

4

Design metodológico: a escolha dos caminhos

O objetivo deste capítulo é descrever os procedimentos adotados na pesquisa, delineando características do Projeto Vida Nova e dos sujeitos envolvidos na pesquisa, assim como os procedimentos para coleta e análise de dados.

4.1.

Natureza do estudo

Para realizar este estudo, fundamento-me na literatura de diferentes áreas de conhecimento, como Linguagem e Ensino, Educação e Análise Crítica do Discurso. Procurei articular diversas áreas do saber que tivessem como escopo a linguagem e a interação que estabelece com o ensino e com o efetivo exercício da cidadania. Pelo caráter interdisciplinar, podemos inserir o estudo na área da Lingüística Aplicada (LA).

Para fazê-lo, segui a moldura de uma pesquisa-ação (cf. Thiollent, 1985), uma vez que me envolvi, enquanto educadora, em um processo de investigação contínua de minha própria prática pedagógica, com o objetivo de promover uma ação, aqui entendida como mudança. Para atingir esse objetivo, articulei minha ação em três momentos distintos: primeiro, observei as habilidades de leitura e escrita já desenvolvidas nos alunos (fase exploratória); depois, procedi a atividades que desenvolvessem o processo crítico do/no desenrolar das atividades, conjuntamente aos alunos e intervi (ação). Finalmente, analisei a produção de texto dos alunos para refletir criticamente sobre o papel da intervenção. A figura 4 esquematiza a ação metodológica:

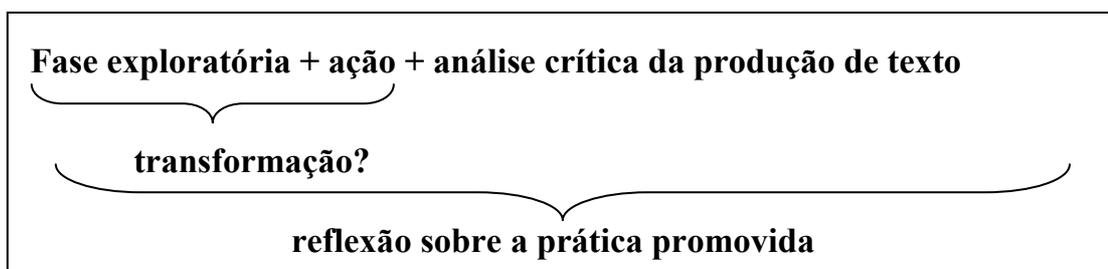


Figura 4: descrição da ação metodológica

A pesquisa-ação oferece a possibilidade de o professor investigar a própria sala de aula (cf. Van Lier, 1988) e se envolver criticamente com a própria prática. É uma metodologia de pesquisa de base social que surge como uma possibilidade de proporcionar espaço para a auto-reflexão, já que representa a possibilidade de se unir teoria, prática pedagógica e transformação (cf. Thiollent, 1985).

Thiollent (1985) define pesquisa-ação como um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e na qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participante. Do ponto de vista científico, o autor afirma que:

a pesquisa-ação é uma proposta metodológica e técnica que oferece subsídios para organizar a pesquisa social aplicada sem os excessos da postura convencional ao nível da observação, processamento de dados, experimentação, etc. Com ela, se introduz uma maior flexibilidade na concepção e na aplicação dos meios de investigação concreta (Thiollent, op. cit. p.24).

Para Michel Thiollent (1985), caracterizam a pesquisa-ação: a participação das pessoas implicadas nos problemas pesquisados e uma ação destinada a esclarecer o problema em questão. O grupo analisado não participa da pesquisa como "objeto" de estudo, mas como participantes ativos do processo de investigação. Não existe a relação sujeito-objeto de pesquisa: tanto pesquisadores quanto "usuários" são participantes ativos de um processo. Assim, a pesquisa-ação é considerada uma estratégia metodológica da pesquisa social na qual há uma ampla interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada. Dessa interação surgem os problemas a serem pesquisados. O objeto da pesquisa é a situação e os problemas encontrados; o objetivo consiste em resolver ou esclarecer esses problemas; há um acompanhamento permanente de toda a atividade dos atores da situação; e a pesquisa não se limita apenas a uma ação, mas procura aumentar o conhecimento de todas as pessoas envolvidas no processo.

Para o desenvolvimento desta dissertação, parto das seguintes perguntas de pesquisas:

- 1) Que identidades são projetadas pelo discurso dos alunos participantes?
- 2) Como a prática pedagógica orientada para o letramento contribuiu com a ação realizada?

Para respondê-las, elegi a pesquisa-ação e a abordagem qualitativa como orientações metodológicas, uma vez que meu objetivo com o grupo de análise não foi só descrever suas práticas, mas atuar junto àqueles jovens de modo a operar uma transformação.

Foram catalogadas 25 atividades de leitura e produção de texto realizadas durante o ano letivo. A fim de estabelecer uma visão comparativa, analisarei os textos em três momentos: antes, durante e depois da intervenção, que se deu com o encerramento do ano letivo. Respeitando esse critério, escolhi textos dos alunos que estiveram sempre presentes em sala de aula e que realizavam as tarefas propostas. Cumpre ressaltar que, como meu objetivo era fazê-los cúmplices do processo de pesquisa, não usei em nenhum momento meu “poder de professora” para garantir que os alunos realizassem sempre as tarefas. Deixei-os à vontade, já que assumo ser necessário o interesse de ambas as partes para que o processo de letramento se estabeleça (cf. Johns, 1997). Os textos analisados foram, então, selecionados com base na presença e participação espontânea no processo de ensino-aprendizagem, em todas as fases da pesquisa. O procedimento de pesquisa pode ser resumido conforme o disposto na Figura 5.

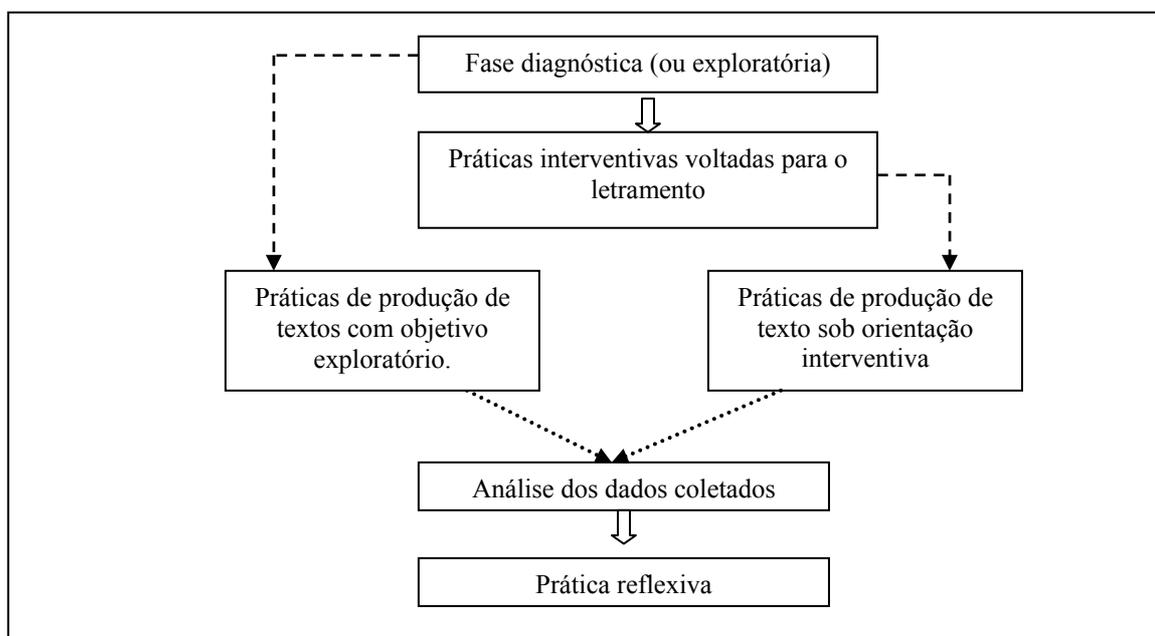


Figura 5: procedimento de pesquisa

Os instrumentos para coleta de dados foram organizados com o intuito de oportunizar momentos de aprendizagem voltados para o letramento desses alunos.

4.2.

Contexto de Pesquisa

Esta pesquisa foi realizada em uma das classes de um projeto social do Governo do Estado do Rio de Janeiro, o Projeto Vida Nova, da qual eu fui educadora durante o ano de 2004.

4.2.1.

O Projeto Vida Nova

Implantado em 50 comunidades carentes da cidade do Rio de Janeiro, o programa Vida Nova, coordenado pela Secretaria Estadual da Infância e Juventude, atende a jovens de 16 a 22 anos, a fim de melhorar a qualidade de vida da comunidade, resgatar sua cidadania e ainda evitar seu envolvimento em situações de risco.

Na primeira fase, o programa oferece, pela manhã, ensino para a conclusão do Ensino Fundamental e, à tarde, curso para a formação de Agente de Desenvolvimento Comunitário (ADCs), com atendimento com assistente social, enfermeira e instrutor de esportes.

Pela manhã, as aulas são ministradas por um único educador popular, que leciona os conteúdos de português, matemática, história, geografia e ciências, distribuindo-os, conforme sua necessidade, nas quatro horas que perfazem o período da manhã (8h às 12h), não havendo necessidade de se estabelecer um quadro de horário para as disciplinas, uma vez que se pretende a interdisciplinaridade dos conteúdos. Na condição de agentes, os jovens participam de atividades na área de saúde, meio ambiente e esporte em sua comunidade, e recebem uma bolsa-auxílio no valor de R\$ 100,00.

Na segunda fase, os jovens freqüentam, pela manhã, aulas de conclusão do Ensino Médio na rede pública de ensino e à tarde são preparados para o mercado de trabalho, por meio de aulas práticas e teóricas em saúde humana e ambiental. Nessa fase, os jovens passam a colaborar com a equipe interdisciplinar na condição de multiplicadores de ações sociais, recebendo uma bolsa no valor de R\$ 151,00.

4.2.2.

O contexto de estudo

A pesquisa foi realizada na comunidade Vila Kennedy, bairro da zona oeste do Rio de Janeiro, durante o ano de 2004. O Programa, nessa comunidade, funciona nas instalações de um colégio da Rede Pública Estadual.

Inicialmente, fomos instalados no auditório do colégio, no subsolo, em instalações precárias, sem, ao menos, um quadro-de-giz. Entretanto, os alunos se cotizaram, com os recursos da bolsa-auxílio, e compraram um quadro de giz. Devido à evasão na escola, em meados do ano, e a conseqüente junção de duas turmas em uma, a direção da escola nos cedeu uma sala de aula, proporcionando-nos melhores condições de acomodação.

De um lugar sombrio e com pouca ventilação (o auditório), passamos a ocupar uma sala ampla, arejada, clara. Percebi que a mudança de ambiente aumentou a auto-estima dos alunos, que passaram de pouco participativos e barulhentos a participativos, embora não menos barulhentos.

A fim de cooperar com o asseio da escola, os alunos eram responsáveis pela limpeza de sua sala. A cada semana, uma dupla de alunos, determinada por sorteio, se revezava na limpeza.

As aulas têm como base uma apostila elaborada pelos supervisores do Projeto, mas não constitui o único instrumento de ensino. Outros materiais extras como textos jornalísticos, textos literários, música, cartões-postais, filmes também foram utilizados durante o ano em que a pesquisa foi realizada.

A configuração espacial da sala nesta instituição é do tipo tradicional, com carteiras organizadas em fileiras, todas direcionadas para o(a) professor(a). No entanto,

no grupo investigado, sugeri, na maior parte das aulas, principalmente naquelas que envolviam atividades de leitura, que os alunos se dispusessem em círculo, a fim de proporcionar uma maior interação entre eles durante as aulas.

4.3.

Perfil dos participantes

Para esta pesquisa, optei por um estudo de casos, no qual focalizei o processo de aprendizagem de quatro alunos: **Aline**, **Artur**, **Claudia** e **Mauro**, considerando o comprometimento com as atividades desenvolvidas em todas as fases. A performance dos alunos nas atividades realizadas no decorrer do ano pode ser visualizada no anexo 2, página 132.

4.3.1.

Aline

Aline é uma jovem mãe, sem emprego fixo, de 18 anos. Mora com a mãe, o marido, também desempregado, e a filha. Parou de estudar aos quinze anos, na quinta série do Ensino Fundamental, quando engravidou. A aluna chegou a repetir de ano duas vezes, mas justifica sua saída da escola com o nascimento da filha, momento em que a necessidade de trabalhar para auxiliar o sustento da família se fez sentir.

Por seu baixo grau de escolaridade, nesses três anos em que ficou afastada da escola, não conseguiu ingressar no mercado de trabalho formal.

Chegou ao *Programa Vida Nova* atraída pela oportunidade de concluir o Ensino Fundamental em um ano e, também, pela bolsa-auxílio oferecida, que a ajudaria no sustento da família. Durante o ano de 2004, demonstrou interesse em continuar estudando, pois acredita que isso lhe ajudaria a conseguir um bom emprego. Tive notícias, durante o ano de 2005, de que ela continuou os estudos e, em 2006, cursará o segundo ano do Ensino Médio. O Coordenador, que me forneceu as informações, declarou, com orgulho, que ela, inclusive, antes do final do ano letivo, já tinha composto, em todas as matérias, o total de 20 pontos exigidos para aprovação.

4.3.2.

Artur

Artur é um jovem de 19 anos, desempregado. Mora com a família, não tem filhos, nem esposa. É o aluno que, para mim, tem a história de vida mais sensibilizante. Ele me relatou que abandonou a escola, aos 13 anos, atraído pelas facilidades do tráfico. Passou a trabalhar como “aviãozinho”¹, mas desistiu quando viu seu irmão morrer, pelas mãos de policiais em uma batida na Favela da Metral, em Vila Kennedy. Decidiu, naquele momento, que queria uma vida melhor e, que queria ser um “homem de bem”, apesar das dificuldades financeiras que tinha consciência de que iria passar. Não veio para o Programa atraído pela bolsa-auxílio, pois, segundo seu relato, “como avião, eu ganhava R\$50,00 a hora, fessora”. Veio para o Programa atraído pela promessa de nova vida sugerida.

Artur foi meu aluno durante dois anos. Em 2003, ingressou no Programa pela primeira vez, mas foi excluído no Conselho Técnico (similar a um Conselho de Classe), por maioria de votos, por ter sido surpreendido pela Técnica de Meio Ambiente fumando maconha nas redondezas da Associação de Moradores (em 2003, as aulas tiveram como cenário a Associação de Moradores do bairro, só em 2004 o Programa foi para o contexto de uma escola). Votei contra, por acreditar que, assim, poderíamos estar devolvendo Artur para onde ele veio, mas fui voto vencido. Entretanto, ele estava, de fato, determinado a não ter mais aquela vida “de bandido” (palavras do aluno): não voltou para aquelas atividades e em 2004 solicitou ser matriculado novamente. Dessa vez meu voto pesou e ele pôde reingressar ao Programa. Segundo relato do Coordenador do Programa na Comunidade Vila Kennedy, embora Artur não tenha ingressado no Ensino Médio, encontrou emprego no mercado de trabalho lícito.

¹ Jovem que transporta droga.

4.3.3.

Claudia

Claudia é uma jovem de 17 anos, sem filhos, que mora com a família. Nunca trabalhou. Saiu da escola aos quinze anos, quando ia ingressar na sétima série do Ensino Fundamental. Saiu da escola para cuidar do irmão menor e do primo para a mãe e a tia poderem trabalhar. Há creches comunitárias no bairro, mas não para crianças menores de um ano, caso em que se enquadravam as duas crianças.

Demonstrou preocupação com o futuro, vontade de recuperar o tempo que teve de perder. Foi a única aluna que realizou todas as atividades propostas. Também tive a notícia, durante 2005, de que ela continuou a estudar e de que estará, no ano letivo de 2006, no segundo ano do Ensino Médio.

4.3.4.

Mauro

Mauro é um jovem pai de 23 anos. Mora com a esposa, ex-aluna do Programa em 2003, nos fundos da casa da sogra. Desempregado. Parou de estudar porque “a escola era chata”, mas, depois do nascimento do filho, nascido em 2003, percebeu que sem instrução dificilmente conseguiria um emprego no mercado de trabalho formal.

Foi levado ao Programa pela esposa, que o convenceu com dois argumentos: “sem estudo, não tem emprego” e “assim você e eu vamos ter mais dinheiro” (a esposa estava na fase II do Programa) – somando as bolsas, passariam a ter uma renda de R\$251,00.

Apresentou problemas relativos à alfabetização, de apropriação do código escrito – troca ou omissão de fonemas, mas tentou superar as dificuldades.

Não progrediu no ensino-aprendizagem formal, mas participa, atualmente, de um programa social, o “Jovens Pela Paz”, da Secretaria de Estado da Infância e da Juventude.

4.3.5.

A observadora-participante

Tendo em mente que neste estudo eu, como educadora, proponho-me a iniciar uma pesquisa-ação, envolvendo-me em uma reflexão crítica sobre meu trabalho, também me tornei sujeito de pesquisa de minha própria investigação (cf. Thiollent, 1992). Passo, então a caracterizar-me como observadora-participante desta pesquisa.

Sou licenciada em Português e Literaturas de Língua Portuguesa, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. No momento, curso Mestrado em Letras na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Tenho interesse pelas questões relativas ao poder de intervenção social desempenhado pela linguagem, tendo me engajado em pré-vestibulares comunitários, como voluntária, e em um projeto de “resgate da cidadania” da Secretaria da Infância e da Juventude, do Governo do Estado do Rio de Janeiro – o Programa Vida Nova e pretendo desenvolver, no doutorado futuro, as questões delineadas e não aprofundadas nesta dissertação.

4.4.

Construção dos dados

Para realizar esta pesquisa, coletei dados construídos em minha própria sala de aula, em atividades denominadas de “leitura”, que envolveram produção de textos orais e escritos. Antes de começar a realizar as atividades, conversei com a turma, contando-lhes que eu estava realizando uma pesquisa para um curso que estava fazendo na faculdade e que isso envolvia, eventualmente, a gravação de nossas aulas, entrevistas e outras atividades. A reação da turma foi bastante positiva e eles mostraram bastante interesse e também curiosidade sobre o que seria feito durante as aulas. Foram gravadas duas aulas em VHS e uma em fita de áudio. As aulas gravadas em vídeo foram abandonadas por falhas técnicas ocorridas durante a gravação; a transcrição, grosso modo, da aula gravada em áudio consta como anexo desta dissertação (cf. pp. 133-4), a fim de ilustrar uma cena de leitura.

Durante o ano de 2004, registrei 25 atividades de produção textual, das quais selecionei oito: duas para a primeira fase, quatro para a segunda e duas para a última. A

primeira fase compreende o mês de fevereiro; a segunda, março a setembro e a última, outubro e novembro. Alinhadas às análises da produção textual, utilizei notas de campo para que pudesse triangular os dados e assim aumentar a validade da análise.

Primordialmente, foram utilizados textos, de tipologia diversificada (cf. anexo), que serviam de estopim para as atividades de leitura. Nenhum roteiro de perguntas de interpretação foi elaborado previamente – os questionamentos iam surgindo conforme a discussão se desenvolvia, já que acredito no papel da oralidade nas atividades de letramento (Ramos, 1999; Marcuschi, 2001; Signorini, 2001; Fávero et alii, 2003).

As atividades propostas envolveram a relação entre construção de identidade, relato e narração a partir de imagem.

Procurei privilegiar o desenvolvimento de competências e práticas relacionadas à leitura e a escrita. Parto do pressuposto que há uma série de procedimentos exigidos de pessoas jovens e adultas em suas atividades diárias relacionados ao exercício de habilidades lingüísticas, textuais, discursivas e comunicativas que somente podem ser desenvolvidos e consolidados como práticas de linguagem se houver um trabalho sistemático que permita a reflexão sobre a linguagem articulada a conhecimentos aos quais os sujeitos têm acesso cotidianamente (cf. capítulos 2, 3 e 4). Assim sendo, elegi o trabalho com/sobre as práticas de uso da linguagem, através das habilidades de leitura e escrita, como o seu conteúdo principal.

4.4.1.

Tecendo as atividades

O principal critério de seleção dos temas trabalhados foi a relevância social do assunto escolhido. Cumpre ressaltar, que muitos dos temas tratados e os textos lidos foram fornecidos pelo Projeto (cf. anexo), através das apostilas que deveriam ser usadas como guia das aulas.

O tema *Histórias de vida* foi um dos eixos articuladores. Esse tema foi escolhido porque está presente nas práticas cotidianas de linguagem. Afinal, contar/escrever a própria história de vida ou ouvir/ler as nossas próprias histórias e as das outras pessoas é bastante comum e quase sempre de quem ouve/lê. Uma pessoa pode decidir contar toda sua história pessoal como uma maneira de fazer um balanço de sua vida.

Como público/ouvinte e/ou leitor, também nos interessamos, por exemplo, pelas histórias de vida das pessoas públicas, de personalidades polêmicas, e de pessoas que, de alguma maneira, marcaram a nossa história pessoal. Também narramos histórias, acontecimentos e situações vividas em processo de aprendizagem, contamos o que vivemos a fim de ensinar estratégias, oferecer conselhos e lições de vida a outras pessoas. E ainda para valorizar nossas práticas culturais, projetamos nas narrativas nossas próprias crenças e as dos grupos com os quais convivemos. (cf. Turner, 1996).

Para tratar desse tema, escolhi como mote, inicialmente, a pergunta “quem sou eu?”, que foi relacionada ao subtema “o que eu espero do Programa Vida Nova?”.

Essa atividade procurou reconhecer como os alunos constroem sua identidade a partir das expectativas que eles demonstraram carregar para o processo de ensino-aprendizagem que se instaurava. Como última atividade do processo de intervenção (em novembro), realizei proposta análoga com o intuito de apurar como essas expectativas ainda se projetavam em relação à experiência vivida e às por vir.

Por que a narrativa? Josso (2004, p.39) trata da narrativa como processo de formação e relato de experiência de vida na constituição de uma identidade. Para a autora, “a socialização da autodescrição de um caminho, com as suas continuidades e rupturas, envolve igualmente competências verbais e intelectuais que estão na fronteira entre o individual e o coletivo”.

A posteriori, também fazendo parte das atividades de **construção de identidade**, os alunos conheceram a história de vida de uma personalidade escolhida por eles, através de uma votação: a professora Sirléa, diretora de um grande colégio estadual da zona oeste.

Acredito que a escolha foi influenciada pelos motivos apontados:

- 1) no ano de 2003, a professora foi palestrante em um evento do Projeto, no qual contou sua trajetória de mulher, negra e pobre, que hoje se destaca na sociedade campograndense, pelo seu prestígio e reconhecimento, o que impressionou e motivou muito os alunos da classe de 2003;
- 2) o fato de ela ser diretora de um colégio cuja fama de “forte” convida os aspirantes a secundaristas a sonhos de uma nova vida;
- 3) o fato de ela ser minha mãe, o que gera curiosidade.

Essas atividades foram propostas por permearem temas sociais que fazem parte da realidade de nossa sociedade. Dos debates promovidos surgiram discussões sobre discriminação, exclusão social, solidão, desemprego, luta por uma sociedade mais justa e elevação da auto-estima.

Também foram trabalhados dois temas sociais que muito raramente fazem parte da pauta da mídia impressa com a qual temos um contato mais cotidiano. Procurei tematizar os projetos sociais desenvolvidos em algumas comunidades (aproveitando o fato de o Projeto Vida Nova se constituir como tal) e as possíveis causas da criminalidade e da violência urbana do Brasil. O debate desses dois temas foram muito produtivos porque enfocam duas questões que os afetam diretamente: o problema da desigualdade social que produz as “cidades invisíveis” (as favelas) e o problema da criminalidade e da violência urbana, que causa perdas morais, sociais e econômicas ao país. A maioria deles tem algum parente presidiário.

Os temas selecionados, os textos lidos, além de instruir e fornecer novas informações e pontos de vista, possibilitaram que as experiências pessoais se imbricassem às dos textos lidos. Uma de minhas preocupações ao longo de todo o processo foi articular as experiências de leitura e escrita às experiências dos alunos, (re) significando cada uma das propostas:

Nenhum conteúdo seria realizado, nenhum pensamento seria realmente pensado se não estabelecesse uma interconexão essencial entre um conteúdo e seu tom emocional-volitivo, isto é, seu valor realmente afirmado para aquele que pensa. O experimentar ativo de uma experiência, o pensar ativo de um pensamento, significa não estar de modo algum indiferente a ele, significa afirmá-lo de maneira emocional-volitiva (BAKHTIN, 1993 apud Tezza, 2003, p. 203).

Bakhtin (1993) assinala que um conteúdo somente é significativo para alguém quando este alguém **quer** saber, **quer** aprender sobre determinado assunto ou tema. Ou seja, para aprender algo, é preciso que aconteça algum envolvimento emocional da parte de quem ouve/lê/vê os conteúdos propostos. Assim, para Bakhtin, a aquisição do conhecimento não é um ato frio e racional, mas um ato que sempre exige de quem quer saber uma atitude de envolvimento com os conteúdos que estão à sua frente. Se nos colocarmos com indiferença frente a determinados conteúdos, dificilmente iremos incorporar aqueles conhecimentos ao nosso universo cultural.

Desta maneira, utilizei como critério de seleção de participantes para a análise o grau de envolvimento com as atividades propostas (cf. anexo). Inicialmente, a turma era

composta por 30 alunos. Dos 30, 10 apresentaram maior grau de envolvimento com as atividades. Entretanto, por as atividades não terem um caráter de obrigatoriedade, não consegui apurar, ao fim do processo, uma grade de atividades satisfatória. Por isso, desses 10 alunos, optei por realizar um estudo de caso de quatro alunos, por terem apresentado frequência integral em todas as aulas do período de fim de janeiro a novembro de 2004, por terem se envolvido em todas as atividades (de uma maneira ou de outra).

Cumprе ressaltar que nem todas as atividades desenvolvidas geraram produção escrita. O objetivo maior era fazer com que os alunos se expressassem, quaisquer que fossem os meios para tal, quaisquer que fossem os gêneros discursivos. As tabelas 1, 2 e 3 demonstram a articulação proposta, em algumas das atividades realizadas no decorrer do ano letivo de 2004. Elas compõem a unidade do processo interventivo proposto por esta pesquisa.

	Identidade	Atividade	Domínio social de comunicação	Capacidade de linguagem dominante
1	Quem sou eu?	* Produção de texto oral * Produção de texto escrito	* Transmissão e construção de saberes * autobiografia	Representação pelo discurso de experiências vividas situadas no tempo.
2	O que eu espero do PVN?		Relato sobre suas expectativas	Representação pelo discurso de suas expectativas
3	(re) conhecendo a minha comunidade.	Prática de produção de textos orais	Transmissão e construção de saberes	Apresentação textual de diferentes formas de saberes. Negociação de tomada de turno.
4	Exibição do filme “Cidade de Deus”	Prática de produção de texto oral	Recontagem; relato de experiência	Apresentação textual de experiências análogas às do filme
5	Entrevista: profa. Sirléa.	Produção de texto oral	Transmissão e construção de saberes	Representação pelo discurso de experiências vividas. Negociação de tomada de turno.
6	Somos todos iguais? Somos todos diferentes?	Prática de leitura Produção de texto oral	Transmissão e construção de saberes	Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição.
7	Cidadania é...	Prática de leitura Produção de texto oral Produção de texto escrito	Transmissão e construção de saberes Discussão de problemas sociais	Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição. Apresentação textual.
8	O que é liberdade? Você é livre?	Produção de texto oral Produção de texto escrito	Transmissão de construção de saberes	

Tabela 1: mostra das atividades de (re)construção de identidade

	Retextualização	Atividade	Domínio social de comunicação	Capacidade de linguagem dominante
1	Leitura de jornal	Leitura Texto oral Texto escrito	* Transmissão e construção de saberes * exposição	Apresentação textual
2	Práticas de produção de textos	Leitura Texto oral Texto escrito	* Transmissão e construção de saberes * debate	Apresentação textual Negociação de tomadas de turno

Tabela 2: mostra das atividades de retextualização (ou reconto)

	Abstratização / criação	Atividade	Domínio social de comunicação	Capacidade de linguagem dominante
1	Para que servem os livros?	Júri simulado	* Construção de saberes através de reflexão * debate	Argumentação
2	As mãos recebem ou entregam os livros?	Leitura de imagem Prática de texto oral	Percepção de leitura de imagem através de pistas	Argumentação
3	Paráfrase Direitos do Homem	Leitura Produção de texto escrito	Construção de saberes Discussão de problemas sociais	Apresentação textual
4	“Se eu fosse presidente...”	texto oral texto escrito	Transmissão e construção de saberes	
5	“Viagem à América”	Produção de texto oral	Construção de saberes	Apresentação textual de diferentes formas de saberes
6	Leitura de imagem – Propagandas	Leitura Produção escrita Produção oral	Construção de saberes a partir da percepção de leitura e da função social da propaganda	Leitura de propagandas televisivas e de revistas. Da criação do produto até a sua divulgação.
7	Leitura de imagem – Cartuns	Produção de texto oral		
8	Leitura de imagem	Produção de texto escrito	* Construção de saberes * cartão publicitário	Apresentação textual de narrativa

Tabela 3: mostra de atividades que envolviam criação

As tabelas 1, 2 e 3 fornecem um panorama das práticas realizadas, reforçando a noção de que uma ação pedagógica que se proponha a estimular o desenvolvimento do letramento precisa envolver práticas plurais (cf. capítulos 2 e 3). A seção 4.5 apresenta os procedimentos de análise adotados.

4.5.

Procedimentos de análise

Dentro de uma proposta fundamentada na pesquisa-ação (Tiollent, 1992), procurei trabalhar de acordo com os seguintes procedimentos de análise:

- 1º. análise inicial dos textos produzidos pelos alunos – sem intervenção;
- 2º. análise dos textos produzidos durante a prática de intervenção;
3. análise dos textos produzidos na fase final do processo.

As três etapas metodológicas apresentadas buscam construir um retrato longitudinal da prática pedagógica e do desenvolvimento do letramento dos alunos selecionados.

Para isso, enfoquei, inicialmente, o fluxo de tópico na produção textual dos alunos, a fim de verificar a inter-relação da estrutura tópica com as habilidades necessárias para o que entendo nesta dissertação como letramento. Parti do princípio de que a estruturação tópica serve como fio condutor da organização discursiva (Jubran et al., 1993, p. 360). Para isso, procedi grades tópicas que pudessem mostrar o desempenho dos alunos ao longo do processo.

4.5.1.

O fluxo de tópico

A organização do texto é uma das formas de avaliarmos a habilidade de transitar em contextos de práticas discursivas apresentada pelos alunos.

A análise do fluxo de tópico leva em consideração a identificação e delimitação de segmentos tópicos e dos procedimentos pelos quais esses segmentos se distribuem na linearidade do texto e se recobrem hierarquicamente. Disso se conclui que o texto se organiza topicamente em dois planos:

- 1) vertical
- 2) horizontal

O plano vertical diz respeito à particularização hierarquizada do assunto em pauta e o horizontal, à distribuição dos tópicos na linha discursiva.

A articulação tópica constitui uma estratégia através da qual se relacionam, na superfície textual, os segmentos tópicos, considerados a partir dos diferentes planos hierárquicos, e os enunciados que integram os segmentos em particular. Por sua vez, o fluxo discursivo revela um “amarramento” textual das porções de informação progressivamente liberadas ao longo da fala, e no encaminhamento de perspectivas assumidas em relação ao assunto, no ato interacional.

Para Brown & Yule (1983, p. 73), a noção de tópico está relacionada a representações do conteúdo, que se organizam de forma hierárquica. Dessa forma, o tópico é por nós entendido como aquilo acerca do que se discorre, e está na dependência de um processo colaborativo que envolve os participantes do ato comunicativo. Nessa perspectiva, o tópico abrange duas propriedades que o particularizam: centração e organicidade. A primeira é dada pela relevância de um tema ou conjunto de referentes concernentes entre si; já a segunda, é “manifestada pela natureza das articulações que um tópico tem com outro na seqüência discursiva e, simultaneamente, pelas relações de hierarquia entre tópicos mais abrangentes, de acordo com os níveis de particularização do conjunto de referentes em foco” (cf. Fávero, apud Preti, 1993).

O tópico, portanto, se identifica com a questão de interesse imediato, serve para descrever o conteúdo sobre o qual se fala e sinaliza a perspectiva focalizada. Nesse

sentido, ele relaciona-se ao plano global de organização do texto, constituindo-se como uma categoria interacional, já que é resultante da natureza interativa e colaborativa do discurso. Assim, concluímos que a mudança de centração dá origem a um sub-tópico novo. Segundo Jubran *et alii.* (1992, p. 361), a construção tópica envolve

um complexo de fatores contextuais, entre os quais as circunstâncias em que ocorrem o intercâmbio verbal, o conhecimento recíproco dos interlocutores, os conhecimentos partilhados entre eles, sua visão de mundo, o *background* de cada um em relação ao que falam, bem como suas pressuposições.

Esses fatores envolvidos na construção do fluxo de tópico o caracterizam como uma categoria interacional e como elemento revelador de compreensão.

Segundo os autores, a organização tópica pode ser observada em dois níveis: no plano hierárquico e no plano seqüencial. No plano hierárquico, as seqüências textuais se desdobram em supertópicos e subtópicos, dando origem a quadros tópicos, caracterizados, obrigatoriamente, pela centração num tópico mais abrangente e pela divisão interna em tópicos co-constituintes; e, possivelmente, por subdivisões sucessivas no interior de cada tópico co-constituinte, “de forma que um tópico pode vir a ser ao mesmo tempo supertópico ou subtópico, se mediar uma relação de dependência entre dois níveis não imediatos” (Jubran *et alii.*: 1992, p. 364).

No que diz respeito ao plano seqüencial, dois processos básicos caracterizam a distribuição de tópicos na linearidade discursiva: a continuidade e a descontinuidade. A continuidade se caracteriza por uma relação de adjacência entre dois tópicos, com abertura de um tópico subsequente somente quando o anterior é esgotado.

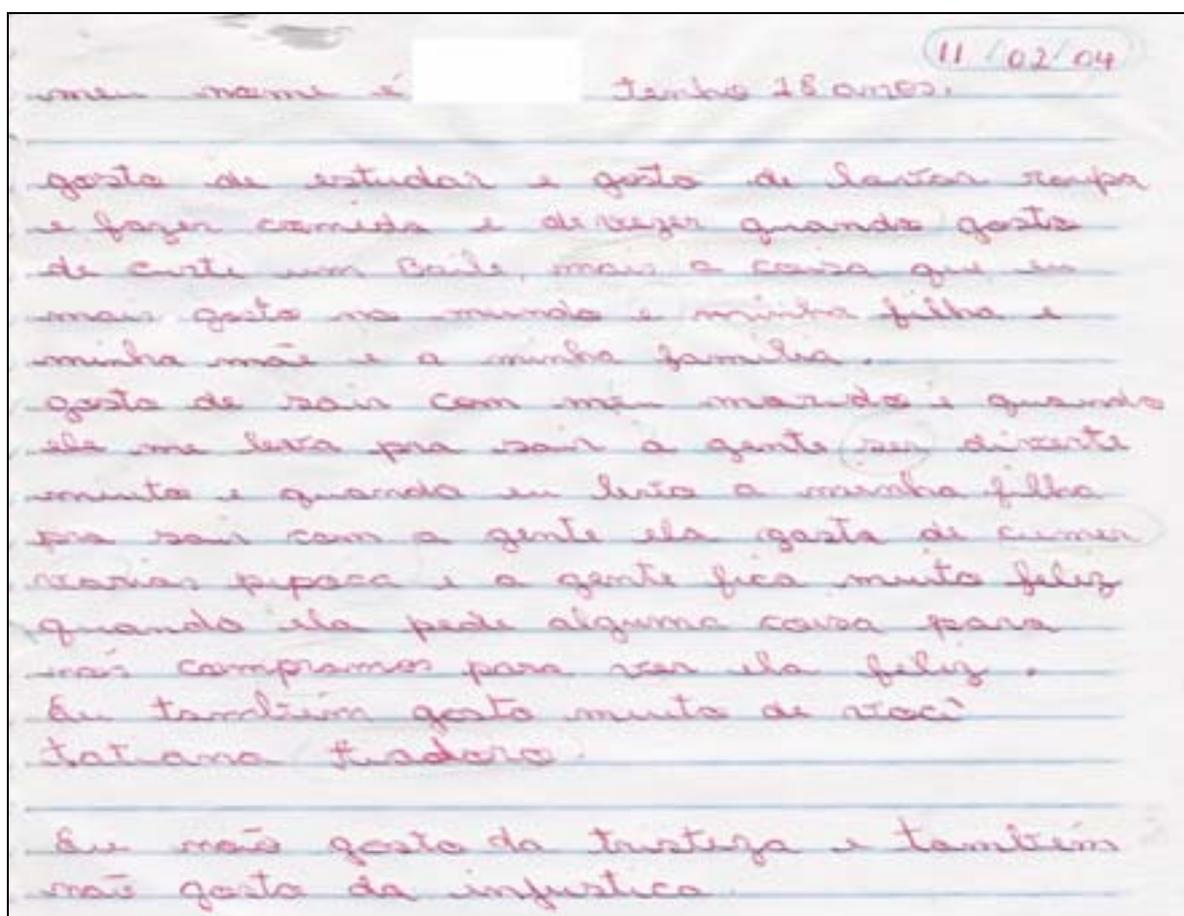
A descontinuidade se caracteriza por uma perturbação da seqüencialidade linear, causada ou por uma suspensão definitiva de um sub-tópico, ou pela cisão do tópico, que passa a se apresentar em partes descontínuas.

Jubran (1993) postula um conceito de inserção, tomando como critério a natureza tópica ou não do segmento encaixado. Seguindo esse critério, a autora identifica duas modalidades de inserção: uma em que o elemento inserido não se configura como sub-tópico, e outra em que o elemento constitui um sub-tópico, por apresentar a propriedade de centração.

Operando com a categoria de tópico discursivo, se chega à identificação e delimitação de segmentos tópicos, “isto é, unidades discursivas que atualizam as propriedades do tópico” (Jubran, 1992, p. 363). O segmento tópico é, portanto, a unidade que, em termos de centração, revela concernência e relevância no conjunto de seus elementos e se localiza num determinado ponto do evento comunicativo, submetida à organização tópica negociada pelos falantes. Em outras palavras, constitui cada conjunto de enunciados tematicamente centrados.

Como unidade de composição textual, o segmento tópico reúne as mesmas características formulativo-interacionais do texto, ou seja, se constitui como uma unidade estrategicamente organizada, veiculadora de sentido. Através da observação do segmento tópico, é possível isolar convenientemente as informações do texto e acompanhar os seus diferentes estágios de desenvolvimento, o que permite verificar processos globais de organização do texto. O exemplo (1), primeira atividade de produção textual de Aline, ilustra nosso procedimento.

(1)



Meu nome é XXXXXX tenho 18 anos.

gosto de estudar e gosto de lavar roupa e fazer comida e de vezes quando gosto de curti um Baile, mais a coisa que eu mais gosto no mundo e minha filha e minha mãe e a minha família. gosto de sair com meu marido e quando ele me leva pra sair a gente ser diverte muito e quando eu levo a minha filha pra sair com a gente ela gosta de comer varias pipocas e a gente fica muito feliz quando ela pede alguma coisa para nós compramos para ver ela feliz. Eu também gosto muito de você tatiana tiadoro.

Eu não gosto de tristeza e também não gosto da injustiça.

Transcrição do exemplo 1

Na produção textual cujo tema era “Quem sou eu?”, Aline projeta sua identidade a partir do que gosta e do que não gosta, revelando sua relação com a família, “a coisa que eu mais gosto no mundo”. Encerando o sub-tópico “Gosto”, a aluna realiza uma inserção, demonstrando ter conhecimento de que texto é interlocução e de que escrevemos para sermos lidos: “Eu também gosto muito de você tatiana tiadoro”. Esse desenvolvimento tópico foi esquematizado na figura 6.

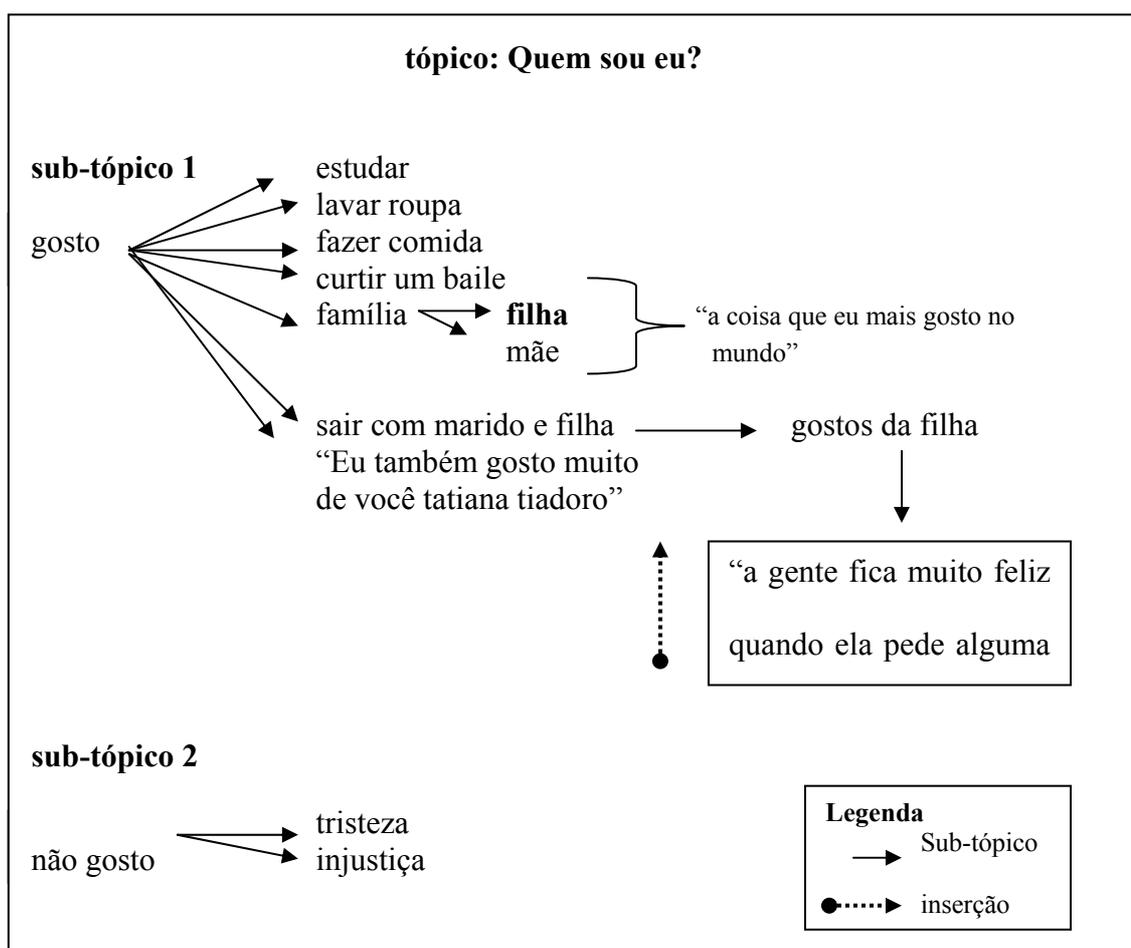


Figura 6: Exemplificação de fluxo de tópico

No entanto, com o decorrer das análises, percebi que em contextos nos quais os alunos dispunham do texto do livro didático, nas atividades de reconto, as grades depreendidas eram mais elaboradas. O nível de elaboração me levou a comparar o texto fornecido para leitura e o texto produzido pelos alunos. Constatei que as produções continham reproduções de trechos do livro didático. Isso fez com que eu repensasse minha unidade de análise. A partir daí, questioneei quais produções eram compreensão de leitura e quais não eram, por ser constituírem como cópia².

Conseqüentemente, fui levada a buscar, por força dos dados, um outro procedimento de análise, além do fluxo de tópico . A busca me levou a Marcuschi (1996a) e aos cinco horizontes de compreensão (figura 2, p. 37). Os horizontes (falta de horizonte, horizonte mínimo, máximo, problemático e indevido) constituem nossas categorias de análise. Remeto o leitor para o capítulo 3 (p. 28) para a definição e exemplificação dessas categorias.

Outros conceitos utilizados na análise são os de identidade, narrativa e retextualização (Matencio, 2002), conforme também desenvolvido nos capítulos de fundamentação teórica (pp. 19 a 43).

² Cópia é um termo que remete ao resumo escrito, no qual o aluno transcreveu trechos do texto fonte para o seu resumo.