

APONTAMENTOS SOBRE O TRABALHO COM GÊNEROS DO DISCURSO NO ENSINO FUNDAMENTAL: RESULTADOS DE UMA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Mariana BORTOLAZZO¹

Norma Sandra de Almeida FERREIRA²

Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – FE/UNICAMP

mari_bortolazzo@yahoo.com.br, normasandra@yahoo.com.br

Resumo: Partindo da concepção de ensino da língua materna na perspectiva comunicativa e da enunciação (BAKHTIN, 2010 e SMOLKA, 2008) e considerando as disposições dos PCN que orientam as práticas pedagógicas para o ensino de Língua Portuguesa – no tocante ao trabalho com gêneros do discurso – propomos uma análise de questões e respostas de uma avaliação institucional realizada na cidade de Campinas-SP, que teve como objetivo avaliar como as crianças do ensino fundamental estão sendo preparadas para se relacionar com as práticas de leitura e escrita, partindo de questões que foram embasadas em diferentes gêneros do discurso. Tal avaliação se coloca em posição distinta das demais, principalmente, entre outros motivos, por apresentar somente questões dissertativas organizadas com o objetivo de avaliar pelas práticas de leitura e escrita. Como objetivo do trabalho, pretendemos investigar, por meio das marcas e indícios singulares de cada escrita nas respostas das questões (Ginzburg, 2001), como os alunos parecem demonstrar – ou não – um domínio do gênero solicitado em cada questão, na tentativa de investigar e nos aproximar de quais práticas os alunos estão sendo expostos no cotidiano escolar e o trabalho realizado pelo professor dentro da sala de aula, quando orientado, por exemplo, pelos PCN. Dessa forma, buscaremos discutir a partir de algumas respostas da “Prova Campinas-2008”, como as crianças em fase de alfabetização vem sendo preparadas para as práticas de leitura e escrita conduzidas pelo trabalho com diferentes gêneros do discurso. Análises preliminares apontam para uma dificuldade apresentada pelas crianças em conduzir a escrita de acordo com determinados gêneros solicitados, mesmo quando estes são trabalhados dentro da sala de aula.

Palavras-chave: gêneros do discurso; PCN; avaliação; linguagem.

O presente trabalho representa um recorte do projeto de pesquisa de mestrado³ de uma das autoras, que, em linhas gerais, analisa produções escritas de crianças em anos finais de alfabetização na perspectiva da construção do discurso em resposta a questões de uma avaliação institucional realizada em âmbito municipal, denominada “Prova Campinas-2008”. Para este trabalho especificamente, propomos olhar para as características das questões de Língua Portuguesa no tocante ao trabalho com gêneros discursivos diferentes. Para isso, recorreremos à algumas respostas dadas pelos alunos que participaram da avaliação e que compõe o corpus de análise da referida pesquisa.

Um dos movimentos gerados com a organização da “Prova Campinas-2008”, que será melhor explicitada em momento oportuno, foi a grande participação de professores da rede de ensino que contribuíram com a comissão organizadora fornecendo informações sobre o

¹ Mestranda da Pós Graduação em Educação da FE-UNICAMP – Grupo ALLE – Alfabetização, Leitura e Escrita

² Professora Doutora da FE-UNICAMP – Grupo ALLE – Alfabetização, Leitura e Escrita.

³ A pesquisa de mestrado intitulada *Escrita de crianças em situação de avaliação: um estudo de práticas escolares de mobilização cultural* recebe apoio e financiamento da FAPESP.

conteúdo trabalhado em Língua Portuguesa na 3ª série (atual 4º ano). Dentre estes dados, foi recorrente a preocupação em trabalhar o ensino da língua considerando os gêneros discursivos, tanto nas práticas de leitura quanto nas práticas de escrita. Dessa forma, as questões de Língua Portuguesa componente da Prova, foram organizadas em vistas a atender gêneros discursivos distintos, com o objetivo de observar como os alunos se relacionam e se posicionam frente a cada um deles, partindo de suas práticas de leitura e escrita.

Acreditamos que o trabalho com gêneros discursivos comentado pelos professores é muito influenciado pelas orientações dos PCN de Língua Portuguesa que direcionam a prática pedagógica para o trabalho com textos em variados gêneros discursivos, descrevendo inclusive a importância da concepção de linguagem na perspectiva da enunciação, tomando como referência os estudos de Bakhtin.

Partindo da concepção bakhtiniana quanto aos gêneros do discurso – assim como acontece nos PCN de Língua Portuguesa – buscamos, por meio dos dados a serem apresentados nesse texto, levantar alguns apontamentos sobre o trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula e como esta “habilidade” foi avaliada.

Pretendemos investigar, dessa forma, por meio das marcas e indícios singulares de cada escrita nas respostas das questões (Ginzburg, 2001), como os alunos parecem demonstrar – ou não – um domínio do gênero solicitado em cada questão, na tentativa de investigar e nos aproximar de quais práticas os alunos estão sendo expostos no cotidiano escolar e o trabalho realizado pelo professor dentro da sala de aula, quando orientado, por exemplo, pelos PCN. Dessa forma, buscaremos discutir a partir de algumas respostas da “Prova Campinas-2008”, como as crianças em fase de alfabetização vem sendo preparadas para as práticas de leitura e escrita conduzidas pelo trabalho com diferentes gêneros do discurso.

Para um começo de conversa, apresentamos a seguir um breve relato do que foi a “Prova Campinas-2008”, seus objetivos, características, forma de organização, entre outros.

1. A “Prova Campinas-2008”

Avaliar é, atualmente, uma prática quase cotidiana no interior das instituições escolares e também nas instâncias que orientam as políticas públicas na área da educação, em âmbito municipal, estadual e federal. No Brasil, a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 9º, visando definir prioridades e melhoria do ensino “atribui a União a responsabilidade de avaliar a educação nacional” (JUNIOR, 2006, p. 43).

Nos últimos dez anos, vários esforços vem sendo depreendidos para diagnosticar e avaliar o rendimento dos alunos do ensino fundamental. Para tanto, são utilizadas avaliações diversas que em geral avaliam o desempenho do aluno em Língua Portuguesa e Matemática. Ao longo do tempo, podemos considerar que foi produzida uma história da avaliação ligada ao âmbito escolar – nível nacional e internacional - com realização de provas de diferentes formatos e finalidades também distintas, como por exemplo: *Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar (SAESP)*; *Prova Brasil / Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)*; *Prova SP* e ainda *Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)*.

Neste contexto de avaliar com a finalidade de conhecer melhor o ensino público e de propor atuações mais eficazes no campo das políticas públicas em educação, no ano de 2005, iniciou-se um processo de avaliação institucional da Rede Escolar Municipal da cidade de Campinas-SP centrado na avaliação qualitativa de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática, envolvendo alunos do 2º ano do ciclo II desta Rede (atual 4º ano). Este processo incluiu a participação de professores do ensino fundamental na coleta, organização e sistematização de informações acerca dos conteúdos que eram ensinados e atividades realizadas cotidianamente neste ano. Todo esse processo foi realizado por meio de uma parceria entre profissionais de diferentes segmentos da rede de ensino e professores da

universidade, convidados a assessorar o trabalho. Esse material culminou na aplicação, em maio de 2008, da chamada "Prova Campinas" a cerca de 3690 alunos, distribuídos em aproximadamente 40 unidades escolares⁴.

Diferentemente dos demais processos avaliativos que vem sendo realizados no país – que avaliam o desempenho individual de competências, habilidades e conteúdos escolares pré-estabelecidos de forma meritocrática, “ranqueando” estudantes e escolas – optou-se, por meio da Prova Campinas, trabalhar

com o propósito de produzir uma análise qualitativa situada da educação escolar em Língua Portuguesa e Matemática que pudesse orientar a produção de políticas educativas públicas pautadas em um padrão educativo de qualidade que fosse explícito, atualizado, inclusivo, negociado, não evolutivo, não concorrencial, não meritocrático e, portanto, conectado a um projeto ético-político de cunho efetivamente democrático. (MIGUEL, A. e MOURA, A.R L., 2010. p.651)

Para a prova, foi elaborado um banco de questões e desse, foram selecionadas as vinte e quatro que, após sucessivas re-elaborações, compuseram a versão definitiva das provas de Língua Portuguesa e Matemática⁵. Esse conjunto de questões foi distribuído em dois cadernos, cada um contendo doze, sendo seis de Língua Portuguesa e seis de Matemática. A Prova foi aplicada, em dois dias, simultaneamente, para 118 turmas (aproximadamente 3690 alunos) dos 2ºs anos do ciclo II do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Campinas.

As questões apresentavam itens que se dividiam em ‘típicos’ e ‘atípicos’, isto é, ou traziam em seu enunciado ou proposta de trabalho uma configuração muito frequente, comum e valorizada no ambiente escolar ou então articulavam elementos pouco frequentes e pouco valorizados nesse ambiente. Em alguns casos, eram questões híbridas.

Outra particularidade da “Prova Campinas-2008” diz respeito ao tratamento das respostas: o modo de avaliar as produções individuais não ficou limitado aos tradicionais “certo e errado”. Cada resposta foi caracterizada em um dos seis itens: em branco, ilegível, inadequado, parcialmente adequado, adequado e mais elaborado. A configuração nesses seis itens auxilia em uma compreensão mais profunda e específica dos dados.

A intenção de avaliar pelas práticas (de leitura e de escrita) – como é o caso da Prova Campinas –, não é avaliar se o aluno é capaz ou não de inferir, de localizar informações, de escrever com criatividade como habilidades cognitivas, competências. Mas entender o movimento que ele, o aluno, faz orientado por um motivo, apoiado em algumas pistas dadas pelo texto e pela sua experiência de mundo, pelos modos culturalmente aprendidos de ler/escrever. Para nós, as práticas aprendidas culturalmente nas comunidades nas quais os alunos fazem parte (inclusive a comunidade escolar) estão entre o sujeito e o texto, são responsáveis pelas produções de sentidos dados naquele momento de leitura e de escrita, em uma situação comunicativa datada e situada historicamente. Assim, conteúdos de ensino, como qualquer outro bem cultural, devem ser vistos como modelados e mediados pelas atividades que os põem em circulação e que os configuram. Eles só fazem sentido quando não desvinculados nem das diferentes formas que assumem em diferentes situações, nem dos agentes que os põem em circulação em diferentes contextos e situações definidas e especificadas.

⁴ A autoria, os resultados e comentários analíticos referentes a essa prova, bem como uma narrativa deste processo, acham-se registrados em um documento de aproximadamente 158 páginas denominado "*Relatório final da avaliação de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática - 2º ano do ciclo -II da Rede Escolar Municipal de Campinas – SP - 2008*", disponível em <http://www.fe.unicamp.br/alle/>. Este documento será referido em vários momentos nesse texto apenas como *Relatório*.

⁵ Os cadernos de questões também estão disponíveis no sítio <http://www.fe.unicamp.br/alle/>

2. Ensino de Língua Portuguesa na sala de aula: o trabalho com gêneros do discurso

A “Prova Campinas” nasce, ainda que inserida em um momento histórico no qual realizar avaliações externas se transformou em atividade cotidiana, da necessidade de levantar dados sobre o domínio de conhecimentos julgados básicos para os alunos da antiga 3ª série do município de Campinas, afim de orientar políticas públicas e o trabalho do professor dentro da sala de aula.

A proposta da “Prova Campinas” pressupunha além da elaboração, um processo de formação continuada para o aprimoramento das práticas escolares da rede municipal. Por isso, para a produção das questões e dos gabaritos a equipe recolheu e analisou, conjuntamente, o material pedagógico fornecido pelos professores de todas as escolas vinculadas a esta rede. Depois da aplicação da prova, foram realizadas oficinas de formação dos professores que faziam parte da equipe de correção para discutir cada uma das questões das provas e os gabaritos propostos para elas. Finalizado o processo de correção ainda foram feitos encontros com os professores para apresentação e discussão dos resultados obtidos na análise das respostas dadas pelos alunos.

As oficinas de formação de professores ocorreram no período de 05 de junho a 10 de julho de 2008, contando com a participação de mais de 50 profissionais da rede municipal de ensino, oferecidas pelos professores da UNICAMP. Anterior à realização desse curso, que se insere no âmbito da formação continuada de professores de educação básica, seis escolas consideradas piloto foram selecionadas para realização de testes de gabarito e das questões. As respostas das provas teste foram fotografadas e os gabaritos, já readequados pela equipe organizadora constituíram os principais materiais de estudo das oficinas com os professores.

Em outubro de 2005, diversos representantes de professores e especialistas das 39 escolas Municipais de Ensino Fundamental foram convidados a responder duas perguntas simples: primeiro se perguntava quais conhecimentos específicos de Língua Portuguesa e Matemática eram efetivamente trabalhados na 3ª série e segundo, quais os domínios de Língua Portuguesa e Matemática são construídos pelo aluno. A equipe organizadora teve retorno de 63 respostas relacionadas à Língua Portuguesa e 52 relacionadas à Matemática.

Apenas em 2007 essa material coletado com os professores pode ser sistematizado. As equipes de cada área do conhecimento – Língua Portuguesa e Matemática – elaboraram um texto contendo a descrição e comentários relativos a um conjunto de práticas referentes ao ensino de cada área, identificados no material coletado em 2005.

No caso de Língua Portuguesa, de acordo com o Relatório, as questões foram elaboradas em função de três práticas: práticas de leitura, práticas de escrita e práticas sobre conhecimento da língua. Dentro de cada uma dessas práticas, havia conhecimentos específicos: 1. Práticas de Escrita (empregando: sinais de pontuação, recursos próprios das histórias em quadrinhos, coesão e coerência textual, recontando e criando histórias a partir de textos vistos, lidos ou ouvidos; expressando opiniões pessoais; expressando em gêneros discursivos distintos); 2. Práticas de Leitura (interpretando imagens; expressando experiências, ideias, sentimentos, opiniões e argumentos, nas quais o leitor toma-se a si mesmo como referência; inferindo o assunto do texto e localizando informações explicitadas no corpo do texto; reescrevendo textos em determinados gêneros); 3. Práticas sobre o conhecimento da Língua (identificação de nomenclatura gramatical; uso da pontuação em discurso direto; uso de recursos linguísticos na escrita de um gênero).

O que queremos destacar dentre os dados apresentados pelos professores e sistematizado pela equipe organizadora da prova, é a questão do trabalho com gêneros discursivos, tanto nas práticas de escrita - *expressando em gêneros discursivos distintos* – quanto nas práticas de leitura - *reescrevendo textos em determinados gêneros*.

O trabalho com a unidade textual em diferentes gêneros do discurso foi enfatizado a partir das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN).

Os PCN, lançados em 1997 pelo Ministério da Educação, logo na apresentação ao professor lança como objetivo “apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres” (p. 8), logo em seguida, apresenta um quadro de objetivos para o ensino fundamental, descrevendo quais as capacidades que devem ser adquiridas pelos alunos em âmbito nacional. Ou seja, de maneira geral, este documento dá orientações de como o professor deve organizar o currículo pedagógico, apresentando inclusive as competências que devem ser alcançadas pelo aluno no trabalho com tais componentes.

A caracterização da área de Língua portuguesa deste documento começa trazendo um breve histórico do contexto em que o ensino de Língua enfrentava nos anos 1980, principalmente com a preocupação com a melhoria da qualidade de ensino da Língua materna. As discussões naquela década foram influenciadas significativamente pelas concepções construtivistas e na área da Língua Portuguesa, principalmente pelos estudos de Emília Ferreiro, com a psicogênese da língua escrita. Os PCN, dessa forma, se colocam como uma

síntese do que foi possível aprender e avançar nesta década, em que a democratização das oportunidades educacionais começa a ser levada em consideração, em sua dimensão política, também no que diz respeito aos aspectos intra-escolares (PCN, 1997, p. 19).

Para Ferreira (2001), os PCN não inauguram um novo objeto para o ensino de Língua Portuguesa, mas o fato de que “eles mesmos se veem como uma espécie de síntese do que foi possível aprender e avançar” (p. 21) já foi de grande valia para o pensamento do currículo escolar. Dessa forma, diferentemente das décadas anteriores à elaboração desse documento,

o ensino de Língua Portuguesa passa a ser repensado por razões internas (inerentes ao desenvolvimento de novos paradigmas no campo das ciências e da linguagem) que orientam a discussão a partir de conhecimentos sobre quem ensina e quem aprende; sobre como se ensina e como se aprende; sobre linguagem e língua (FERREIRA, 2001, p. 21).

Ou seja, os PCN passam a representar a tentativa da garantia de iguais conhecimentos que são reconhecidos como necessários em cada nível de ensino, para exercício pleno da cidadania, para todas as crianças e jovens brasileiros, ainda que em condições de ensino completamente diferentes. Questionar quem e como ensina, quem e como aprende, representa uma evolução na forma de pensar a educação, que outrora se preocupava apenas com o método eficaz para alfabetizar de forma homogênea e transmitir conhecimentos.

Vale lembrar que os PCN não possuem caráter de obrigatoriedade, sendo possível que cada rede de ensino, cada professor, utilize e adapte da melhor forma possível, de acordo com quem ensina e quem aprende. São sim, referências curriculares, parâmetros do que, por convenção, foi julgado importante aprender.

No tocante ao campo da Língua Portuguesa, interesse desse trabalho, os PCN sugerem o trabalho com textos que façam parte de gêneros variados. O trabalho com a linguagem é orientado a partir do conhecimento dos gêneros do discurso em unidades textuais. Este documento justifica o trabalho com linguagem a partir das concepções de Bakhtin (2010), na perspectiva da teoria da enunciação. Conforme o documento anuncia:

Produzir linguagem significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto

histórico. Isso significa que as escolhas feitas ao dizer, ao produzir um discurso, não são aleatórias — ainda que possam ser inconscientes —, mas decorrentes das condições em que esse discurso é realizado. (...) O discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. Assim, pode-se afirmar que texto é o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão. É uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. (...) Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura (PCN, 1997: 22-23).

Dessa forma, os trabalhos na escola, como sinalizado pelos professores da cidade de Campinas em 2005, quando chamados a colaborar com a elaboração da “Prova Campinas-2008”, eram planejados também em atividades que envolviam gêneros discursivos diferentes. Não é a toa que a “Prova Campinas-2008” também foi composta por questões que envolviam o trabalho com gêneros diferentes.

Acreditamos que as produções escritas das crianças em respostas à prova de Língua Portuguesa podem nos indicar como vem sendo o ensino da língua nas escolas públicas da rede, como a aprendizagem vem sendo avaliada e o desempenho que as crianças vem apresentando.

3. Avaliando as práticas de leitura e escrita a partir de gêneros discursivos: escrita de regra

Em consequência ao resultado dos dados apresentados pelos professores, sobre o trabalho com gêneros discursivos e também a partir das considerações dos PCN, a “Prova Campinas-2008” de Língua Portuguesa foi composta, em linhas gerais, pelos seguintes gêneros: carta, história em quadrinhos, regra, placa de propaganda, narrativa, manual de instruções, poesia, texto informativo e texto de revista.

Para este trabalho, optamos por selecionar uma questão, que abordava o gênero “regra” para que possamos olhar com mais atenção. As respostas utilizadas para as análises e discussões nesse trabalho fazem parte do corpus de análise da pesquisa de mestrado de uma das autoras, já referida anteriormente.

A questão que envolvia o gênero regra, tinha como enunciado: *“Na sua escola devem existir regras escritas em cartazes para uma melhor convivência entre as pessoas. Crie uma regra a ser colocada em um cartaz na classe que indique a proibição do uso do celular durante a aula”*. Abaixo do enunciado, seguia um quadro simulando um espaço de “cartaz”, com o título REGRA.

De acordo com o *Relatório*, esta questão tinha como objetivos:

Essa é uma questão relacionada à capacidade do estudante em escrever sobre determinado assunto, em determinado gênero do discurso, empregando especialmente dois dos recursos dessa modalidade: coesão e coerência, com vistas a comunicar a outrem uma informação que possa ser compreendida. Com ela, queremos avaliar sua prática de expressar-se por escrito num assunto e num gênero dados, observando a necessidade de ser coeso e coerente naquilo que quer dizer. Seu caráter atípico deve-se à ausência de costume que se verifica nas práticas escolares de situar melhor essa produção do estudante, em termos de sua materialidade, gênero do discurso e interlocução (p. 35).

Dessa forma, estava claro para a comissão elaboradora da “Prova Campinas-2008”, que esta se tratava de uma questão atípica, e isso se explica pelo fato de que, ainda que as crianças estejam expostas a diversos tipos de regras – seja dentro da escola, por meio dos cartazes com os combinados feitos em conjunto e lembrados oralmente no cotidiano, ou seja em outros ambientes, como no caso da linguagem de símbolos que orientam sua conduta – ainda assim, a criança é poucas vezes solicitada a escrevê-las. Ou seja: a criança convive com o gênero regra em diversas situações, mas em poucos casos ela produz a regra.

Ainda, é anunciado no *Relatório* que os professores, naquele material fornecido à equipe organizadora, não sinalizaram explicitamente o trabalho com a escrita de regras, afirmando assim, o caráter atípico dessa questão.

A seguir, apresentamos algumas respostas a esta questão, oriundas de alunos de três escolas diferentes da Rede Municipal de Ensino, participantes da “Prova Campinas-2008”. Elas servirão de ilustração para nossas análises e comentários posteriores, complementando os dados estatísticos e os comentários sobre a questão presentes no *Relatório*. Elas foram selecionadas por julgamos representativas do todo, e por nos oferecerem elementos sobre a construção do discurso da criança em determinado gênero.

4. O trabalho de escritura: algumas respostas às questões

Apresentamos a seguir, algumas respostas. Os nomes das crianças bem como o das escolas, não serão divulgados. Optamos por transcrever as produções escritas da maneira como se apresentam nos cadernos das provas, afim de garantir a real expressão da criança, mantendo com isso, inclusive os erros gramaticais, ortográficos ou de concordância.

RESPOSTA A

Proibido selular

Proibido MP4, MP5 e MP3

Os alunos podem ir de bermuda [ou] de saia com um jhortes em baixo.

Os alunos não podem ir de salto alto mem baixo e mem estragar alimentos e não cortar permuda da prefeitura.

RESPOSTA B

Não use celular na sala de aula

RESPOSTA C

O uso de celular dentro da sala é proibido! Se o aluno desrespeitar a regra, o celular será tomado do aluno. A direção da escola só ira devolver pros responsável do aluno.

RESPOSTA D

É que quando traz celular perde, quebra, some e também pode sujar.

RESPOSTA E

Não usar celular encanto a Professora explica.

RESPOSTA F

1- não brigar

2- não falar pala vrão

RESPOSTA G

Regra1= não usar celular

Regra2= não brigar
 Regra3= não chingar
 Regra4= não correr pela sala
 Regra5= não bater em funcionários

RESPOSTA H

1- não devemos levar celular na escola
 2- não devemos ficar jogando joguinhos
 3- não ficar ligando para as pessoas de fora
 4- e mecher só quando tiver na sua casa
 5- e quando a professora pedir para guardar tem que obedecer a régua

RESPOSTA I

1 não responte as fursionaria e professores
 2 não rapiscar muros da escola

Vale destacar, antes da apresentação dos dados estatísticos referentes a esta questão, a descrição presente no *Relatório* quanto a avaliação que seria feita de cada resposta, limitando-nos apenas, nos quesitos adequado e inadequado, lembrando que além desses, há os itens em branco, ilegível, parcialmente adequado e mais elaborada.

No quesito adequado, levar-se-ia em conta se o aluno sabe escrever uma regra sobre a proibição do celular – deveria então se posicionar no gênero proposto e contemplar a informação necessária. Para fazer parte do quesito inadequado, o aluno não conseguiria se expressar no gênero regra, não tratar do assunto focado na questão ou relacionar uma série de regras, mas não incluir a “proibição do celular”.

4.1 Dados estatísticos

Os dados estatístico referentes à questão P1Q2, são, em porcentagem, os que seguem na tabela abaixo:

Avaliação	Porcentagem
Em branco	14,4
Inadequado	28,1
Parcialmente adequado	31,6
Adequado	21,8
Mais elaborado	3,6
Ilegível	0,5
TOTAL	100,0

Fonte: Relatório final de Avaliação de Desempenho em Língua Portuguesa e Matemática – 2º ano do ciclo II da Rede Escolar Municipal de Campinas-SP-2008. P1Q2. Adaptado.

Para fins de análise dos dados, propomos considerar, assim como é descrito no *Relatório*, que os itens *parcialmente adequado, adequado e mais elaborado* abordam questões consideradas satisfatórias, visto que o aluno ainda que não tenha alcançado plenamente os objetivos propostos, direcionou corretamente sua resposta mesmo quando omitiu ou confundiu algumas informações. Nesse sentido, somando os itens mencionados, veremos que 57% das crianças teve um desempenho que pode ser considerado positivo. Em contrapartida, 43% - referente à soma das respostas *em branco, inadequado e ilegível* – não apresentaram bom desempenho. Mas o que esses dados representam? Vejamos...

Segundo informações do *Relatório*, na P1Q2 - escrita de uma regra - a quantidade de respostas inadequadas (28,1%) e de respostas parcialmente adequadas (31,6%) pode ser atribuída à atipicidade da proposta, visto que no material enviado pelos professores, não há a inclusão do gênero regra, como um item a ser explorado em sala de aula. Em alguns casos, os alunos parecem ignorar o assunto enfocado pela questão, o uso do celular, que pode ser observado nas respostas F e I descritas anteriormente. Ainda, em outros casos, parecem desconhecer completa ou parcialmente o gênero regra, como foi exemplificado na resposta D.

No caso das crianças que ignoraram o assunto da questão, trazem em sua produção o conhecimento sobre o gênero e sobre sua situação social de uso (ainda que demonstrem pouco domínio), e dão às regras o conteúdo que lhes é familiar em situação escolar, como por exemplo: não brigar, não falar palavrão, não responder funcionários e professores, não rabiscar os muros da escola, entre outros, mas não mencionam o assunto em foco, que é o uso do celular.

No caso das respostas que não estão adequadas ao gênero regra, a escrita contempla o assunto solicitado, mas revela um texto que poderia ser reconhecido como um aviso, um bilhete, uma consequência, uma ameaça, etc.

As respostas consideradas parcialmente adequadas abarcavam ainda as produções que continham outras regras além da solicitada. Dentre o material recolhido até o momento, podemos dizer que a grande maioria das respostas à esta questão fazem parte desse grupo: há referência à regra que proíbe o uso do celular, mas junto com ela, outras regras tipicamente escolares e que provavelmente são vivenciadas cotidianamente, também foram incluídas. Podemos observar este aspecto nas respostas A, G e H. Nestas respostas, como pode-se observar, as regras foram inclusive numeradas, como provavelmente estão presentes nos cartazes escolares. Na resposta A, no entanto, ainda que não haja numeração, as regras estão organizadas em sentido vertical, uma abaixo da outra, como seria se seguissem uma sequência numérica. O autor da resposta H complementa a resposta com outras regras proibitivas que também estão relacionadas ao uso do celular, como: *não devemos ficar jogando joguinhos e não ficar ligando para as pessoas de fora*

A resposta C traz outras informações relevantes e que estão presentes no discurso escolar: a consequência pela infração da regra – no caso do uso do celular em sala de aula – será que o celular será *tomado do aluno* e a direção da escola *só ira devolver pros responsável do aluno*. Provavelmente essas orientações já foram ouvidas pela criança.

Nas respostas B e E as crianças se atêm à escrita da regra que proíbe o uso do celular e demonstram conhecer o gênero, ainda que tenham sido bastante sintéticos. Na resposta E, no entanto, o aluno diz que o uso do celular é proibido somente enquanto a professora explica, que não é o solicitado no enunciado da questão.

O índice de respostas em branco (14,4%) é um pouco preocupante, pois esta questão pode ser considerada bastante simples se pensarmos que exigia uma produção escrita bem curta – poderia ser apenas uma frase – em um gênero bastante familiar tanto na escola quanto em outros ambientes, ainda que não seja trabalhado especificamente na sala de aula. No entanto, várias crianças deixaram de se expressar por escrito.

5. Algumas considerações

Partindo das propostas dos PCN, no tocante ao ensino de Língua Portuguesa a partir de uma concepção enunciativa e discursiva de linguagem e conseqüentemente ao trabalho com textos, pode-se perceber que a “Prova Campinas-2008”, nesse sentido, representa uma avaliação coerente, já que é organizada a partir de gêneros discursivos diferentes e oferece aos alunos, momentos de contato com textos – trazidos nos enunciados – também em gêneros diversos.

Sobre o trabalho com gêneros do discurso orientados pelos PCN, Barbosa (2000) considera que existe um consenso para o ensino da Língua materna:

Atualmente parece haver um consenso na área de ensino de língua materna – se não efetivado nas práticas escolares, pelo menos verbalizado teoricamente – de que é necessário trabalhar com uma diversidade textual, na medida em que não existe um tipo de texto prototípico que possa “ensinar” a compreender e a produzir textos pertencentes a todos os tipos existentes (p. 152).

Esse consenso destacado pela autora parece condicionar os professores e gestores a buscar e selecionar um repertório que contenha diversos tipos de textos em circulação social, que possa compor uma progressão curricular que os contemple ao longo dos anos de estudos. Ainda, é necessário que se planeje e se avalie quais os gêneros a serem utilizados em cada ano escolar, considerando sua complexidade e seus critérios específicos. Continuando, Barbosa (2000), considera que

Ora baseadas só em aspectos estruturais e/ou funcionais, essas propostas [do trabalho com diferentes tipologias textuais] ou deixam de capturar aspectos da ordem da enunciação ou do discurso, ou, quando consideram esses aspectos, fazem-no de maneira externa à classificações. Por isso, falham no que concerne à consideração de importantes elementos do processo de compreensão e produção de textos (p. 152).

Sendo assim, é importante considerar que uma coisa é pensarmos nas propostas dos PCN no tocante ao trabalho a partir dos gêneros discursivos, e outra coisa – muitas vezes um pouco distante é o trabalho dentro da sala de aula.

Os modos de transposição dos PCN às práticas de sala de aula, como apontado por Rojo (2000, p. 28-29) e mencionado no próprio documento, exige quatro níveis de concretização, que a autora define como “transposição didática” dos parâmetros. São eles: 1. A construção dialogada dos parâmetros como referenciais para outras ações de políticas educacionais, como a formação inicial e continuada de professores, análise de livros e outros materiais didáticos e avaliação nacional; 2. O diálogo possível de estabelecer entre os PCN e documentos e experiências já existentes; 3. Elaboração do projeto educativo de cada escola; 4. Realização do currículo em sala de aula.

Cabe-nos questionar então, e acreditamos ter alguns elementos que podem dar suporte para esta discussão, o que ocorre quando um gênero, já constituído e com uma história própria de circulação, passa a integrar o conjunto de práticas escolares de produção da escrita. É a partir desse questionamento que observamos a questão P1Q2 da “Prova Campinas-2008”: como as crianças se colocam em relação à escrita de um gênero textual ao qual estão bastante familiarizados – seja no ambiente escolar com a escrita das regras ou “combinados” em cartazes por toda a escola, seja no ambiente extra escolar, como por exemplo os sinais de trânsito, que podemos considerar regras de conduta, ou até as placas de “proibido fumar”, utilizando apenas símbolos.

As nove respostas transcritas são apenas exemplos, mas foram escolhidas propositalmente por serem representativas do “todo” que compõe o corpus de análise da pesquisa de mestrado. Em geral, as demais respostas coletadas apresentam características semelhantes.

Um dos referenciais teórico-metodológicos que elegemos para nossos estudos é o paradigma indiciário, proposto inicialmente por Ginzburg (2001). Nesse sentido, buscamos os indícios e marcas singulares de cada produção escrita que nos remetam a uma compreensão

do caminho percorrido pela criança no trabalho com determinado gênero. Esta consideração acompanha as ideias de Melo (2003), quando discorre sobre os indícios no texto:

O estudo dos índices, das pistas deixadas no texto não nos oferece unicamente uma informação suplementar que venha complementar aquela do texto: ele nos comunica um saber diferente (p. 184).

Dessa forma, observando cada particularidade na escrita de cada aluno, seja tomando apenas as respostas transcritas nesse trabalho, é possível observar que a grande maioria demonstra ter um conhecimento do gênero regra, ainda que a escrita não atenda ao tema proposto, como quando não escrevem especificamente sobre a proibição do uso do celular na sala de aula. Esse conhecimento do gênero “regra” parece estar condicionado principalmente aos usos desse gênero dentro da própria escola, como inclusive é colocado no enunciado da questão, tanto na forma verbal quanto na forma escrita (sendo que, ao que nos parece e de acordo com as informações enviadas pelos professores da rede, há exposição de regras, mas não há o trabalho de escrita e leitura nesse gênero). Algumas respostas transcritas apresentam diversas outras regras que são particulares ao ambiente escolar, as quais as crianças provavelmente estão habituadas a ouvir, como: não correr, não gritar, não falar palavrão, respeitar a professora, não rabiscar os muros, etc.

O início da maioria das frases com a palavra negativa NÃO, também demonstra um conhecimento do gênero regra no sentido de proibição, mas que também poderia ser compreendida como forma de orientação, se fosse escrita de outra forma, possível de ser interpretada de maneira mais positiva.

Como já explicitado, a questão P1Q2 foi considerada uma questão atípica por não ser um gênero muito trabalhado em sala de aula. Ao contrário, como atestado no material didático colhido junto aos professores da rede, os alunos estão expostos a atividades que

desafiam os alunos a criar livremente determinado texto, sem indicação de um gênero ou sem a indicação do conteúdo a ser expresso, ou ainda sem considerar a finalidade para a sua escrita - para quem e para quê. Acrescente a isso, o fato de que, normalmente, na cultura escolar, as propostas de escrita de um texto vêm acompanhadas da leitura em voz alta pelo professor e das explicações para tais enunciados, o que colabora para que exista uma leitura dos enunciados até o final, com destaque para as exigências pretendidas, com sentidos atribuídos na oralização do texto etc. (*Relatório*, p. 37).

Sendo assim, e considerando as concepções de linguagem como enunciação e produção de discursos em gêneros diversos, a leitura que fazemos das produções escritas recolhidas como produto da P1Q2 da “Prova Campinas-2008”, é de que o planejamento das aulas de Língua Portuguesa em vistas à concepção bakhtiniana de linguagem, também de acordo com os PCN, tem muito a contribuir com a aprendizagem da língua como um todo, passando pela compreensão de seus usos sociais, valorizando tanto a oralidade quanto a cultura escrita.

a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (PCN, p. 22).

As respostas transcritas e os dados estatísticos apresentados indicam para uma compreensão de que as crianças, mesmo quando em contato com textos em determinado gênero discursivo – como foi no caso, o gênero “regra” – parecem demonstrar familiaridade,

porém não o domínio completo. A maior dificuldade parece ter sido em contemplar com totalidade o enunciado da questão: produzir um discurso no gênero regra em que ficasse explícito a proibição do uso do celular em sala de aula. Grande parte ou escreveu uma outra regra, ou falou sobre o uso do celular sem tratar do gênero regra.

O que nos parece é que o trabalho com diferentes gêneros discursivos precisa ser enfático dentro da escola. Com relação ao material que temos em mãos, as crianças, somente por serem expostas cotidianamente a determinados textos, não desenvolvem a habilidade necessária para, sozinhas – como acontece no momento da prova – resolverem os problemas dados. Os momentos de interlocução, de iteração com o outro – seja o adulto, sejam as crianças, sejam outros materiais de leitura – auxiliam nessa fase de aquisição da escrita. Toda produção escrita das crianças deve ser considerada como um produto revelador de seu processo de alfabetização.

Para finalizar, selecionamos um trecho de Smolka (2008), no qual a autora destaca que a aprendizagem da escrita não se resume à aprendizagem de uma técnica, e sim a todo um sistema complexo de construção de sentidos, interlocuções, relações com o outro, o fluir do significado. Acreditamos que o ensino da língua materna por meio da utilização de textos em gêneros do discurso diversos auxilia nessa construção de sentido individuais, pois coloca a criança em contato com situações reais, usuais, cotidianas, que lhes tem significado. No entanto, ainda assim, o ensino da língua deve ser acompanhado pelas questões: quem ensina o que? Para quem? Onde? Quem aprende?

a alfabetização não implica, obviamente, apenas a aprendizagem da escrita de letras, palavras e orações. Nem tampouco envolve apenas uma relação da criança com a escrita. A alfabetização implica, desde a sua gênese, a constituição do sentido. Desse modo, implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura – para quem eu escrevo o que escrevo por quê? (...) essa escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor (SMOLKA, 2008, p. 69).

6. Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. 262-306.

BARBOSA, J. P. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de Língua Portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, R. (org.). *A prática de linguagem em sala de aula. Praticando os PCNs*. EDUC, Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

Brasil, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília, 1997. MEC/SEF.

FERREIRA, N. S. de A. *Ainda uma leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*. Revista do Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas – IBEP. Ano 1. n. 2. Junho de 2001.

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

JUNIOR, F. C. J. F. *Avaliação em larga escala da Educação Básica: da relevância aos desafios*. In: MALAVASI, M. M. S.; BERTAGNA, R. H.; FREITAS, L. C. *Avaliação: desafios dos novos tempos*. Campinas-SP: Komedi, 2006.

MELO, M. H. A apropriação de um gênero: um olhar para a gênese de texto no ensino médio. In: ABAURRE, M. B. M.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T.; FIAD, R. S. (orgs.). *Estilo e Gênero na aquisição da escrita*. Campinas-SP: Komedi, 2003.

MIGUEL, A.; MOURA, A. R. L. Avaliação Sistêmica em Matemática: alterando focos, concepções e intenções para se dimensionar tensões. In: CUNHA, A. M. de O. et al. (Orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*, pp. 647-671. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MOURA, A. R. L.; MIGUEL, A.; SILVA, L. L. M.; FERREIRA, N. S. A. *Relatório final de Avaliação de Desempenho em Língua Portuguesa e Matemática – 2º ano do ciclo II da Rede Escolar Municipal de Campinas-SP-2008*. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/alle>>.

ROJO, R. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, R. (org.). *A prática de linguagem em sala de aula. Praticando os PCNs*. EDUC, Campinas,SP: Mercado de Letras, 2000.

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita. A alfabetização como processo discursivo*. 12 ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2008.