

Milene Bazarim

milene_bazarim@yahoo.com.br

Inês Signorini

signor@iel.unicamp.br

A co-construção de uma carta como objeto-de-discurso e de ensino-aprendizagem em uma aula de língua materna (LM)¹

The co-construction of a letter as a discourse object and teaching-learning object in a mother language class

RESUMO – Neste trabalho, apresentamos o resultado da análise de uma aula de LM para alunos de 6ª série do ensino fundamental de uma escola pública da periferia de Campinas/SP. Nessa aula, houve a construção coletiva de uma carta para a diretora da escola. A carta, por se constituir um novo referente, além de um objeto de ensino-aprendizagem, também se constituiu como um objeto de discurso. Além dos estudos da sociolinguística interacional, as análises também estão fundamentadas nos estudos sobre referenciação oriundos da análise conversacional de inspiração etnometodológica.

Palavras-chave: ensino de escrita, objetos-de-discurso, interação, ensino-aprendizagem de língua materna.

ABSTRACT – In this work we present the result of an analysis of a mother-language class delivered to students of the 6th grade of fundamental school in a public school at the periphery of the city of Campinas/SP. In this class, there was a collective construction of a letter to the school principal. As the letter constitutes a new referent, besides a teaching-learning object, it also constituted a discourse object. Besides the studies of interactional sociolinguistics, the analyses are also based on studies on referencing which come from conversation analysis of ethnomethodological inspiration.

Key words: teaching of writing, discourse objects, interaction, mother language teaching-learning.

Introdução

Na aula que serviu como referência para este trabalho, a produção textual foi construída através da interação entre a professora e seus alunos. O objetivo da aula era levar os alunos à produção coletiva de uma carta à diretora da escola, solicitando autorização para utilizar as salas de informática e vídeo e para realizar uma festa de final de ano, bem como para fazer atividades em outros espaços da escola que não fossem somente a sala de aula.

O objeto de ensino-aprendizagem nessa aula² foi a produção do gênero carta; logo, além da estrutura composicional, do estilo e do tema, também constituíram foco de atenção a função, o modo de circulação e a interlocução com o leitor. Nesse caso, houve a produção de uma carta

de solicitação, a qual se aproxima da correspondência oficial utilizada nas atividades administrativas por diversas organizações governamentais e não governamentais como um dos expedientes burocráticos, cuja finalidade comunicativa vai desde a de regular procedimentos para a execução de serviços até a de congratular alguém por algo realizado (Silva, 2002, p. 68).

Ao analisar como se deu a construção da carta, foi preciso considerar algumas especificidades da interação em sala de aula. A interação verbal ocorrida na aula não pode ser analisada como se fosse uma conversa espontânea entre um grupo de amigos. Apesar de haver interação entre pelo menos dois falantes, ocorrência de pelo menos uma troca de turnos, presença de uma sequência de ações coordenadas e envolvimento em uma interação

¹ Este trabalho contribui com as investigações referentes às práticas de reflexão sobre a escrita, desenvolvidas no âmbito do projeto integrado *Práticas de escrita e de reflexão sobre a escrita em contextos de ensino* (CNPq n.º 520427/2002; Auxílio FAPESP n.º 2002/11837-4).

² Em momento algum a professora explicita que se trata de uma “aula de redação” ou de “produção textual”. A produção coletiva de uma carta foi apenas um dos eventos que aconteceram na aula.

centrada (Marcuschi, 2001), na aula, os diálogos são explicitamente assimétricos, uma vez que cabe ao professor iniciar, orientar, dirigir e concluir a interação em um tempo pré-determinado. Também o tópico da aula é anteriormente definido, cabendo ao professor resistir a qualquer tentativa de mudança que seja iniciada pelos alunos durante a interação. Além disso, na aula de LM, a língua é simultaneamente objeto de ensino e instrumento, sendo a aprendizagem o resultado almejado.

Na aula, para que sejam gerados contextos que propiciem a construção do conhecimento, a professora provoca, principalmente através de perguntas, a emergência de situações discursivas, nas quais ela e os alunos, na medida em que a aula se desenvolve, efetuam operações referenciais que desencadeiam a construção coletiva e colaborativa do objeto de ensino-aprendizagem, o qual se constitui também como um objeto-de-discurso. Apesar de o objeto de ensino-aprendizagem já ter sido previamente definido pela professora, a sua co-construção durante a interação nunca corresponderia exatamente ao que foi planejado, dadas a organização local e as relações moventes que ocorrem durante a aula.

Nesse sentido, aqui consideramos as operações referenciais como uma atividade discursiva que incorpora uma visão não referencial da língua e da linguagem, aceitando, com isso, a instabilidade da relação entre as palavras e as coisas, bem como assumindo que a formação de categorias depende das nossas capacidades perceptuais e motoras. Neste trabalho, portanto, a referenciação “é aquilo que designamos, representamos, sugerimos, quando usamos um termo ou criamos uma situação discursiva referencial” (Koch, 2004, p. 53-57). Essas entidades designadas não são vistas como objetos-do-mundo, mas sim como objetos-de-discurso.

Os objetos-de-discurso, por sua vez, não são entidades que se relacionam especularmente com os objetos do mundo, mas são, na verdade, interativa e discursivamente construídos pelos participantes da interação. Portanto, os objetos-de-discurso são delimitados, desenvolvidos e transformados no/pelo discurso; eles não preexistem e não possuem uma estrutura fixa, mas sim emergem e são progressivamente elaborados dentro da dinâmica discursiva. Em outras palavras, os objetos-de-discurso não discretizam um objeto autônomo e externo às práticas de linguagem (Mondada, 2001, p. 9).

Dessa forma, no estudo aqui apresentado, seguimos uma perspectiva sociocognitiva e interacionista que, em vez de privilegiar a relação entre as palavras e as coisas, desvia o foco para a relação intersubjetiva e social através da qual as versões de mundo são publicamente elaboradas,

avaliadas e adequadas às finalidades práticas, bem como às ações dos enunciadores (Koch *et al.*, 2005, p. 7).

Nesse sentido, na aula aqui analisada, procuramos mostrar como a escrita de uma carta foi criada/construída/negociada durante a interação, tornando-se simultaneamente objeto de ensino-aprendizagem e objeto-de-discurso. Após esta breve introdução, apresentamos dados contextuais da pesquisa e, a seguir, mostramos como foram construídas interacionalmente as categorias caracterizadoras do gênero carta. De início, analisamos como foi negociada a função da carta, seu modo de circulação e o tipo de interação que iria estabelecer com o interlocutor; posteriormente apresentamos como foi construída a estrutura composicional desse gênero.

Contextualização da pesquisa³

Os participantes da interação aqui analisada são uma professora de Língua Portuguesa e seus alunos. No total, eram 24 adolescentes, 11 do sexo masculino e 13 do sexo feminino. A maioria deles possuía idade avançada – 13 a 15 anos – para a série que estavam cursando, um indício de que eles tinham um histórico de evasão ou reprovação. Essa turma pode ser caracterizada como bastante agitada, tendo em vista as anotações no diário de campo (“Como eles [os alunos] são? Carentes. Só. [...] Gritam muito, falam muito palavrão, tudo é motivo para brigar, para bater...”) e o que é evidenciado no trecho que segue.

Milene (professora): ((muito barulho)) tudo bem, ninguém me escuta, é uma coisa de louco, mas vamos lá (10,0s). Já que você tá em pé, distribui pra mim, por favor.
(Trecho da aula na 6ª série A em 09/11/2004)⁴

A escola na qual a pesquisa foi desenvolvida está localizada em um bairro da periferia de Campinas/SP, o qual é conhecido não só pela precariedade das condições em que muitas famílias vivem, mas, sobretudo, pela violência. Lá são atendidos cerca de 750 alunos, distribuídos no Ensino Fundamental I (1ª a 4ª séries), Ensino Fundamental II (5ª a 8ª séries) e Ensino Médio.

Após vários desencontros, provocados pela agitação da turma, surgiu a necessidade de reconfiguração da sequência de atividades didáticas que estava sendo desenvolvida com os alunos. Primeiramente, foi realizada uma

³ Os dados aqui analisados foram gerados através da metodologia da pesquisa-ação, na qual os papéis de professora e pesquisadora são assumidos pelo mesmo ator.

⁴ Sinais utilizados na transcrição, adaptados de Marcuschi (2003, p. 9-13): () Dúvidas ou suposições; (()) Comentários do analista; [[Falas simultâneas; xxxx Incompreensível; , Subida leve; (+) Pausa equivalente a 0,5 segundos, cada + corresponde 0,5 segundos; (1,5) Acima de 1,5 segundos registra-se o tempo; / Truncamentos; ? Subida forte equivalente a uma pergunta.

reunião a fim de juntos – professora e alunos – discutirem aspectos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem, à metodologia de trabalho, aos comportamentos etc. Após a reunião, ocorreu a aula aqui analisada. Tais aulas, no entanto, não estavam previstas na sequência de atividades didáticas: elas surgiram da necessidade de se realizar “um acordo” com os alunos, através do qual seus interesses também fossem atendidos.

Esse acordo parece ser consequência da consciência a respeito do estranhamento que as práticas da professora em sala de aula – que reproduzem as práticas da cultura letrada e, principalmente, do letramento escolar – poderiam ter causado ao grupo. A professora, ao reunir-se com os alunos para discutir as atividades com o objetivo de adequar o planejamento às necessidades/interesses da turma, demonstrou ter encarado o comportamento dos alunos como uma espécie de “rejeição” a práticas sociais diferentes das deles.

A mobilização das categorias caracterizadoras do gênero carta

Negociando a necessidade da escrita, o tipo de interação com o interlocutor e o modo de circulação

A aula aqui analisada ocorreu no dia 11 de novembro de 2004 e resultou da reunião realizada no dia anterior, conforme já mencionado. Essa aula pode ser dividida em duas partes, as quais são diferentes em relação à atividade desenvolvida, mas também, e principalmente, em relação ao padrão interacional.

Na parte dedicada à leitura da ata da reunião, o turno deveria ser exclusivo do leitor – no caso, a professora; todavia, as interrupções foram frequentes e o barulho e agitação da sala também ficaram mais explícitos, conforme é possível perceber no trecho que segue:

8 Milene(professora): isso' olha o que eu vou ler' olha como ficou (+) aos dez dias do mês de novembro de dois mil e quatro (+) é assim que começa sempre uma ata ((baixando o tom de voz)) que foi ontem' os alunos da sexta série a da escola estadual professora Maria Siqueira' bem como a sua professora de língua portuguesa Milene reuniram-se para decidir a respeito das atividades a serem desenvolvidas nas aulas' todos os alunos se comprometeram a agir com respeito durante as

aulas e concordaram também

- 9 Willian: isso foi ontem ?
 10 Milene: ontem / que em todas as aulas antes de cada atividade a professora' né Adilson?
 11 Vários: Xxx ((**alunos falam ao mesmo tempo porque há alguns alunos jogando papel**))
 12 Adilson: Ele que tacou em mim primeiro
 13 Milene: sabe o que a inspetora me falou hoje' que assim ela tem a seguinte ordem da direção se ela pegar o aluno jogando papel no corredor tá vendo xxx
 14 Walter: ((incompreensível o nome dito))
 15 Milene: Ele vai ser levado para a direção se a professora vir o aluno fazendo isso na sala é pra ela levar (+) vocês querem isso ? (+)((**barulho como se algo tivesse caído**))

Na segunda parte, quando há a produção coletiva de uma carta, é possível perceber maior engajamento dos adolescentes, sendo praticamente inexistentes as tentativas dos alunos para mudar o tópico. Isso ocorre porque estava sendo negociada a necessidade de escrita naquele grupo. Para isso, em um primeiro momento, foi preciso convencer os alunos de que, para que o acordo pudesse ser colocado em prática, o que lhes traria benefícios, a direção da escola precisaria tomar ciência e validar as decisões. Para tanto, os próprios alunos sugeriram como isso poderia ocorrer, conforme exemplo abaixo:

- 46 Milene: então nós temos que pedir estas coisas pra direção **como** é que a gente vai pedir isso ?
 47 Lucia: a xxx ((incompreensível)) não pediu, a gente vai fazê festa na primeira aula dela
 48 Milene: é (+) mas eu faço questão de pedir pra ficar uma coisa bem certinha (+) pra a diretora tá ciente de repente ela até participa da festa com a gente né' (+) como é que a gente vai fazê pra pedir isso pra ela' (3,0) ((conversas entre os alunos ao fundo)) como que a gente pode pedi isso ?
 49 Lucia: cala a sua boca ((dirigindo-se ao Willian))
 50 Willian: **deixa eu ir lá** xxxx ((incompreensível, o aluno termina o turno falando muito baixo))
 51 Aluno: **Todo mundo vai lá**

- 52 Milene: será que é legal tudo mundo ir lá' a gente **tem uma outra maneira de todo mundo tá lá sem todo mundo tá lá fisicamente** como que é essa maneira' ((vários falam simultaneamente))
- 53 Vários: **Líder**
- 54 Edson: **colocando num papel, professora**
- 55 Milene: Olha ((vários alunos continuam falando ao mesmo tempo))
- 56 Vários: **Líder**
- 57 Edson: **colocando num papel, professora**
- 58 Milene: Olha só ((dirigindo-se ao quadro)) escrever num papel ((anota isso no quadro))
- 59 Vários: Aêêê
- 62 Milene: então o que que agente vai fazer' elaborar ((professora vira e dirige-se ao quadro)) (+)
- 74 Milene: ... então que que nós vamos fazer voltando aqui a gente vai elaborar ((a professora dirige-se novamente para o quadro)) uma espécie de carta né'

Dada a assimetria das relações que é constitutiva da interação nas aulas, apesar de os alunos apresentarem outras soluções para a interação com a diretora da escola (“deixa eu ir lá xxx todo mundo vai lá/[manda] o líder”), eles acabaram “aceitando” a escolha da professora. Foi selecionada a sugestão que veio ao encontro das expectativas da professora que, naquele momento, procuravam legitimar um dos usos da escrita na/para aquele grupo. Por isso, foram ignoradas todas as demais sugestões e aceita apenas aquela em que o aluno sugeriu a escrita: “colocando num papel, professora”.

Sendo a escrita construída como um meio de tornar o acordo válido, foi necessário decidir também qual gênero seria adequado. Nesse momento, emerge o papel do adulto letrado, conhecedor dos gêneros escritos, bem como se solidifica o papel da professora, a qual define o gênero a ser utilizado: “então que que nós vamos fazer voltando aqui a gente vai elaborar [...] uma espécie de carta né”.

Observa-se que, ao tentar criar a necessidade de escrita no grupo, são feitas referências à escrita utilizando expressões nominais definidas (“o documento”), bem como expressões predicativas, tais como “vale como se fosse uma lei”, “que vai ficar guardado”, “que comprova”, “[é] uma outra maneira de todo mundo tá lá sem todo mundo tá lá fisicamente”. Com isso, favoreceu-se a permanência da dicotomização oral *versus* escrita e a construção de uma concepção escrita muito mais como um registro que como uma forma de interagir com o outro, conforme é possível observar a seguir:

- 76 Milene: olha só o que que acontece Lucia (+) pra certas situações o verbal só você falar

adianta agora há uma diferença entre você falar e você ter o negócio escrito e assinado por que se ela [a diretora] aceitar (+) se um dia alguém falar alguma coisa do porquê que a gente foi pra sala (de informática) nós temos um papel **que vai ficar guardado** comigo **que comprova** que a diretora estava ciente que nós não fizemos nada sem a autorização dela' outra coisa se vocês desrespeitarem a monitora da sala de informática eu vou mostrar' olha vocês assinaram nós pedimos permissão e vocês se responsabilizaram ((barulho de carteira sendo arrastada)) (+) (+) tá' então assim essa folhinha aqui ((refere-se a ata da reunião)) vai passá eu vou assiná (+) cada um vai assiná (3,0) ((a professora está em sua mesa assinando a ata)) tá'

Mesmo tentando criar uma situação na qual seria necessário interagir com a direção para solicitar autorização para cumprir o acordo, o que parece prevalecer é a idéia de escrita como um artefato que pode ser arquivado e que pode ser recuperado a qualquer momento. Nesse sentido, a escrita foi construída tanto como algo que assegura um benefício (“nós temos um papel **que vai ficar guardado** comigo **que comprova** que a diretora estava ciente que nós não fizemos nada sem a autorização dela”) quanto algo que possibilita a punição (“se vocês desrespeitarem a monitora da sala de informática eu vou mostrar' olha vocês assinaram nós pedimos permissão e vocês se responsabilizaram”) caso o acordo não seja cumprido.

Nesse trecho fica evidente também que a esfera de circulação da carta proposta é a escola. No entanto, essa carta não tem como único interlocutor a professora que, como geralmente ocorre, recebe a produção, avalia, atribui uma nota e a devolve ao aluno. A primeira mudança diz respeito ao interlocutor que, nesse caso, não é a professora, mas a diretora da escola. A interação entre os alunos e a diretora mediada pela carta prevê uma ação por parte da diretora, ou seja, a avaliação feita por ela, enquanto interlocutora, diz respeito à pertinência daquilo que está sendo pedido. O resultado final, portanto, não seria uma nota, mas a emissão de um parecer que permitiria ou não a execução do que foi solicitado pelos alunos. O papel da professora, nesse contexto, foi reconfigurado. Ela passou a ser um meio para que os alunos atingissem seu objetivo. Para tanto, coube-lhe encontrar estratégias para o ensino dessa prática letrada através da qual se faz uma solicitação a um interlocutor hierarquicamente superior.

Nessa aula, mesmo que a carta não fosse uma condição para conseguir a autorização da diretora, essa foi a estratégia utilizada para que esse gênero, prestigiado na sociedade burocrática, se tornasse um objeto de ensino-aprendizagem e objeto-de-discurso, já que esse tipo de carta era um novo referente para os alunos.

Os marcadores interrogativos como elementos organizadores da interação durante a construção da estrutura composicional da carta

Durante a construção da carta, os marcadores interrogativos tiveram uma importante função. Através desses marcadores foram provocadas as situações referenciais nas quais os elementos da estrutura composicional do gênero que estava sendo construído foram mobilizados.

Os marcadores interrogativos, tais como **onde**, **quando**, **quem**, **de quem**, **como**, **que** etc., por serem pronomes, são palavras referencialmente vazias em busca de preenchimento (catáfora); esse preenchimento é esperado na resposta (Urbano *et al.*, 2002, p. 78). Essa resposta deve trazer uma informação nova, a qual, no contexto analisado, não é autônoma, mas sim faz referência ao gênero que está sendo produzido.

Esses elementos catafóricos agem como orientadores, sinalizando e restringindo as possibilidades de resposta. Com isso, ao dar a informação nova, o aluno não pode deixar de recuperar o referente “carta para a diretora” que está sendo produzido. É esse referente, portanto, que norteará todas as escolhas lexicais feitas, conforme exemplo a seguir.

- 96 Milene: tá bom Willian (+) mas eu preciso da colaboração de vocês (+) Lucia (+) genti: eu preci ((alunos falando)) gentE : eu preciso da colaboração de vocês pra fazer a carta primeiro ((dirigindo-se ao quadro)) pra quem va/ **que** dia que é hoje ? já que a gente vai elaborar a carta
- 97 Vários: Onze
- 98 Milene: então **como** é que a gente vai começar a carta ?
- 99 Aluno: Dia onze
- 100 Milene: Campinas' que é de onde a gente tá falando' ((risos de alguns alunos, barulho)) onze de novembro de dois mil e quatro ((enquanto fala, a professora vai escrevendo isso no quadro))

Nesse trecho, as respostas dos alunos “onze”, “dia onze”, apesar de adequadas, uma vez que foi perguntando “**que** dia é hoje”, “**como** é que ...”, não recuperam a estrutura composicional da carta, tendo que ser reelaboradas pela professora, que nesse momento exerce o papel de mediadora.

Como se pode perceber, as perguntas, bem como os marcadores interrogativos, não são usados aleatoriamente. É seguida a ordem dos elementos que fazem parte da estrutura composicional do gênero carta. Assim, as primeiras perguntas e os marcadores utilizados são aqueles adequados à construção do cabeçalho. A seguir, isso é feito tendo em vista o interlocutor:

- 102 Milene: (...) (+) **pra quem** que vai essa carta ?
- 103 Vários: pra Diretora
- 109 Milene: (...) (+) Regina ((vários falam)) esse A letra maiúscula e aqui também tá' (+) que qual que é a função da Regina na escola ?
- 110 Willian: Diretora
- 111 Milene: diretora de qual escola ?
- 112 Willian: da Maria
- 113 Adilson: e e professora Maria Siqueira
- 114 Milene: isso' da e e professora Maria Siqueira ((anota no quadro))

Os alunos só conseguem identificar “pra quem” vai a carta porque, ao se utilizar a expressão nominal definida “essa carta”, foi possível que eles recuperassem todo o contexto no qual uma carta estava sendo produzida com o intuito de pedir autorização à diretora da escola para realizar atividades diferenciadas. A seguir, são utilizados mecanismos que dizem respeito ao assunto da carta, o qual deve aparecer no corpo do texto:

- 122 Milene: **como** é que nós vamos colocar (+) nós ((anota no quadro)) **quem** somos nós ?
- 123 Willian: somos gente
- 124 Milene: nós tá ((vários falam))
- 125 Aluno: sexta a
- 126 Willian: os alunos da sexta a
- 127 Milene: isso ((anota no quadro)) os alunos (+) da sexta série a ((fala mais pausadamente porque está anotando isso no quadro))
- 128 Lucia: Dona
- 129 Vários: professora (+) professora
- 130 Willian: pedimos para (+) pedimos a sua autorização (...)
- 133 Milene: nós vamos pedir autorização
- 134 Willian: pedimos a sua ((vários alunos falam)) (...)
- 147 Willian: para nós fazermos alguma coisa
- 148 Lucia: (**para o que** dona ? eu esqueci a palavra)
- 149 Milene: pedimos a sua autorização ((escrevendo no quadro))
- 150 Lucia: **como** que é a palavra ?
- 151 Milene: só um poquinho
- 152 Lucia: é (+) para realizarmos (+)(+) alguns trabalhos

- 153 Milene: para dois pontos' ((escrevendo no quadro)) **que** que a gente tá pedindo ? (+) primeira coisa ((caminha em direção ao lugar do quadro onde foi feita a anotação)) utilizar a sala de informática vamo colocar lá (+) para ' dois pontos' utilizar (+) (+) a sala (+) (+) ((fala mais pausadamente porque está anotando no quadro)) que mais ?
- 154 Aluno: ô Edson
- 155 Milene: **que** mais gente ?
- 156 Airton: sala de vídeo

Para abrir o corpo de texto, inicia-se questionando “como” isso poderia ser feito; a seguir começa-se com o “nós”, que se refere às pessoas que estão produzindo a carta e fazendo a solicitação da autorização. Na ânsia de responder imediatamente, Willian, no turno 123, acaba oferecendo uma possibilidade de continuidade inusitada. Apesar de responder à pergunta “quem somos nós”, “somos gente” não se relaciona ao objeto de discurso que está sendo construído. Assim, o “tá” da professora parece estar mais para a reação, no calor da interação, diante de uma resposta que mesmo possível não é adequada, do que para a concordância. Não foi necessária a correção porque, a seguir, outro aluno responde de forma mais adequada e Willian, percebendo o engano, automaticamente faz a autocorreção: “os alunos da sexta a”. Sendo essa a resposta ratificada, houve o apagamento da professora como participante da solicitação.

Antes mesmo que fosse feita a pergunta a respeito do objetivo da carta, um aluno, prevendo a pergunta, antecipa a resposta: “pedimos a sua autorização”. Ação essa que foi validada.

Por fim, foi negociada a construção do desfecho da carta, conforme consta a seguir:

- 242 Milene: tá (+) conforme ata da reunião em anexo quer dizer a gente vai prendê isso daqui lá (+) **como** é que a gente termina isso ?
- 243 Aluno: Aguardando
- 244 Milene: Aguardando aguardamos a sua resposta

As reelaborações feitas pela professora durante a interação evidenciam a emergência dos papéis institucionais de professora e alunos. A professora tinha a possibilidade de controlar a estratégia de ensino do gênero que estava sendo produzido. No entanto, para que se dê o ensino e, conseqüentemente, para que o aluno construa o conhecimento com a professora, foi necessário conseguir o engajamento da turma na interação em curso.

Considerações (quase) finais

Mostramos neste trabalho como se deu a construção do objeto de ensino-aprendizagem carta, o qual, por se constituir como um novo referente na turma estudada, também se constitui como um objeto-de-discurso. Essa construção colaborativa se deu através da interação oral que se estabeleceu durante a aula.

À professora coube desempenhar um papel de mediadora, favorecendo aos alunos a participação em uma prática privilegiada na sociedade burocrática: a elaboração de uma solicitação via escrita de um gênero específico – a carta de solicitação. Através da produção coletiva, a professora se tornou mediadora e escriba, suas estratégias de escrita foram utilizadas para retextualizar as falas dos alunos e com isso deixar evidentes elementos do processo de produção de texto.

Sendo uma atividade coletiva, a intenção era engajar os participantes de forma que aquele modo de construir uma carta se tornasse um modelo para todos os alunos. Se a carta construída ficasse apenas no quadro ou registrada no caderno, o que se teria é um exemplo de textualização. O gênero carta só se realizou em toda a sua potencialidade quando saiu da sala de aula e foi entregue à Diretora.

Apesar das limitações, por se tratar de uma única ocorrência, a análise feita aponta para a necessidade de discussões mais bem contextualizadas, ou seja, menos generalizantes, a respeito do papel da interação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem de LM e da necessidade de reflexão sobre os letramentos do professor e seus impactos no ensino da escrita. A pesquisa-ação é uma opção metodológica que pode provocar tais discussões e trazer contribuições para a formação continuada dos professores. Tendo em vista que nessa metodologia o professor se implica como ator e como analista, é criado um momento ímpar para a reflexão sobre o próprio fazer docente, o que pode ter um efeito de reversibilidade nas práticas em sala de aula. Esse fato, que poderia “comprometer” a análise, tem contribuição determinante, pois permite ao professor pesquisador, quando no papel de analista, recuperar e refletir sobre as suas intenções, expectativas e valores durante determinada ação.

Referências

- KOCH, I.G.V. 2004. *Introdução à linguística textual*. São Paulo, Martins Fontes, 190 p.
- KOCH, I.G.V.; MORATO, E.M.; BENTES, A.C. (orgs.) 2005. *Referenciação e discurso*. São Paulo, Contexto, 342 p.
- MARCUSCHI, L.A. 2001. Atos de referenciação na interação face a face. *Caderno de Estudos Linguísticos*, 41:37-54.
- MONDADA, L. 2001. Gestion du topic et organisation de la conversation. *Caderno de Estudos Linguísticos*, 41:57-70.

SILVA, J.Q.G. 2002. *Um estudo sobre o gênero carta pessoal: das práticas comunicativas aos indícios de interatividade na escrita dos textos*. Belo Horizonte, MG. Tese de doutorado. Faculdade de Letras da UFMG, 208 p.

URBANO, H.; FÁVERO, L.; ANDRADE, M.L.C.V.O.; AQUINO, Z.G.O. 2002. Perguntas e respostas na conversação. *In*: A.T. CAS-

TILHO (org.), *Gramática do português falado*. Campinas, Editora da Unicamp, vol. III, p. 75-98.

Submetido em: 05/05/2009
Aceito em: 25/07/2009

Milene Bazarim

Doutoranda em Linguística Aplicada IEL/UNICAMP/CNPq
Instituto de Estudos da Linguagem
Rua Elis Regina, s/n
Cidade Universitária "Prof. Zeferino Vaz"
13081-970, Campinas, SP, Brasil

Inês Signorini

Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do IEL/UNICAMP
Instituto de Estudos da Linguagem
Rua Elis Regina, s/n
Cidade Universitária "Prof. Zeferino Vaz"
13081-970, Campinas, SP, Brasil