio, consideramos que seria pertinente para a troca de informações entre os alunos das três turmas, que todas estudassem as mesmas Unidades Temáticas. Por isso, as duas primeiras unidades foram estudadas pelas três turmas. Logo, porém, fomos percebendo que as diferenças de interesse não justificavam o estabelecimento de um mesmo tema para as três turmas. A diversificação dos temas buscou, portanto, responder melhor às expectativas de cada grupo. O quadro apresentado na página seguinte mostra a distribuição das Unidades Temáticas desenvolvidas ao longo da intervenção.

| <b>UNIDADE TEMÁTICA</b> | <b>PERÍODO LETIVO 1994</b> | <b>TURMA</b>        |
|-------------------------|----------------------------|---------------------|
| Escolha dos Temas       | 21 a 28/02                 | Alf. Pós I e Pós II |
| Família                 | 02 a 04/03                 | Pós II              |
| Família                 | 01, 02, 07 e 09/03         | Alfabetização       |
| Família                 | 08 a 10/03                 | Pós I               |
| Família                 | 14 e 15/03                 | Pós II              |
| Cartão Postal           | 16 e 17/03                 | Alfabetização       |
| Cartas Familiares       | 25 e 28/03                 | Pós I               |
| Cartas Familiares       | 29 e 30/03                 | Pós II              |
| O Pedreiro e o Urso     | 04 a 08/04                 | Pós I               |
| Micarande e Cólera      | 11 a 14/04                 | Pós II              |
| DST                     | 25 a 28/04                 | Alfabetização       |
| Ayrton Senna            | 02 a 05/05                 | Pós I               |
| Sonho Meu               | 09 a 12/05                 | Pós II              |
| Greve                   | 17 a 19/05                 | Alfabetização       |
| Copa do Mundo           | 23/05 a 01/06              | Pós I               |
| Copa do Mundo           | 06 a 09/06                 | Pós II              |

Conforme pode ser verificado no quadro acima, o pesquisador/alfabetizador trabalhou em sistema de rodízio com as professoras do curso supletivo, de maneira que as três turmas se alternassem como foco da pesquisa-ação. Conforme também pode ser verificado no quadro acima, essa alternância se deu em função do desenvolvimento completo de cada Unidade Temática proposta.

Para que se possa melhor caracterizar as atividades de leitura e de produção textual que compuseram essas Unidades Temáticas, apresentaremos primeiro as propostas teóricas que orientaram o tipo de texto escolhido, as atividades de compreensão de texto, bem como as de produções textual e , em seguida, apresentaremos uma descrição sumária das Unidades que foram desenvolvidas junto à turma que nos serve de principal referência neste trabalho.

### **2.2.1 Descrição sumária das atividades de leitura e de produção textual desenvolvidas na turma de Pós-Alfabetização I**

Nessa turma foram desenvolvidas cinco Unidades Temáticas, estruturadas em função do objetivo geral da pesquisa-ação, ou seja, o da diversificação das fontes escritas de referência, com vistas à construção de um repertório intertextual de base escrita ampliado, i.e, não restrito aos materiais escritos apresentados pela cartilha.

A organização e a escolha do material para a leitura levou em consideração tanto o tipo de texto quanto o tipo de portador. Quanto ao tipo de texto, privilegiou-se o uso de narrativas escritas, escolhidas segundo a proposta de KOCH e FÁVERO (1987), à luz de critérios da lingüística textual. De acordo com essas autoras, "o texto narrativo apresenta uma dimensão pragmática que diz respeito a um macro-ato de asserção de enunciados de ação, diz respeito também a atitude comunicativa do mundo narrado, essa dimensão atualiza-se em situações comunicativas como: romances, contos, novelas, reportagens, noticiários, depoimentos, relatórios, etc. Apresenta também uma dimensão esquemática global voltada para a captação dos eventos numa sucessão temporal e causal (cronológica), tendo, portanto, um antes e um depois. As categorias de apresentação desses eventos no texto são: a orientação, a complicação, a ação ou avaliação, a resolução, a moral ou estado final. Apresenta ainda uma dimensão lingüística de superfície, na qual salientam-se as marcas dos tempos verbais do mundo narrado, os dos circunstancializadores



(onde, como, quando, por quê), as da presença do discurso relatado (direto, indireto, indireto livre) etc." (op.cit. 05 e 06). Dentre as várias atualizações do gênero narrativo privilegiou-se, neste trabalho, o uso de notícias e de contos, que foram tomados como modelos de composição escrita para as atividades de produção textual em sala de aula.

Quanto ao portador de textos, procurou-se trabalhar com diferentes portadores - jornais, cartazes, histórias em quadrinhos (HQ), livro de literatura, etc. - destinados a uma comunidade mais ampla que a escolar, com diferentes propósitos informativos e sem finalidade pedagógica pré-determinada, o que significa dizer que se evitou o uso do texto didático escolar. Desse modo, as atividades de leitura e de produção textual propostas no âmbito da pesquisa-ação procuraram romper com a circularidade formal e conteudística que julgávamos caracterizar o universo textual de experiências anteriores de escolarização (inclusive o supletivo) dos sujeitos focalizados.

O conjunto de atividades básicas desenvolvidas em cada uma das Unidades Temáticas constituiu-se de atividades de leitura de, no mínimo, dois textos sobre o assunto, atividades de compreensão dos textos compostas com base na proposta de DEL'ISOLA (1991) e de produção textual compostas com base na proposta em CALKINS (1986).

As questões de compreensão de texto, segundo a proposta de DEL'ISOLA (1991: 95-96), devem abranger questões objetivas, interpretativas e avaliativas, que devem ser sempre apresentadas nessa ordem a fim de que o leitor faça leituras de diferentes níveis no texto. As questões objetivas são

formuladas para que o leitor localize informações explícitas no texto que são importantes para a sua contextualização. As inferenciais são questões formuladas para levar o leitor a inferir fatos no texto, para “lê-lo nas entrelinhas”, buscando correlacionar dados do texto com a sua própria experiência de mundo, que está enraizada numa sociedade e numa determinada cultura. Por fim, as questões avaliativas levam o leitor a apreciar ou depreciar, criticar ou julgar fatos do texto. Nas respostas elaboradas para essas questões, o leitor deve se posicionar diante do texto, avaliando os fatos apresentados.

A proposta de produção textual apresentada por CALKINS (1986:22-50 e 64-98) sugere que a atividade de produção textual na escola se faça em sucessivos estágios de revisão e refacção, nas quais o produtor de texto deve contar com a participação de pelo menos um dos seus colegas, a fim de que lendo o texto conjuntamente localizem lacunas, truncamentos, ambigüidades e façam modificações para torná-lo mais explícito.

Segundo essa proposta, são quatro os estágios de elaboração textual. No primeiro, o produtor elabora um ensaio, que consiste num planejamento geral de texto, quase sempre originado nas experiências pessoais ou em observação e exploração de ambientes. O segundo e o terceiro estágios ocorrem quase concomitantemente. No segundo, ele elabora de um esboço do texto. Em outras palavras, esse estágio pode ser denominado de uma versão preliminar do texto. No terceiro, ele faz na revisão da versão elaborada, através da localização de redundâncias, contradições, substituição de palavras, etc. Por fim, no quarto estágio faz a edição. Nesse estágio do trabalho de produção, o

texto já tem passado por algumas reformulações, cabe ao produtor trabalhar sobre a superfície lingüística, extraindo, acrescentando, ligando orações. Nessa etapa final, ele deve ler a sua produção objetivamente, buscando colocar-se na posição do leitor.

Ao descrever esses estágios, a autora adverte que apesar de seqüenciados isto não significa que em uma mesma aula o aluno consiga passar por todos eles. Muitas vezes um único texto é trabalhado ao longo de várias aulas até que chegue à edição final. Essa autora adverte ainda que todos os escritores, desde aqueles que escrevem poemas até aqueles que escrevem ensaios exploratórios, passam por estes estágios. Alguns passam mais tempo no esboço, outros na revisão e, em geral, segundo a autora, de acordo com o tipo de texto alguns estágios necessariamente são mais trabalhados do que outros. Por exemplo, edita-se mais quando se trabalha num ensaio exploratório, mas não numa carta para um amigo. Em resumo, CALKINS afirma que em seu modo e em seu próprio ritmo, a maioria dos autores, inclusive crianças pequenas, seguem um ciclo em seu ato de escrever: ensaio, esboço, revisão e edição.

Nessa perspectiva foram desenvolvidas cinco Unidades Temáticas junto à turma de Pós I, apresentadas a seguir:

## **As unidades temáticas**

### **1) Família (02 a 15/03/94)**

As aulas desta unidade temática foram ministradas às três turmas com o mesmo objetivo geral: inferir o conceito de família apresentado no texto “A família” ( MARIANO e ASSAD, 1989). As três turmas utilizaram o mesmo material de apoio, a saber: o texto já citado e três cartazes de campanhas não governamentais sobre o Ano Internacional da Família, conforme a proposta da ONU<sup>2</sup> para o ano de 1994.

Para a turma de Alfabetização, as atividades de leitura propostas foram: (1) Ler os textos não verbais dos cartazes, com auxílio do professor-pesquisador, tentando fazer alguma correlação entre esses textos e a temática do ano internacional da família; (2) Identificar a palavra família nos três cartazes apresentados e no texto lido. A atividade de escrita proposta foi a seguinte: (1) escrever o nome e a idade de cada um membros da família.

Para as turmas de Pós I e II, as atividades de leitura proposta foram: (1) identificar nos cartazes apresentados o slogan das campanhas não-governamentais sobre família; (2) ler o texto e identificar os tipos de composição familiar aí apresentados e o conceito de família. A atividade de escrita proposta foi: responder por escrito as questões de compreensão do texto

---

<sup>2</sup> Organização das Nações Unidas.

## **2) Cartas Familiares (25 a 30/03/94)**

Para as turmas de Pós I e II, esta unidade deu continuidade à discussão iniciada na Unidade Temática Família, abordando um aspecto específico das relações familiares: as correspondências interpessoais. O material de apoio utilizado foi o texto de uma carta trazido pelo professor e cartas de parentes trazidas pelos alfabetizados. As atividades de leitura foram: (1) Ler a carta e identificar os principais eventos; (2) Inferir na carta a opinião de um dos personagens sobre o principal fato relatado. As atividades de escrita foram: (1) Responder por escrito às questões de compreensão do texto estudado e (2) Produzir uma carta respondendo a que foi lida em sala de aula.

## **3) O Pedreiro e o “urso” (04 a 08/04/94)**

As atividades desta Unidade ainda estiveram relacionadas à temática família, porém, enfocando o aspecto dos conflitos familiares que chegam até as páginas policiais. Este aspecto do tema foi escolhido porque havia uma predileção dos alunos pelas notícias policiais.

As atividades de leitura propostas foram: (1) Discutir algumas das relações familiares, a partir do evento narrado no texto: “Pedreiro tenta matar “urso” pego na cama”, publicado no Jornal da Paraíba (doravante JP), 15/03/95;

(2) Levantar hipóteses para o texto policial iniciado com a manchete “Mulher enciumada tenta assassinar policial e depois atira na própria cabeça” (publicado no JP, 15/03/94); (3) Levantar hipóteses para a manchete “Pedreiro tenta matar “urso” pego na cama”, (4) Identificar o gênero de texto a ser lido, a partir das manchetes apresentadas; (5) Identificar os principais fatos apresentados no texto “Pedreiro tenta matar “urso” pega na cama”, marcados por circunstancializadores. As atividades de escrita propostas foram: (1) elaborar um diálogo entre dois personagens do texto lido, (2) recontar a notícia lida da perspectiva do repórter policial sensacionalista.

#### **4) A morte do piloto Ayrton Senna (02 a 05/05/95)**

A morte do piloto brasileiro de fórmula-1, Ayrton Senna, transformou-se num tema para estudo em virtude do interesse dos alunos e, sobretudo, porque a partir dele esses alunos puderam buscar e cotejar informações sobre um mesmo assunto veiculado por diferentes meios de comunicação. Foram utilizadas nessa Unidade notícias de jornal, reportagens de TV, mapas, álbum de figurinhas e pôsteres. As atividades de leitura propostas foram: (1) Identificar e comparar informações sobre a morte do piloto Ayrton Senna apresentadas nos textos lidos em sala de aula e nas reportagens apresentadas pela TV, (2) Utilizar o acervo consultado para realizar uma pesquisa sobre a carreira do piloto. As atividades de escrita foram: (1) Escrever um texto narrativo, do tipo notícia jornalística, a partir

das informações coletadas na pesquisa sobre a vida do piloto, (2) Reescrever o diálogo produzido na Unidade “ O Pedreiro e o urso”, observando as convenções de escrita do diálogo já aprendido.

### **5) Copa do Mundo (23/05/94)**

Esse tema tornou-se relevante para ser abordado nas turmas de Pós I e II, não apenas por causa do interesse dos alunos pelo tema, como também pelo volume de informação produzida na época pela imprensa falada e escrita. O material de apoio utilizado constituiu-se de Mapa Mundi, texto informativo sobre as características técnicas dos 22 jogadores convocados para integrar a seleção brasileira; texto informativo sobre a origem do futebol e sobre a participação da seleção brasileira na primeira Copa do Mundo, noticiários esportivos divulgados pela TV (“Globo Esporte”, “Manchete Esportiva”) e pelo rádio (“Jogo Duro”). As atividades de leitura visaram a consulta de textos para buscar informações específicas. As atividades de escrita foram as seguintes: (1) Elaborar um texto narrativo do tipo conto, a partir das seguintes etapas: (a) elaborar uma trama de conflito e/ou suspense para quatro jogadores da seleção brasileira, (b) criar um diálogo para os personagens apresentados na trama, (c) produzir um final para o conto iniciado nas atividades de escrita orientadas nas etapas a e b.; (2) Responder por escrito as questões de compreensão sobre as novas regras do futebol.

## **CAPÍTULO 3**

### **A CONSTRUÇÃO DA INTERTEXTUALIDADE NAS ATIVIDADES DE LEITURA E ESCRITA: (RE)FORMULAÇÃO DOS CONCEITOS DE TEXTO, DE LEITURA E DE PRODUÇÃO TEXTUAL**

O modo como se deu a construção da intertextualidade nas produções textuais dos alfabetizandos aqui focalizados está diretamente associado ao modo como os materiais escritos foram utilizados em sala de aula e está, também, associado às concepções de leitura e de escrita do alfabetizador e dos alfabetizandos. Assim, não se poderia separar a questão da intertextualidade da questão das concepções sobre materiais escritos mobilizadas em sala de aula. A partir da consideração dessas duas questões inter-relacionadas, abordaremos o processo de (re)formulação dos conceitos de texto, de leitura e de produção textual, e, abordaremos também o processo de ampliação das fontes de remissão intertextual inicialmente previstas pelo pesquisador/alfabetizador em seu projeto de intervenção pedagógica. As etapas desse processo de (re)formulação dos conceitos acima mencionados, por parte dos alfabetizandos, não estão delineadas por marcas temporais, ou por um desenvolvimento seqüenciado, progressivamente adquirido, mas por sinais não sistemáticos de mudança de perspectiva em relação ao uso do material escrito em sala de aula.

Este capítulo descreve os dois processos citados e tem como principal referência as perturbações verificadas no desenvolvimento da aula,



quando alfabetizador e alfabetizados mobilizavam diferentes conceitos de texto, de leitura e de produção textual. Tais perturbações serão analisadas com os seguintes objetivos: (a) examinar de que modo se reproduz na interação entre alfabetizador e alfabetizados as diferenças de perspectiva em relação ao uso do material escrito; (b) identificar as eventuais relações existentes entre as concepções mobilizadas pelos alfabetizados e os tipos de práticas letradas a que estão expostos na sociedade; (c) discutir as implicações das perturbações focalizadas para a (re)formulação, por parte dos alfabetizados, dos conceitos de texto, de leitura e de produção textual.

### **3.1 A importância da referência escolar para os alfabetizados**

Lidar com textos escritos como elementos norteadores das atividades de sala de aula não era uma prática completamente estranha aos alfabetizados aqui focalizados, uma vez que, entre eles, o número dos que nunca haviam freqüentado a escola era pouco significativo: apenas 4 % deles estavam chegando à escola pela primeira vez. Mesmo entre esses, era possível identificar algum tipo de conhecimento relacionado à escrita, pois numa sociedade burocratizada como a nossa, o contato com a escrita se dá de modo difuso, notadamente no caso dos modelos escolares de escrita. E conforme atestam alguns estudos sobre letramento, mesmo antes do início da escolarização, é possível entrar em contato com algum tipo de prática de escrita

escolar, pois essas práticas modelam inúmeras outras na sociedade letrada e têm, de algum modo, atingido, também, os grupos sócio-culturais de tradição oral, como o dos sujeitos dessa pesquisa.

Os estudos realizados por CASTANHEIRA (1992) e PEREIRA e ALBUQUERQUE (1994), por exemplo, acerca dos usos da escrita fora da escola e antes do início da escolarização, mostram que, mesmo crianças oriundas de meios rurais e das periferias dos grandes centros urbanos, já chegam à escola com algum tipo de conhecimento a respeito da escrita, da leitura incidental e das notações numéricas.

Em seu trabalho, CASTANHEIRA (1992) focaliza crianças de uma comunidade periférica da cidade de Belo Horizonte e constata que, entre elas, algumas das atividades de entretenimento envolvem "brincar de escola". Nesse tipo de brincadeira, sempre uma criança mais experiente nos usos da escrita escolar orienta aquelas que ainda não frequentam a escola. Essa criança assume o papel de professor elaborando, inclusive, atividades escritas que envolvem o reconhecimento de letras e de nomes e a resolução de cálculos simples. Nessas atividades, participam as outras crianças, que assumem o papel de alunos. Em decorrência disto, essas crianças ao entrarem para a escola, já apresentam algum conhecimento das práticas escolares mais comuns e do sistema de numeração. Segundo a autora, esse conhecimento, apesar de significativo, não costuma ser reconhecido pela escola.

O estudo de PEREIRA e ALBUQUERQUE (1994), desenvolvido com crianças de diferentes meios no interior da Paraíba, inclusive de meios

rurais, demonstra que, desde cedo, todas elas têm experiências de letramento proporcionadas pela presença de materiais escritos em suas residências e pelos usos da escrita no cotidiano das famílias. As crianças observadas demonstram ter em comum o fato de conviverem, em casa, com atividades escolares e com a manipulação de materiais escritos já no período de pré-escolarização. O que as diferencia, entretanto, é que quanto maior o poder aquisitivo de seu grupo social de origem, mais diversificadas são as práticas letradas a que estão expostas e mais diversificados são os tipos de portadores de textos utilizados, tais como publicações específicas para crianças (livros, álbuns de figurinhas, brinquedos), livros técnicos, dicionários e enciclopédias.

Na literatura consultada, não encontramos registro de trabalhos específicos sobre como adolescentes e adultos não alfabetizados se envolvem com a escrita antes da escolarização. Aqueles que focalizam principalmente adultos com escolarização restrita demonstram que, via de regra, esses sujeitos de alguma forma se envolvem com práticas de escrita em suas atividades profissionais. O estudo realizado por ARAÚJO e ALVES (1993), sobre usos e valores da escrita para três grupos de trabalhadores (operários, chefes de setores e engenheiros) da indústria de uma cidade de porte médio, no interior da Paraíba, demonstra que os operários, tidos como mão-de-obra pouco especializada e com pouco domínio de escrita, usam mais as notações numéricas que a escrita de textos em suas atividades profissionais. Nesse caso, os usos da escrita no trabalho não são significativamente diferentes dos já praticados pelo grupo social de origem desses operários.

Quanto aos sujeitos desta pesquisa, o que se pôde perceber através da observação de suas ações e através das entrevistas estruturadas é que seu conhecimento sobre escrita estava relacionado às práticas escolares nos seus usos mais comuns, como a cópia, os treinos ortográficos e a elaboração de respostas para questionários. O que significa dizer que suas expectativas em relação ao ensino-aprendizagem da escrita tinham como referência básica essas mesmas práticas e que, apesar da grande importância das práticas orais<sup>3</sup> em seu cotidiano, esses sujeitos já estavam, de algum modo, marcados pela escolarização, inclusive os que não haviam passado antes pela escola. Em conversas informais sobre as atividades relacionadas à escrita, desenvolvidas por eles fora do ambiente escolar, encontramos evidências disso, principalmente nas atividades domésticas. Essas, de modo geral, não eram sistemáticas, e eram significativamente inspiradas por exercícios escolares, conforme demonstra o exemplo abaixo:

Exemplo 1<sup>4</sup>

Pós I 27/3/94

Conversa informal antes da aula, diálogo reconstituído

*P: e em casa o que você gosta de fazer? gosta de ler?*

*Er: quase nada. só revistas às vezes vejo os artistas de novela*

---

<sup>3</sup> No grupo social de origem destes sujeitos, as questões relacionadas às mais diversas situações são resolvidas através de conversas em encontros face-a-face. As necessidades de obtenção de informações são solucionadas, em geral, sem que a escrita tenha uma participação direta nos eventos. Por exemplo, na comunidade de onde provêm prefere-se mandar recados a escrever bilhetes, confia-se mais em informações formuladas por alguém do que nas obtidas através de material escrito. As atividades de lazer, também, não incluem o uso direto da escrita. Apenas em algumas atividades religiosas com que alguns alunos se envolvem é que a escrita se torna um pré-requisito indispensável, como no caso da leitura da Bíblia.

<sup>4</sup> Nos diálogos reconstituídos e nas transcrições utilizadas nesse trabalho, *P* indicará o professor/alfabetizador/pesquisador e os alunos serão identificados por duas das iniciais dos seus nomes.

*P: ã! e escrever?*

*Er: num sei bem direito, as vezes faço cópias para melhorar e quando acerto leio as atividades*

Este exemplo evidencia a reprodução de uma atividade tipicamente escolar: a cópia para melhorar a letra e a ortografia. Esse tipo de atividade havia sido muito usado em experiências anteriores de escolarização dos sujeitos, inclusive no supletivo, como instrumento para melhorar o aspecto estético da grafia das letras. Dada a importância atribuída pela escola aos exercícios de caligrafia, a cópia era uma atividade muito valorizada pelos alfabetizando adolescentes e adultos aqui focalizados.

Convém lembrar aqui que a cópia, no âmbito das práticas escolares da AAA, pode se revelar, também, como uma atividade importante, tanto na aprendizagem da leitura quanto da escrita. CAGLIARI (1990: 102-105) chama atenção para este fato, afirmando que as atividades de cópia, na alfabetização, independentemente do método adotado, podem ser mais criativas que as atividades de ditado, desde que feitas de maneira interessante. De acordo com o autor, um exercício de cópia útil, em algumas circunstâncias, seria fazer o aluno copiar passando da letra de imprensa para a manuscrita e vice-versa, ou fazer o aluno passar a limpo o rascunho de um texto, reescrevendo-o. O autor lembra ainda que as atividades de cópia podem ser muito interessantes quando a pessoa se interessa por colecionar coisas escritas, em fichários, listagens de informações sobre determinado assunto (nomes de jogadores, de bichos, de

plantas, etc), provérbios, poesias, estórias. A escola, porém, quase nunca incentiva esse uso da cópia.

No caso dos alfabetizados focalizados neste trabalho, o uso mais familiar era o da cópia de fragmentos do texto para responder questionários sobre a aferição de leitura.

### **3.1.1 O conceito de texto mobilizado pelos alfabetizados**

A análise dos dados deste trabalho revela que, para os alfabetizados das três turmas focalizadas, o conceito de texto se confundia com o de suporte para a realização de tarefas escolares - “dever de classe”, “dever de casa”, especialmente as de treino de leitura oral e as de cópia. Este conceito era mais evidente no início da intervenção pedagógica, quando eram mais frequentemente reproduzidos comportamentos adquiridos/aprendidos em experiências anteriores de escolarização: ‘é prá ler o dever, professora?’, ‘tem que copiar o quê, professora?’.

A não familiaridade dos alfabetizados com o tipo de texto apresentado pelo alfabetizador em sala de aula (cartazes, impressos, jornal), pode explicar algumas das dificuldades iniciais, inclusive perguntas do tipo reproduzido no exemplo a seguir, retirado da terceira Unidade Temática trabalhada com a turma de Pós I.

Exemplo 2<sup>5</sup> -

Pós I 04/04/94 - Unidade Temática: O pedreiro e o “urso”

Atividade em Curso: Leitura de notícias de jornal

*1...1*

1. Ma: *e esse negócio aqui*”

2. P: *a: isso daqui é a notícia*

*1...1*

Embora os alunos das três turmas aqui focalizadas demonstrassem estar aparentemente familiarizados com o termo **texto**, rotineiramente utilizado em sala de aula pelo alfabetizador, e demonstrassem saber a que ele se referia quando utilizava tal termo, eles não o usavam para se referir aos materiais escritos utilizados para leitura. No lugar deste termo, utilizavam designações genéricas, do tipo “negócio”, como no exemplo acima. Os alunos da turma de Alfabetização, por exemplo, utilizavam-se das expressões “papel para leitura” e “coisa para ler”, quando se referiam aos textos xerocopiados.

De fato, mesmo uma carta, um tipo de texto extremamente conhecido dos alunos no cotidiano, ao ser trazido para a sala de aula pode não parecer tão familiar, conforme aponta o exemplo a seguir:

---

<sup>5</sup> Neste e nos demais exemplos que se utilizarão de transcrição de falas seguiremos o padrão de transcrição proposto por MARCUSCHI (1986): : alongamento de vogal, [[ falas simultâneas, [ sobreposição de vozes, ” subida rápida (corresponde mais ou menos a elevação de voz na interrogação), ’ subida leve (corresponde mais ou menos a pausa de vírgula ou do ponto e vírgula), [ ] sobreposição localizada de falas, (+) pausa, / truncamentos bruscos normalmente produzidos nas tomadas de turno por outro falante, **LETRAS MAIÚSCULAS** , ênfase ou acento forte, (( )) comentários do analista, *1...1* indicação de transcrição parcial.

Exemplo: 3

Pós I 25/3/94 - Unidade Temática: Cartas familiares

Atividade em curso: Leitura do Texto Carta

*.../*

1 .Er: *e isso daqui é uma carta*"

2.P: *descobriu agora que era uma carta" cê tava pensano que era o quê"*

3. Er: *a' tava pensano que era coisa pra prova já'*

*.../*

Esse exemplo é representativo de uma série de outros e corrobora nossa afirmação anterior sobre a assimilação do conceito de texto ao de suporte para "dever classe" ou "dever de casa", com vistas à avaliação. Ao ser questionado por P sobre que hipóteses havia elaborado para aquele portador de texto, no turno 02 (*descobriu agora que era uma carta" cê tava pensano que era o quê*"), o aluno responde que estava *"pensando que era coisa pra prova já"*.

O fato de a carta estudada estar xerocopiada parece ter também contribuído para a não associação imediata com o objeto conhecido. Nesse microcontexto, a resposta de ER poderia ser traduzida por: uma carta não costuma ser lida na escola, mas se está sendo lida na escola deve ser coisa para prova, i.e, deve ser exercício de avaliação.



### 3.1.2 O conceito de leitura mobilizado pelos alfabetizandos

Quando questionados a respeito de suas experiências anteriores de escolarização, os alunos relataram experiências de decifração/oralização da escrita e afirmaram que essas atividades eram utilizadas para “treinar” a leitura. No supletivo, a expectativa desses alunos quanto ao uso da leitura em sala de aula continuava restrita a essas atividades de decifração/oralização.

Os exemplos desta sessão são representativos do modo como os alfabetizandos costumavam realizar a atividade de leitura, entendida como uma atividade com fim em si mesma, i.e, uma atividade de decifração/oralização não diretamente comprometida com a construção de sentidos. Quanto ao desempenho, porém, as três turmas de alunos apresentavam, no início da pesquisa, características diferentes. A turma de Alfabetização caracterizava-se por fazer da identificação das letras a própria atividade de ler. A turma de Pós I caracterizava-se pelo uso recorrente dos procedimentos de análise e síntese para a leitura de palavras, para a leitura de fragmentos maiores que frase, assim como para a leitura de frases e também de grupos de frases. Segundo KATO (1986: 39-50), esse procedimento é denominado de *bottom up* ou ascendente. Nele, “o leitor faz uso linear e indutivo das informações visuais e lingüísticas e sua abordagem é composicional, i.e, constrói o significado através da análise e síntese do significado das partes” (op. cit. 40). Nessas turmas, era fundamental a intervenção do professor para a atribuição de sentido aos trechos lidos. A turma de Pós II caracterizava-se por uma decifração/oralização mais fluente, apesar das

dificuldades, e por uma menor dependência do professor para atribuição de sentido aos trechos lidos. Mas, apesar dessas diferenças de desempenho, para os alunos das três turmas, ler era sobretudo verbalizar o trecho lido, conforme ilustra o exemplo a seguir. O evento focalizado nesse exemplo diz respeito a uma atividade de leitura de uma notícia de jornal.

#### Exemplo 4

Pós I 3/3/94 - Unidade Temática: Família

Atividade em Curso: Alguns alfabetizados liam notícias enquanto aguardavam que outros finalizassem atividades escritas

*/.../*

1. AL: *vazão' tá certo professora"*

2. P: *não num é vazão não' vamos retomar aqui' ((aponta com o dedo para o início do trecho que estava sendo lido))*

3.AL: *((relendo o trecho apontado)) Maria (+) disputa (+++) vazão' é:: é isso"*

4.P: *não' num tem z' é um g' veja o restante da frase para vê se faz sentido'*

5.AL: *de de-pu-tado'*

6.P: *isso' maria disputa a" (+) de deputado'*

7.AL: *va-ga de deputado'*

8.*isso'*

*/.../*

Em sua tentativa de leitura do trecho de uma notícia sobre a possível candidatura à Câmara Estadual de uma conhecida líder política da cidade, o aluno busca, junto ao alfabetizador, a confirmação da decifração de uma

palavra que, provavelmente, lhe pareceu estranha (*vazão' tá certo professora*). Contudo, apesar da insistência do alfabetizador na reeleitura do trecho para construir o sentido e reparar o erro de decifração, o alfabetizando no turno 3 parece ainda não perceber o erro (*Maria (+) disputa (+++) vazão' é:: é isso*). A indicação, pelo professor, da troca de letras (*num tem z' é um g'*) também parece não ser suficiente para o alfabetizando iniciar a auto-correção. O procedimento por ele utilizado é bastante comum na leitura ascendente de não proficientes: passa adiante, procurando uma palavra mais fácil, e consegue ler a palavra deputado. Só depois de o professor recuperar o contexto lingüístico imediato no turno 6 (*isso' maria disputa a" (+) de deputado*), é que o alfabetizando relê toda a frase, e, construindo sentido, decodifica a palavra "vaga".

Para muitos alunos das turmas de Alfabetização e de Pós I, as dificuldades apresentadas nas aulas de leitura estavam relacionadas também à pouca familiaridade com as próprias convenções gráficas de texto escrito, como a diagramação e o direcionamento esquerda/direita e de cima para baixo. Essa pouca familiaridade contribuía para o surgimento freqüente de "perturbações" no acompanhamento de leituras orais e na localização de fragmentos do texto lido.

Mas, as principais dificuldades relacionadas com o conceito de leitura mobilizado pelos alfabetizados eram, evidentemente, as de compreensão de textos, inclusive dos enunciados das tarefas. A dificuldade com os enunciados era agravada pelo fato de os alunos não estarem habituados a seguir instruções escritas. Por isso, ao se depararem com os enunciados escritos requisitavam quase sempre o professor para lê-los e para explicá-los, ou seja, para dar-lhes

todas as instruções necessárias oralmente. A alegação era sempre do tipo: “*a não professora’ sozim num sei não’ só sei a senhora expriçano’*”. A questão da leitura e compreensão de enunciados por não letrados envolve também a compreensão de instruções seqüenciadas, repassadas fora da interação face-a-face. OLIVEIRA (1995: 150-152), ao estudar sujeitos com nível de letramento semelhante ao dos sujeitos desta pesquisa e em situações escolares, verificou que eles tinham dificuldade para seguir instruções de tarefas complexas. Segundo a autora, este comportamento pode ser explicado pela associação entre a capacidade de seguir instruções e a capacidade de “auto-instruir-se”, ou seja, de elaborar e seguir seqüências de ação dirigidas por planos, projetos e intenções. Ela acrescenta ainda que, provavelmente, as experiências cognitivas desses sujeitos podem ser de outra natureza, moldada por interações sociais que não promovem o desenvolvimento previsto pelos grupos letrados. De acordo ainda com a autora, possivelmente em grupos culturais menos letrados, as práticas sociais que levam à internalização de processos de auto-instrução não sejam tão proeminentes ou relevantes como nos grupos mais letrados.

### **3.1.3 O conceito de produção textual mobilizado pelos alfabetizandos**

Para os sujeitos desta pesquisa, as atividades de escrita em sala de aula não se dissociavam das atividades de cópia. Isso porque, em experiências anteriores de escolarização, inclusive no supletivo, a primeira tarefa

com o texto em sala de aula era sempre a de transposição do quadro de giz para o caderno, ou a de cópia de “pedaços” (partes do texto) quando se tratava de questionários de compreensão. Por isso, esperavam sempre que o alfabetizador determinasse o que deveria ser copiado, conforme demonstra o exemplo a seguir:

#### Exemplo 5

Alfabetização: 25/4/94 - Unidade Temática: Doenças e suas formas de contágio

Atividade em Curso: A professora está lendo, juntamente com os alunos, um cartaz da campanha governamental contra o Cólera

*/.../*

1. AO: *é prá copiá é”*

2.P: *agora não’ vamos terminá o texto primero’*

3. RO: *pode copiá agora”*

4. P: *não’ tenha calma’ depois vocês anotam com calma’*

5. AB: *a’ mas já tem gente copiano’*

6. P: *ó todo mundo presta tenção aqui’ ninguém copia agora’*

*/.../*

O evento focalizado neste exemplo diz respeito à realização de uma atividade de leitura cujo objetivo era identificar as principais informações acerca das formas de contágio do Cólera e sintetizá-las numa ficha que já continha outras informações a respeito da doença, como o vírus causador, a profilaxia e o tratamento. Assim sendo, a atividade consistia em buscar, primeiro, as informações no texto, e em seguida relacioná-las, para só depois copiar o que

havia sido elaborado pelo grupo. As intervenções dos alfabetizados nos turnos 1 (*é prá copiá é*), 3 (*pode copiá agora*) e 5 (*a' mas já tem gente copiano*) revelam, porém, que a produção textual como elaboração a partir da leitura, e não como cópia do que foi lido, ainda não lhes era familiar.

De fato, os alfabetizados ao se depararem com perguntas de compreensão, por exemplo, tendiam a copiar fragmentos do texto lido, sem atentarem para a coerência das respostas apresentadas. Muitas vezes, essa maneira de responder poderia ser considerada como uma estratégia de preenchimento, no sentido dado por LEMOS (1977), em seu estudo sobre as redações de vestibulandos. A hipótese da autora (op.cit 62-63) é a de que o vestibulando, defrontando-se com uma tarefa para a qual não está preparado, “enfrentaria a tarefa da elaboração como um conjunto de operações de preenchimento de uma estrutura previamente dada, ou inferida de textos-modelo. Essa estrutura-esquema ou arcabouço seria preenchida com asserções genéricas ou específicas, construídas a partir das evocações que o título da redação possa sugerir. Isso equivale a dizer que a organização sintático-semântica do seu discurso não representaria o produto de sua reflexão sobre o tema, mas ao contrário, um arcabouço ou esquema, preenchido com fragmentos da reflexão ou evocações desarticuladas”. No caso dos alfabetizados aqui focalizados, ao se defrontarem com perguntas de compreensão de leitura valiam-se quase sempre dos modelos já adquiridos através da exposição a questionários de compreensão de leitura do livro didático, nos quais as respostas previstas são, quase sempre, fragmentos copiados. O efeito dessa transposição do mecanismo de resolução de

uma tarefa para outra era, muitas vezes, o mesmo apontado por LEMOS: desarticulação e falta de sentido. É o que se pode ser verificado nos exemplos a seguir:

#### Exemplo 6

Pós II 29/3/94 - Unidade Temática: Cartas familiares

Atividade em Curso: Exercício escrito de compreensão do texto carta.

Questão: O que significa no texto a expressão 'continue com a faculdade'?

Resposta do aluno:

que aprendeu no curso e o diploma  
continue com a faculdade bote os meninos

Fragmento copiado:

Soube do curso que você vai fazer, achei uma boa! Aproveite, porque não é sempre que uma empresa paga um funcionário estudar, pois o 1º beneficiado é o empregado que leva consigo o que aprendeu no curso e o diploma. Continue com a faculdade, bote os meninos para lhe ajudar nos seus trabalhos e logo logo você estará formada e viajando pelo Brasil.

Conforme se pode verificar nesse exemplo, o mecanismo de resolução da tarefa de que se vale o aluno é o da cópia do fragmento em que

aparece a expressão mencionada na pergunta. Este comportamento também foi identificado por TERZI (1990 e 1992) em seu estudo sobre o processo de construção da leitura de crianças oriundas de meios não letrados. Concordamos com essa autora quando ela diz que este comportamento pode ser explicado pela exposição que esses alunos têm, na escola, a questões “livrescas”, cuja principal característica é a de limitar-se a pedir informações explícitas e já prontas nos textos, não exigindo assim que o aluno relacione ou integre informações necessárias à construção do tópico. Nos dados deste trabalho, verificamos que para não deixarem os espaços destinados às respostas em branco os alfabetizados copiavam fragmentos diretamente do texto, ou do exercício do colega. Também nesse caso, as respostas podem parecer aleatórias, como no exemplo abaixo:

#### Exemplo 7

Pós I 28/03/94 - Unidade Temática: Família

Atividade em Curso: Exercício escrito de compreensão do texto carta

Questão: Por que Maria achou 'uma boa' Gail fazer um outro curso?

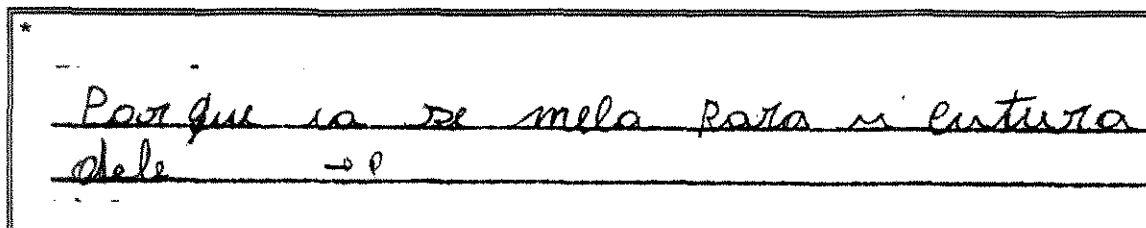
Resposta do aluno:

\*  
*porque ia ser melhor para a sepultura dele*

\* porque ia ser melhor para a sepultura dele



Resposta copiada do colega:



\* porque ia ser melhor para a cultura dele

Quando copiou o fragmento acima, o alfabetizando inseriu a palavra "sepultura", que não está no texto lido, nem na resposta copiada do colega, nem havia sido citada na aula. Apesar da frase estar completa e fazer sentido, não faz sentido como resposta à pergunta do exercício. Talvez, a palavra sepultura tenha surgido aqui justamente como uma distorção na leitura da palavra "cultura", e na tentativa de estabelecer algum sentido. É importante acrescentar que nas turmas de Pós I e II a estratégia de preenchimento manifestou-se também nas respostas apresentadas às questões objetivas e avaliativas. A principal consequência dessa relação sistemática da escrita com a cópia é que a produção de textos que não sejam respostas a perguntas de leitura, tornam-se com frequência uma colagem desarticulada de fragmentos extraídos de textos lidos, conforme demonstra o exemplo a seguir:

#### Exemplo 8

Pós II 12/4/94 - Unidade Temática: Micarande & Cólera

Atividade em Curso: Produção de texto sobre a Micarande, a partir de informações, já localizadas em atividades anteriores de leitura.

1 Em ABRIL o Carnaval que sacode o BRASIL.  
 2 micarande 21 22 23 e 24 quem teve  
 3 o privilégio de testemunhar o parque do  
 4 povo festejando de gente para até  
 5 o carnaval fora de época de  
 6 Campina grande na verdade q micarande  
 7 não serviu de inspiração aos vultos bairros  
 8 24 de abril o frenesi no caminho da  
 9 festa no parque do povo ARAÚJO  
 10 SKOL BRAHMA SÃO BRAZ. PBTUR

No texto acima, o aluno reuniu fragmentos de três tipos de fontes. Primeiro, podemos identificar o *slogan* da campanha pró-Micarande (*Em Abril o carnaval que sacode o Brasil*), veiculado pelas agências promotoras da festa e apresentado nos folhetos com a programação para o desfile dos blocos. Esses folhetos foram lidos pelos alfabetizandos. Nas linhas 2 a 9 estão copiados trechos de uma notícia lida em sala de aula (Cidade preparada para a Micarande, publicado no JP, 13/03/95, vide anexo 01). Nas linhas 9 e 10 estão copiados fragmentos das propagandas audiovisuais insistentemente veiculadas pelos canais de rádio e de TV da cidade (*apoio SKOL BRAHMA SÃO BRAZ e PBTUR - Paraíba Turismo*). Convém esclarecer que da notícia lida, tanto foram recortadas frases incompletas, como em "*Quem teve o privilégio...*" e em a "*Micarande não serviu de inspiração...*", como também pedaços de frases, recortados a partir do início da linha de uma coluna do texto jornalístico, como em *no carnaval* e *24 de abril*. Também podemos ver que no texto do aluno não são reproduzidos sinais de pontuação, e que os de acentuação restringem-se ao til nas palavras *não*, *são* e *inspiração*. Também não são respeitados os blocos de sentido, algumas vezes

nem a nível do sintagma, como em *“Quem teve o privilégio de testemunhar o parque do povo fervilhando de gente pode até”*.

### **3.2 A importância da referência letrada para o professor-pesquisador**

Conforme expusemos nas sessões anteriores, a familiaridade que os alfabetizados demonstraram ter, no início da pesquisa-ação, com o texto como elemento norteador das práticas de sala de aula, não ia além de considerá-lo como instrumento para exercitar a leitura-decifração e como subsídio para as atividades de cópia.

Para o alfabetizador aqui focalizado, enquanto representante dos grupos letrados, com acesso às práticas acadêmicas de utilização do texto escrito, outras referências, também eram significativas. Em seu projeto de intervenção pedagógica privilegiou, inicialmente, os textos escritos e não os textos orais, como fonte de informação e como subsídio para a produção textual dos alunos. Conseqüentemente, suas ações em sala de aula, foram orientadas para a construção de um repertório de informações de base e de modelos textuais. Frases como “vejam o que o texto diz”, “vamos raciocinar em cima do texto”, “quem sabe alguma coisa sobre o assunto”, “vamos ver o sentido dessa palavra”, “hoje saiu no jornal a notícia que comentamos ontem” são freqüentes no corpus e indicam que, para o alfabetizador, o texto deveria ser o elemento estruturador das atividades orais e escritas em sala de aula. Nesse sentido, a

construção da intertextualidade se traduziria por um trabalho a ser desenvolvido a partir e em função da leitura. A incorporação efetiva das fontes letradas orais nas aulas de leitura deu-se ao longo do processo e foi resultado de ajustes ditados pelas reações dos alfabetizandos aos novos materiais de estudo e à dinâmica das aulas, conforme veremos a seguir.

### **3.2.1 As conseqüências para o desenvolvimento da aula**

As diferenças de perspectiva de base sócio-cultural, relacionadas com as diferenças de acesso às práticas letradas de prestígio, determinaram as diferenças, acima descritas, no modo de compreensão de alfabetizador e alfabetizandos do que seja uma aula de leitura e de produção textual (HEATH, 1983, ERICKSON, 1984, 1990, STREET, 1984, HUNDEIDE, 1985, SIGNORINI, 1993, KLEIMAN, 1993,1995). Essas diferenças podem explicar as freqüentes fontes de “perturbação” no desenvolvimento da aula, manifestadas de modo semelhante nas três turmas e em diferentes momentos da aula. Em termos gerais, essas “perturbações” dão sinais de resistência à imposição da perspectiva do alfabetizador na condução da aula, ou de tentativa de reorientação dessa perspectiva em função dos interesses e dificuldades dos alfabetizandos. Frente aos tipos de texto apresentados, por exemplo, as dificuldades sinalizadas pelos alfabetizandos nem sempre foram suficientes para reorientar a estratégia do

alfabetizador, como ilustra o exemplo 9 abaixo, em que a assimetria letrado/não letrado é reproduzida na interação professor/aluno.

### Exemplo 9

Pós I 8/4/94 - Unidade Temática: "O Pedreiro e o Urso"

Atividade em Curso: Leitura do texto: "Pedreiro tenta matar "urso" pego na cama"

*/.../*

1. P: *vejam aí' em que dia do mês aconteceu o flagrante (+) (+)*

2. GO: *na teça fera'*

3. P: *como você muito bem identificô aqui a notícia foi divulgada no jornal de terça fera/ a própria notícia diz que o fato ocorreu no ÚLTIMO DOMINGO'*

4. GO: *i::: foi' esse último domingo agora que passô"*

5.P: *não GO' você tem que raciociná aqui em cima da notícia' veja que nós estamos lendo uma notícia do dia quinze de março não é" e aqui diz que esse fato ocorreu nesse último domingo antes da TERÇA DIA QUINZE' então' você sabe do calendário' sabe identificá os dias da semana num calendário' pegue um e consulte' aí você vai sabê a data desse domingo'*

6. GO: *ai ai ai'*

*/.../*

A passagem acima faz parte da discussão que se seguiu à leitura do texto da notícia policial "Pedreiro tenta matar "urso" pego na cama", publicado no JP, 15/03/94 (vide anexo 2). A questão colocada pelo alfabetizador (*vejam aí' em que dia do mês aconteceu o flagrante*) focaliza uma referência temporal que

no texto indica a data em que se deu o fato narrado (*no ÚLTIMO DOMINGO*). A dificuldade do aluno (*foi esse último domingo agora que passou*) se explica pela não familiaridade com as convenções de transposição das referências temporais no discurso relatado escrito, mas também pela não familiaridade com a leitura de textos do tipo jornalístico em que as referências temporais ancoram o texto no espaço-tempo do leitor. No caso acima, o distanciamento do tempo real entre as três referências de que dispõe o aluno para o seu cálculo, dificulta a associação, sugerida pela professora, com as datas do calendário: um fato ocorrido num domingo, noticiado na terça-feira subsequente e lido numa sexta-feira do mês seguinte. Desatento a estes aspectos da relação dos alunos com textos escritos, o alfabetizador tenta resolver o problema sugerindo a prática letrada do cálculo das datas a partir da consulta ao calendário, que é um tipo de texto de convenções específicas, inclusive as da escrita numérica. Nesse sentido, a consulta do calendário acaba sendo, para o aluno, um novo problema - "ai' ai' ai'" - e não uma solução.

Também não são raras no corpus as situações em que o alfabetizador parece não levar em conta que mais familiarizados com fontes orais, os alfabetizados enfrentam dificuldades para trabalhar com referências exclusivamente escritas. Ao insistir no texto como principal fonte de interesse na aula de leitura, senão única, o alfabetizador acaba criando situações em que a importância por ele atribuída ao texto informativo parece questionável, quando não despropositada, como no exemplo a seguir:

## Exemplo 10

Pós I 4/4/94 - Unidade Temática: O Pedreiro e o "Urso"

Atividade em Curso: Levantamento de hipóteses para o título de uma notícia de jornal ("Mulher enciumada tenta assassinar policial militar e depois atira na própria cabeça").

*...*

1. P: ((lê o título da notícia para os alunos e depois começa a dialogar com eles em função de que fatos poderiam ter motivado a tentativa de assassinato)) *se vocês ouvissem uma chamada no jornal da televisão como essa aqui' o que vocês poderiam pensá que tinha motivado a mulhé a tentá matá'*

2. MA: *a' eu vi na patrulha da cidade' dixé que ela morreu ontí'*

3. P: *ainda não saiu no jornal se ela havia morrido'*

4. Ma: *a' pois já deu na patrulha'*

5. JP: *ei num escuta a patrulha não"*

6. P: *não eu nunca tô em casa nesse horário não' bom' mas eu troxe a mesma notícia que acho deu na patrulha e saiu no jornal' vamo compará'*

*...*

Apesar da referência a uma fonte letrada de base oral (se vocês *ouvissem uma chamada no jornal da televisão como essa aqui'*), o alfabetizador, nessa passagem, insiste na primazia do texto escrito como fonte mais fidedigna ou legítima na obtenção das informações que interessem à discussão (*ainda não saiu no jornal se ela havia morrido'*). Isso faz com que a contribuição do aluno, com base no que havia ouvido na "Patrulha da Cidade", um programa radiofônico bastante popular, ao invés de complementar as informações trazidas pelo texto, passe a concorrer com elas. E isso parece até certo ponto descabido aos olhos

dos alunos, pois enquanto o primeiro confirma a veracidade da notícia (*a' pois já deu na patrulha'*), o outro reafirma a legitimidade de uma fonte tão familiar (*a' pois já deu na patrulha'*). Em sua resposta à indagação dos alunos, o alfabetizador parece dar-se conta da explicitação do conflito e tenta reorientar sua estratégia de abordagem do texto, não desqualificando a fonte de remissão do aluno (*não' eu nunca tô em casa nesse horário*) e abandonando a questão inicialmente proposta (*mas eu troxe a mesma notícia que acho deu na patrulha e saiu no jornal' vamo compará'*).

Um outro tipo de “perturbação” também freqüente no corpus, sobretudo no início da intervenção, são as tentativas de mudança ou de reorientação do tópico em discussão, através da narração, pelos alfabetizados, de casos vividos por eles ou por conhecidos. De tão recorrentes, essas interrupções motivaram frases também recorrentes na fala do alfabetizador, quando este tentava retomar a discussão interrompida. Para os alfabetizados, tratava-se sobretudo de uma espécie de sinal para a retomada do tópico ou para a introdução de atividades de escrita, conforme demonstra o seguinte diálogo entre três alunos da turma de Pós I:

*/.../*

Er: *qué vê que ela vai já dizê' vamo voltá' voltano* ((imita a voz da professora))

AM: *é mermo'* ((risos))

MA: *tá bom' dexa assim' pra ela num passá devê'*

*/.../*



A observação de MA aponta para o fato de as discussões orais também serem vistas pelos alunos como uma maneira de adiarem as atividades de escrita. As intervenções dos alunos ocorriam em diferentes momentos da aula (antes da apresentação ou correção de atividades, durante a discussão de textos). Apesar de serem desencadeadas por fatos diferentes, essas intervenções tinham em comum a função de reorientar, mesmo que temporariamente, a discussão ou a atividade para algo mais ameno e de interesse de todos. De acordo com KLEIMAN (1993:425), que também registrou este tipo de evento em aulas de alfabetização de adultos numa cidade do interior de São Paulo, essas intervenções podem também ser decorrentes da interpretação que os alunos fazem de determinadas atividades propostas durante a aula. Num dos casos analisados por essa autora, os alunos interpretaram um pedido de classificação de eventos de discriminação racial, a partir da leitura de uma notícia sobre discriminação, como um pedido de relato de experiências pessoais de discriminação.

No caso da pesquisa-ação aqui focalizada, os relatos eram iniciados por um aluno, que de imediato contava com a atenção de vários outros que passavam também a contribuir para o desenrolar da estória, transformando a aula numa conversa informal, como no caso do exemplo a seguir, extraído de uma aula de leitura e de produção escrita na turma de Alfabetização.

#### Exemplo 11

Alfabetização 26/4/94    Unidade Temática: Doenças e suas formas de  
contágio

Atividade em curso: Correção de atividades sobre receitas de chá

*l...l*

1. P: *vamo lá quem escreveu a receita pode lê'*
2. AD: *fessora' a irmã dele* ((apontando para um colega sentado ao seu lado)) *tá com cólera'*
3. P: *é mesmo Fa'* ((referindo-se ao aluno apontado))
4. FA: *é não'*
5. As: *é é::: é*
6. AD: *você mermo disse'*
7. P: *veja só' a gente viu aqui' que se tivé com cólera' o único remédio é i::: pru hospital pra sê tratado* ((incomp)) *é difícil sê curado'*
8. LA: *[ou pru cemitério mais próximo]*
9. FA: *ela num tá cólera não'*
10. P: *bom' então' quem fez a atividade'* ((os alunos continuavam conversando sobre o tópico iniciado por AD)) (+) (+) *Fa' isso é verdade que a sua irmã teve cólera'*
11. SU: *foi é verdade'*
12. FA: *(quem tava lá pra sabê')*
13. SU: *(num tava mais sabe)*
14. P: *FA não tem problema não' ninguém aqui tá brigano porque sua irmã teve cólera'*
15. FA: ((barulho)) *fica inventando que minha irmã teve cólera tá morreno'*
16. P: *agora me responde' levaram sua irmã pru hospital ou trataram em casa mesmo'*
17. JA: *trataram'*
18. SO: *levaram pró hospital*
19. DA: *[três dia]*
20. P: *deixa ele responde' a irmã é dele' ele sabe do assunto* ((a impressão que se tem é que muitos alunos sabem do caso e cada um quer contar a sua versão))
21. DA: *ela foi pra maternidade'* ((risos))

22. P: *a' to achando que vocês querem é fofocá' vamo botano um fim nesse caso e voltano pra a atividade'* ((os alunos ficam em silêncio e voltam a acompanhar a atividade que está sendo realizada))

*/.../*

No exemplo acima, a estória iniciada por AD no turno 2, surge no momento em que o alfabetizador está repassando o turno à turma (*vamo lá quem escreveu a receita pode lê*). Ao ser interpelado por AD, o alfabetizador é tomado como o seu principal interlocutor (*fessora' a irmã dele tá com cólera*) o que o leva, inicialmente, a participar da conversa relacionando o caso anunciado com um assunto já estudado em sala de aula (*veja só' a gente viu aqui' que se tivé com cólera' o único remédio é i::: pru hospital pra sê tratado*), para só depois tentar voltar à atividade proposta inicialmente (*bom' então' quem fez a atividade*). Mas os alunos retomam o caso da irmã de FA (*foi é verdade*) e, como no primeiro momento da conversa (vide turnos 2 a 9), eles tomam o turno do alfabetizador, que ainda tenta no turno 20 (*dexa ele respondê' a irmã é dele' ele sabe do assunto*), reassumir o controle da distribuição de turnos. Isso, de fato, só acontece no turno seguinte, depois de contado o desfecho da estória e atingido o efeito desejado (*risos*). O que é interessante verificar aqui é que em intervenções desse tipo, a participação dos alunos é muito grande, contribuindo com novas informações, como nos turnos 17 (*trataram*), 18 (*levaram pro hospital*), 19 (*três dia*) e 21 (*ela foi pra maternidade*), contribuindo com sinais de interesse pelo caso, como nos turnos 5 (*é é::: é*) e 11 (*foi é verdade'*) ou contribuindo com observações sobre o caso focalizado, como no turno 8 (*ou pru cemitério mais*

*próximo*) e 13 (*num tava mais sabe*). Os que não se manifestam prestam atenção, mantendo-se em silêncio.

Apesar do ajuste de perspectiva (HUNDEIDE, 1985) do alfabetizador em sua tentativa de participar da conversa e de reorientá-la para o tópico central da aula, permanecem conflitantes nesse exemplo as duas perspectivas sobre o que pode ser de domínio público e o que deve ser de domínio privado, manifestadas pelo alfabetizador e pelos alfabetizados. De um lado, a perspectiva do alfabetizador, segundo a qual “cada um fala de si” e falar da vida dos outros é “focar”, e de outro, a perspectiva dos alfabetizados, segundo a qual contar casos engraçados é divertir-se, mesmo que às custas dos outros.

### **3.3 As mudanças na prática do alfabetizador**

“Perturbações” do tipo focalizado acima foram de grande importância no processo aqui analisado, pois levaram o alfabetizador a continuamente avaliar e (re)planejar a sua atuação, buscando adequá-la ao universo de conhecimento e de interesse dos alfabetizados. Além da reorientação dos temas propostos para estudo merece destaque a incorporação, pelo alfabetizador, do rádio e da TV como fontes legítimas na construção de um repertório intertextual necessário para o seu trabalho nas aulas de leitura e de produção de textos.

Inicialmente, as informações obtidas através dessas fontes eram apenas complementares às obtidas através da leitura de textos escritos. Aos poucos, porém, essas informações passaram a ser tratadas também como foco de discussão e como subsídios importantes e necessários ao ensino da escrita, conforme ilustra a fala do alfabetizador durante um levantamento de informações sobre a morte do piloto Ayrton Senna: *“certo’ vejam só’ porque CE sabe de tudo isso” porque ele viu a corrida’ porque entende de fórmula um’ porque já viu outras corridas e sabe que se o piloto tivesse condição ele teria tentado ao máximo livrá a batida’ só esclarecendo’ se a pessoa vai escrevê’ como nós vamos fazê agora’ a pessoa precisa de muitas informações’ num sai assim do nada não’ tem que lê’ pesquisá” e assisti muita televisão pra ficá por dentro’ como CE faz’ vamo escrevê agora’*.

Outra evidência significativa dos ajustes de perspectiva empreendidas pelo alfabetizador ao longo do processo aqui analisado, está relacionada à utilização de textos jornalísticos de maior interesse dos alunos, como as notícias policiais, para o trabalho de transposição para a escrita de relatos de fatos já conhecidos dos alunos, seja através dos meios de comunicação de massa citados, seja através de referências, comentários e avaliações feitas, em sala de aula.

Com isso, o alfabetizador buscava fazer com que os textos utilizados em sala de aula se tornassem fontes de apropriação sistemática de informações e de ampliação de conhecimentos, mas também de modelos textuais e de escrita, modificando necessariamente a função da tarefa escolar.

### **3.4 A (re)formulação dos conceitos de texto, de leitura e de produção textual por parte dos alfabetizados**

O processo de (re)formulação dos conceitos de texto, de leitura e de produção textual nas três turmas que participaram da pesquisa-ação não se deu de maneira homogênea, nem entre elas e nem em cada uma delas. Em vez disso, o que se pôde perceber foi um movimento não linear, composto de avanços e recuos, sendo que os recuos se davam a cada vez que uma tarefa era julgada mais difícil, ou não era compreendida.

Com relação à turma de Alfabetização, não deixa de ser significativo o fato de que na fase final do projeto de intervenção pedagógica, os alunos passem a se referir aos impressos como “a leitura”, em vez de “dever” ou de “papel para leitura”, indicando-nos, assim, algum tipo de (re)formulação efetiva no conceito de texto.

Quanto ao conceito de leitura, os alunos desta turma deram sinais de que passaram a entender a atividade de leitura como uma oportunidade de apresentação de opiniões pessoais ou de conhecimentos já adquiridos sobre o tema focalizado no texto, passando a levantar hipóteses de leitura, a partir de pistas lingüísticas (títulos, legendas) e não lingüísticas (fotos, desenhos).

Apesar de não terem chegado a conceber o texto escrito, sobretudo como uma forma de comunicação entre autor e leitor, esses alunos deram sinais de que passaram a ver na escrita um instrumento para o registro organizado e sistematizado de informações e de conhecimentos, uma função nem

sempre atribuída à escrita em suas práticas do cotidiano. Uma atividade interessante a esse respeito foi a de registro de receitas de chás, elaboradas com base na receita do soro caseiro, já aprendida fora da escola, através de campanhas pelo rádio e pela TV. O fato de o gênero textual ser conhecido (receitas culinárias, de soro, etc.) e poder ser consultado, foi decisivo para o interesse pela atividade e para o aumento considerado do volume de escrita dos alunos.

Com relação ao uso de modelos de escrita para as atividades de produção, na fase inicial da alfabetização, TEBEROSKY (1990: 36-37), em seu trabalho sobre a alfabetização de crianças, chama atenção para a importância desses modelos e também para o fato de que a escrita a partir de modelos situa-se a meio caminho entre as atividades de interpretação e as de produção, porque a partir de uma matriz os alunos podem criar várias versões. No caso dos alunos da turma de Alfabetização do supletivo aqui focalizado, a consulta aos modelos não se confundiu com uma cópia e possibilitou a produção de textos mais legíveis e melhor organizados. O fato de se tratarem de textos cuja função era conhecida, o que os tornava significativos, fez com que a preocupação comum com os erros de ortografia fosse colocada um pouco de lado.

Esse resultado positivo com a escrita de receitas difere dos resultados apresentados por KLEIMAN (1995:50-52) sobre a produção desse tipo texto em turmas de alfabetização de adultos. Essa autora analisa um caso em que a escrita de receitas culinárias num grupo de alfabetização de mulheres não se constitui na aquisição de uma nova prática de escrita. Segundo autora, o

fracasso no uso desse tipo de texto pode ser explicado pelo fato de que a “introdução dessa prática de escrita trouxe consigo a desestruturação de uma prática discursiva oral eficiente, se constituindo numa perda funcional na língua do aluno”. (op. cit. 51). No caso deste trabalho, a aquisição dessa nova prática de escrita através do registro de receitas não se constituiu numa “desestruturação de uma prática oral eficiente”, mas foi por ela auxiliada. No caso dos alunos focalizados neste trabalho, o fator decisivo para o resultado positivo com a escrita de receitas pode ser explicado pelo fato de que a primeira receita registrada e tomada como padrão - a do soro caseiro - era, na época, insistentemente divulgada pela TV, em função da campanha contra o Cólera.

Com relação às turmas de Pós I e II, a análise dos dados aponta um percurso semelhante no processo de (re)formulação dos conceitos de texto, de leitura e de produção textual por parte dos alunos desta turma. Quanto ao conceito de texto, a análise revela uma (re)formulação gradativa do conceito inicial, como suporte para “dever de classe/casa”, passando a ser visto como suporte para a leitura, entendida como busca e integração de informações e a discussão e a troca de opiniões sobre o tema tratado no texto, ou a ele relacionado. Isso implicou uma maior atenção e maior participação nas aulas de leitura.

Quanto à construção, empreendida por esses alunos, do conceito de leitura como uma atividade de busca e de integração de informações para determinado fim, num primeiro momento, começaram a aparecer respostas mais coerentes, ou menos desconexas, para as questões de compreensão textual,



mesmo que ainda formuladas com base na sobreposição do conhecimento interpretativo (HUNDEIDE, 1985) dos alunos, em detrimento de uma melhor compreensão das pistas lingüísticas oferecidas pelo texto e pelo enunciado da questão. Num segundo momento desse processo de (re)formulação, apareceram os sinais de que as diferenças entre atividades de cópia e de formulação a partir da leitura tornaram-se mais evidentes para os alunos. No exemplo abaixo, extraído de uma aula de leitura da turma de Pós II, essa diferença é focalizada pelo alfabetizando de forma interessante:

#### Exemplo 12

Pós II 8/6/94 Unidade Temática: Copa do Mundo

Atividade em Curso: Exercício oral de compreensão dos textos sobre as novas regras adotadas na Copa do Mundo dos EUA

*/.../*

1. DA: *professora essa questão aqui é pra pensá' ou é prá copiá'*

2. P: *não essa daí é prá você pensá a partir da leitura do texto'*

3. DA: *a' tão tá bom'*

*/.../*

É interessante verificar nesse exemplo que, apesar de mais atento à diferença de estratégias para diferentes tipos de questão, o alfabetizando depende ainda de algum tipo de ajuda do professor, para orientá-lo na interpretação dos enunciados das questões.

Um terceiro momento do processo de (re)formulação do conceito de leitura pôde ser verificado quando os alfabetizando passaram a dar maior

atenção às pistas lingüísticas do texto, como pode ser verificado no exemplo a seguir, extraído de uma aula de leitura de artigo de jornal.

### Exemplo 13

Pós I 24/5/94 - Unidade Temática: Copa do Mundo

Atividade em Curso: Leitura de um texto descrevendo as características táticas dos jogadores da seleção brasileira de futebol, subsidiado por um mapa que apontava o posicionamento de cada um dos jogadores em campo

*l...l*

1. P: *vamo vê todos' localizem aí onde tem o nome raí' no texto no mapa não'*

2. Pa: *professora o meia raí" era pra sê meio'*

3. P: *A' ÓTIMO PRESTE TENÇÃO' vamo vê isso aqui pessoal' olha aí no texto tem escrito o seguinte' ((escreve no quadro a mesma frase que fora lida pelos alunos)) raí é um meia habilidoso' Pa acha que é como"*

4. Pa: *MEIO HABILIDOSO'*

5. P: *porque você acha que é meio/*

6. Pa: *porque ele num é uma feme (fêmea) pa sê MEIA' ((após esta observação de Pa, seguiu-se uma longa conversa entre o alfabetizador e os alfabetizandos, na qual foram esclarecidas algumas expressões comuns na linguagem técnica do futebol, como *meia esquerda, meia direita, meio de campo, meia habilidoso*))*

*l...l*

A observação do alfabetizando no turno 2 (*professora o meia raí" era pra sê meio*), refere-se a uma pista de tipo lingüístico-gramatical, que ele considera falsa, uma vez que se trata de um jogador homem - Raí - (*porque ele*

*num é feme)* e a regra de concordância de gênero em grupos nominais lhe parece ter sido desrespeitada (*porque ele num é uma feme (fêmea)*). Essa observação do alfabetizando permitiu ao alfabetizador retomar suas habituais observações sobre a importância de se olhar sempre para as marcas coesivas como pistas para leitura.

Entretanto, o sinal mais significativo do processo (re)formulação do conceito de leitura, por parte dos alfabetizados, das turmas de Pós I e II, deu-se ao final do pesquisa-ação e foi registrado no último dia de aula. Nesse dia um dos alunos de Pós II, disse ter uma “revelação” a fazer no final da aula. Ele havia juntado cópias de todos os textos estudados em sala de aula e justificou ter colecionado todos aqueles papéis da seguinte forma: *“professora fiz isso porque agora tô gostano da leitura e como eu vô passá pra quinta série isso aqui ((mostra as cópias do material coletado)) vai sê meu material de pesquisa como a senhora diz’ sei lê muitas coisas”*. A explicação foi ouvida pela turma de colegas e alguns o cumprimentaram pela sua “boa idéia” de colecionar os textos. Essa “revelação” demonstra que, embora ainda preso à referência estritamente escolar, pois os textos eram vistos como subsídio às pesquisas escolares, a função atribuída por esse aluno à leitura de materiais escritos não mais se restringia ao treino da decifração/oralização, nem servia de suporte para atividades de cópia, como era o caso no início da pesquisa-ação para a maioria dos alunos aqui focalizados. Convém destacar que para alunos que não utilizavam a palavra **texto**, afirmar que este é **material para leitura e é fonte de pesquisa**, mesmo que essa afirmação seja uma repetição da fala do professor, é uma evidência

significativa de atividade de leitura parece ter passado a se associar a uma atividade com objetivos bastante definidos.

Paralelamente a essas mudanças em relação à leitura pôde-se verificar também sinais de uma (re)formulação do conceito de produção textual, que passou a significar para os alfabetizados um meio para a apresentação e a articulação de informações e comentários advindos de diferentes fontes, inclusive as orais mais familiares a esses alunos, como no exemplo abaixo, extraído de uma atividade de produção textual.

#### Exemplo 14

Pós I 26/5/94 - Unidade Temática: Copa do Mundo

Atividade em Curso: Elaboração de diálogos para o texto "As aventuras de Parreira".

#### *O Bota fora de Parreira*

*Mozer foi cortado da seleção Brasileira e ficou com muita raiva induziu todos os jogadores para se vingar de Parreira abrindo o jogo para Rússia e fazendo uma Grande confusão tirando Parreira e colocando Zagalo*

Ao ignorarem a instrução dada pelo alfabetizador para a elaboração de diálogos entre o técnico e os jogadores no conto "As aventuras de Parreira", os alunos elaboraram um novo texto em que foram apresentados fatos aparentemente mais verossímeis e de maior interesse naquele momento. Nesse texto estão reunidas e articuladas informações provenientes de noticiários esportivos de TV - *Globo Esporte* - e de rádio - *Jogo Duro* - sobre o corte do

jogador Mozer, informações sobre jogos programados para a seleção brasileira (jogo contra a Rússia), lidas na tabela de jogos da Copa, e comentários e opiniões desfavoráveis à atuação do técnico Parreira, apresentados e discutidos em sala de aula.

Portanto, mesmo privilegiando ainda o que foi comunicado oralmente, seja através de programas de televisão e rádio, seja através de discussões feitas em sala de aula, tentativas como essas de reorientação, por parte dos alfabetizandos, da atividade proposta em função de seus próprios interesses e objetivos - falar do corte de Mozer e da esperança de ver afastado o responsável por isso - não deixam de ser um passo importante para a construção da intertextualidade buscada pelo alfabetizador em seu projeto de intervenção, uma vez que apontam para uma redefinição das funções antes atribuídas à escrita, tanto na escola quando fora dela.

## **CAPÍTULO 4**

### **AS MANIFESTAÇÕES DA INTERTEXTUALIDADE: DA CIRCULARIDADE DA TAREFA ESCOLAR À LEITURA/PRODUÇÃO DE TEXTOS**

Este capítulo trata das evidências da construção intertextual verificadas nas aulas de leitura e nas produções textuais dos alfabetizados aqui focalizados, sendo que postulamos como JENNY (1979:14) que a "intertextualidade não designa uma soma confusa e misteriosa de influências, mas o trabalho de transformação e assimilação de vários textos, operado num texto centralizador". Como foco principal de análise tomamos os dados referentes a turma de Pós I, isso porque nessa turma encontrava-se um grande número de alunos com pelo menos 2 anos de permanência no ensino supletivo, o que lhes permitia escrever com uma relativa autonomia.

O objetivo da análise é o de apontar: (a) o tipo de intertextualidade verificado nas aulas de leitura e na produção textual dos alunos, (b) os modos de manifestação das relações intertextuais detectadas e (c) as fontes de remissão identificadas.

#### 4.1 Os tipos de intertextualidade verificados

A análise de dados revela que, em sua maioria, as relações estabelecidas pelos alfabetizandos nas aulas de leitura devem ser classificadas como intertextuais em sentido estrito, subgrupo das manifestações explícitas, segundo a proposta de KOCH (1991b), visto que a principal fonte de remissão de base escrita referida e nomeada por eles são alguns programas de rádio e de TV. Nessa classificação não estamos considerando, evidentemente, as remissões a fontes orais de base não escrita (senso comum, tradição oral, etc. ), praticamente irrecuperáveis para o analista.

Quanto às produções escritas verifica-se com maior incidência ainda a presença das mesmas fontes de referência de base escrita - sobretudo rádio e TV - e, na maior parte dos textos, o tipo de intertextualidade estabelecido pode ser classificado, segundo a proposta de KOCH (1991b), como manifestações intertextuais em sentido estrito, subgrupo das manifestações implícitas, já que as informações são transpostas sem que a fonte seja indicada, cabendo, pois, ao leitor, no caso alfabetizador/pesquisador, identificar essas fontes. Estamos considerando as discussões nas aulas de leitura também como fontes de base escrita.

## **4. 2 A cartilha como fonte de remissão: transposição de conteúdos e de mecanismos de resolução de tarefa**

Na sessão 3.1 do capítulo anterior, afirmamos que os alfabetizandos, inclusive os que ainda não haviam freqüentado a escola, tinham familiaridade com as atividades escolares mais comuns como a cópia, os treinos ortográficos e os questionários. Essa familiaridade constituiu a referência inicial básica para o trabalho de construção de um repertório intertextual mais produtivo, segundo os objetivos da pesquisa-ação implementada pelo alfabetizador.

De fato, a cartilha foi a fonte de remissão mais importante na primeira fase desse trabalho, quando os mecanismos de resolução de tarefas aprendidos com o uso da cartilha eram transpostos pelos alfabetizandos para a resolução de questões de leitura/escrita. Os casos já analisados de transposição desses mecanismos, como as estratégias de preenchimento diante de tarefas menos familiares ou mais difíceis, são exemplos da importância desse modo de manifestação da intertextualidade no âmbito das práticas escolares mais tradicionais.

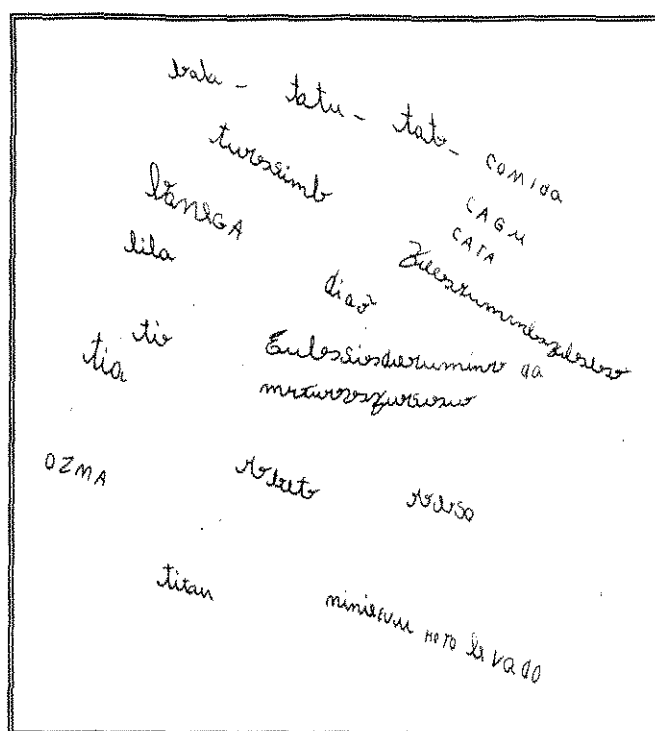
Outro caso comum de remissão à cartilha é o da reprodução de conteúdos aprendidos, tais como letras, sílabas e palavras, em exercícios de escrita. O exemplo abaixo nos permite ver como se dava essa reprodução:

### **Exemplo 15**

Alfabetização 07/03/94 - Unidade Temática: Família

Atividade em curso: Fazer uma lista de palavras aprendidas na leitura dos textos sobre o tema Família





O exercício acima foi proposto no final do estudo sobre a Unidade Temática Família, na qual os alunos foram levados a ler e a discutir um conjunto de diferentes tipos de textos (cartazes, folhetos, texto didático) sobre o mesmo tema. Na resposta do alfabetizando acima reproduzida, observamos que entre as palavras listadas não aparece nenhuma que figure nos textos lidos em sala de aula. Essa lista nos remete aos exercícios de formação de palavras a partir de famílias silábicas, do tipo apresentado pelas cartilhas: /bola/, /bonega [boneca]/, /bebeto/, //cagu [caco]/, /cata/, /lila/, /levado/, /tatu/, /tato/, /tio/, /tia/, /titau<sup>6</sup> [titão]/. As demais palavras que aparecem na lista não estão em escrita alfabética, são conjuntos de letras reunidas de forma aparentemente aleatória, o que poderia ser

<sup>6</sup> Acreditamos que provavelmente o aluno pretendia escrever TITÃO, uma conhecida marca de fumo comercializada na cidade.

explicado pela falta de domínio dos eixos qualitativo e quantitativo, segundo a hipótese apresentada por FERREIRO (1991:16-21) em seus estudos sobre a escrita infantil. Portanto, em sua resposta, o autor da lista acima remete à fonte mais conhecida e, provavelmente, melhor assimilada do que as novas fontes com as quais começava a interagir.

Também nas aulas de leitura, o conteúdo já aprendido na cartilha era freqüentemente transposto, conforme demonstra o exemplo a seguir. Trata-se da explicação de uma charge que tematiza a violência nas prévias de uma das festas mais populares da cidade. Nessa explicação, a alfabetizadora focaliza a duplicidade de sentido da palavra *mortalha*.

#### Exemplo 16

Pós II - 11/4/94 - Unidade Temática: Micarande & Cólera

Atividade em curso: Leitura da charge publicada no JP de 20/03/94

*.../*

1. P: *a mortalha aqui entrô com esses dois sentidos' tanto a ropa que a pessoa usa aqui na micarande como a ropa que a pessoa usa prá sê enterrada' entenderam"*

2. MA: *entendi nada'*

3. P: *quem mais num entendeu e qué falá" (+) (+) ((os alunos mantêm-se em silêncio)) pelo jeito teve muita gente que não entendeu" FA' qué explicá para os colegas' ã::: quantos sentidos tem a palavra mortalha"*

4. LU: *mor-ta-lha' três'*

5. P: *Lu ó o que você fez' ((pronuncia a palavra pausadamente salientando cada uma das sílabas para demonstrar que o aluno as havia separado)) mor-ta-lha' contô as sílabas da palavra' o que eu tô perguntano é diferente' quero sab/*

6. LA: *tem sete professora'*

7. P: ó' eu também num tô perguntano o número de letras não' nem quantas vezes a palavra apareceu aí no texto' tô perguntano a que a palavra mortalha se refere' e a colega ali já falô' vamos ouvi'

8. FR: são dois sentidos né"

9. P: sim' quais"

10. FR: acho que no sentido que tava escrito"

11. P: vejam só' a::: a mortalha é o nome de uma ropa' na verdade são duas ropas' APENAS a palavra é que é a mesma' vejam só uma coisa é a mortalha a ropa que algumas pessoas ainda vestem os defuntos' otra coisa é a ropa de brincar a micarande' ((os alunos ouvem em silêncio e como nenhum deles se manifesta, a professora dá prosseguimento à aula chamando atenção para a sátira salientada no texto em questão))

/.../

Para facilitar a compreensão do exemplo acima, reproduzimos a seguir o texto alvo da discussão.



Fonte: Jornal da Paraíba, 20 mar. 1994

Na discussão acima reproduzida, observamos que as respostas inadequadas apresentadas pelos alunos decorrem do fato de não terem identificado o duplo sentido da palavra *mortalha* como chave para a leitura da charge, conforme aponta o alfabetizador (*pele jeito tem muita gente que não entendeu*)

A partir, então, da pergunta da professora - *quantos sentidos tem a palavra mortalha* - são formuladas duas respostas que remetem ao conhecimento já adquirido sobre a divisão de sílabas (*mor- ta - lha' três*) e sobre a contagem de letras na palavra (*tem sete' professora*). Nesse caso, na pergunta inicial - *quantos sentidos tem a palavra mortalha* - é substituído o termo "sentidos" por "sílabas" ou "letras", o que transforma a opacidade da pergunta inicial na transparência de questões muitas vezes lidas e respondidas em práticas anteriores. Nesse sentido, a pergunta inicial do alfabetizador funciona como pista para as tentativas dos alunos que, se não forem incorporadas à explicação do professor, podem transformar a decifração do sentido de uma pergunta ou de um fragmento escrito num jogo de adivinhação, conforme descrito por SIGNORINI (1993: 21-49) em seu estudo sobre as práticas escolares de explicação de texto na alfabetização de adolescentes e adultos. No caso do exemplo acima, as intervenções do alfabetizador impedem que se instale a dinâmica do jogo de adivinhação, na medida em que elucida para o aluno a razão da sua resposta não poder ser aceita: *contô as sílabas da palavra' o que eu tô perguntano é diferente' eu também num tô perguntano o número de letras não'*. É interessante observar que o alfabetizador chega a prever outra resposta inadequada, a partir da

dinâmica do jogo de adivinhação: *num tô perguntano o número de letras não' nem quantas vezes a palavra apareceu aí no texto.*

Apesar da circularidade desse processo inicial de transposição restrita a uma única fonte, verifica-se aqui a questão da relação entre intertextualidade e legibilidade, nos termos descritos por VIGNER (1988) em seu trabalho sobre as práticas de leitura de gêneros literários. Diz este autor (op.cit:32) que só é legível o que já foi lido, o que pode inscrever-se numa estrutura de entendimento elaborada a partir de uma prática e de um reconhecimento de funcionamentos textuais já adquiridos. Também FOUCAMBERT (1994:15) aponta para esta questão e afirma que só é possível entender um texto quando previamente já se sabe bem mais sobre o que nele consta. Nesse sentido, a inserção de novas tarefas em práticas já conhecidas tanto é condição para que essas novas tarefas possam ser introduzidas quanto é obstáculo, para num primeiro momento, elas serem lidas como novas.

#### **4.3 Os meios de comunicação de massa como fontes de remissão: transposição de informações e de modelos discursivos**

As freqüentes “perturbações” verificadas no desenvolvimento da aula de leitura, analisadas na sessão 3.2.1, do Capítulo anterior, nos permitem verificar que a construção de um repertório intertextual de base escrita mais amplo que o da cartilha, porém restrito aos textos lidos em sala de aula, mostrou-

se pouco atraente, isto é, pouco significativa, para os alfabetizados aqui focalizados. Isto se deveu à pouca familiaridade desses alunos com textos diferentes dos didáticos, aos quais estava relacionada a sua experiência anterior de escolarização, mas também à ausência de um significado social relevante para a leitura do texto escrito como fonte confiável de informação ou mesmo como objeto de discussão. Conforme descrito no capítulo anterior, eram alguns dos programas de rádio e de televisão que supriam as necessidades de informação e entretenimento dos alfabetizados no seu dia-a-dia. Nesse sentido, um capítulo importante de novela ou um jogo da seleção brasileira eram fatos suficientemente significativos para gerar discussões espontâneas em sala de aula, visando, inclusive, a redução do horário das aulas.

Assim sendo, o alfabetizador foi levado a incorporar de modo sistemático às fontes escritas, já utilizadas em sala de aula, outras referências de base escrita já conhecidas dos alfabetizados: os meios de comunicação de massa, o rádio e notadamente a televisão<sup>7</sup>, E, conforme registramos em nosso Diário de Campo, na turma de Pós I, por exemplo, dos 14 alunos presentes no dia de uma determinada discussão sobre fatos divulgados pela TV, apenas um não tinha televisão em casa.

Além da televisão, os programas de rádio também foram identificados como fontes importantes a serem consideradas pelo alfabetizador. O exemplo a seguir permite verificar de que forma a familiaridade com programas radiofônicos pôde permitir a leitura de textos escritos e de imagens divulgadas

---

<sup>7</sup> As informações advindas da televisão estão sendo entendidas aqui como informações em imagem e som, segundo a definição de ALMEIDA (1984: 7).

pelo jornal, sobretudo quando o aluno não tinha ainda fluência na decifração do escrito. Trata-se de uma aula na qual o alfabetizador havia distribuído entre os alunos da turma de Alfabetização, vários exemplares de um periódico publicado na cidade, para que, em duplas, eles manuseassem o portador de texto e tentassem ler alguns dos títulos das notícias. Vale lembrar que nessa turma ainda eram grandes as dificuldades de leitura/decifração.

### Exemplo 17

Alfabetização: 14/3/94 - Unidade Temática: Família

Atividade em curso: Leitura de jornais

*!...!*

1. *EB: como é que lê aqui professora*"

2. *P: o que você acha que tem escrito aí*"

3. *EB: acho como gil gomes né" olha a foto da delegacia'*

4. *P: ok' é/*

5. *EB: comé a pal/ lê aqui' aqui* ((aponta para o texto na página policial do jornal))

6. *P: ((lê o título da notícia)) quadilha que assaltava caminhoneros é desarticulada pela polícia de dois estados*

7. *EB: ((o aluno segura o jornal, faz de conta que está lendo e em alguns trechos imita a voz do repórter gil gomes ))<sup>8</sup> na patrulha da cidade a participação do repórter bil gomes no oferecimento de jonildo vito retifica campinense e oficina são domingo/ joão domingo' na hora de fazê a retifica do seu merces bens procure quem mais entende' procure retifica campinense que trabalha*

<sup>8</sup> Na transcrição deste exemplo utilizamos alguns recursos gráficos para destacar as falas produzidas pelos alunos. Os trechos transcritos em itálico indicam a fala normal do aluno. Os trechos transcritos em um tipo menor indicam a imitação que o aluno faz da narração de um comercial veiculado em um programa de reportagens policiais da cidade. Os trechos transcritos em um outro tipo de letra e em itálico indicam a tentativa de o aluno imitar o ritmo prosódico do repórter Gil Gomes ao narrar uma notícia policial.

com todos os tipo de motô' dá garantia de seis mês' distribuídô do motô' TXT' COFAP e TRW' eu convoco direto da delegacia de polícia bil gomes' *quadrilha' a: comé" eu esqueci'*

8. P: *quadrilha que/*

9. EB: *quadri::lha que assalta caminhão/*

10. MZ: *caminhonero'*

11. EB: *caminhonero' descupa' descupa' zé claudio é o que '' é:: desarticula quadrilha*

12. MZ: *quadrilha que desarticula'*

13. P: *não' quadrilha que assaltava caminhonero é desarticulada'*

14. MZ: *pela polícia'*

15. EB: ((imitando a voz de repórter)) *pela polícia de dois estados da paraíba' o bandido joão pedro de alencá matô dezena de pessoa e agora o que é que vai sê dele '' ele tá:: veno os sol quadra:do num dos apartamento panorâmico da segunda DP' EU TÔ REVOLTADO' bil gomes lhes di boa tarde'*

16. P: ((risos)) *ok' muito bem' vamo ouvi os ôtros' ((a professora dá continuidade a apresentação de notícias))*

*/.../*

No exemplo acima transcrito, observamos que se trata de uma simulação de leitura do texto, visto que como demonstra o turno 05 (*comé a pal/ lê aqui' aqui*), o aluno não consegue decifrar o que está escrito. Por isso, recorre à professora para que ela leia o título da notícia (*quadrilha que assaltava caminhonero é desarticulado pela polícia de dois estado*). Com base nos elementos fornecidos pela leitura do título, e pela interpretação da foto que acompanha o artigo, a partir do final do turno 7 (*quadrilha' a comé" eu*



*esqueci*), o aluno desenvolve uma espécie de encenação do que supõe tratar a notícia. O modelo reproduzido é o de um conhecido programa radiofônico de notícias policiais da cidade: Patrulha da Cidade (doravante PC). Observamos a menção ao título do programa no início do turno e também a referência direta ao seu apresentador, ao repórter Bil Gomes, que é uma espécie de sócia de um outro conhecido repórter policial de rádio e de televisão Gil Gomes. O programa de Gil Gomes, que serve de modelo ao de Bil Gomes e a muitos outros em todo o país é, segundo, COSTA (1992:30-70) gravado em São Paulo e ambientado na periferia desta cidade, tendo como público-alvo sobretudo trabalhadores pobres urbanos, não só de São Paulo, como também do interior do paulista e de outros estados vizinhos. É um programa apresentado como sendo de rádio jornalismo e obedece a um esquema básico:

**“O início é precedido por dois ou três comerciais de produtos populares. Os mais caros são gravados com a voz do próprio Gil Gomes e este fato cria uma continuidade entre o discurso informativo e o discurso publicitário, que funde através da expressão, conteúdos distintos. O resultado é que o estilo da narrativa imprime ao comercial a marca da autoridade da informação.**

**Os casos narrados pertencem ao universo de dramas e de histórias vividas pelas classes populares dos bairros da periferia da cidade de São Paulo e têm marca a registrada do programa: estilo dramático, teatral que**

monta um quadro onde são matizados os bons, os maus, as condições de vida dos personagens: enfim um quadro cujas referências são as mazelas do cotidiano do próprio público ouvinte. É exatamente isto que facilita a identificação desse público com o radialista e seu programa” (op. cit. 31-32).

Na encenação protagonizada pelo alfabetizando EB, a partir do turno 7 do exemplo acima, esse esquema básico é reproduzido, inclusive os anúncios dos patrocinadores (na patrulha da cidade a participação do repórter bil gomes no oferecimento de jonildo vito retífica campinense e oficina são domingo/ joão domingo’ na hora de fazê a retifica do seu merces bens procure quem mais entende’ procure retifica campinense que trabalha com todos os tipo de motô’ dá garantia de seis mês’ distribuidô do motô’ TXT’ COFAP e TRW’). No turno 15, é apresentada a notícia, i.e, o fato que teria dado origem à notícia, (*pela polícia de dois estados da paraíba’ o bandido joão pedro de alencá matô dezena de pessoa*). Esse fato foi inventado a partir do título da notícia lida pela professora e da foto do bandido na prisão. Ainda nesse turno, é inserida na leitura da notícia a avaliação do locutor Zé Cláudio outro repórter do mesmo programa, sempre enfático na luta pela repressão policial de criminosos (*e agora o que é que vai sê dele’’ ele tá:: veno os sol quadra:do num dos apartamento panorâmico da segunda DP’ EU TÔ REVOLTADO’ bil gomes lhes di boa tarde’*).

Verificamos também nesse exemplo que o programa PC era bem conhecido por outros alunos, pois como visto nos turnos 10, 12 e 14, um deles MZ, atento à simulação de leitura de EB, assume o papel de um repórter coadjuvante. Em 10 (*caminhonero*), este aluno passa a compor, juntamente com EB, o papel do locutor Zé Cláudio, corrigindo e completando o que estava sendo dito pelo colega. Esta participação é aceita por EB, no turno 11 (*caminhonero' descupa' descupa' zé cláudio é o que' é:: desarticula quadrilha*), que inclusive refere-se a MZ pelo nome do locutor. No turno 12 (*quadrilha que desarticula*), MZ altera o conteúdo informativo do título lido pelo alfabetizador, que o corrige imediatamente no turno 13 (*não' quadrilha que assaltava caminhonero é desarticulada*). No turno 14 (*pela polícia*), este mesmo aluno faz eco à voz do alfabetizador, completando a frase numa demonstração de que estava atento ao que estava sendo dito.

A análise deste exemplo nos permite verificar que são as relações intertextuais estabelecidas com o programa de rádio PC que permitiram aos dois alunos focalizados atribuir sentido ao texto escrito ou pelo menos levantar hipóteses sobre esse sentido, e relacioná-lo com a foto. Em outras palavras, foi o conhecimento do programa radiofônico que deu acesso e viabilizou a leitura da notícia. As referências aos programas radiofônicos podem ser consideradas, segundo a proposta de KOCH (1986 e 1991), como um caso de intertextualidade em sentido estrito, subgrupo das manifestações explícitas, uma vez que é citado o nome do programa no turno 7 (*na patrulha da cidade a participação do reperti bil gomes no oferecimento de jonildo vito retífica campinense e oficina são domingo/ joão domingo' na*

hora de fazê a retifica do seu merces bens procure quem mais entende'), o que facilita tanto a identificação das referências, no turno 15, tanto do estilo dos repórteres Gil/Bil Gomes e quanto o tipo de comentário característico do locutor Zé Cláudio.

A popularidade do programa PC também pôde ser constatada nas turmas de Pós I e II. Na turma de Pós I, o exemplo 10, já analisado na sessão 3.2.1 do Capítulo anterior, é prova do interesse e da familiaridade dos alunos com esse programa.

Apesar da importância dos programas de rádio como fonte de remissão em sala de aula, o conjunto dos dados analisados aponta para uma remissão sistemática mais freqüente às informações veiculadas pela TV. De fato, desde a primeira Unidade Temática, os alfabetizandos estabeleciam relações entre os textos apresentados em sala de aula e o que haviam visto na TV. Logo na Unidade **Família**, por exemplo, numa aula de leitura da turma de Pós I, vários alunos identificaram imediatamente o cartaz da CNBB<sup>9</sup> sobre o Ano Internacional da Família, como sendo "*igualzim ao da televisão*". No filme divulgado pela TV havia uma seqüência de quadros em que se mostrava a reunião de uma família durante uma refeição. A mesma cena estava representada no desenho do cartaz apresentado em sala de aula. Nesse caso, a relação de uma mensagem com a outra foi imediata, ou seja, o filme possibilitou a leitura do cartaz.

Mas, é através do exemplo a seguir que se pode melhor avaliar a importância da TV para o desenvolvimento da aula de leitura. Trata-se da

---

<sup>9</sup> Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

discussão de um texto sobre futebol na Copa de 94, em que um alfabetizando assume o papel de explicador normalmente atribuído ao professor.

Exemplo 18 - a

Pós II 07/06/94 - Unidade Temática: Copa do Mundo

Atividade em curso: Discussão do texto "*Copa tem novas regras para aumentar o número de gols*" (publicado In: Folhinha, 21/05/94, vide anexo 3)

*l...l*

1. P: *muito bem' vamos começá a discussão lendo esse quadro que representa o desenho dos jogadores no campo' vamo vê as posições'*

2. LU: *posso dizê aí na frente'*

3. P: *pode' explique o que o zagueiro faz'*

4. LU: ((dirigindo-se ao centro da sala)) *zagueiro central' pode butá' numro três' ((referindo-se ao número dos jogadores))*

5. P: *sim e o que é que o zagueiro central faz no jogo"*

6. LU: *ã" zagueiro central faz/ zagueiro central é pra' tirá a bola (bem ligero) pra num dexá*

7. DA: *[de cima do golero]*

8. LU: *do adversáro' é pra ajudá o golero' quarto zagueiro aqui ((aponta para outro ponto do desenho do esquema tático e mostra o texto para a turma)) é prá tirá a bola de cabeça' sei do nome é mauro silva' o oto aqui é joginho'*

9. P: *esse faz o quê" ((aponta para um dos jogadores representados no desenho, mostrando-o à turma))*

10. LU: *é o lateral' lateral esquerdo' pronto professora agora dexa explicá' aqui fica aldaí e ricardo rocha' nessa posição' agora os otro que são principal mermo' esses doi aqui tá decidino com gilmá' ((olha e aponta para o texto em suas mãos)) e ricardo rocha tá decidino com aldaí' agora*

*os que vão pra copa mermo' branco' mauro silva' romaro' zinho' os que vão mermo raí dunga' ricardo gomes' joginho e beбето' são só esses mermo'*

11. IO: ((os outros alunos aplaudem o colega)) *esse é o SABE TUDO'*  
*!...!*

As contribuições do aluno para a discussão do tópico relacionado ao texto (o posicionamento tático de cada um dos jogadores representados no quadro) são apresentadas a partir da pergunta formulada pelo alfabetizador. E como demonstra o turno 02 (*posso dizê aí na frente*), o alfabetizando parece reconhecer a importância das informações que tem para oferecer, procurando, inclusive, colocar-se junto ao professor, no centro da sala, para apresentá-las aos colegas. E, ainda, como se pode observar nos turnos de 04 a 10, este aluno, demonstra ter um significativo conhecimento do esquema tático da seleção brasileira de futebol, apontando com segurança o nome e as posições dos jogadores que, na época, ainda estavam em fase de experiência (*esses doi aqui tá decidino com gilmá e ricardo rocha tá decidino com aldaí*) e os já confirmados (*vão mermo raí' dunga' ricardo gomes' joginho e beбето' são só esses mermo*). Esse conhecimento é tido como verdadeiro e relevante pelos colegas que o aplaudem, sendo que um deles, no turno 11 (*esse é o SABE TUDO'*), faz-lhe um elogio que é uma remissão ao programa humorístico de televisão *Escolinha do Professor Raimundo*.

Entretanto, o aspecto mais interessante da contribuição do aluno está na segunda parte da discussão, quando ele fala sobre a seleção da Itália, que também participou da Copa de 94, conforme a seguir:

## Exemplo 18 - b

Pós II 07/06/94 - Unidade Temática: Copa do Mundo

Atividade em curso: Discussão do texto "Copa tem novas regras para aumentar o número de gols" (publicado in Folhinha, 21/05/94, vide anexo 3).

/.../

12. LU: ((falando com um outro aluno)) *mas dino bagio' roberto bagio e esquilate joga muito bem' bem de mais cara'*

13. P: *LU' de onde são esses jogadores"*

14. LU: *da itália' tá treinano lá em novaiorque'*

15. P: *onde tu aprendeste isso"*

16. LU: *oxi na televisão' oxí vi tudo da copa de 91' esse ano de novo e comprei mais o álbu' tem donadoni qui qué jogá esse ano' sei de tudo' sabe quem é o melhó jogadô da copa"*

17. P: *não' a gente só vai sabê quando terminá'*

18. LU: *não de jeito nehum' eu vi na televisão' teve teve/ passô os caba lá na itália dizem assim' aí perguntô a dino bagio' o companhero dele' qual você acha melhó" aí ele disse assim' romário' e ele (que num tava lá) nos estado zunido disse assim porque roberto bagio é melhó'*

19. P: *a:::" certo' eu é que tô desinformada' vamo vê o texto agora' as novas regras'*

/.../

Nessa passagem, o aluno continua no papel de explicador não se restringindo a avaliações pessoais, como a apresentada no turno 12 (*mas dino bagio' roberto bagio e esquilate joga muito bem' bem de mais cara'*). No turno 14, afirma que a seleção da Itália estava treinando em Nova York, o que de fato era

verdade, e no turno 18 afirma que Roberto Badgio seria apontado como o melhor jogador da copa, porque em determinado programa esportivo na televisão (*teve/ passô os caba lá na Itália*) este jogador já havia sido apontado como tal, pelos seus colegas, um deles Dino Badgio, e inclusive pelos seus adversários, um deles o jogador brasileiro Romário. O alfabetizador, que não conhecia em detalhes a maior parte das informações trazidas pelo alfabetizando, confirma a inversão momentânea dos papéis, o que valoriza o conhecimento do aluno (*eu é que tô desinformada*) e legitima as fontes apontadas por ele (*oxi na televisão'...comprei o álbu... eu vi na televisão*).

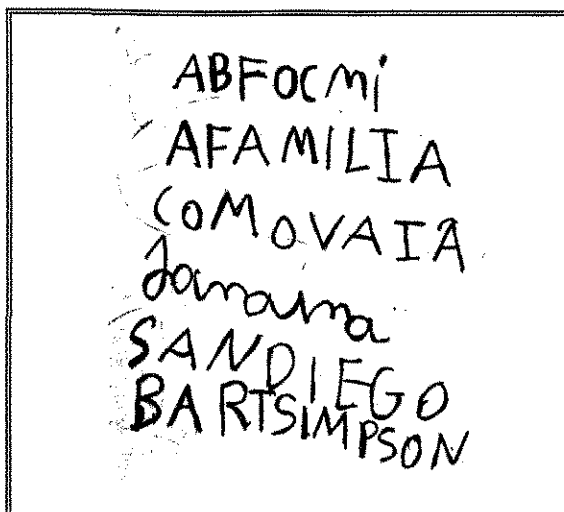
Nas atividades escritas realizadas pelas três turmas aqui focalizadas também são freqüentes as remissões às informações veiculadas pela televisão. O exemplo abaixo focaliza uma atividade de produção textual da turma de Alfabetização, em que se podem verificar referências explícitas, feitas pelo aluno, ao que havia sido visto/ouvido na TV.

#### Exemplo 19

Alfabetização 7/3/94 - Unidade Temática: Família

Atividade em curso: Fazer uma lista de palavras aprendidas na leitura dos textos sobre o tema Família





Na lista acima as palavras *BART SIMPSON* e *SAN DIEGO* remetem à TV. A primeira delas palavras é o nome de um dos principais personagens do desenho animado *Os simpsons*, muito popular entre adolescentes. A outra palavra também pertence ao universo dos desenhos animados e seriados de TV, porém o próprio aluno que compôs a lista não soube nos informar com exatidão a fonte, dizendo apenas que “é da televisão”.

Nessa fase do curso supletivo, os alunos, principalmente os que não têm uma grande experiência anterior de escolarização, se sentem orgulhosos de mostrar o que já sabem escrever sem o auxílio da professora, sobressaindo-se em relação aos demais, que necessitam da monitoração constante da professora para escrever qualquer frase/texto. Assim sendo, a transposição de vocábulos de formas recorrentes na TV é sempre uma alternativa.

Nas produções dos alfabetizados das turmas mais avançadas, as informações obtidas através da TV são sempre mais numerosas, mesmo em

exercícios de composição destinados a forçar os alunos a retomar informações coletadas em fontes escritas como no caso do exemplo a seguir:

### Exemplo 20

Pós I 4/5/94 - Unidade Temática: A morte do piloto Ayrton Senna

Atividade em curso: Produção textual a partir de uma lista de informações coletadas em sala de aula

Atividade apresentada em sala de aula

Os trechos abaixo não formam um texto, mas todos eles referem-se à vida do piloto Ayrton Senna. Utilize-os como informações para escrever 1 texto. Não esqueça de dar um título ao seu trabalho.

Senna era um dos pilotos brasileiros na Fórmula-1.

Ayrton Senna da Silva nasceu em São Paulo, em 21 de março de 1960.

Senna estreou na Fórmula-1 em 1984, pilotando um carro da equipe Toleman.

Senna morreu no autódromo de Ímola na Itália.

Senna era o piloto mais querido pelos brasileiros.

Os pais de Senna se chamam Neide e Milton.

Atualmente Senna corria pela equipe Williams/Renault

O acidente que matou Senna aconteceu durante a sétima volta do GP disputado em Ímola.

Texto produzido pelo aluno:

\*  
eliamaria ultrasil  
upaidel noramuta iansimrada deli  
Faipuopitau uizudel Fcilumitu

\*Da morte  
Ele amava o Brasil  
O pai dele chorava muito e a namorada dele  
foi para o hospital e o irmão dele foi junto.

Observa-se neste exemplo que todas as informações advêm dos noticiários de TV: são remissões a informações e imagens que foram ao ar pelos noticiários durante a cobertura do velório do piloto, Ayrton Senna, como as imagens relacionadas ao seu pai e à sua namorada (O pai dele chorava muito e namorada dele foi para o hospital). Todas as informações que haviam sido listadas foram ignoradas pelo aluno.

#### **4.4 O texto escrito como fonte de remissão: transposição de informações e de modelos textuais**

As relações intertextuais cujo intertexto se restringe aos textos lidos em sala de aula não são numerosas no corpus analisado. Os poucos exemplos encontrados são frutos de exercícios de composição que restringiam as opções do aluno às alternativas previamente listadas nas aulas de leitura. Vale salientar que, assim com KOCH (1991:532), "descartamos a possibilidade de intertextualidade apenas de forma, já que toda forma amolda/emoldura um conteúdo". Conforme demonstra o exemplo abaixo, os alfabetizandos, quando se ativeram às informações contidas na lista, nem sempre as esgotaram, o que exigiria maior número de ajustes para que se estabelecesse a coesão e a coerência do novo texto.

## Exemplo 21

Pós 1 - 4/5/94 - Unidade Temática: A morte do piloto Ayrton Senna

Atividade: Produção textual a partir de uma lista de informações coletadas em sala de aula.

Texto elaborado pelo aluno com base na lista citada

Acidente mata piloto Brasileiro

O Piloto Ayrton Senna morreu em um acidente no autódromo de Ímola na Itália. Senna era muito querido por todos os Brasileiros. Senna corria pela equipe Williams/Renault. Com o acidente o vencedor foi o piloto Michael Schumacher.

No texto acima apostro, a retomada das informações obedeceu à ordem em que elas apareciam na lista apresentada nas instruções da atividade e não houve agrupamento de informações com explicitação das relações estabelecidas entre elas. Em 'O Piloto Ayrton Senna morreu em um acidente no autódromo de Ímola na Itália' reconhecemos a presença do fragmento: 'Senna morreu no autódromo de Ímola na Itália' acrescido da indicação da profissão de Senna e da indicação de que ele morreria num acidente. Em 'Senna era muito querido por todos os Brasileiro', identificamos um outro fragmento da lista apresentada na atividade: 'Senna era o piloto mais querido pelos

brasileiros'. Em seguida, em 'Senna corria pela equipe Williams/Renault', um terceiro fragmento é retomado. Finalmente, em 'Com o acidente, o vencedor foi o piloto Michael Schumacher' verificamos que o alfabetizando retoma, de forma adequada, uma informação não contida na lista da atividade, mas que havia sido apresentada no primeiro texto lido sobre o assunto. Nesse texto, cujo último trecho está apostro a seguir, identificamos a fonte desta última informação que fecha também o texto do aluno.

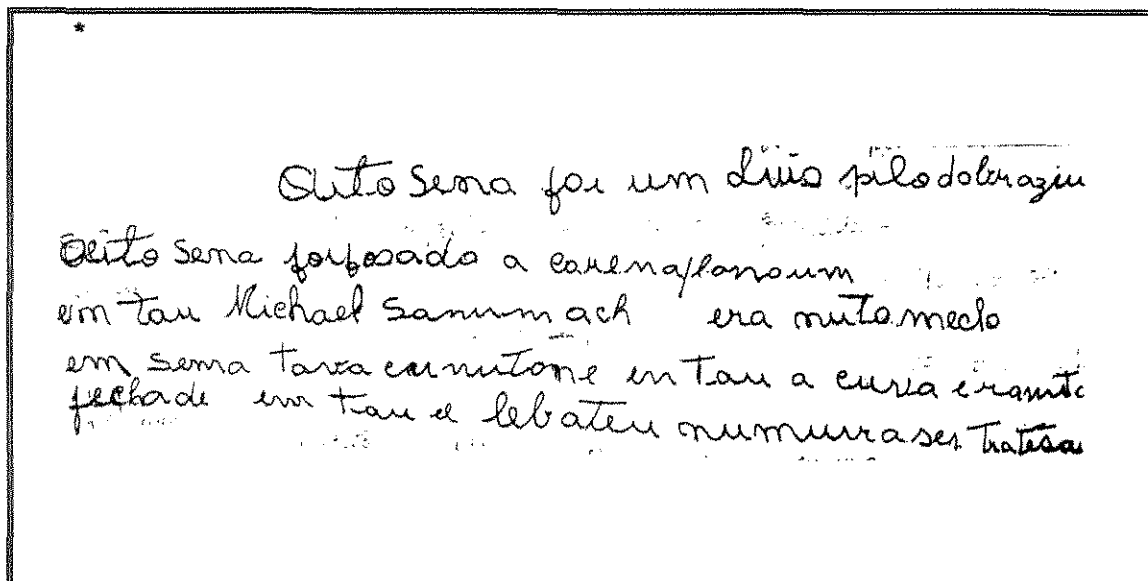
Senna liderava a corrida, com o seu acidente ela foi interrompida e depois de 50 minutos foi dada nova largada. O alemão Schummacher venceu a prova.

Quanto ao tipo de texto produzido por ele, é interessante observar que é o que mais se aproxima, no corpus, do modelo textual de referência no letramento escolarizado: efeito de objetividade e distanciamento (STREET, 1984, KLEIMAN, 1992). Mas, apesar do menor número de erros, textos como esse tendem a ser menos envolventes, i.e, menos criativos e atraentes para o leitor e, pelo pequeno número de ocorrências, também para os autores nessa fase da escolarização. A comparação com o texto do exemplo a seguir, produzido por outro aluno, ao fazer a mesma tarefa, pode melhor esclarecer essa afirmação.

## Exemplo 21-b

Pós I 4/5/94 - Unidade Temática: A morte do piloto Ayrton Senna

Atividade em curso: Produção textual a partir de uma lista de informações coletadas em sala de aula.



\* Ayrton Senna foi dos pilotos do Brasil Ayrton Senna foi forçado a correr na fórmula-1 então Michael Schumacher era muito melhor então Senna tava com muito medo então a curva era muito fechada e bateu num muro sem proteção.

Podemos identificar no texto acima informações obtidas nas aulas de leitura/escrita e, no fragmento 'Ayrton Senna foi um dos piloto do brasil', houve uma fusão de duas informações da lista apresentadas na atividade: 'Senna era um dos pilotos brasileiros na fórmula 01' e 'Senna era o piloto mais querido pelos brasileiros'.

Em 'Ayrton Senna foi forçado a correr na fórmula 01' e 'então Senna tava com muito medo' podemos identificar uma remissão a uma discussão ocorrida na primeira aula da Unidade, na qual foram comentadas as rígidas regras de trabalho na fórmula 01, entre elas, o fato de o piloto não poder deliberadamente

optar por ficar fora de uma corrida. No trecho transcrito a seguir, extraído da discussão sobre as informações apresentadas pela TV durante todo o dia seguinte ao acidente, estão as principais informações que levaram o alfabetizando em questão a inferir a não responsabilidade do piloto pela própria sorte.

*/.../*

1. MR: (...) *ele tava com mal pressentimento' ligô pra namorada nervoso' e disse que por ele não fazia a corrida'*

2. P: *mas ele não poderia fazê isto' além da imagem do piloto há muitos interesses' muito dinheiro em jogo' das várias companhias' dexá de corrê é um prejuízo imenso'*

3. MR: *mas se dissé num vô' NUM PODIA sê pressionado' era a palavra dele'*

4. P: *as coisas num são assim' não é ele quem decide'*

*/.../*

Quanto ao fragmento 'então a curva era muito fechada então ele bateu num muro sem proteção' houve a transposição de uma descrição do acidente apresentada em alguns dos textos lidos em sala de aula: '... saiu da pista a quase 300 km/h e bateu num muro sem proteção' (anexo 4), 'O Williams não fez a curva, indo de encontro ao muro de proteção a cerca de 300 km/h' (anexo 5), '... o piloto não fez a curva Tamburello, saindo reto da pista e batendo de frente num muro de concreto' (anexo 6). Mas, como no caso dos fragmentos anteriores, há nessa transposição uma tentativa de articulação entre as várias informações a partir de um posicionamento do produtor do texto sobre o assunto tratado. Ele constrói uma

seqüência de fatos que se encadeiam - o uso do *então* - de modo a sugerir a relação causa e efeito existente entre eles: Senna morreu porque foi obrigado a correr quando não queria; sua vulnerabilidade na pista foi causa de sua morte, mas foi causada por vontade alheia. A repetição dos termos avaliativos e sobretudo do intensificador, dimensionam, para o leitor a qualidade dos obstáculos que justificam na visão do produtor do texto, a morte do piloto: Schummacher era  muito melhor, Senna estava com  muito medo, a curva era  muito fechada.

#### **4.5 Repertório híbrido: remissão a mais de uma fonte na produção escrita**

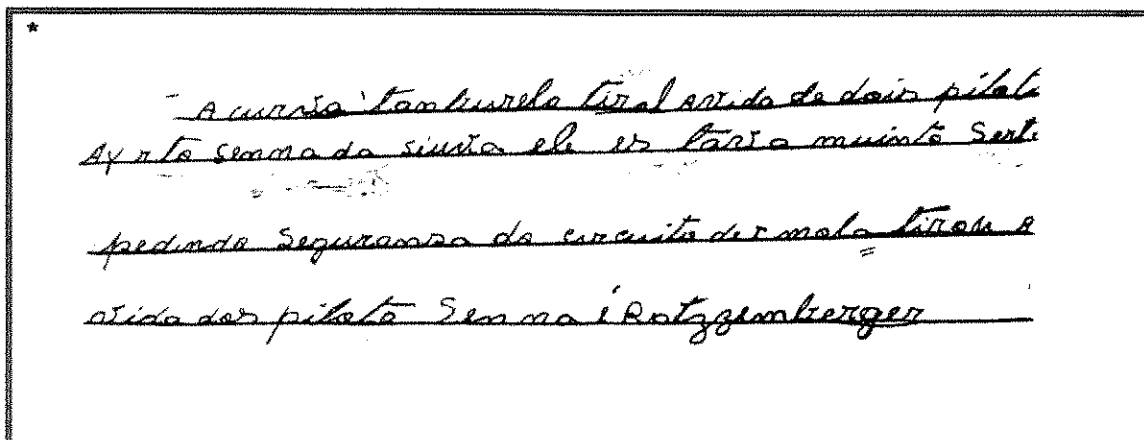
A maioria absoluta das evidências de remissões a um repertório intertextual, verificadas nas produções escritas dos alfabetizandos, remete a mais de uma fonte, escrita ou de base escrita, mas mediada sempre por algum tipo de oralização. Mesmo os textos estudados em sala de aula devem ser considerados como uma fonte escrita mediada pela oralização, tanto a nível da leitura propriamente dita quanto da paráfrase e do comentário que constituem em geral a discussão do texto lido. O texto apostado a seguir é um exemplo de produção remetendo a mais de uma fonte. A atividade de referência foi a mesma do exemplo 20 acima.



Exemplo 22 - a

Pós I 04/5/94 - Unidade Temática: A morte do piloto Ayrton Senna

Atividade em curso: Produção textual a partir de uma lista de informações coletadas em sala de aula



\* A curva Tamburello tirou a vida de dois pilotos Ayrton Senna da Silva e Ratzemberger. Ele estava muito certo pedindo segurança do circuito de Ímola tirou a vida dos pilotos Senna e Ratzemberger.

Neste exemplo, duas são as fontes nas quais o aluno se apóia para elaborar o seu texto. Uma delas são os textos escritos lidos em sala de aula, especialmente um fragmento de uma notícia sobre a morte do piloto Ayrton Senna, apresentada aos alunos em forma de teste cloze. Nesse fragmento, falava-se da morte, no dia anterior à morte de Senna, do piloto austriaco R. Ratzemberger. Como se pode observar, no texto do aluno houve uma espécie de absorção das informações relativas à morte de Ratzemberger, a partir dos elementos comuns entre as descrições das mortes dos dois pilotos: proximidade no tempo, mesmo circuito (A curva Tamburello tirou a vida de dois pilotos Ayrton Senna da Silva (...) e Ratzemberger).

A outra fonte a que remete o texto acima é o noticiário de TV, que divulgou enfaticamente a reação do piloto brasileiro ao se negar a continuar treinando após tomar conhecimento do acidente com o seu colega austríaco. A causa atribuída no texto aos dois fatos aí relacionados não está explicitada - a falta de segurança no autódromo - , mas pode ser inferida a partir do comentário do produtor (*ele estava muito certo pedindo segurança do circuito de Imola*), no qual ele avalia a denúncia do piloto brasileiro, logo após a morte de Ratzemberger.

É interessante observar que esse aluno teve uma participação significativa nas discussões em sala de aula, enfatizando sempre as informações que confirmavam as informações ouvidas por ele nos noticiários de TV, especialmente as que estavam relacionadas às atitudes de Senna, como a que foi citada em seu texto. Esse mesmo interesse levou-o a procurar grafar corretamente o nome do piloto estrangeiro.

#### **4.6 Implicações para o ensino da produção escrita**

A análise do conjunto do corpus revela que o trabalho de exposição a um maior número de textos e de tipos de textos e o trabalho sistemático de articulação entre informações de base escrita, desenvolvido na pesquisa-ação, teve implicações sobretudo no que diz respeito ao conteúdo dos textos produzidos pelos alunos, e também em relação ao modo de composição de suas produções escritas. Quanto ao conteúdo, houve diversificação de temas,

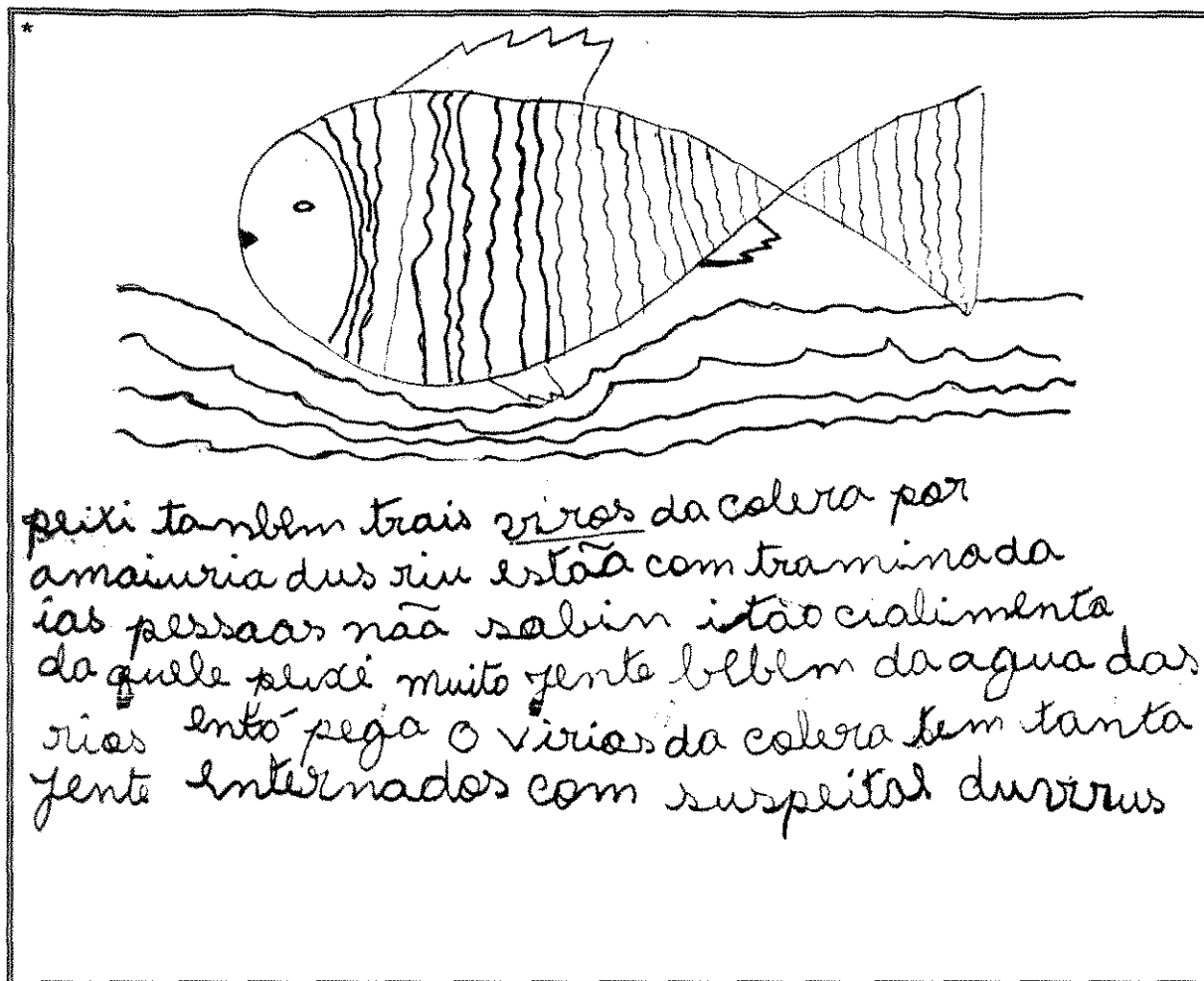
ampliação e organização de informações inter-relacionadas a temas de interesse das turmas. Uma importante consequência disso foi o aumento do volume de escrita, com destaque para a turma de Alfabetização.

Nas produções textuais das turmas de Pós I e II, à medida que o texto tornava-se mais volumoso, também as opiniões passavam a ser apoiadas em algum argumento ou fato, o que concorria para melhor desenvolvimento do tópico e maior coerência nas respostas às atividades propostas. Em algumas atividades, além de textos narrativos foram produzidos também textos dissertativos como, por exemplo, o texto apresentado a seguir, produzido em conjunto, por dois alunos da turma de Pós II, a partir dos vários textos lidos na Unidade. O texto produzido deveria chamar a atenção para o perigo da contaminação do vírus do Cólera.

#### Exemplo 23

Pós II - 14/4/94 - Unidade Temática: Micarande & Cólera

Atividade em curso: Produção textual sobre os riscos de contaminação do Cólera



\* peixe também traz vírus do cólera porque a maioria dos rios estão contaminados e as pessoas não sabem disso estão se alimentando daquele peixe muita gente bebe água dos rios então pega o vírus da cólera tem tanta gente internada com suspeita do vírus

Conforme podemos verificar, o texto acima é do gênero dissertativo e, apesar de a progressão temática ainda não estar apoiada no uso de um maior número de conectivos, a construção do tópico se dá a partir da organização de informações articuladas entre si. Nesse sentido, o texto produzido é sinal de apropriação do que foi construído na sala de aula em termos de repertório intertextual sobre a relação dos rios com a epidemia do cólera e

também é sinal do desencadeamento de um processo de aquisição de um modelo textual de prestígio, não só na sala de aula.

Nos textos de gênero narrativo, mais sistematicamente produzidos pelos alfabetizandos, podemos verificar a progressão temática já apoiada no uso de conectores para explicitar relações de causa e consequência e para a articulação de informações. Isto é o que se pode observar no exemplo a seguir, no qual os alfabetizandos deveriam produzir o final para o conto "As aventuras de Parreira".

#### Exemplo 24

Pós I 26/5/94 - Unidade Temática: Copa do Mundo

Atividade em curso: Produção textual - finalização do conto "As aventuras de Parreira"

Texto apresentado aos alunos

#### AS AVENTURAS DE PARREIRA

Parreira não era um bom treinador da seleção brasileira de futebol. Em vários jogos, sob o seu comando, a seleção jogou mal, perdeu gols e partidas. Mesmo assim, Parreira foi mantido como técnico da seleção para a Copa de 94, nos Estados Unidos.

Quando todos os jogadores já estavam convocados, Parreira decidiu cortar o zagueiro Mozer, alegando problemas médicos.

Nem Mozer, nem os demais jogadores acharam que o técnico havia sido justo, já que o zagueiro era um bom jogador e poderia se recuperar logo. Os jogadores aproveitaram a ocasião para boicotar o técnico e decidiram abrir a defesa, no jogo contra a Rússia, e deixar o adversário ganhar.

Como a derrota para a Rússia foi de 6 X 0, a CBF decidiu substituir, as pressas, Parreira por Telê Santana, técnico do São Paulo.

Parreira, então, decidiu se vingar dos jogadores e da CBF, aprontando a maior confusão.

Final do conto elaborado pelo aluno

Parreira entrou na cozinha do Hotel onde estava hospedada a seleção e colocou entorpecente no jantar dos jogadores, por este motivo não puderam ir a campo. Parreira foi visto saindo da cozinha do Hotel em atitude suspeita. Foi feita uma investigação e chegaram a conclusão que Parreira era mesmo o culpado.

Nesse texto, observamos o uso de conectores (e, onde, por este motivo), sendo que o uso de articulador **por este motivo** explicita a relação de causalidade entre o entorpecente colocado no jantar dos jogadores e o fato de eles não poderem ter ido a campo. Também mereceu destaque nesse exemplo expressões da crônica esportiva (ir a campo) e da crônica policial (atitude suspeita), além do uso mais freqüente do ponto para separar os blocos de informação. Ainda em relação a este texto, é importante esclarecer que o aluno que o produziu, um adulto de mais de 40 anos, havia freqüentado a escola apenas por um ano durante a infância. Ele afirmava ter um propósito claro no novo processo de escolarização: aprender a ler a Bíblia e aprender a escrever os textos utilizados na igreja. Por isso, era um dos alunos mais assíduos às aulas, tinha também uma participação bastante intensa em todas as atividades propostas, daí porque pode-se explicar a diferença entre os textos por ele

produzidos (vide também exemplo 21) e os produzidos pelos demais alunos, cuja participação nas atividades não era tão intensa.

Outro nível em que as manifestações intertextuais têm implicações é na formatação textual. A análise longitudinal do corpus, demonstra que os textos produzidos pelos alunos das turmas de Pós I e II apresentam sinais de melhor assimilação dos elementos da formatação textual, como título, a distribuição do texto na página, a ortografia e a pontuação.

Quanto à aquisição das convenções do tipo ortografia, diagramação e pontuação, apenas o uso de parágrafos parece não ter tido nenhum eco na produção dos alunos. Em sua maioria essas produções são estruturadas em um único parágrafo, tanto nos textos da primeira Unidade de estudo quanto nos da última.

## CAPÍTULO 5

### CONCLUSÕES

Conforme demonstrado na análise de dados apresentada nos Capítulos precedentes, o processo de construção da intertextualidade na produção textual dos alfabetizados focalizados nesta pesquisa esteve relacionado a um processo de (re)formulação dos conceitos de texto, de leitura e de produção escrita, por parte dos alfabetizados, e ao processo de (re)ajuste da proposta de intervenção pedagógica apresentada pelo professor/alfabetizador.

Esses processos foram analisados a partir das “perturbações” verificadas nas aulas de leitura/escrita. Tais “perturbações” foram consideradas neste trabalho como um sinal de um certo tipo de resistência à imposição da perspectiva do professor e foram de grande importância para a construção da intertextualidade aqui focalizada, pois levaram o alfabetizador/pesquisador a continuamente (re)avaliar e (re)planejar a sua atuação, buscando adequá-la ao universo de conhecimento e de interesse dos alfabetizados, bem como às fontes de informação por eles mais conhecidas. Isso porque tais “perturbações” manifestavam não só diferenças de perspectiva de base sócio-cultural, mas também diferenças de acesso às práticas letradas de prestígio. Havia, de fato, um significativo desencontro de perspectivas em relação à utilização do texto em sala de aula e em relação às atividades desenvolvidas a partir dele. Os alfabetizados conheciam apenas algumas práticas escolares de escrita e, em



geral, apoiavam-se em fontes orais para atribuir sentido aos textos escritos, enquanto, o alfabetizador, na condição de representante dos grupos mais letrados, com acesso a práticas acadêmicas de utilização do texto escrito, valorizava outras referências além da escolar. Prova disso é que o primeiro repertório intertextual apresentado por ele aos alfabetizados foi constituído unicamente de fontes escritas, geralmente não prestigiadas na escola.

Quanto ao processo de construção das relações intertextuais, a análise demonstrou que enquanto os conceitos acima mencionados estiveram associados a atividades escolares já conhecidas dos alfabetizados, as remissões verificadas apontaram para conteúdos e mecanismos de resolução de tarefas anteriormente aprendidos com o uso da cartilha em situações escolares.

No que diz respeito ao modo de manifestação da intertextualidade, verificamos que, nas aulas de leitura, as relações intertextuais caracterizaram-se por associações imediatas entre as informações apresentadas nos textos escritos e as apresentadas em alguns de programas de rádio e de televisão. Essas relações puderam ser classificadas, segundo a proposta de KOCH (1991), como manifestações intertextuais do tipo estrito, subgrupo das manifestações explícitas, visto que as fontes, prioritariamente orais de base escrita, eram referidas e nomeadas. Na produção textual, a formação de um repertório intertextual permitiu a substituição da cópia por tentativas de articulação de informações extraídas de textos lidos e de programas veiculados pelo rádio e pela televisão. Como essas informações eram transpostas sem que a(s) fonte(s) fosse(m) indicada(s), cabendo, pois ao leitor, no caso o

alfabetizador, identificá-las, puderam ser classificadas, ainda segundo KOCH, como manifestações intertextuais do tipo estrito, subgrupo das manifestações implícitas.

Quanto às fontes privilegiadas pelos alfabetizados em atividades de leitura escrita, destacaram-se os meios de comunicação de massa, mais especificamente o rádio e, sobretudo, a televisão.

O trabalho sistemático com um repertório intertextual teve implicações diretas na produção escrita dos alfabetizados, notadamente a nível do conteúdo. Além disso, pôde ser verificado um aumento significativo no volume de escrita e uma melhor assimilação das convenções gráficas do texto.

Em função dos resultados aqui apresentados, consideramos importante destacar algumas implicações mais gerais para o ensino da produção escrita nos cursos de AAA e para a construção da intertextualidade como um caminho para a ação do professor/alfabetizador.

A primeira delas diz respeito ao tipo de texto a ser estudado. Parece-nos importante tomar o tipo narrativo, segundo a proposta de KOCH e FÁVERO (1987), como uma primeira etapa no estudo dos modelos textuais, devido às várias possibilidades de atualização do gênero narrativo familiares aos alfabetizados e também devido às dimensões pragmática, esquemática global e lingüística desse tipo de texto, que preenchem os requisitos dos textos utilizados nas práticas letradas socialmente valorizadas.

A segunda diz respeito às atividades de leitura e de produção textual, que, no nosso entendimento, não devem ser dissociadas uma da outra e

devem estar voltadas para a busca/manipulação de informações, como uma forma de “potencialização” a médio e longo prazo.

A terceira implicação diz respeito à construção da intertextualidade como um caminho produtivo para a atuação do professor/alfabetizador, uma vez que a ampliação/diversificação das fontes de referência, tanto escritas como orais de base escrita, podem levar a um processo contínuo de (re)leitura e de (re)interpretação dos materiais em estudo. Portanto, esse trabalho de ampliação/diversificação se revela como um suporte fundamental para que a produção escrita não se transforme numa instância de reprodução da “circularidade do discurso pedagógico”, de acordo com a definição de ORLANDI (1983), e favoreça a aquisição de práticas letradas prestigiadas em outros círculos, além do escolar.

Mas, para isso torna-se necessário que o professor/alfabetizador seja também um produtor/leitor, para poder repassar aos alfabetizandos a sua própria experiência de leitura/escrita, pois acreditamos como FOUcAMBERT que:

**“Escreve-se no seio de um projeto que vem de si e vai a outrem, e esse projeto é a transformação de si, dos outros e da escrita.”(1994: 82).**

Além da experiência com a leitura/escrita, torna-se também necessária uma certa familiaridade, por parte do alfabetizador, com as fontes valorizadas pelos alfabetizandos, para que possa promover em sala de aula o processo contínuo de (re)leitura e (re)interpretação acima mencionado e possa

promover a reflexão sobre os valores sociais da escrita e sobre as suas funções numa sociedade hierarquizada e burocratizada como a nossa.

**ANEXOS**

Il. Soc. em. 1994, 13/03/94

CIDADE

## Cidade preparada para a Micarande

"Atrás do trio elétrico só não vai quem já morreu". A afirmação não é uma máxima. Teria sido uma previsão de Armandinho, Doudô e Osmar em relação ao carnaval baiano. Em referência à Micarande, a frase torna-se princípio indiscutível. Absoluto. Quem teve o privilégio de testemunhar o Parque do Povo fervilhando de gente pode até deduzir que os precursores dos trios elétricos se inspiraram no carnaval fora de época de Campina Grande quando escreveram essa pérola musical.

Na verdade, a Micarande não serviu de inspiração aos "velhos" baianos. No entanto, o vertiginoso crescimento, onde o povo se esbalda de tanta alegria e o sentimento comum entre as pessoas é a fraternidade, tornou o evento similar ao carnaval baiano. "Atrás do trio elétrico só não vai quem já morreu", aplica-se perfeitamente à realidade campinense.

Só não vai atrás do trio elétrico quem já morreu ou quem não está em Campina Grande. Afinal, são tantos e tão famosos os trios e bandas que fazem a Micarande que se repete aqui o que se vê no carnaval de Salvador, berço eletrizante da maioria desses trios. No período de 21 a 24 de abril, o frenesi tomará conta das ruas, no caminho da folia, no Parque do Povo, a população campinense se confraternizará aos milhares

de turistas, para mais um período de descontração.

**RETORNO** - A Micarande é mais que uma grande festa, para Campina Grande representa divisas. A economia do município se fortalece durante os eventos, proporcionando um retorno financeiro atribuído à indústria do turismo de eventos que, segundo estimativa do prefeito Félix Araújo Filho, é a mais promissora do mundo, depois do petróleo.

Essas, afirma Félix Araújo, são razões muito fortes para acreditar e apostar na incrementação dos nossos eventos. "A Micarande tornou-se sucesso absoluto, em apenas cinco anos. O Maior São João do Mundo rompeu fronteiras e partiu mundo afora". O prefeito campinense credita ao povo os resultados positivos dessas realizações. "A população se envolve em todos os momentos", afirma.

O prefeito aposta na manutenção do caráter popular e menos elitista dos eventos de Campina Grande. A Prefeitura Municipal de Campina - reconhece - conta com o apoio da PT-Tur, dos empresários da rede hoteleira, das casas de shows, dos blocos, enfim de todos os segmentos envolvidos na realização dos eventos. "Nas ruas, o povo dá sua parcela de contribuição, traduzida no respeito aos turistas, quando se dedica ao trabalho, enfim, quando faz a festa".

ANEXO 08

4 - Campina Grande, Terça-feira, 15.03.1994

POLICIAL

JORNAL DA PARAIBA

# Mulher enciumada tenta assassinar policial militar e depois atira na própria cabeça

## Pedreiro tenta matar "urso" pego na cama

O flagrante da traição por parte da mulher Maria do Socorro Silva, 31, levou à cadeia o pedreiro Lenuvaldo Francisco Alves, 28, residente na rua Santo Antônio, 233, no bairro do Pedregal. Ele, ao chegar em casa às 22 horas do último domingo, encontrou o vizinho José Ari Silva, detido na cama do casal apenas de cueca agarrado com a sua esposa, da qual é casado há 10 anos. Ao vê-lo, o "urso" para escapar pela única porta da residência amou-se com um pedaço de pau e desferiu um golpe no rosto de Lenuvaldo.

Sangrando bastante, a vítima amou-se com uma faca-peteteira e perseguiu José Ari pelas ruas do bairro do Pedregal. Seu rival, apenas de cueca, foi agar-



Lenuvaldo: ferido e preso e ferido e ferido à faca-peteteira.

A história de amor e ciúmes registrada na localidade Lagoa de Dentro, na BR-250, neste município, terminou em tragédia: uma tentativa de assassinato e outra de suicídio. Enciumada, e possivelmente depois de ter apunhalado o marido - o soldado da Polícia Militar integrante da "Operação Bacurau", Itamar Ribeiro da Silva, 25 - a sua mulher Adriana Silva Barbosa, 20, conseguiu pegar a arma dele e desferiu dois disparos contra o PM. Em seguida, ao ver a vítima agonizante e cada vez mais poça de sangue, Adriana com a mesma arma efetuou um disparo na própria cabeça.

transfixou o seu cérebro, diferenciando parte da massa cerebral. Ela está respirando com a ajuda de equipamentos. Os amigos do casal informaram que constantemente ele era visto brigando. Há três anos os dois se conheceram e tiveram uma criança. Adriana nunca aceitou o trabalho de Itamar Ribeiro, e era considerada uma mulher violenta. Na noite de domingo passado, ela foi buscar o marido na Laser Carvejarta, a poucos metros da residência. Ao ver a mulher no estabelecimento, o PM Itamar mandou voltar para casa. Lá chegando, os dois passaram a discutir.



PM Itamar: atestado de morte.



Adriana, em estado gravíssimo

quatro disparos e Itamar passou a chamar Mário pelo nome, dizendo que estava ferido. Ainda se vestindo, o agente penitenciário foi até a porta da residência e, após bater, ouviu mais um disparo. A porta foi arrombada e os dois estavam ensanguentados, dois estavam desmaiados, dois estavam em estado de choque. A Polícia Militar foi informada e uma viatura socorreu o policial para o HAT. Depois, a viatura da Penitenciária do Alto do Serrodo esteve no local e levou Adriana também naquela casa do casal.

Os familiares das vítimas informaram que a mulher está grávida de dois meses. O boletim de ocorrência foi elaborado pelo delegado plantonista da 2ª Superintendência Regional de Polícia, Francisco Assis da Silva, que o encaminhara para a Delegacia de Crimes Contra a Pessoa. O nome dele é Benito Ribeiro da Silva (fundo de tumba) acredita que Adriana tenha esperado o PM dormir para pegar o revólver que era guardado debaixo do colchão da cama do casal.

AFANHANDO - O agente penitenciário Mário Freitas, que mora vizinho à casa das vítimas, contou que por volta da 23h30, Adriana gritava dizendo que "não mais aguentava agachar". Ele tentou conversar com o PM, mas foi impedido pelos seus familiares. Minutos depois, a discussão diminuiu e não houve mais gritos na residência. Pouco depois, foram ouvidos

O casal está internado na Unidade de Terapia Intensiva do Hospital Antônio Targino. O policial Itamar foi ferido no peito e na cabeça. Apesar da gravidade dos ferimentos, ele está consciente, mas seu estado de saúde inspira sérios cuidados, conforme informou a equipe médica daquela casa hospitalar. Já o estado de saúde da mulher é gravíssimo. Há informações de que a bala





# Brasil perde Senna

As manhãs de domingo vão ficar mais tristes. Morreu ontem, aos 34 anos, Ayrton Senna da Silva, o maior ídolo do povo brasileiro. Na semana volta do Grande Prêmio de San Marino (vencido pelo alemão Michael Schumacher, da Benetton), em Imola, o Williams do tricampeão mundial de Fórmula-1 falhou, não fez a Curva Tamburello, saiu da pista a quase 300km/h e bateu no muro de proteção. A imagem, assustadora, paralisou o país. Dentro do carro, que tinha o lado direito completamente destruído, Senna jazia inerte, com a cabeça pendendo para a esquerda. No choque, Senna sofreu lesões cerebrais múltiplas. Em um minuto e quarenta segundos os médicos chegaram ao local do acidente e, dois minutos depois, com Senna deitado no chão, faziam uma traqueostomia para reanimar o piloto, que sofreu uma parada cardiorrespiratória. Depois de 17 minutos, Senna foi transportado para o hospital. As 13h45m de Brasília foi anunciada oficialmente a sua morte. No mesmo circuito de Imola que matou Senna, morreu anteriormente o piloto Roland Ratzenberger e escapou da morte o brasileiro Rubens Barrichello.

**A última curva**

**CURVA TAMBURELLO**  
É o ponto mais perigoso do circuito, onde se acidentaram Nelson Piquet (87), Gerhard Berger (88) e Ricardo Patres (82).

Quando sofreu o acidente, Senna estava entre 270 e 300km/h. Mas antes a saída da pista e o choque, o carro sofreu um efeito de desaceleração e deve ter batido de frente a 200km/h. O impacto converteu a queda de uma altura de 130 metros (um prédio de 40 andares).

Ayrton Senna morreu devido a lesões múltiplas na base do crânio, abrandamento do asso frontal, adema e hemorragia cerebral, entrando em coma profundo, pouco antes de sofrer morte cerebral (destruição dos neurônios, as células responsáveis pelo funcionamento do cérebro). Não teve fraturas em outras áreas do corpo.

## Prost e Piquet choram a morte do adversário

O grande adversário de Senna, Alain Prost, que estava em Imola comentando a corrida para uma TV francesa, não resistiu. Ao ser informado sobre a morte de Senna, tentou contar uma brincadeira que o brasileiro fizera com ele na sexta-feira e não pôde manter a sua conhecida frieza: desatou a chorar, ao vivo. O outro antigo adversário, Nelson Piquet, que escapou da morte numa batida na mesma curva e exatamente no mesmo primeiro de mão, em 87, se emocionou: — Tive mais sorte.

Piquet e Prost atribuem o acidente a uma falha mecânica.



## Informática

■ A durabilidade dos disquetes de 3" 1/2, a calibração térmica nos discos rígidos, SCSI e IDE, reconhecimento de voz em PC e os perigos do vírus Freddy são alguns dos assuntos discutidos nos BBS cariocas. **Página 4**

## Segundo Caderno

■ A exposição "As origens 1859-1869", do Grand Palais, em Paris, mostra a trajetória do impressionismo. São 180 obras de artistas da importância de Monet, Manet, Renoir e Degas que compõem um amplo e diversificado painel do movimento que revolucionou as artes plásticas há mais de cem anos. **Página 1**

PDT denuncia erro na ação contra Nilo por ligação com bicho **Página 7**

Música de fita de vídeo pode ajudar a localizar seqüestrado **Página 8**

Xinias que comandam PT decidem influir na campanha de Lula **Página 9**

## Um choque contra o muro a 300km/h

Apenas seis voltas tinham sido completadas (cinco com o carro madrinha na pista). Perseguido por Michael Schumacher em seu Benetton, Ayrton Senna entrou forte na Curva Tamburello. Foi seu último momento na Fórmula-1. Algo aconteceu em seu carro: o Williams não fez a curva, indo de encontro ao muro de proteção a cerca de 300 km/h. A bandeira vermelha foi imediatamente acionada, interrompendo a prova. O silêncio tomou conta do autódromo.

A imagem era assustadora. Senna imóvel dentro do carro semidestruído, com a cabeça pendendo para o lado esquerdo. Os bombeiros chegaram ra-

pidamente ao local do acidente, mas, sem a ameaça do fogo, aguardaram os médicos para tocar em Senna. A equipe médica começou os trabalhos exatamente um minuto e quarenta segundos depois da batida e levaram alguns minutos para retirar Senna do carro.

Ainda na pista, eles fizeram uma traqueostomia para que Senna — que tivera parada cardiopulmonar — voltasse a respirar. Havia muito sangue no chão e os médicos foram obrigados a fazer a primeira transfusão ali mesmo. Depois de 17 minutos, Senna foi levado para o helicóptero que o transportou diretamente para o hospital de Bolonha.

As causas do acidente ainda não são conhecidas, mas existe forte suspeita de que o Williams de Senna teve uma falha mecânica. Uma quebra da suspensão ou problema aerodinâmico. A hipótese de Senna ter passado por uma poça de óleo foi descartada.

Na véspera, chocado com a morte de Roland Ratzenberger, Senna não quis falar com os jornalistas, como forma de protesto contra a falta de segurança. Na sexta-feira, em sua última entrevista, concedida à televisão estatal italiana RAI, Senna se mostrou chocado com o acidente de Rubens Barrichello e criticara o estado da pista de Imola.

— Consegui o melhor tempo mas isso não quer dizer que tudo está bem. Esta ruim para todos nesta pista. Há muito vento e sujeira no circuito o que dificulta muito o trabalho do piloto. Os carros estão imprevisíveis — comentara Senna.

Ele também escreveu um artigo para o jornal alemão "Welt am Sonntag", publicado ontem. Falava sobre os problemas que estava enfrentando com seu Williams, principalmente nas curvas de alta. O brasileiro também reclamava dos ressaltos na pista, que faziam seu carro bater com o fundo no asfalto. Segundo o brasileiro, esses problemas levaram a Williams a procurar novos ajustes aerodinâmicos.

## Anexo 6

## Atividade

Preencha os espaços em branco com informações sobre a morte do piloto brasileiro Ayrton Senna

**ACIDENTE MATA PILOTO BRASILEIRO**

O piloto brasileiro Ayrton Senna não teve a mesma sorte do seu colega Rubens Barrichello e morreu ontem após bater com o carro da equipe \_\_\_\_\_ a 300 quilômetros por hora durante a \_\_\_\_\_ do Grand Prix de San Marino de Fórmula-1.

As imagens da TV mostraram que o piloto não fez a curva Tamburello, saindo reto da pista e batendo de frente num muro de concreto. Levado para o hospital Maggiore, em Bologna, \_\_\_\_\_ não resistiu aos ferimentos e acabou morrendo.

\_\_\_\_\_ liderava a prova, com o seu acidente a corrida foi interrompida e depois de 50 minutos foi dada nova largada. O alemão Schumacher venceu a prova.

Adaptado de PILOTO morre em treino para GP, publicado In: Jornal da Paraíba, Campina Grande, 1 maio 1994, cad. 1, p. 1..

## **SUMMARY**

Action-research was used to investigate the process of the construction of intertextuality during the production of the texts by adolescents and adults undergoing alphabetization in a public school. Empirical data were collected during pedagogical intervention in classes of Portuguese, the mother tongue of the students. The theoretical base for the analysis of the data were those of Literacy Studies and of intertextuality as defined by Textual Linguistics. The results showed that the process of construction and the manifestation of intertextual relations in both reading and the production of texts of individuals undergoing alphabetization are related to the process of (re)formulation of the concepts of text, reading and textual production of these individuals. The intertextual relations verified in the production of these individuals during the process of alphabetization are largely relation the strito type, which consist of a subgroup of implicit manifestations (KOCH, 1991b) linked principally to the mass media, especially radio and television. In addition to direct implications for the content of the texts, this type of intertextual manifestation also has implications for the quantity of written production and the assimilation of grafic conventions.

**Key words:** Intertextuality - Writing - Alphabetization of adolescents and adults

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANGENOT, M. "L' intertextualité": enquête sur l'émergence et la diffusion d'un champ notional. **Revue des Sciences Humaines**, n.40:189, Université de Lille III, 1983, p. 121-125.
- ALMEIDA, M. J. **Imagens e sons: a nova cultura do oral**. São Paulo: Cortez, (Coleção Questões da Nossa Época, v.32), 1994.
- ARAÚJO, D. L. e ALVES, P. G. A. Usos e valores da escrita entre trabalhadores. **Estudos Linguísticos. Anais do XLI seminário do GEL**. vol. II, São Paulo, 1993, p. 872-875.
- AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) Enunciativa(s). **Cadernos de Estudos Linguísticos**, n. 19, jul./dez., 1990, p. 25-42.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 6ª ed. São Paulo: Hucitec, 1992
- BEAUGRAND, R.A. e DRESSLER, W. Intertextuality. In: **Introduction to Text Linguistics**. Londres: Longman, 1981, p. 182-208.
- CAGLIARI, L. C. Ditados & ditadores - Entendidos & entendedores: algumas considerações sobre o ditado, a cópia e a interpretação de texto na escola de 1º grau. In: TASCIA, M. (Org.) **Desenvolvendo a língua falada e escrita na escola**. Porto Alegre: Sagra, 1990, p. 94-117.
- CALKINS, L. M. **A arte de escrever**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- CASTANHEIRA, M. L. Da escrita no cotidiano à escrita escolar. **Leitura: teoria e prática**. Porto Alegre: Martins Fontes, n.20, v. 11, 1992, p. 34-45.
- COSTA, M. T. P. da. **A justiça em ondas médias: o programa gil gomes**. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.
- DEL'ISOLA, R. L. P. **Leitura: inferência e contexto sócio-cultural**. Belo Horizonte: Imprensa Universitária, 1991.
- DUCHET, C. Une écriture de la société. **Poétique**. n. 16, 1973, p. 446-454.
- ERICKSON, F. School, literacy, reasoning and civility and anthropologist's perspective. **Review of educational research**. v. 54, n. 4, winter, 1984, p. 525-546.
-

- \_\_\_\_\_. Qualitative methods. In: **Research teaching and learning**. New York: Macmillan Publishing Company, 1990, v.2.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre a alfabetização**. 17ª ed. São Paulo: Cortez. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 17), 1991.
- FOUCAMBERT, J. **Question de lecture**. Paris: Éditions Retz/AFL, 1989.
- \_\_\_\_\_. Mais que alfabetizar, agora é necessário leiturizar. **Nova Escola**, n. 53, mar. 1993a, p. 23-27.
- \_\_\_\_\_. O que a escola precisa saber (e fazer) para formar leitores. **Nova Escola**, n. 54, abr. 1993, p. 46-51.
- FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FUCK, I. T. **Alfabetização de adultos: relato de uma experiência construtivista**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 21ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- GEE, J. P. Literacy: from Plato to Freire. In: **Social linguistics and literacies. Ideologies in discourses**. Hampshire: The Falmer Press, 1990, p 27-48.
- GERALDI, J. W. (Org.). **O texto em sala de aula: leitura e produção**. 2ª ed. Cascavel: Assoeste, 1984.
- GIL JUNQUEIRA, V. H. A intertextualidade em processo. **Revista de Letras**, São Paulo, v. 31, 1991, p. 11-16.
- HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: **Language in society**. v.2, 1982, p. 49-76.
- \_\_\_\_\_. **Ways with words: language, life and works in communities and classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- \_\_\_\_\_. The functions and uses of life. In: CASTEL et al. **Literacy, society and schooling**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. p. 15-26.
- HUNDEIDE, K. The tacit background of children's judgments. In: WERTSCH, J. V. **Culture, communication and cognition: vygotskian perspectives**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985, p. 306-321.
- JENNY, L. A estratégia da forma: a intertextualidade implícita e explícita. **Poética**, n. 27. Coimbra: Almeida, 1979, p.5-49.

- KATO, M. A. **O aprendizado da leitura**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- KLEIMAN, A. B. O letramento na formação do professor. Trab. apresentado no **VII Encontro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Lingüística**. jul. 1992a, mimeo.
- \_\_\_\_\_ Diálogos truncados, papéis trocados: o estudo da interação no ensino da língua materna. Trab. apresentado no **III Congresso Brasileiro de Lingüística aplicada**. set. 1992b. mimeo.
- \_\_\_\_\_ Interação e produção de textos: elementos para uma análise interpretativa crítica do discurso do professor. **DELTA**, v. 9, n. especial, 1993b, p. 417-435.
- \_\_\_\_\_ **Oficina de leitura**. Campinas: Pontes e Editora da Unicamp, 1993b.
- \_\_\_\_\_ Apresentação. In: **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 7-11.
- \_\_\_\_\_ Estudos sobre o letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. In: **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.
- KOCH, I. G. V. Intertextualidade como fator de textualidade. **Cadernos Puc**, n. 22, 1986, p. 39-46.
- \_\_\_\_\_ e FÁVERO, L. L. Contribuição para uma tipologia textual. **Letras & Letras**, v. 3, n. 1, jun. 1987, p. 3-10.
- KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1989.
- \_\_\_\_\_ Intertextualidade e Polifonia: um só fenômeno? **DELTA**, v. 7, n. 1, 1991a, p. 529-541.
- \_\_\_\_\_ **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1991b.
- \_\_\_\_\_ e TRAVAGLIA, L. C. **Texto e coerência**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- LEMOS, C.T.G. Redações de Vestibular: algumas estratégias. **Cadernos de pesquisa**, n. 23, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1977, p. 61-71.

LOPES, E. A intertextualidade na teoria anagramática de Saussure. **Revista de Letras**. São Paulo, v. 31, 1991, p. 1-9.

MARCUSCHI, L. A. *Linguística de Texto: o que é e como se faz?* **Série Debates**, Recife, v. 1., 1983.

\_\_\_\_\_ **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

MARIANO, M. G. S. e ASSAD, R. F. **Estudos sociais: educação e desenvolvimento do senso crítico**. v. 2, São Paulo: Ed. do Brasil, 1989.

MENDES, N. M. Intertextualidade: noções básicas. In: PAULINO, G. e WALTY, I. (Org.). **Teoria da literatura na escola: atualização para professores de I e II graus**. Belo Horizonte. Ed. Lê, 1994. p. 29-36.

OLIVEIRA, M. K. Letramento, cultura e modalidades de pensamento. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 147-162.

ORLANDI, E.P. O discurso pedagógico: a circularidade. In: **A linguagem e o seu funcionamento**. Campinas: Pontes, 1983, p. 9-17.

PARAÍBA, Telecomunicações do Estado da Paraíba. Histórico sobre Campina Grande. **Catálogo telefônico**, 1992, p. 5-9.

PLANO decenal de educação para todos - Brasília, **Mec**, 1993, versão acrescida.

PEREIRA, T. N. C. e ALBUQUERQUE, L. N. M. Convivendo com os usos da escrita antes de aprender a escrever. **Série documental, Inep**, n. 21, out. 1994, p. 9-25.

SANT' ANNA, A. R. **Paródia, Paráfrase e Cia**. São Paulo: Ática, 1985.

SILVA, L. L. M. et. al. **O ensino da língua portuguesa**. São Paulo: Atual, 1986.

SIGNORINI, I. Letramento e discurso explicativo. **Letras & letras**. v. 8, n. 2, dez, 1993, p. 21-49.

\_\_\_\_\_ Esclarecer o ignorante: a concepção escolarizada do acesso ao mundo da escrita. **The Specialist**. São Paulo, v. 15, n. 1/2, 1994, p. 163-171.

\_\_\_\_\_ Letramento e (in) flexibilidade comunicativa. In: KLEIMAN, A. B. (Org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 161-199.



STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge, Cambridge University Press, 1984.

TEBEROSKY, A. **Psicopedagogia da língua escrita**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1990.

TERZI, S. B. A interação em sala de aula e sua influência no esquema de pergunta e resposta das crianças. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, n. 16, jul. /Dez., 1990, p. 113-125.

\_\_\_\_\_ **Ruptura e retomada na comunicação: o processo de construção da leitura por crianças da periferia**. Tese (Doutoramento em Ciência). Unicamp, 1992.

\_\_\_\_\_ A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, A. B. (Org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 91-118.

TFOUNI, L.V. **Adultos não alfabetizados o avesso do avesso**. Campinas: Pontes, 1988.

\_\_\_\_\_ O letramento do ponto de vista sócio-histórico. In: **Letramento e analfabetismo**. Tese de Livre-docência. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP, 1992. p. 1-35.

\_\_\_\_\_ **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1992.

TODOROV, T. **Mikhail Bakhtine le principe dialogique suivi des Écrits du Cercle de Bakhtine**. Collection Poétique. Éditions du Seuil, Paris, 1981, p. 95-115.

TOPIA, A. Contrapontos Joycianos. **Poétique**, n. 27, Coimbra: Almedina, 1979, p. 171-193.

VERÓN, E. Para uma semiologia das operações translingüísticas. In: **A produção de sentido**. São Paulo: Cultrix, 1980, p. 64-86.

VIGNER, G. **Lire: du text au sens**. Paris: Clé Internacional, 1979.

\_\_\_\_\_ Intertextualidade, norma e legibilidade. In: GALVES, C. (Org.) **O texto: escrita e leitura**. Campinas: Pontes, 1988.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS UTILIZADAS NAS UNIDADES TEMÁTICAS.

### 1) Unidade Temática: **Família**

**Conselho Federativo Nacional.** Resolução da Campanha **Em Família** In: **Reformador**, Brasília, n. 1979, p 24-25, fev. 1994.

MARIANO, M. G. S., ASSAD, R. F. **Estudos sociais: educação e desenvolvimento do senso crítico.** V. 2. São Paulo: Ed. do Brasil, 1989.

PAINEL . **Jornal da Paraíba.** Campina Grande, 3 abr. 1994, p 1. (Suplemento Dominical).

### 2) Unidades Temáticas: **Cartão Postal e Cartas Familiares**

Nesta Unidade foram utilizados cartas e cartões postais apresentados pelo professor-pesquisador e ainda cartas de familiares apresentadas pelos alunos.

### 3) Unidade Temática: **O Pedreiro e o “Urso”**

**MULHER enciumada tenta assassinar policial e depois atira na própria cabeça.** **Jornal da Paraíba,** Campina Grande, 15 mar. 1994, cad. 2, p 4.

**PEDREIRO tenta matar “urso” pego na cama,** **Jornal da Paraíba,** Campina Grande, 15 mar. 1994, cad. 2, p.4.

### 4) Unidade Temática: **Micarande & Cólera**

Textos sobre a Micarande

**ASA de água É Batata.** Bloco Batata [19?] (Folder de divulgação do Bloco Batata).

**BAILE Dá Notícia.** **Jornal da Paraíba,** Campina Grande, 10 abr. 1994, cad. 1, p.4.

**BANDA Palov e trio Alegria Alegria vão mexer com os foliões na Micarande' 94.** **Jornal da Paraíba,** Campina Grande, 12 mar. 1994, cad. 1, p.6.

**CIDADE preparada para a Micarande.** Jornal da Paraíba, Campina Grande, 13 mar. 1994, cad. 1, p.4.

**DIVULGAÇÃO do evento.** Jornal da Paraíba, Campina Grande, 14 mar. 1994, cad. 1, p.5.

**ESQUEMA de segurança definido em reunião.** Jornal da Paraíba, Campina Grande, 16 mar. 1994, cad 1, p.5.

**LANÇAMENTO de concurso.** Jornal da Paraíba, Campina Grande, 12 mar. 1994, cad.1, p.4.

**MICARANDE.** Jornal da Paraíba, Campina Grande, 4 mar. 1994, cad. 1. p.5.

**MICARANDE 94 eu vou de abadá com Capilé.** Bloco Abadá [19?] (Folder de divulgação do Bloco Abadá).

**MICARANDE 21, 22 23 e 24 de abril - Campina Grande - PB - [19?]** (Folder de divulgação da programação oficial da Micarande' 94).

**NA Micarande 94 eu também vou com Galo e Netinho.** Bloco Galo de Campina [19?] ( Folder de divulgação do Bloco Galo de Campina).

**PARQUE do povo se prepara para a festa.** Jornal da Paraíba, Campina Grande, 4 abr. 1994, cad.1, p.4.

**PESQUISA volumétrica.** Jornal da Paraíba, Campina Grande, 15 abr. 1994, cad. 1, p.4.

**PRÉVIAS e violência.** Jornal da Paraíba, Campina Grande, 20 mar. 1994, cad. 1, p.2.

**PROGRAMAÇÃO oficial dos blocos de frevo.** Jornal da Paraíba, Campina Grande, 17 mar. 1994, cad.1, p.5.

Textos sobre o Cólera

**AVANÇO da cólera: mais uma morte na cidade.** Jornal da Paraíba, Campina Grande, 23 mar. 1994, cad. 1, p. 3.

**CÓLERA.** Jornal da Paraíba, Campina Grande, 10 abr. 1994, cad. 1, p.5.

**CÓLERA: número de leitos será ampliado.** Jornal da Paraíba, Campina Grande, 8 abr. 1994, cad. 1, p.5.

**MEDIDAS de combate à cólera.** Jornal da Paraíba, Campina Grande, 10 abr. 1994, cad. 1, p.5.

**PARAÍBA.** Secretaria da Saúde. **Cólera.** [19?] (Folder sobre a campanha de prevenção e combate à Cólera).

**REUNIÃO descarta instalação de novas UTCs na cidade.** Jornal da Paraíba, Campina Grande, 24 abr. 1994, cad.1, p.6.

**UTC sem leito para paciente.** Jornal da Paraíba, Campina Grande, 7 abr. 1994, cad.1, p.6.

**VIGILÂNCIA sanitária.** Jornal da Paraíba, Campina Grande, 9 abr. 1994, cad. 1, p. 2.

**VIGILÂNCIA sanitária.** Jornal da Paraíba, Campina Grande, 19 abr. 1994, cad. 1, p. 2.

#### 4) Unidade Temática: **Algumas doenças e suas formas de contágio**

**Campina Grande.** Secretária da Saúde. **AIDS** [19?] (Cartilha sobre a campanha de prevenção e combate à Aids).

**PARAÍBA.** Secretária da Saúde. **AIDS** [19?] (Folder sobre a campanha de prevenção e combate à Aids).

Nesta Unidade foram utilizadas ainda várias receitas de chá escritas pelos alunos.

#### 5) Unidade Temática: **A morte do Piloto "Ayrton Senna"**

**BRASIL perde senna,** O GLOBO, Rio de Janeiro, 2 maio 1994, cad. especial, p. 1.

**CHARGE.** Jornal da Paraíba, Campina Grande, 3 maio. 1994, cad. 1, p. 2.

**UM CHOQUE contra o muro a 300 km/h.** O GLOBO, Rio de Janeiro, 2 maio 1994, cad. especial, p. 2.

**FÓRMULA -1** Livro ilustrado [ S. L.] Multi (Álbum de Figurinhas).

**MAPA Mundi, FOLHA DE SÃO PAULO,** 8 ago. 1992. (Encarte)

**A MECÂNICA de precisão**, Superinteressante, São Paulo, ano 6, n. 9, set. 1992, p.39-42.

**A MOVIMENTADA trajetória do tricampeão**. Jornal da Paraíba, Campina Grande, 3 maio. 1994, cad. especial, p. 4-5.

**PILOTO morre durante treino para GP**. Jornal da Paraíba, Campina Grande, 1 maio 1994, cad. 1, p. 5.

#### 6) Unidade Temática: **Fim da novela Sonho Meu**

BANDEIRA, M. Tragédia Brasileira. In: **Estrela da Vida Inteira**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: J. Olympio Ed., 1973, p.146-7.

DRUMMOND, C. Quadrilha. In: **Antologia Poética**. 12ª ed. Rio de Janeiro: J. Olympio Ed., 1978, p. 136.

**HOJE na TV**. Jornal da Paraíba, Campina Grande, 13 mai.1994, Painel, p. 8.

#### 7) Unidade Temática: **Greve**

**CHARGE**. Jornal da Paraíba, Campina Grande, 10 mar. 1994, cad. 1, p. 2.

**CHARGE**. Jornal da Paraíba, Campina Grande, 13 mar. 1994, cad. 1, p. 2.

**CHARGE**. Jornal da Paraíba, Campina Grande, 10 maio 1994, cad. 1, p. 2.

**CHARGE**. Jornal da Paraíba, Campina Grande, 13 maio 1994, cad. 1, p. 2.

**GREVE no município: servidor terá ponto cortado**. Jornal da Paraíba, Campina Grande, 15 maio. 1994, cad. 1, p. 5.

**GREVE na UEPB: Professores podem suspender movimento para negociação**. Jornal da Paraíba, Campina Grande, 12 maio. 1994, cad. 1, p. 5.

**PROFESSORES suspendem paralização**. Jornal da Paraíba, Campina Grande, 14 maio. 1994, cad. 1, p.5.

**PROFESSORES da UEPB em greve vão ter os dias descontados**. Jornal da Paraíba, Campina Grande, 7 maio. 1994, cad. 1, p. 5.

**SERVIDORES e professores da PB em Greve.** Jornal da Paraíba, Campina Grande, 8 maio. 1994, cad. 1, p. 5.

**SERVIDORES rejeitam aumento e greve no município continua.** Jornal da Paraíba, Campina Grande, 13 maio. 1994, cad. 1, p. 5.

**TRABALHADOR vai gastar mais de CR\$ 13 mil com ônibus.** Jornal da Paraíba, Campina Grande, 10 mar. 1994, cad. 1, p. 5.

8) Unidade Temática: A Copa do Mundo nos EUA

A Copa do Mundo. In: **O Brasil de todas as copas** [S.L.] Nova Stampa 1994.

**CONFORTO dos jogadores dita evolução.** Folha de São Paulo, São Paulo, 1994, p. 8, Caderno Especial

EGGERS, M. **Brasil vai para os EUA em busca de tetra campeonato** Folha de São Paulo, São Paulo, 21 maio 1994, p. 2, Suplemento semanal FOLHINHA.

FONTENELLE, A. **História da copa.** Folha de São Paulo, São Paulo, 21 maio 1994, p.2, Suplemento semanal FOLHINHA.

\_\_\_\_\_ **A copa tem novas regras para aumentar gols.** Folha de São Paulo, São Paulo, 21 maio 1994, p. 3, Suplemento semanal FOLHINHA.

\_\_\_\_\_ **Mais história da copa.** Folha de São Paulo, São Paulo, 21 maio 1994, p. 3. Suplemento semanal FOLHINHA.

**A HISTÓRIA DAS COPAS.** Folha de São Paulo, São Paulo, 1994, Caderno Especial

HISTÓRIA do Futebol. **Almanaque Abril.** São Paulo: Abril, 1984, p. 741-745.

**OS JOGADORES titulares que formam a nossa seleção.** Folha de São Paulo, São Paulo, 14 maio 1994, p. 3, Suplemento semanal FOLHINHA.

**MAPA Mundi, FOLHA DE SÃO PAULO,** 8 ago. 1992. (Encarte)

ROCHA, R. **Armandinho, o juiz.** Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

ROCHA, R. **Decisão de campeonato.** Rio de Janeiro: Rocco, 1984

SABINO, F. Iniciada a Peleja In: RAMOS. R. (Org). **A palavra é futebol.** São Paulo: Scipionne, 1990, p. 57-60.