

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN ESCRITURA Y ALFABETIZACIÓN

**EDIÇÃO DE TEXTOS PUBLICITÁRIOS NA TELA DO COMPUTADOR: DA
APROPRIAÇÃO PELOS PROFESSORES À PRÁTICA NA SALA DE AULA**

Tese apresentada para obtenção do título de Mestre em Escrita e Alfabetização
Maestría en Escritura y Alfabetización

Apresenta

Angela Maria da Silva Figueredo

Diretora de Tese

Mónica Orfilia Baez Flamini

Doutora em Ciências com Especialidade em Investigações Educativas

La Plata, Buenos Aires

Julho de 2017

Folha de Aprovação

Para Isaque e Alfredo (sobrinho e sobrinho-neto), em nome de todas as crianças da América Latina, que merecem, precisam e têm direito à alfabetização de qualidade. Eles /elas dão sentido a todo esforço investido nesse trabalho.

Agradecimentos

Aos meus familiares, sempre generosos e solidários comigo.

Aos meus amigos que entenderam minha ausência em vários momentos e que me apoiaram nessa longa jornada.

Ao Jornalista Milton Saldanha pelo seu apoio e compreensão.

Jacira Ramos Coelho que me ajudou a encontrar e a trilhar o caminho da vida, mais que profissional, uma amiga.

Douglas Soares de Miranda que com sua genialidade e generosidade, me acolheu e incentivou.

Aos professores que participaram de todas as etapas da pesquisa, meu agradecimento especial.

Diretoria de Ensino de Itaquaquecetuba (Dirigente, Giovana, professora de informática, professores envolvidos na pesquisa, diretores).

Ao escritor, professor César Magalhães Borges, que com sua revisão aprimorou meu texto.

À equipe do Programa Ler e Escrever que é o alicerce da minha constituição profissional.

Telma Weisz a maior representante e defensora da psicogenética do Brasil.

Aos professores e tutores da UNLP.

À Mirta Castedo, que com garra, implantou e mantém a Maestría en Escritura e Alfabetización.

Às minhas amigas parceiras de curso Carla, Rosinha e Mara.

Aos amigos conquistados no percurso da Maestría, um dos grandes presentes dessa aventura.

Mariel Rabasa, tutora estimada, sempre atenciosa, gentil e prestativa.

Flora Perelman, uma das leitoras críticas do meu texto, suas sugestões foram fundamentais para o desenvolvimento desse trabalho.

À Marta Alegria, leitora generosa, me deu segurança para continuar.

À querida Rosanea Maria Mazzini Correa, amiga, crítica e revisora. Sempre acreditou em mim e me acolheu. Seu olhar valorizou esse trabalho.

Às amigas e formadoras que contribuíram com a memória histórica: Elenita Beber, Ione Cardoso, Noemi Devai, Regina Câmara e Rosa Antunes.

Às crianças que participaram das aulas propostas pelas professoras, vocês são a razão de todo este estudo!

À Mónica Báez, pela infinita generosidade, expressa em todas as suas atitudes: ao me acolher em todos os sentidos (afetivo, físico, cultural; também por sua gigantesca hospitalidade); ao compartilhar comigo seu conhecimento, ao escrever “a quatro mãos” comigo, ao me inserir no meio de seus amigos e familiares. Explicitando em atos o que é considerar o outro como sujeito no sentido mais Piagetiano possível.

Agora luto também pelo acesso aos livros e às TICs em todas as escolas.

(Ferreiro, 2013)

RESUMO

O propósito dessa investigação foi analisar e compreender os pressupostos que permearam as decisões dos professores de 2ºs, 3ºs, 4ºs e 5ºs anos do ensino fundamental - participantes do Programa Ler e Escrever da Rede Estadual de Educação do estado de São Paulo, Brasil – diante da proposta de desenvolverem uma sequência didática que explorou os conteúdos nela envolvidos, que os colocou no papel de editores de textos publicitários na tela do computador (saber próprio). A partir dessa experiência, foi solicitado que elaborassem uma situação didática (transformando seu saber próprio em saber didático ou transposição didática) e, desenvolvessem a atividade em sala de aula (fazer didático). As duas primeiras etapas foram desenvolvidas em duplas e trios de docentes e na terceira etapa foi observada e registrada a implementação das aulas planejadas nas salas de aula. A hipótese que orientou esta análise é que os professores - formados pelo Programa Ler e Escrever - transporiam os princípios construídos no processo de formação ao planejarem e desenvolverem uma situação didática que envolveu um conteúdo ainda não abordado intencionalmente com eles em situações de formação. O objetivo dessa pesquisa foi interpretar o diálogo entre a aprendizagem do professor e suas decisões didáticas a partir das possibilidades geradas pelas novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) como instrumento de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita e de investigação didática, bem como, a edição de texto publicitário em situações didáticas – prática e gênero pouco explorados na escola. Este estudo exploratório-descritivo e transversal analisou e interpretou as questões propostas por meio de uma abordagem qualitativa dos dados que conduziu à construção de categorias também qualitativas. Esta investigação abordou a história da edição de textos no bojo da cultura escrita expressa nas práticas sociais e na didática e as investigações didáticas e psicolinguísticas de base construtivista. É possível inferir que, no processo de transposição didática, os professores utilizam procedimentos que conhecem para ensinar conteúdos de diferente natureza, quando se trata de um conteúdo ainda não abordado em situação de formação. Foi possível observar que, ao transformar um saber próprio em saber didático, as distorções tanto do objeto conhecido, ou a ensinar, quanto das didáticas específicas, nesse caso, didática da língua escrita, interferem e são apropriadas na construção desse saber – tornando mais complexa a compreensão da transposição didática - fato que pode ajudar na elaboração ou reelaboração das propostas de formação de professores.

Palavras-chave: Transposição didática, edição de texto, Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), Formação de Professores.

ABSTRACT

This investigation identifies, characterizes and analyses activities, arguments and acquisitions that present teachers of the 2nd, 3rd, 4th and 5th grades of the elementary school, - who took part of the program “Ler e Escrever” (Read and Write), offered by the State Education Network, in São Paulo, Brazil – on contents involved in a sequence of activities that proposed to teachers to put themselves in the role of publishers of advertising texts on the computer screen (own knowledge), to elaborate a didactical situation from that experience (to turn their own knowledge into didactical knowledge – a didactical transposition) and to develop the activity in the classroom (a didactical operation). The first two steps were developed with teachers working in pairs. The literacy conception that grounds this research is “*alfabetização simplesmente. A que corresponde ao nosso espaço e tempo*” (*simply literacy. The one that corresponds to our space and time*) (Ferreiro, 2013, pp. 468-469), and, for that reason, it involves social practices of reading and writing, which, nowadays, are permeated by the massive progress of Information and Communication Technologies. The hypothesis that guides this analysis is that the teachers who were involved – the ones who took part of the program “Ler e Escrever” (Read and Write) – transpose the principles that were built in the process of education by planning and developing a didactical situation that involves a content that was not intentionally approached with them in educational situations. This exploratory-descriptive and transverse study analyzed and interpreted questions proposed through a qualitative approach of data which led to the construction of categories that were also qualitative. This investigation deals with the history of text publishing in the core of the writing culture expressed in social and didactical practices and, also, the didactical and psycholinguistic investigations on a Constructivist basis.

Keywords: Didactical transposition, text publishing, Information and Communication Technology, Teachers Education.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ATPC.....	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
CEGEB.....	Coordenadoria de Gestão da Educação Básica
CENP.....	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
DE.....	Diretoria de Ensino
EMEF.....	Escola Municipal de Ensino Fundamental
MEC.....	Ministério de Educação
PC.....	Professor Coordenador
PCN.....	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNP.....	Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico
PROFA.....	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
SARESP.....	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE.....	Secretaria Estadual de Educação
SME.....	Secretaria Municipal de Educação
TIC.....	Tecnologias da Informação e Comunicação
TV.....	Televisão
UNLP.....	Universidad Nacional de La Plata

FIGURAS

Figura 1 Organograma: estrutura da Rede Estadual de Educação do Estado de São Paulo.....	57
Figura 2 Propaganda Folheto Ovo Colonial Cocoricó	66
Figura 3 Propaganda Telefônica - Folheto	67
Figura 4 Captura da tela pelo Programa <i>aTube Catcher</i> P12 e P19	71
Figura 5 Versão final do folheto editado pelas P12 e P19 - TxF1.....	74
Figura 6 Imagem parcial da versão final - folheto editado pelas P12 e P19 - TxF1	75
Figura 7 Imagem parcial da versão - final folheto editado pelas P12 e P19 - TxF1	76
Figura 8 Imagem parcial da versão final - folheto editado pelas P12 e P19 - TxF1	76
Figura 9 Imagem parcial da versão final - folheto editado pelas P12 e P19 - TxF1	76
Figura 10 Imagem parcial da versão final - folheto editado pelas P12 e P19 - TxF1	78
Figura 11 Imagem parcial da versão final - folheto editado pelas P12 e P19 - TxF1	78
Figura 12 Imagem parcial da versão final - folheto editado pelas P12 e 19 - TxF1.....	79
Figura 13 Versão final do folheto editado pelas P16 e P17 - TxF1.....	80
Figura 14 Versão final do folheto editado pelas P16 e P17 - TxF1.....	81
Figura 15 Imagem parcial da versão final - folheto editado pelas P16 e P17 - TxF1	82
Figura 16 Imagem parcial da versão final - folheto editado pelas P16 e P17 - TxF1	82
Figura 18 Transcrição parcial do diálogo - Edição TxF1 P16 e P17.....	82
Figura 17 Imagem parcial da versão final - folheto editado pelas P16 e P17 - TxF1	82
Figura 19 Imagem parcial da versão final - folheto editado pelas P16 e P17 - TxF 1	83
Figura 20 Imagem parcial da versão final - folheto editado pelas P16 e P17 - TxF 1	84
Figura 21 Imagem parcial da versão final - folheto editado pelas P16 e P17 - TxF1	84
Figura 22 Imagem parcial da versão final - folheto editado pelas P16 e P17 - TxF1	85
Figura 23 Imagem parcial da versão final - folheto editado pelas P16 e P17 - TxF1	85
Figura 24 Imagem parcial da versão final - folheto editado pelas P16 e P17 - TxF1	85
Figura 25 Versão final do folheto editado pelas P09 e P11 - TxF1.....	86
Figura 26 Imagem parcial da versão final - folheto editado pelas P09 e P11 - TxF 1	87
Figura 27 Imagem parcial da versão final - Folheto editado pelas P09 e P11 - TxF1	88
Figura 28 Imagem parcial da versão final - folheto editado pelas P09 e P11 - TxF1	88
Figura 29 Imagem parcial da versão final - folheto editado pelas P09 e P11 - TxF1	88
Figura 30 Imagem parcial da versão final - folheto editado pelas P09 e P11 - TxF1	89
Figura 31 Transcrição parcial do diálogo gravado pelo Programa <i>aTube Catcher</i> durante a edição do TxF1 - P09 e P11.....	89

Figura 32 Transcrição parcial do diálogo gravado pelo Programa <i>aTube Catcher</i> durante a edição do TxF1 - P09 e P11.....	90
Figura 33 Transcrição parcial do diálogo gravado pelo Programa <i>aTube Catcher</i> durante a edição do TxF1 - P09 e P11.....	90
Figura 34 Transcrição parcial do diálogo gravado pelo Programa <i>aTube Catcher</i> durante a edição do TxF1 - P09 e P11.....	91
Figura 35 Imagem parcial da versão final - folheto editado pelas P09 e P11 - TxF1	92
Figura 36 Transcrição parcial do diálogo gravado pelo Programa <i>aTube Catcher</i> durante a edição do TxF1 - P09 e P11.....	92
Figura 37 Transcrição parcial do diálogo gravado pelo Programa <i>aTube Catcher</i> durante a edição do TxF1 - P09 e P11.....	94
Figura 38 Versão final do folheto editado pelas P03 e P18 - TxF1.....	94
Figura 39 Versão final do folheto editado pelas P03 e P18 - TxF1.....	95
Figura 40 Versão final do folheto editado pelas P03 e P18 - TxF1.....	96
Figura 41 Transcrição parcial do diálogo gravado pelo Programa <i>aTube Catcher</i> durante a edição do TxF1 - P03 e P18.....	96
Figura 42 Versão final do folheto editado pelas P03 e P18 - TxF1.....	97
Figura 43 Versão final do folheto editado pelas P03 e P18 - TxF1.....	97
Figura 44 Versão final do folheto editado pelas P03 e P18 - TxF1.....	97
Figura 45 Versão final do folheto editado pelas P03 e P18 - TxF1.....	98
Figura 46 Versão final do folheto editado pelas P03 e P18 - TxF1.....	98
Figura 47 Transcrição parcial do diálogo gravado pelo Programa <i>aTube Catcher</i> durante a edição do TxF1 - P03 e P18.....	99
Figura 48 Transcrição parcial do diálogo gravado pelo Programa <i>aTube Catcher</i> durante a edição do TxF1 - P03 e P18.....	100
Figura 49 Versão final do folheto editado pelas P12 e P19 – TxF2.....	105
Figura 50 Imagem parcial da versão final - folheto editado pelas P12 e P19 – TxF2.....	106
Figura 51 Transcrição parcial do diálogo gravado pelo Programa <i>aTube Catcher</i> durante a edição do TxF1 - P12 e P19.....	106
Figura 52 Transcrição parcial do diálogo gravado pelo Programa <i>aTube Catcher</i> durante a edição do TxF1 – P12 e P19	107
Figura 53 Imagem parcial da versão final - folheto editado pelas P12 e P19 – TxF2.....	108
Figura 54 Imagem parcial da versão final - folheto editado pelas P12 e P19 – TxF2.....	108
Figura 55 Imagem parcial da versão final - folheto editado pelas P12 e P19 – TxF2.....	108

Figura 56 Imagem parcial da versão final - folheto editado pelas P12 e P19 – TxF2.....	109
Figura 57 Imagem parcial da versão final - folheto editado pelas P12 e P19 – TxF2.....	109
Figura 58 Imagem parcial da versão final - folheto editado pelas P12 e P19 – TxF2.....	109
Figura 59 Versão final do folheto editado pelas P16 e P17 – TxF2.....	110
Figura 60 Versão final do folheto editado pelas P16 e P17 – TxF2.....	111
Figura 61 Versão final do folheto editado pelas P16 e P17 – TxF2.....	111
Figura 62 Versão final do folheto editado pelas P16 e P17 – TxF2.....	112
Figura 63 Versão final do folheto editado pelas P16 e P17 – TxF2.....	112
Figura 64 Versão final do folheto editado pelas P16 e P17 – TxF2.....	113
Figura 65 Versão final do folheto editado pelas P16 e P17 – TxF2.....	113
Figura 66 Versão final do folheto editado pelas P16 e P17 – TxF2 – Cabo para carregar celular	114
Figura 67 Versão final do folheto editado pelas P09 e P11 – TxF2.....	115
Figura 68 Imagem parcial da versão final - folheto editado pelas P09 e P11 – TxF2.....	116
Figura 69 Imagem parcial da versão final - folheto editado pelas P09 e P11 – TxF2.....	116
Figura 70 Imagem parcial da versão final - folheto editado pelas P09 e P11 – TxF2.....	116
Figura 71 Imagem parcial da versão final - folheto editado pelas P09 e P11 – TxF2.....	117
Figura 72 Imagem parcial da versão final - folheto editado pelas P09 e P11 – TxF2.....	117
Figura 73 Versão final do folheto editado pelas P03 e P18 – TxF2.....	118
Figura 74 Imagem parcial da versão final - folheto editado pelas P03 e P18 – TxF2.....	119
Figura 75 Imagem parcial da versão final - folheto editado pelas P03 e P18 – TxF2.....	119
Figura 76 Imagem parcial da versão final - folheto editado pelas P03 e P18 – TxF2.....	120
Figura 77 Imagem parcial da versão final - folheto editado pelas P03 e P18 – TxF2.....	120
Figura 78 Transcrição parcial do diálogo gravado pelo Programa <i>aTube Catcher</i> durante a edição do TxF1 - P03 e P18.....	121
Figura 79 Transcrição parcial do diálogo gravado pelo Programa <i>aTube Catcher</i> durante a edição do TxF1 - P03 e P18.....	121
Figura 80 Imagem parcial da versão final - folheto editado pelas P03 e P18 – TxF2.....	122
Figura 81 Imagem parcial da versão final - folheto editado pelas P03 e P18 – TxF2.....	122
Figura 82 Fonte: pesquisadora. Pesquisa Documental e de Campo	123
Figura 83 Transcrição de trecho do diálogo entre P3 e P18 durante a Etapa 1	128
Figura 84 Imagem parcial da versão final - folheto editado pelas P03 e P18 – TxF2.....	129
Figura 85 Imagem parcial da versão final - folheto editado pelas P03 e P18 – TxF2.....	130
Figura 86 Fonte: Pesquisadora. Pesquisa Documental e de Campo.....	131

Figura 87 Versão final do planejamento elaborado pelas P05 e P06 – Etapa 2	135
Figura 88 parcial da versão final do planejamento elaborado pelas P05 e P06 – Etapa 2	137
Figura 89 Versão final do planejamento elaborado pelas P11 e P19 – Etapa 2	139
Figura 90 Imagem parcial da versão final do planejamento elaborado pelas P11 e P19 – Etapa 2	140
Figura 91 Imagem parcial da versão final do planejamento elaborado pelas P11 e P19 – Etapa 2	141
Figura 92 Imagem parcial da versão final do planejamento elaborado pelas P11 e P19 – Etapa 2	141
Figura 93 Imagem parcial da versão final do planejamento elaborado pelas P11 e P19 – Etapa 2	142
Figura 94 Transcrição parcial do diálogo gravado pelo Programa <i>aTube Catcher</i> durante a edição do TxF1 – P11 e P19	143
Figura 95 Versão final do planejamento elaborado pelas P16 e P17 – Etapa 2	144
Figura 96 Versão final do planejamento elaborado pelas P10 e P18 – Etapa 2	145
Figura 97 Imagem parcial da versão final do planejamento elaborado pelas P10 e P18 – Etapa 2	146
Figura 98 Imagem parcial da versão final do planejamento elaborado pelas P10 e P18 – Etapa 2	147
Figura 99 Etapa 3 – Análise de vídeo da apresentação da tarefa na classe: consignas e materiais - P11	158
Figura 100 Etapa 3 - Transcrição parcial de trechos de vídeo da apresentação da tarefa na classe: consignas e materiais - P11	159
Figura 101 Transcrição parcial de trechos de vídeo da apresentação da tarefa na classe: consignas e materiais - P11	160
Figura 102 Etapa 3 - Transcrição parcial de trechos de vídeo da apresentação da tarefa na classe: consignas e materiais - P18.....	160
Figura 103 Pesquisadora. Pesquisa Documental e de Campo	161
Figura 104 Transcrição parcial de trechos de vídeo da apresentação da tarefa na classe: consignas e materiais - P19	162
Figura 105 Transcrição parcial de trechos de vídeo da apresentação da tarefa na classe: consignas e materiais - P19	164
Figura 106 Etapa 3 - P19 - Aula 2 – Reprodução da consigna escrita na lousa.....	164

Figura 107 Transcrição parcial de trechos de vídeo da apresentação da tarefa na classe: consignas e materiais - P19 – Aula 4.....	165
Figura 108 Atividade apresentada aos alunos.	165
Figura 109 Transcrição parcial de trechos de vídeo da apresentação da tarefa na classe: consignas e materiais - P19 – Aula 4.....	166
Figura 110 Etapa 3 - Transcrição parcial de trechos de vídeo da apresentação da tarefa na classe: interações com e entre as crianças - P18.....	167
Figura 111 Etapa 3 - Transcrição parcial de trechos de vídeo da apresentação da tarefa na classe: interações com e entre as crianças - P19.....	168
Figura 112 Etapa 3 - Transcrição parcial de trechos de vídeo da apresentação da tarefa na classe: interações com e entre as crianças - P19.....	169
Figura 113 Transcrição parcial de trechos de vídeo da apresentação da tarefa na classe interação com e entre as crianças - P11	171
Figura 114 Transcrição parcial de trechos de vídeo da apresentação da tarefa na classe interação com e entre as crianças - P11	172
Figura 115 Transcrição parcial de trechos de vídeo da apresentação da tarefa na classe: interação com e entre as crianças - P11	172
Figura 116 Transcrição parcial de trechos de vídeo da apresentação da tarefa na classe: interação com e entre as crianças - P11	172
Figura 117 Transcrição parcial de trechos de vídeo da apresentação da tarefa na classe: interação com e entre as crianças - P11	172
Figura 118 Transcrição parcial de trechos de vídeo da apresentação da tarefa na classe: interação com e entre as crianças - P11	173
Figura 119 Transcrição parcial de trechos de vídeo da apresentação da tarefa na classe: interação com e entre as crianças - P11	173
Figura 120 Transcrição parcial de trechos de vídeo da apresentação da tarefa na classe: interação com e entre as crianças - P11	173
Figura 121 Transcrição parcial de trechos de vídeo da apresentação da tarefa na classe: interação com e entre as crianças - P11	173
Figura 122 Etapa 3 - Transcrição parcial de trechos de vídeo da apresentação da tarefa na classe: intervenções específicas do docente - P18.....	174
Figura 123 Etapa 3 - Transcrição parcial de trechos de vídeo da apresentação da tarefa na classe: intervenções específicas do docente - P19.....	176

Figura 124 Etapa 3 - Transcrição parcial de trechos de vídeo da apresentação da tarefa na classe: intervenções específicas do docente - P19.....	176
Figura 125 Etapa 3 - Transcrição parcial de trechos de vídeo da apresentação da tarefa na classe: intervenções específicas do docente - P19.....	177
Figura 126 Etapa 3 - Transcrição parcial de trechos de vídeo da apresentação da tarefa na classe: intervenções específicas do docente - P19.....	177
Figura 127 Etapa 3 - Transcrição parcial de trechos de vídeo da apresentação da tarefa na classe: intervenções específicas do docente - P19.....	177
Figura 128 Etapa 3 - Transcrição parcial de trechos de vídeo da apresentação da tarefa na classe: intervenções específicas do docente - P19.....	177
Figura 129 Etapa 3 - Transcrição parcial de trechos de vídeo da apresentação da tarefa na classe: intervenções específicas do docente - P19.....	178
Figura 130 Etapa 3 - Transcrição parcial de trechos de vídeo da apresentação da tarefa na classe: intervenções específicas do docente - P19.....	178
Figura 131 Etapa 3 - Transcrição parcial de trechos de vídeo da apresentação da tarefa na classe: intervenções específicas do docente - P19.....	179
Figura 132 Etapa 3 - Transcrição parcial de trechos de vídeo da apresentação da tarefa na classe: intervenções específicas do docente - P19.....	179
Figura 133 Transcrição do diálogo travado na aula de edição de textos da P18.	184
Figura 134 Ilustração da tela do computador da P18 Etapa 1 Edição de textos na tela do computador pelas professoras.....	184
Figura 135 Imagem do folheto da campanha de vacinação sem edição.....	184
Figura 136 Imagem do folheto da campanha de vacinação com caixa de texto para a digitação do texto pelos alunos, conforme ditado da professora.....	184
Figura 137 Transcrição parcial do diálogo gravado pelo Programa <i>aTube Catcher</i> durante a edição do TxF1	194

TABELAS

Tabela 1 Figueredo (2011). Pesquisa Documental e de Campo Erro! Indicador não definido.	
Tabela 2 Fonte: Relatório SARESP 2013.....	59
Tabela 3 Fonte: Pesquisadora. Pesquisa de Documental e de Campo.....	65
Tabela 4 Fonte Pesquisadora. Pesquisa Documental e de Campo.	70
Tabela 5 Fonte: autora. Pesquisa Documental e de Campo.	71
Tabela 6 Fonte: Pesquisadora. Pesquisa Documental e de Campo.	101

GRÁFICOS

Gráfico 1 Utilização/Conhecimento de recursos das TICs - TxF1.....	102
Gráfico 2 Recursos de Texto - TxF1	103
Gráfico 3 Sinais de Pontuação - TxF1	104
Gráfico 4 Recursos Tipográficos - TxF1	105
Gráfico 5 Utilização/Conhecimento de Recursos das TICs - TxF2	124
Gráfico 6 Recursos de Texto - TxF2	125
Gráfico 7 Sinais de Pontuação - TxF2.....	126
Gráfico 8 Recursos Tipográficos - TxF2.....	126
Gráfico 9 Etapa 2 – Planejamento - Aspectos Gerais.....	148
Gráfico 10 Etapa 2 – Planejamento - Dinâmica de leitura propostas.....	149
Gráfico 11 Planejamento - Modalidade organizativa	150
Gráfico 12 Planejamento - Como se referem à edição de textos na consigna.....	151
Gráfico 14 Etapa 2 – Planejamento - Materiais utilizados	152
Gráfico 15 Etapa 2 – Planejamento - Termos utilizados pelos professores no planejamento que explicitam diferentes concepções de ensino e de aprendizagem.....	154
Gráfico 16 Etapa 3 - Consignas.....	182
Gráfico 17 Etapa 3 - Recursos/materiais utilizados.....	186

SUMÁRIO

PARTE 1 - CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES	23
CAPÍTULO 1 - DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA, OBJETIVOS E JUSTIFICATIVA	24
1.1. Introdução	24
1.2. Delimitação do problema.....	29
1.3. Formação de professores.....	31
1.4. Formação continuada de professores	34
1.5. Programa Ler e Escrever.....	35
CAPÍTULO 2 - MARCO TEÓRICO	38
2.1. Introdução	38
2.2. Antecedentes do problema de indagação	39
2.2.1. Antecedentes psicolinguísticos	39
2.2.2. Antecedentes históricos e linguísticos - A história e os princípios linguísticos da teoria da enunciação referentes à edição de textos publicitários.....	42
2.2.3 Antecedentes didáticos	44
2.2.4 Antecedentes sobre transposição didática	45
2.3. O avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e sua repercussão no modo de conceber o sujeito alfabetizado no contexto do século XXI.....	48
2.3.1. O editor de textos e os editores de textos	50
2.4. Características do discurso publicitário	51
2.4.1. A história e os princípios linguísticos da teoria da enunciação referentes à edição de textos publicitários.....	51
2.4.2. Propaganda /Publicidade (história, importância, justificativa)	52
2.4.3 Folheto ou panfleto? Semântica e práticas sociais	53
CAPÍTULO 3 - DECISÕES METODOLÓGICAS	56
3. 1. Procedimentos para a obtenção de dados.....	56
3.1.1. Decisões metodológicas: mostra e estratégias	56
3.1.2. Professores entrevistados	56

3.1.3. Procedimentos usados para a obtenção de dados: etapas.....	61
3.1.4. O trabalho em duplas de docentes.....	62
3.1.5. Descrição das etapas.....	63
3.2. Registro da coleta de dados.....	64
3.2.1. Síntese dos materiais coletados.....	65
3.3. Descrição dos instrumentos de indagação: justificativa (TxF1 e TxF2).....	65
3.3.1. Descrição dos folhetos de propaganda selecionados.....	66
3.3.2. Seleção dos folhetos utilizados na pesquisa.....	66
3.3.3. Propaganda 1 – Original - Ovo Colonial Cocoricó.....	66
3.3.4. Propaganda 1 – Apresentada na tela do computador aos professores.....	66
3.3.5. Propaganda 2 – Original - Telefônica.....	67
3.3.6. Propaganda 2 – Apresentada na tela do computador aos professores - Telefônica.....	67
CAPÍTULO 4 - DESCRIÇÃO DOS TEXTOS EDITADOS PELOS PROFESSORES E SEUS ARGUMENTOS (ETAPA 1).....	69
4.1. Introdução.....	69
4.2. Identificação da Coleta de Dados.....	70
4.3. Análise dos dados - Os recursos e os propósitos dos professores como editores (Análise dos Textos-fonte (TxF) editados pelos professores na Etapa 1).....	72
4.4. As versões finais dos TxF1.....	74
4.4.1. Etapa 1 Texto 1 - Professoras 12 e 19.....	74
4.4.1.1. Conhecimentos sobre as ferramentas informáticas.....	75
4.4.1.2. Recursos gráficos empregados na edição.....	75
4.4.1.3. Distribuição do texto no espaço gráfico.....	79
4.4.1.4. Recursos para a modificação do TxF (texto-fonte).....	79
4.4.1.5. Considerações.....	79
4.4.2. Etapa 1 Texto 1 - Professoras 16 e 17.....	80
4.4.2.1. Conhecimentos sobre as ferramentas informáticas.....	81
4.4.2.2. Recursos gráficos empregados na edição.....	81
4.4.2.3. Distribuição no texto no espaço gráfico.....	85
4.4.2.4. Recursos para a modificação do TxF (texto-fonte).....	86
4.4.3. Etapa 1 Texto 1 - Professoras 09 e 11.....	86
4.4.3.1. Conhecimentos sobre as ferramentas informáticas.....	87

4.4.3.2. Recursos gráficos empregados na edição/ Distribuição do texto no espaço gráfico.....	87
4.4.3.3. Recursos para a modificação do TxF (texto-fonte).....	93
4.4.3.4. Oralidade.....	94
4.4.4. Etapa 1 Texto 1 - Professoras 03 e 18.....	94
4.4.4.1. Conhecimentos sobre as ferramentas informáticas.....	95
4.4.4.2. Recursos gráficos empregados na edição/ Distribuição do texto no espaço gráfico.....	95
4.4.4.3. Recursos para a modificação do TxF (texto-fonte).....	100
4.4.4.4. Interação.....	100
4.5. Síntese - Parte 1 – TxF1 – Propaganda Ovo Colonial Cocoricó.....	100
4.5.1. Recursos analisados.....	101
4.5.2. Recursos empregados na edição /Recursos para a modificação do TxF (texto-fonte).....	102
4.5.2.1. Conhecimentos sobre as ferramentas informáticas.....	102
4.5.2.2. Recursos de texto.....	102
4.5.2.3. Sinais de Pontuação.....	103
4.5.2.4. Recursos tipográficos.....	104
4.6. As versões finais dos TxF2 - Telefônica.....	105
4.6.1. Etapa 1 Texto 2 - Professoras 12 e 19.....	105
4.6.1.1. Conhecimentos sobre as ferramentas informáticas.....	106
4.6.1.2. Recursos gráficos empregados na edição.....	107
4.6.2. Etapa 1 Texto - Professoras 16 e 17.....	110
4.6.2.1. Conhecimentos sobre as ferramentas informáticas.....	111
4.6.2.2. Recursos gráficos empregados na edição.....	113
4.6.3. Etapa 1 Texto 2 - Professoras 09 e 11.....	114
4.6.3.1. Conhecimentos sobre as ferramentas informáticas.....	115
4.6.3.2. Recursos gráficos empregados na edição/Distribuição do texto no espaço gráfico.....	115
4.6.3.3. Recursos para a modificação do TxF2.....	117
4.6.4. Etapa 1 Texto 2 - Professoras 03 e 18.....	117
4.6.4.1. Conhecimentos sobre as ferramentas informáticas.....	118
4.6.4.2. Recursos gráficos empregados na edição/Distribuição do texto no espaço gráfico.....	118

4.6.4.3. Recursos para a modificação do TxF2	121
4.6.4.4. Interação	121
4.7. Síntese - Parte 2 – TxF2 – Telefônica	122
4.7.1. Recursos analisados.....	123
4.7.2. Conhecimentos sobre as ferramentas informáticas	123
4.7.3. Recursos de texto	124
4.7.4. Recursos gráficos empregados na edição/ Distribuição do texto no espaço gráfico.....	125
4.7.5. Sinais de Pontuação.....	125
4.7.6. Recursos Tipográficos.....	126
4.8. Comentário geral	127
4.8.1. Evolução no decorrer da edição de cada TxF e ao final da edição dos dois TxFs	131
CAPÍTULO 5 - DESCRIÇÃO DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PLANEJADAS PELOS PROFESSORES (ETAPA 2).....	133
5.1 introdução.....	133
5.2. Análise dos planejamentos - Etapa 2.....	133
5.2.1. Planejamento 1 - Etapa 2 – Professoras 05 e 06	134
5.2.2. Planejamento 2 - Etapa 2 – Professoras 03, 09 e 14	136
5.2.3. Planejamento 3 - Etapa 2 – Professoras 11 e 19	139
5.2.4. Planejamento 4 - Etapa 2 – Professoras 11 e 19	142
5.2.5. Planejamento 5 - Etapa 2 – Professoras 10 e 18	145
5.3. Observações:	148
5.4. Síntese Geral Etapa 2	148
5.5. Comentários Gerais	155
CAPÍTULO 6 - A EDIÇÃO DE TEXTOS NA SALA DE AULA (ETAPA 3).....	157
6.1. Introdução.....	157
6.2. Apresentação da tarefa na classe: consignas e materiais	158
6.2.1. Etapa 3 - Professora 9.....	158
6.2.2. Etapa 3 - Apresentação da tarefa na classe: consignas e materiais – Professora 11.....	158
6.2.3. Etapa 3 - Apresentação da tarefa na classe: consignas e materiais – Professora 18.....	160

6.2.4. Etapa 3 - Apresentação da tarefa na classe: consignas e materiais - Professora 19.....	161
6.2.4.1. P19 - Aula 1 (Consignas e materiais) - Análise de folhetos com a classe	161
6.2.4.2. P19 - Aula 2 (Consignas e materiais) - Elaboração de uma propaganda pelos alunos para vender um produto	164
PARTE 3 - CONCLUSÕES.....	190
CAPITULO 7 - COMENTÁRIOS FINAIS.....	191
7.1. Interação/Trabalho em duplas de professores.....	191
7.2. Didática.....	194
7.3. As TICs.....	196
7.4. As teorias implícitas.....	197
CAPITULO 8 – REFLEXÕES FINAIS	199
8.1. Discussões e sugestões.....	199
8.2. Dificuldades.....	207
8.3. Sugestões.....	208
8.4. Implicações Educacionais.....	209
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	211
BIBLIOGRAFIA ESPECÍFICA	212
DICIONÁRIOS.....	217
DOCUMENTOS OFICIAIS.....	217
E-BOOK (ELETRÔNICO BOOK).....	217
SITES.....	217

PARTE 1 - CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

CAPITULO 1 - DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA, OBJETIVOS E JUSTIFICATIVA

1.1. Introdução

A escola enfrenta muitos desafios. Aqueles de sempre: a desigualdade social e econômica que se concretiza em desigualdade de acesso aos bens culturais; a diversidade cultural, diversidade de tempos e formas de aprender pelos diferentes sujeitos que nela convivem, assim como a formação de educadores para lidar com toda a diversidade que permeia a instituição escolar, entre outros. Enfrenta, também, os novos desafios, como as atuais práticas de leitura e escrita, permeadas pela difusão massiva das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

A desigualdade social que se concretiza em desigualdade de acesso, não somente às novas ferramentas das TIC, mas à informação, à cultura de modo geral e à oportunidade de produzir conhecimento, é um grande desafio que a escola pública enfrenta.

As transformações das práticas sociais de leitura e escrita tensionam e problematizam os princípios conservadores que caracterizam a escola. Hoje, as aulas dominadas pela lousa, giz e cadernos devem se abrir para as múltiplas modalidades e tamanhos de telas e teclados, bem como para a internet. As novas tecnologias não só modificam os modos de ler e de escrever, como também mudam o significado desses verbos, assim como os termos vinculados a eles.

Este estudo focaliza precisamente o delicado processo de conhecimento que um grupo de professores produz ao abordar, didaticamente, uma prática específica de leitura e escrita antes reservada a especialistas e, hoje, acessível a todo sujeito alfabetizado: a edição de textos. A disponibilidade de várias ferramentas tecnológicas possibilitou a leitores e escritores comuns se apropriarem da prática de edição de textos, tanto no sentido do projeto do texto (impressão, encadernação, tipografia, ilustração), como de ferramentas para publicação e difusão de textos (e-book, CD-Rom, internet). Conforme aponta Baez (2012), as novas ferramentas “*no sólo facilitan las viejas operaciones propias de edición, sino que volven accesibles para todo lector y escritor, quien tiene la posibilidad de publicar en los nuevos soportes digitales y también de editar para imprimir*”.¹

Se à escola - como instituição responsável pelo ensino da língua escrita - cabe tomar as práticas sociais de leitura e escrita como objeto de ensino (Lerner, 2002), cabe, também, tomar as práticas de leitura e escrita geradas a partir da evolução tecnológica como um

¹ Não só facilitam as velhas operações próprias da edição, como tornam acessíveis para todo leitor e escritor, que têm a possibilidade de publicar nos novos suportes digitais e também de editar para imprimir. (Tradução da pesquisadora)

conhecimento a ser considerado ao ensinar a ler e a escrever. Daí a necessidade de uma reflexão sobre o conceito de alfabetização que sustenta a escola no âmbito da evolução tecnológica com a qual o século XXI nos brinda. Diante desse contexto, torna-se necessário retomar a concepção de alfabetização. Perelman (2011) explicita os pressupostos que contribuem para a compreensão do conceito de alfabetização, atual, a partir da teoria psicolinguística de base psicogenética:

Desde nuestra perspectiva, la alfabetización es única e indisoluble del contexto histórico y material en el que se produce. Hay una historia cultural de prácticas de lectura y escritura que incorpora unas tecnologías que varían a lo largo de los tiempos y de los espacios. No hay práctica de lectura y escritura no abstracto. No es lo mismo alfabetizarse en un país rico que en uno pobre [...]. Pero en todos los casos, la alfabetización supone un proceso de construcción social e individual de conocimientos y está indisolublemente ligada a las prácticas letradas en las que los sujetos participan. (p. 25)²

A evolução das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) – particularmente a invenção do teclado - coloca ao escritor possibilidades que, antes, não lhe eram inerentes como: uso de diferentes tipos e tamanhos de fontes, cores, alinhamento, negrito, sublinhado, caixa alta, subscrito, nota de rodapé, recursos de revisão de texto, localização de palavras, organização em ordem alfabética de listas; possibilita, ainda, colocar número de página, utilizar tabelas, inserir gráficos, utilizar orientações diferentes da página e do texto, organizar o texto em colunas; recortar, copiar e colar (recursos mais conhecidos), entre tantos outros. Essas possibilidades se multiplicam infinitivamente, com a conexão de internet viabilizando a busca de significados de palavras, ou seus sinônimos, no próprio documento, ou em dicionário *online*, a partir de poucos cliques; permite a publicação de textos em tempo real, escrita produzida virtualmente e compartilhada em tempo real, por meio de recursos que salvam arquivos diretamente nas nuvens, escrita produzida coletivamente (a muitas mãos), ainda que a distância (mesmo que os componentes não se conheçam pessoalmente), aulas a distância, entre outras tantas possibilidades.

Por outro lado, o processo histórico e a evolução de prática de edição de textos, especificamente os publicitários, provocaram mudanças no conceito de leitor e de escritor. Editar um texto era, antes do teclado, tarefa de profissionais especializados. Com o avanço

² Do nosso ponto de vista, a alfabetização é única e indissociável do contexto histórico e material em que é produzida. Há uma história cultural de práticas de leitura e escrita que incorpora umas tecnologias que variam ao longo dos tempos e dos espaços. Não há prática de leitura e de escrita no abstrato. Não é o mesmo alfabetizar-se em um país rico que em um país pobre [...]. Porém, em todos os casos, a alfabetização supõe um processo de construção social e individual de conhecimentos e está indissociavelmente ligada às práticas letradas em que os sujeitos participam. (Tradução da pesquisadora)

das tecnologias, todo escritor tem em suas mãos, ou em seu teclado, recursos que representam quase que uma gráfica completa pelas inúmeras ferramentas disponíveis. Todo esse avanço interferiu no modo de se conceber um leitor e um escritor e, portanto, no ensino e na aprendizagem da leitura e da escrita.

A existência das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), especialmente do teclado, coloca ao sujeito alfabetizado hoje a possibilidade de desenvolver funções que, antes, eram dissociadas, considerando que, antes, para cada uma delas, havia profissionais específicos. Entre essas funções, destaca-se a edição de textos.

Se “a segmentação do texto para acomodá-lo nas superfícies de realização é inerente ao ato mesmo da escrita” (Ferreiro e Kriscautsky, 2013), a tarefa de editar um texto não é alheia à história das transformações gráficas, textuais e socioculturais que contribuíram para o surgimento dos gêneros discursivos. Essas transformações, por sua vez, configuram as práticas de leitura e escrita atuais, assim como as noções de leitor e escritor que hoje sustentamos e nos parecem “naturais”. (Baez; Ferreiro, 2008). Neste sentido, como aponta Chartier (1994:30) “*los autores no escriben libros: no, escriben textos que se transforman en objetos escritos, manuscritos, grabados, impresos (hoy electrónicos)*”³, nessa interface entre autor/texto / leitor/texto, aparece a tarefa de editor profissional.

Nos tempos de hoje, a função do autor se amplia, ele se depara com muitas possibilidades, como afirma Ferreiro (2013):

Agora, pela primeira vez, um autor pode ser seu próprio editor em dois sentidos: primeiro porque pode dar ao seu texto o formato gráfico que deseja (incluindo a incorporação de sons e imagens em movimento); segundo, porque pode distribuir seu texto através da internet. (p.451)

Cabe ressaltar que o reconhecimento e a identificação de todos os avanços tecnológicos e das práticas de leitura e escrita não implicam, necessariamente, em incorporação das TIC no cotidiano escolar, porque a relação da escola com a tecnologia é um assunto bastante conflituoso e, segundo Ferreiro (2013) “a tecnologia dos PCs e da internet dá acesso a um espaço incerto, incontrolável; monitor e teclado servem para ler e escrever, ouvir e brincar. Muitas mudanças simultâneas para uma instituição tão conservadora como a escola”.

A edição de textos, prática da qual todos os sujeitos alfabetizados podem se apropriar - como já foi dito - ainda não é parte do currículo de ensino, tampouco da formação dos

³ “Os autores não escrevem livros: não, escrevem textos que se transformam em objetos escritos, manuscritos, gravados, impressos (hoje eletrônicos)”. (Tradução da pesquisadora)

docentes, por isso foi tomada como instrumento nesta investigação, por considerar que a edição é uma tarefa complexa e híbrida e que envolve várias dimensões: discursivas, textuais e gráficas, fato que a torna um material propício para a exploração, tanto na sala de aula como para os programas de formação de professores.

A formação de docentes que atuam no ensino da leitura e da escrita tem sofrido muitas transformações nos últimos trinta anos, particularmente a partir do enorme impacto da publicação das investigações psicolinguísticas de base psicogenética acerca da alfabetização inicial (Ferreiro e Teberosky, 1979 no México e 1985 no Brasil). Estas investigações promoveram o desenvolvimento de pesquisas didáticas de base construtivista que também interferiram na problemática da formação docente para o ensino da leitura e da escrita.

Para compreender o papel da didática construtivista e para esclarecer as distorções das didáticas “aplicacionistas” – que têm como prática *converter o desenvolvimento das estruturas intelectuais ou o funcionamento cognitivo em objetivos ou conteúdos da educação* (Lerner, 2010, p. 94) - é fundamental considerar que as descobertas da psicologia genética de Piaget contribuíram muito para a compreensão do desenvolvimento cognitivo, no entanto, não foram suficientes para responder às questões da didática, ou seja, não respondem às questões do sujeito do aprendizado sistemático, como elucida Lerner:

Como se passa de um estado de menor conhecimento a um estado de maior conhecimento? Pergunta epistemológica fundamental, que deu origem à Psicologia Genética. Como fazer com que os alunos passem de um estado de menor conhecimento a um estado de maior conhecimento com relação a cada um dos conteúdos ensinados na escola? Pergunta-chave, situada no centro das preocupações da didática construtivista. As duas perguntas são parecidas: ambas estão vinculadas à produção do conhecimento. No entanto, são diferentes: a primeira está orientada para a compreensão do sistema do desenvolvimento cognitivo, a segunda, para a análise do aprendizado sistemático; a primeira dirige a indagação para o sujeito cognoscente que interage com o meio físico e social, a segunda faz entrar em cena o aluno, essa criança que – ao estar “sujeita” à ordem da instituição escolar (Chevallard, 1992) – converte-se em sujeito didático. (Castorina, Ferreiro, Lerner & Oliveira, 2010, p. 90-91)

Fica claro que as duas perguntas se referem a questões diferentes. Lerner (2010) afirma que as respostas construídas por Piaget e seus colaboradores não são diretamente aplicáveis à problemática didática, e que Piaget tinha consciência disso, deixando claro, em diversos trabalhos, que se referem a situações de natureza diferente e que o papel do professor é fundamental quando se trata do aprendizado sistematizado, como esclarece a Richard Evans em uma entrevista:

[...] Jean Piaget: Estou convencido de que nossos trabalhos podem prestar serviços à educação, na medida em que vão além de uma teoria do aprendizado e permitem vislumbrar outros métodos de aquisição dos conhecimentos. Isso é essencial. Mas como não sou pedagogo, não posso dar nenhum conselho aos educadores. A única coisa que posso fazer é fornecer fatos. Além do mais, considero que os educadores estão em condição de encontrar por si mesmos novos métodos pedagógicos. (Castorina et al, 2010, p.87).

Epistemologia genética, psicolinguística, ciências da linguagem e didática específica da alfabetização são diferentes eixos que se articulam entre si, e que têm incidido diretamente no âmbito acadêmico (ainda que superficialmente no Brasil) e, também, no desenvolvimento de programas de políticas públicas que focalizam a formação docente.

No contexto da necessidade de formação docente, foram criados, há mais de 30 anos, programas institucionais de formação continuada de professores alfabetizadores com o propósito de ampliar o acesso de todos à cultura escrita e de diminuir a evasão e a retenção nos primeiros anos de escolaridade que, em 1951, chegava a 51%, segundo Weisz (2006). Esses programas procuraram se ajustar às novas demandas, a partir da publicação da *Psicogênese da Língua Escrita* e buscavam, principalmente, reverter o grave panorama da retenção que imperava no país à época.

Entre os vários programas de formação de professores desenvolvidos no Brasil, foi criado o Programa Ler e Escrever (um dos focos deste estudo), que procurava articular os conhecimentos da psicologia genética piagetiana, da psicogênese da língua escrita, das ciências da linguagem e da didática construtivista. Esse programa nasceu na Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo em 2006 e foi implantado, em 2007, na Secretaria Estadual de Educação (SEE) - que se fundamenta numa perspectiva construtivista e sociocultural para o ensino da leitura e escrita -, conseguiu alcançar resultados muito positivos em relação à aprendizagem da leitura e da escrita. Os dados sobre os avanços da aprendizagem dos alunos foram verificados por meio do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).

Essa investigação se fundamenta a partir das seguintes referências: Ministério de Educação, 1997, 2001 – Parâmetros Curriculares Nacionais (que aborda a concepção e a didática da língua portuguesa fundamentada a partir das investigações da *Psicogênese da língua escrita*, conhecimentos das ciências da linguagem⁴ e a psicologia); Lerner, 2007 (que aborda a didática da matemática e da língua escrita, considerando os pressupostos psicolinguísticos e discutindo a intervenção docente no processo de ensinar e ler e escrever);

⁴ Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa (1997)

Nóvoa, 1992,1995, 2009 (aborda a formação docente); Pimenta, 2002 (discorre sobre a formação docente sob o ponto de vista reflexivo e político-crítico); Scarpa, 1998 (discute a formação de professores sob a lente da psicogênese da língua escrita); Schön, 2000 (versa sobre o papel da reflexão na formação docente); Tardif, 2002 (retrata a história da formação e profissionalização docente), entre outros.

1.2. Delimitação do problema

A concepção de alfabetização que fundamenta esta pesquisa é aquela defendida por Ferreiro ao afirmar: “Mas não falo porque acredito que não corresponda falar de educação digital ou de alfabetização digital. Falo de alfabetização simplesmente. A que corresponde ao nosso espaço e tempo” (Ferreiro, 2013, p.469) e, por isso, envolve as práticas sociais de leitura e escrita, que, atualmente, estão permeadas pelo avanço massivo das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), entre elas a edição de textos. Tarefa aparentemente simples para profissionais, a qual requer uma tecnologia tão básica como um processador de texto, no entanto, é uma tarefa complexa porque supõe não só a interpretação do texto a editar, como, também, um processo em que o editor deve ler, revisar, corrigir e desenhar graficamente o texto segundo as convenções discursivas e de formato que o identificam em determinado espaço gráfico para ajustá-lo ao propósito, ao contexto e aos destinatários que lhe dão sentido.

Como afirma Ferreiro (2006):

La importancia educativa de los procesadores de texto es enorme y el debate sobre “internet en la escuela” ha hecho olvidar que, independientemente de la conexión internet, cualquier computadora es un instrumento didáctico que favorece, a todas las edades, la posibilidad de volver sobre el texto, reconsiderarlo y, si fuera el caso, modificarlo⁵. (pp. 46-47).

O conceito de editor mudou muito. Baez (2012) declara que, hoje em dia, o editor é muito mais que um livreiro ou que corretor de estilo. O editor “*es un lector, crítico textual y literario, escritor, revisor, corrector...*”⁶ (Goldin, Kriscautzky y Perelman, 2012 p.290).

As novas ferramentas das TIC possibilitam ao editor – iniciante ou experiente, amador ou profissional – atuar de maneira mais eficiente e prática tanto no formato, quanto na difusão dos textos. Conforme anuncia Báez (2012): “*Estas nuevas herramientas no sólo facilitan las viejas operaciones propias de la edición, sino que las vuelven accesibles para todo lector y*

⁵ A importância educativa dos processadores de texto é enorme e o debate sobre “internet na escola” tem feito esquecer que, independentemente da conexão internet, qualquer computador é um instrumento didático que favorece, a todas as idades, a possibilidade de voltar ao texto, reconsiderá-lo e, se for o caso, modificá-lo. (Tradução da pesquisadora)

⁶ “é um leitor, crítico textual e literário, escritor, revisor, corretor...” (Tradução da pesquisadora)

escritor, quien tiene la posibilidad de publicar en los nuevos soportes digitales y también de editar para imprimir.”⁷ (Goldin et al, p.291), desta maneira, muda, também o conceito de editor, bem como a definição de suas funções e forma de atuação.

A evolução das pesquisas de base psicolinguística e construtivista sobre o processo de aprendizagem muito contribuiu para a compreensão de como se aprende a ler e escrever e sobre como, considerando a aprendizagem, ensina-se a ler e escrever. Esse progresso se deu, principalmente, sobre a aprendizagem e o ensino de crianças em processo de alfabetização. Nos últimos anos, avançou-se muito sobre a compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem das crianças e sobre a didática da alfabetização, porém, pouco se sabe sobre o processo de aprendizagem do professor e sobre o uso das TICs no ensino e na aprendizagem da leitura e da escrita. Com essa investigação, que tomou a edição de textos publicitários na tela do computador como objeto de análise, pretendeu-se entender melhor os aspectos citados anteriormente: a aprendizagem dos professores, a transposição didática, a edição de textos e o uso desses recursos na aprendizagem e ensino da leitura e da escrita. Pretendeu-se, portanto, compreender o processo de aprendizagem do professor, contribuir para aprimorar as propostas de formação de docentes e, conseqüentemente, melhorar o ensino e a aprendizagem das crianças sobre as práticas de leitura e escrita (ainda que de forma incidental e em longo prazo), incluindo o uso das TICs, já que foi tomado como norte o conceito de “alfabetização simplesmente, aquela que se dá no seu tempo e espaço” (Ferreiro, 2013), considerando que nesse tempo e espaço (atuais), as práticas de leitura e escrita, envolvem, necessariamente, as ferramentas tecnológicas.

Quando se articulam os quatro aspectos envolvidos neste estudo: o avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) - a evolução das práticas da edição de textos publicitários, as pesquisas de base psicolinguísticas e as especificidades da didática construtivista - observa-se que há muitas indagações a serem respondidas e muitos problemas a se resolver. Esta investigação se situa, principalmente, no processo de aprendizagem do professor, com o seguinte questionamento: Como o professor transforma um saber próprio em saber didático? Ou: Como ocorre a transposição didática? (Chevallard, 1984; Bronckart, 2010; Lerner, 2002).

A fim de buscar respostas a essas questões, foi proposto aos professores, na primeira etapa, colocarem-se no papel de editores de textos publicitários na tela do computador; na

⁷ Estas novas tecnologias não só facilitam as velhas operações próprias da edição, como também tornam acessíveis para todo leitor e escritor, que tem a possibilidade de publicar nos novos suportes digitais e também de editar para imprimir (p.291). (Tradução da pesquisadora)

segunda etapa, foi indicado que elaborassem o planejamento de uma situação didática inspirada na primeira etapa e, a partir dessa experiência, foi solicitado, na terceira etapa, que desenvolvessem a atividade planejada em sala de aula.

Em suma, buscou-se um diálogo entre o processo de aprendizagem do professor e as possibilidades das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) como instrumento de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita; como instrumentos de investigação e pesquisa didática; bem como uma análise sobre o uso do texto publicitário em situações didáticas – gênero pouco ou nada explorado na escola.

Considerando todos os argumentos elencados, esta investigação persegue os seguintes objetivos:

- Interpretar as produções dos professores diante da tarefa de editar um texto publicitário na tela do computador;
- Compreender os processos de conhecimento dos professores na transformação de um saber próprio em planejamento e implementação de uma situação didática sobre uma temática não abordada como conteúdo na formação continuada do Programa Ler e Escrever;
- Interpretar a presença ou não dos princípios construídos na formação continuada oferecidas pelo Programa Ler e Escrever ao elaborar e implementar a nova situação didática;
- Compreender a transposição didática no bojo da investigação;
- Contribuir para a revisão e elaboração de estratégia(s) metodológica(s) de formação e acompanhamento da prática docente.

Nesse sentido, esta investigação se justifica pela necessidade de interpretar duas dimensões envolvidas na formação dos docentes: para interpretar os processos de conhecimento que desenvolvem os professores sobre uma temática social até colocá-la em prática na situação de sala de aula e revisar as propostas de formação docente no campo da alfabetização, atendendo à complexidade com a qual deve ser compreendida hoje, no bojo do avanço dos recursos da tecnologia, particularmente, a edição de textos publicitários na tela do computador.

1.3. Formação de professores

Ainda que a teoria psicogenética tenha proporcionado tanto avanço na compreensão do processo de aprendizagem das crianças e, especialmente sobre o processo de alfabetização,

a aprendizagem do adulto continua sendo um grande desafio. Especialmente quando se trata do adulto-profissional-aprendiz, ou o docente em serviço que tem a função de alfabetizar.

O que ensinar e como ensinar um adulto? E se esse adulto já estiver atuando como docente? Ensinar o adulto que ensina? Qual o caminho?

A formação do professor ocorre em dois âmbitos: a formação inicial e a formação continuada. É sabido que a formação inicial de professores alfabetizadores não é suficiente para garantir ao professor as condições efetivas para organizar situações didáticas pautadas na concepção da construção de conhecimento. Também é sabido que a formação de professores em serviço é muito complexa, mas é o caminho mais apropriado, eficiente e possível diante do desafio que é a educação hoje.

Em qualquer situação de formação, há dois problemas em comum: O que ensinar? - e - Como ensinar? As instituições formadoras de docentes focaram, por muito tempo, nos conhecimentos psicológicos e linguísticos como objeto de ensino. Mesmo causando deslumbramento e surpresa, os professores continuavam sem saber como intervir, como organizar situações didáticas que proporcionassem avanços na aprendizagem dos alunos. Por algum tempo, também, foi comum desenrolar, diante dos professores, uma lista do que não deveriam fazer, justamente as ações que coincidiam com aquilo que os professores sabiam fazer, no entanto, não se dizia o que e como mudar.

Outro desafio era, e ainda é, ouvir o professor, considerá-lo como sujeito no processo de formação docente, como pontua Lerner:

Ainda não sabíamos ouvir os professores da mesma maneira que o fazíamos com as crianças, ainda não entendíamos bem o sentido de algumas interrogações que eles se colocavam. Como capacitadores, ainda não estávamos em condições – por paradoxal que isso possa parecer – de compreender totalmente o ponto de vista de nossos alunos, apesar de que isso era justamente o que lhes pedíamos que fizessem com os seus. Não havíamos descoberto ainda o que tão claramente assinala Brousseau (1994) em relação à pesquisa didática, e que nós podemos aplicar – parafraseando-o – à capacitação: quando muitos professores apresentam os mesmos problemas, o mínimo que tem que fazer o capacitador é se perguntar por que os apresentam e tentar entender quais são e em que consistem os problemas que estão enfrentando. (2002, p. 104)

“Ouvi-los” (os professores) é um dos princípios desta investigação, já que seus pressupostos colocam o foco no sujeito. Considerar o professor como sujeito no processo de formação docente parece ser uma redundância, mas é, ainda, um grande desafio. Ouvir suas perguntas, compreender como constroem o conhecimento e como o transformam em conhecimento didático, quais são, nas palavras de Weisz (2014), suas formas de transformar o objeto conceitualmente para “poder progressivamente compreendê-lo” (pp.159-160), são

questões que podem contribuir muito para a adequação dos programas de formação, e consequentemente, para a melhoria da qualidade da educação.

A distância que existiu entre as descobertas psicolinguísticas e as propostas de formação de professores – um verdadeiro vácuo - foi preenchida com o avanço dos conhecimentos didáticos fundamentados nessa linha teórica.

Segundo Lerner (2002, p. 104) “Dois fatores foram essenciais para avançar na análise da situação e para produzir progressos no trabalho de capacitação dos docentes: a conceitualização da especificidade do conhecimento didático e a reflexão sobre nossa própria prática como capacitadores”.

A especificidade do saber didático, a partir, especialmente, do marco da Didática da Matemática francesa, em particular, Brousseau, foi um fator que contribuiu muito para o avanço das intervenções e possibilidades de resultados positivos no âmbito da formação docente. “O saber didático é o resultado sistemático das interações que se produzem entre o professor, os alunos e o objeto de ensino” (Lerner, 2002, p. 105). A incorporação desse saber específico nas ações de formação mudou substancialmente o caráter da formação docente nos programas e/ou instituições que se comprometeram a se autoavaliar e que buscaram, constantemente, condições de melhor qualidade.

Castedo (2007) defende: “*la formación continua como derecho del docente y obligación de los Estados*”⁸ e volta a discutir a especificidade do conhecimento didático. Nessa perspectiva há uma coincidência entre a posição de Castedo e a linha teórica dessa pesquisa, que compreende a formação continuada como um dever do estado e um direito do docente, entendendo que essa formação deve abordar a especificidade do saber didático. Muitas ações de formação docente, costumeiramente, resumem-se a discutir questões amplas (necessárias até), mas se distanciam muito da especificidade do saber didático, o que torna o professor refém de um único instrumento didático: a abordagem de temas por meio da exposição. Recurso este que representa um entre tantos outros, adequado para certas situações, mas não para a maioria delas.

Para aprofundamento sobre a formação docente serão tomadas como referências as produções sobre teorias implícitas dos docentes, estratégias metodológicas de formação (situações de dupla conceitualização, a aula como objeto de análise) a partir de Lerner (2002), tematização da prática (Weisz, 1999), bem como a questão da transposição didática, Bronckart (2010) e Chevallard (1991).

⁸ Defende a formação contínua como direito do docente e obrigação dos Estados. (Tradução da pesquisadora)

1.4. Formação continuada de professores

A formação, seja ela inicial ou continuada, deve ser sempre de excelência. A formação continuada é inerente à profissão docente, que se constitui na interação da teoria e da prática e na história do sujeito como profissional. Quando Freire afirma que “na verdade, o inacabamento do ser humano ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre homens e mulheres o inacabamento se tornou consciente” (1996. p. 50), fundamenta a pertinência da formação continuada, já que o ser humano está em constante transformação e tem a possibilidade de aprender sempre. A ideia de inacabamento fortalece a possibilidade de mudança de concepções, ainda que muito arraigadas.

Todos os aspectos implicados na aprendizagem e nas características do professor (adulto em situação de aprendizagem) justificam a necessidade e a pertinência da formação continuada.

Mas que abordagem de formação continuada orienta esta investigação? Há várias formas de se propor a formação continuada: muitas delas são sazonais (com temporalidade definida de algumas horas - sem retomar os conteúdos tratados -, aproximam-se da concepção da educação bancária, uma vez “depositado” o conteúdo está dada a aprendizagem); outras são isoladas (aquelas que são realizadas fora da escola, sem vínculo nenhum com a prática pedagógica e com o cotidiano escolar), outras são tão abertas que permitem que o espaço de formação se transforme em espaço de lamentação, na qual se perde o foco e não cumpre seus objetivos. A maioria delas utiliza estratégias metodológicas completamente incoerentes com o que se propõe que o professor faça na sala de aula: o professor é sujeito de uma aula tradicional, é tratado como uma “tábula rasa”, não tem oportunidade de interagir com os outros sujeitos ou com o objeto e tem de considerar seu aluno como um sujeito que constrói conhecimento, tem de proporcionar situações de interação na sala de aula, tem de... Quando o professor terá oportunidade de ser considerado sujeito, de interagir, de sistematizar, comparar etc., se não na formação continuada? Tais modelos de formação podem contribuir para divulgar uma descoberta ou estudo ou iniciar uma discussão, no entanto, quando se trata de mudanças conceituais, Cabral questiona:

[...] essa formação geralmente emerge dúvidas, ideias e quando o professor se arrisca em colocá-las em prática, não tem com quem compartilhar suas experiências [...] poderia ser considerada continuada, se todas as vezes que, durante o ano, o professor necessita de alguma orientação não sabe a quem recorrer ou com quem dialogar sobre suas questões em relação à prática pedagógica? [...]. Esta deve acontecer de modo contínuo, a fim de que os professores possam se atualizar, tirar suas dúvidas, refletir sobre as situações de aprendizagem de suas salas de aula. (2001, p. 21)

A coerência entre a concepção e a prática de formação conduz os modelos de formação continuada que se demonstram mais eficientes, aqueles que vinculam a relação dialética: teoria-prática-teoria. Normalmente situados no cenário de programas institucionais de formação, que envolvem gestores e docentes, articulam formação e acompanhamento das práticas pedagógicas e garantem condições gerais (tempo de estudo na jornada de trabalho, materiais didáticos). Ferreiro, mais uma vez, contribui com uma análise pertinente, afirmando:

Os processos de capacitação, mais rápidos, profundos e bem-sucedidos parecem ser aqueles em que alguém acompanha o professor em serviço. Esse alguém pode ser qualquer pessoa envolvida nas questões (inclusive outro professor), com a condição de que consiga transformar-se em um interlocutor. Ver o que aconteceu em uma hora de aula sob outro ponto de vista, discutir sobre o que se disse ou o que não se disse, sobre o que se fez ou o que não se fez, pôr em discussão o que se pretende e os meios utilizados, refletir sobre os pressupostos implícitos, compartilhar dúvidas e certezas, tudo isso ajuda mais o professor a pensar do que várias horas de aula convencional. (Ferreiro, 1993, p. 49)

Uma consideração que não pode ser esquecida ou descuidada é o caráter político da formação docente. Becker afirma que o modelo de formação que se pauta na concepção construtivista de conhecimento tem coerência com uma postura política progressista:

O suporte deste modelo encontra-se na psicologia genética de Piaget, na obra pedagógica de Paulo Freire, em pedagogias de fundamentação marxista: na psicologia de desenvolvimento de Vigotsky, em Gramsci, Wallon etc. Sua fundamentação epistemológica encontra-se no interacionismo de tipo construtivista. (Becker, 1993, p. 11)

No Brasil, no estado e no município de São Paulo, o Programa Ler e Escrever foi o Programa de Formação de Professores que mais se aproximou dos pressupostos teóricos psicogenéticos de Piaget, psicolinguísticos e dos conhecimentos produzidos pelas ciências da linguagem. Esse programa impactou substancialmente os resultados da aprendizagem dos alunos e será descrito com mais detalhes no capítulo 3.

1.5. Programa Ler e Escrever

Foram muitos os programas de formação de professores que antecederam o Programa Ler e Escrever. Desde a implantação do Ciclo Básico, a SEE (Secretaria Estadual de Educação), o MEC (Ministério de Educação e Cultura), a SME (Secretaria Municipal de Educação), e algumas entidades particulares procuravam respostas aos problemas da alfabetização no Brasil, especialmente, em São Paulo.

A divulgação da teoria psicolinguística – principalmente pela publicação do livro “A

psicogênese da língua escrita” – influenciou todos os programas ou projetos de formação de professores alfabetizadores que tinham em comum a busca por apropriar-se dos pressupostos psicolinguísticos conhecidos e sobre o ajuste da prática pedagógica à teoria (a didática da alfabetização).

O quadro abaixo apresenta, em síntese, o percurso de cursos ou programas de formação de professores alfabetizadores, nos últimos trinta anos, na busca pela compreensão e apropriação da teoria psicogenética piagetiana, da psicogênese da língua escrita e das ciências da linguagem, com o intuito de solucionar um dos problemas mais graves da educação: o fracasso escolar e de garantir o direito a todas as crianças de ingressarem *na escrita e nas culturas do escrito* (Ferreiro, 2013).

Quadro 6 – Síntese da Formação Continuada de professores alfabetizadores (1984-2015)

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: MEC, SEE, SME (SÃO PAULO / BRASIL)											
1984	1988	1991	1992	1996	1997	1998	2001	2002	2003	2005	2007
1991	1991	1992	1994	1998	1998	2002	2002	2004	2006 ⁹	2012	2015
Projeto IPÊ	Por uma Alfabetização sem fracasso	Por trás das Letras	Alfabetização: Teoria e Prática ¹⁰	Projeto Classes de Aceleração ¹¹	PEC (Projeto de Educação Continuada)	PCN em Ação	PROFA	PROFA	Letra e Vida	Ler e Escrever	Ler e Escrever
SEE	SEE	SEE	SEE	SEE	SEE	MEC	MEC	SME	SEE	SME	SEE

Foram trinta e um anos (31) anos em que os programas de formação de professores foram se ajustando até chegar à estrutura do Programa Ler e Escrever. Esses cursos programas ou foram: Projeto IPÊ (1984/1991), Por uma Alfabetização Sem Fracasso (1988/1991), Por trás das Letras (1991-1992), Alfabetização: Teoria e Prática (1992/1994), Projeto Classes de Aceleração (1996-1998), Projeto de Educação Continuada – PEC (1997-1998), PCN em Ação (1998-2002), PROFA-MEC (2001 /2007), PROFA-SME (2002-2004), Letra e Vida (2003-2006), em algumas diretorias de ensino continuou por mais tempo, a critério de cada D.E. (Diretoria de Ensino) e, Ler e Escrever - SME (2005-2012), Ler e Escrever – SEE (2007/2015).

⁹ Na capital foi até 2006, na grande São Paulo e no interior estendeu-se até 2007, ou conforme a necessidade e possibilidade de cada D.E.

¹⁰ Dados inspirados em Bahia, 2002.

¹¹ Dados inspirados em Bahia, 2002.

Desde a implantação do Ciclo Básico (1983) ¹² até o Programa Ler e Escrever ocorreram muitos ajustes, avanços, modificações, de acordo com as necessidades da rede e das possibilidades institucionais na busca pela garantia do direito de todas as crianças se alfabetizarem, e do enfrentamento dos altos índices de retenção que, nos primeiros anos de escolaridade, como afirma Weisz (2006) chegavam a 51%.

¹² 1983 – Programa que previa a promoção automática dos alunos da 1ª para a 2ª série como forma de diminuir os índices de retenção. Previa a formação de professores e elaboração de material didático para os alunos e guias de orientações didáticas para os professores.

CAPÍTULO 2 - MARCO TEÓRICO

2.1. Introdução

Para o desenvolvimento desta investigação, considera-se necessário aprofundar os conhecimentos nos aportes teóricos já produzidos sobre o avanço das TICs e sua repercussão no modo de conceber o sujeito alfabetizado no contexto do século XXI; bem como a história e os princípios linguísticos da teoria da enunciação referentes à edição de textos publicitários; as teorias de base construtivistas e psicolinguísticas, os conhecimentos da didática da alfabetização produzidos a partir dessas teorias e os conhecimentos produzidos sobre formação de professores.

A compreensão de sujeito de aprendizagem como sujeito cognoscente (Ferreiro, 1985, p.28), que busca adquirir conhecimento, ou seja, o olhar para o sujeito sob a lente da teoria de Piaget possibilitou uma revolução na maneira de compreender a gênese do conhecimento em geral e uma revolução na maneira de compreender, especificamente, a construção do conhecimento da leitura e da escrita. Com as lentes da teoria piagetiana, Ferreiro investigou o processo de construção de conhecimento da leitura e escrita e revolucionou o modo de compreender, de aprender e de ensinar a ler e a escrever, possibilitando a ampliação de tais conhecimentos às outras ciências e a outras áreas de conhecimento.

Compreender que conhecimento se constrói e que não se recebe de alguém que o detém, que não se transmite e, compreender como se dá esse processo contribuiu muito para o avanço de novas investigações que favoreceram, favorecem e favorecerão a garantia do direito da criança de se alfabetizar. Nessa concepção, como afirma Weisz (2014):

O sujeito adquire, se apropria, constrói, ou melhor, reconstrói para si mesmo este objeto de conhecimento. Uma descrição psicogenética é, necessariamente, feita do ponto de vista do aprendiz. É a descrição: 1) do seu processo de apropriação do objeto, de como o aprendiz vai avançando de um estado de menor conhecimento para um de maior conhecimento; 2) da sua ação de transformação sobre este objeto, isto é, de como o aprendiz transforma/deforma conceitualmente o objeto para poder progressivamente compreendê-lo; 3) da filiação de suas ideias sobre a natureza e o modo de funcionamento dele. (pp.159-160)

A conjunção da teoria psicogenética piagetiana, da psicolinguística e das ciências da linguagem possibilitou compreender como se aprende a ler e escrever, além de compreender como se constroem conhecimentos matemáticos, científicos etc. Essas teorias permitiram compreender a gênese do conhecimento não somente das crianças, mas, também, do adulto e influenciou, especialmente, a didática da alfabetização. Por olhar a criança e, nesta investigação mais especificamente, o professor como sujeito cognoscente, que constrói

conhecimento na interação com o objeto e com outros sujeitos; por considerar a escrita e a leitura como prática social – e, nesse contexto, o uso das TICs se impõe -, bem como do texto publicitário que tem presença marcante em qualquer meio de comunicação, e, ainda, por considerar a alfabetização da maneira dita por Ferreiro (2013): “Eu não posso falar de alfabetização no vazio, mas em um espaço-tempo determinado. [...] Falo de alfabetização simplesmente. A que corresponde ao nosso espaço e tempo”, é possível acreditar na necessidade e na potência desta investigação.

Outro aspecto importante é da especificidade da didática, conhecimento que marca um relevante avanço nas possibilidades das intervenções do professor e que interferiu e tem interferido nas propostas, estrutura e metodologia da formação contínua. Compreender sua especificidade garante uma ação mais consciente e eficaz do docente e, conseqüentemente, garante condições para que a aprendizagem ocorra, ampliando o acesso ao direito de aprender.

2.2. Antecedentes do problema de indagação

2.2.1. Antecedentes psicolinguísticos

Em 1979, no México, Emilia Ferreiro publicou o livro *“Los sistemas de escrituras en desarrollo del niño”*, traduzido no Brasil com o título *“Psicogênese da Língua Escrita”* (1985). Essa obra - e sua divulgação - foi a fronteira entre a maneira de conceber a criança e seu processo de compreensão da língua escrita. Limite entre conceber a criança como um receptor de informações para compreendê-la como sujeito do seu próprio processo de aprendizagem, alguém que tem ideias e age transformando a informação em conhecimento próprio. Marco entre conceber o conhecimento como uma cópia do real, o qual se incorpora diretamente, desconsiderando o sujeito e em acreditar que o conhecimento é transformado a partir do conhecimento já existente (o conhecimento prévio), na interação do sujeito com o objeto a conhecer e com outros sujeitos. Fundamentada a partir da perspectiva psicolinguística, a investigação de Ferreiro é referência para quem pretende se imiscuir nas questões da alfabetização (a aprendizagem da leitura e da escrita), envolvendo seu sentido e abrangência e, conseqüentemente, os possíveis e coerentes modos de ensinar a ler e a escrever.

Ferreiro deixa claro em todas as suas publicações que se inspirou nas teorias psicogenéticas de Jean Piaget para elaborar suas investigações e afirma:

Em todas as apresentações e publicações anteriores, tenho afirmado que a teoria de

Piaget foi minha principal fonte de inspiração para a pesquisa sobre leitura e escrita. Alguns interpretam isso como simples invocação, sem ver onde estava a influência piagetiana específica [...] a pergunta fundamental que guiou suas investigações foi: como se passa de um estado de menor conhecimento a um estado de maior conhecimento? [...] Quando procuramos compreender o desenvolvimento da leitura e da escrita, do ponto de vista dos processos de apropriação de um objeto socialmente constituído (e não do ponto de vista de uma técnica de transcrição), buscamos ver se havia modos de organização relativamente estáveis que se sucediam em certa ordem. Agora sabemos que há uma série de modos de representação que precedem a representação alfabética da linguagem. (FERREIRO, 1993a, p. 9)

Além de compreender, fundamentar e descrever as hipóteses de escrita construídas pelas crianças no processo de compreensão do sistema alfabético de escrita: pré-silábica, silábica (com valor sonoro e sem valor sonoro), silábica-alfabética e alfabética (Ferreiro, 1986), essa revolucionária pesquisadora marca sua postura ideológica e seu comprometimento em incorporar todas as crianças à cultura do escrito e todas as consequências que isso pode gerar.

Ferreiro continua a contribuir para compreensão deste objeto sócio cultural – a escrita, e incorpora em suas pesquisas as atuais práticas de leitura e escrita, considerando a difusão das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), como se pode observar em *Alfabetização digital? Do que estamos falando?* (Ferreiro, 2013, p.445) e em outras obras citadas.

Constituem antecedentes imediatos do problema colocado neste trabalho os estudos psicolinguísticos de base psicogenética desenvolvidos por Ferreiro (2013, p.p. 325-334) a respeito de *“la puesta en página”* de obras de teatro; por Ferreiro y Luquez (2003), acerca da revisão de um texto isolado na tela do computador; por Ferreiro y Kriscautzky (2003; 2013), sobre *“la puesta” na página de adivinhas e “Las Mañanitas”* (canção popular no México – canção de aniversário), por Ferreiro y Baez (2008; 2013), a respeito da edição de três textos específicos (uma receita, uma adivinha e uma propaganda), Dávila (2014), em relação ao emprego do processador de texto como ferramenta para a edição de um texto teatral.

Os estudos de Ferreiro y Kriscautzky (2003; 2013) abordam textos provenientes da tradição oral: adivinhas e *“mañanitas”*. Essa eleição se baseou na recontextualização do interrogante que se formulara Frenk (2002: 63) ao ocupar-se dos modos de transcrição da lírica popular antiga: *“¿cómo se las arreglaban quienes los ponían por escrito para decidir qué era un verso y qué dos versos y cómo distribuían esos “versos” al escribirlos?”*¹³.

¹³ "Como solucionaram a situação da escrita? Que critérios utilizaram para colocá-los por escrito e para decidir o que era um verso e dois versos? E, como distribuíram esses “versos” ao escrevê-los?" (Tradução da pesquisadora).

Essas questões foram colocadas na investigação citada, a respeito das crianças que cursam a escolaridade primária (no Brasil anos iniciais do Ensino Fundamental). Foi observado que elas reconhecem o modo gráfico de distribuição dos versos impressos.

Este estudo permitiu reconhecer que o uso de sinais de pontuação, a tipografia e a distribuição no espaço gráfico são recursos privilegiados pelas crianças para “ordenar” um texto escrito, o qual foi apresentado a elas escrito, de maneira contínua, embora, com as segmentações convencionais interpalavras.

A indagação de Ferreiro e Lúquez (2003) explicitou o interesse psicolinguístico e didático de situações em que se propõe às crianças realizar uma revisão do estilo de editores sobre os textos isolados em contexto informático. Esta investigação, desenvolvida mediante entrevistas individuais, baseadas na revisão de um texto narrativo produzido por outro, utilizando processador de textos, demonstra que, em situação de revisão, as crianças optam por sinais de pontuação como conjunto de indicadores que instruem o leitor; compreendem, ainda, que os sinais de pontuação organizam os textos e funcionam como modo privilegiado de intervenção.

A pesquisa realizada por Ferreiro e Baez (2008, 2013), orientada por Ferreiro a respeito da edição de textos publicitários na tela do computador empregando recursos informáticos, por crianças organizadas em duplas, demonstrou que elas são sujeitos cognoscentes, de fato, e que não dependem de alguém que, por um ato de benevolência, transmita-lhes conhecimentos. Pelo contrário, ao se depararem com a tarefa de editar um texto, demonstraram que agem sobre os objetos que estão no mundo e que, diante da tarefa de editar um texto na tela do computador, apresentaram saberes (sobre tipografia, distribuição no espaço gráfico, legibilidade, entre outros) antes impensáveis para uma criança.

Os resultados da investigação de Ferreiro e Soto (2014) mostram, também, que as crianças elegem os sinais de pontuação, variações tipográficas e espaçamento como recursos para distinguir os componentes do texto teatral (personagens, marcas de palco e falas). Os distintos modos de ler, assim como as reflexões sobre as características do gênero e a interação entre os aspectos gráficos e textuais, permitem-nos considerar que a edição do formato gráfico é uma atividade de interesse para o estudo da compreensão e interpretação de textos, bem como da escrita.

Vale ressaltar a tese de doutorado *“Recursos gráficos y discursivos empleados por niños en la edición de tres textos específicos”* (Baez, 2009. México), orientada por Ferreiro. Esta dissertação investigou e caracterizou as possibilidades de alunos de 7 a 11 anos para editar, com a utilização de um processador de textos, uma adivinha, uma receita e uma

propaganda. Os textos foram apresentados de maneira contínua na tela do computador. A análise dos dados mostrou que as crianças utilizaram diferentes recursos (tipo de letra, espaço, sinais de pontuação, agrupamento de texto etc). Observou-se, também, que, desde os alunos menores, há uma progressiva coordenação entre os propósitos que guiam a tarefa e a utilização desses recursos, articulação entre o conhecimento do tipo de texto, o lugar de leitor e as propriedades do objeto gráfico que se queriam obter.

Dada a importância da investigação de Baez (2009 - México) - seu caráter inédito, bem como a coerência conceitual com a qual aborda os aspectos da aprendizagem da leitura e da escrita, que se organiza na perspectiva psicolinguística e na teoria da enunciação – ela será tomada como base da investigação que ora se coloca, não para replicá-la, mas para analisar outro aspecto que não foi tomado como objeto de pesquisa na primeira – a transposição didática, buscando compreender como o professor transforma a atividade de edição de texto na tela do computador do gênero propaganda em situação didática.

2.2.2. Antecedentes históricos e linguísticos - A história e os princípios linguísticos da teoria da enunciação referentes à edição de textos publicitários

Como sinaliza Sharpe (2005) *“El acto de escribir está influido por la herramienta y el soporte con que se escribe. El alto costo del papiro más la imposibilidad de plegarlo produjo un nuevo texto, y en consecuencia un nuevo tipo de autor”*¹⁴. Nesse sentido, constata-se que o caráter da edição sofre interferências tanto das ferramentas disponíveis em cada época, como do custo da produção e do suporte em que se escreve, fato que demonstra que o sentido de edição/editor muda constantemente, de acordo com as condições e o contexto de cada época e lugar.

Baez (2009) define que por editar:

*Se entiende el arte y el oficio de dar forma a un manuscrito y mejorarlo para convertirlo en un libro publicable”. Sharpe (2005) afirma que “la etimología del término “edición” ayuda a comprender en términos literales en qué consiste la tarea de edición y a su vez nos orienta sobre el término editor”*¹⁵.

¹⁴ O ato de escrever está influenciado pela ferramenta e o suporte com que se escreve. O alto custo do papiro somado à impossibilidade de dobrá-lo produziu um novo texto, e conseqüentemente, um novo tipo de autor. (Tradução da pesquisadora)

¹⁵ A arte e o ofício de dar forma a um manuscrito e melhorá-lo para convertê-lo em um livro publicável. Sharpe (2005) afirma que “a etimologia do termo “edição” ajuda a compreender, em termos literais, em que consiste a tarefa de edição e, por sua vez, nos orienta sobre o termo editor”.

Complementando a definição de editar/editor, Baez (2009) nos indica que “*dicha etimología proviene del latín editio o editionis, publicación salida al público*”. O termo editor se define como “*quien saca a la luz pública una obra*”¹⁶.

A edição de textos publicitários situa-se na perspectiva do discurso, compreendido como um ato eminentemente dialógico, o qual pressupõe a busca constante do outro, seja pelo ato da circulação e/ou de transmissão de informação. O destinatário é, então, parte primordial do ato discursivo, de tal modo que não é possível esboçar um enunciado sem antecipar a imagem, a competência e a posição do outro (Filinich, 2005).

Em relação à edição de texto publicitário segundo uma perspectiva discursiva, a persuasão é seu principal traço: “*ya que intenta que se engendre un hacer saber y un hacer creer*”¹⁷ (Filinich, 2005). Ou seja, o enunciador dirige-se à dimensão cognitiva, conceitual, do destinatário. Por essa razão, a publicidade se apropria das formas enunciativas e das representações culturais próprias da comunidade em que se apresenta.

Na publicidade, há dois aspectos interessantes que merecem ser destacados: ela se remete a um espaço público e não se explicita a autoria. O público, em oposição ao privado, supõe um destinatário inevitavelmente plural. A autoria é implícita, exceto em publicidade do tipo campanhas por meio filmicos ou impressos, que é assumida por uma entidade corporativa, ou agência governamental responsável pela mesma. Essa ausência do autor explícito dá lugar a uma configuração particular, pois o enunciador empresta sua voz a outras vozes de maneira que a voz enunciante é identificada na figura de um patrocinador ou anunciante específico, portanto, a edição de um texto publicitário supõe a construção de um objeto significativo e nele podem transitar elementos semióticos de diferente natureza como os gráficos, linguísticos, icônicos.

Sobre a tarefa de edição, diferentes investigações (Ferreiro, 2001; Kriscautzky e Ferreiro, 2003; Baez e Ferreiro, 2008, 2013; Baez, 2012) mostram os modos de intervenção que as crianças desenvolvem sobre o texto editado e, ao editá-los, os saberes que explicitam acerca do escrito (por exemplo: sinais de pontuação, tipografia, distribuição do texto no espaço gráfico) e seus modos de compreensão do texto. Por consequência, esses trabalhos sugerem as múltiplas vantagens que a prática de edição de texto oferece para o trabalho na aula.

¹⁶ Esta etimologia provém do latim editio ou editionis, publicação saída a público. “Quem dá à luz uma obra”.

¹⁷ Já que se tenta gerar um “fazer saber” e um “fazer crer”. (Tradução da pesquisadora)

2.2.3 Antecedentes didáticos

É consenso, ao menos entre os seguidores da concepção construtivista, de fato fundamentada na psicogenética, que os conhecimentos psicológicos piagetianos não são suficientes para nortear as situações didáticas, como também não é suficiente ter o conteúdo dos conteúdos a serem ensinados. Além destes dois fatores, é fundamental ter conhecimento aprofundado sobre a didática, ou seja, a ação exercida pelo professor para garantir a comunicação desse saber, com objetivo de cumprir a função social a ele atribuída, o que o torna responsável pelo aprendizado de seus alunos, conforme afirma Lerner (2010).

Para compreender a natureza e a função da didática, recorreremos a Lerner (2010) que afirma:

A instituição escolar foi criada para desempenhar uma função: comunicar às novas gerações os saberes socialmente produzidos, aqueles que são considerados, em um determinado momento histórico, válidos e relevantes. A comunicação dos conteúdos escolares – desses aspectos do saber que foram selecionados como “saber a ser ensinado” – origina a relação didática, essa relação ternária que se estabelece entre o professor, os alunos e o saber. (Castorina et al, 2010, p.95)

Assim, a didática pressupõe um conjunto de ações intencionais do professor, cujo propósito é comunicar aos alunos - sujeitos didáticos, já que se localizam no contexto de ensino intencional, em instituições com propósitos estabelecidos – determinados conteúdos socialmente definidos, em um tempo também pré-acordado. Castedo (2007, p 28), sintetiza:

En principio, entendemos por conocimiento didáctico un conjunto organizado de respuestas validadas en las aulas –siempre provisional y contextualmente– ante problemas tales como:

- *La progresión de los saberes y conocimientos que se decide presentar a los niños a partir de una selección realizada en función de determinados propósitos.*
- *El diseño de ciertas situaciones para comunicar estos saberes y conocimientos.*
- *Los tipos de intervenciones que el docente puede desplegar durante el desarrollo de la situación, especialmente, ante los errores de los alumnos.*
- *La forma más adecuada para organizar la clase y distribuir roles en cada situación de lectura y de escritura.*
- *La construcción de indicadores para analizar el avance de la situación y de los alumnos, etcétera¹⁸.*

¹⁸ Em princípio, entendemos por conhecimento didático um conjunto organizado de respostas validadas nas classes – sempre provisórias e contextualmente – diante de problemas, tais como: a progressão dos saberes e conhecimentos que se decide apresentar às crianças a partir de uma seleção realizada em função de determinados propósitos. O desenho de certas situações para comunicar esses saberes e conhecimentos. Os tipos de intervenções que o docente pode implantar durante o desenvolvimento da situação, especialmente, frente aos erros dos alunos. A melhor maneira de organizar a classe e distribuir papéis em cada situação de leitura e de

É gigantesco o desafio da escola ante a necessidade de ensinar a ler e escrever, principalmente nos tempos da massificação das ferramentas tecnológicas. O grande desafio da escola é articular os saberes disponíveis sobre a natureza do conhecimento, os conteúdos socialmente determinados para serem ensinados e os conhecimentos didáticos:

O desafio é formar praticantes da leitura e da escrita e não apenas sujeitos que possam “decifrar” o sistema de escrita. É – já o disse – formar leitores que saberão escolher o material escrito adequado para buscar a solução de problemas que devem enfrentar e não alunos capazes apenas de oralizar um texto selecionado por outro. É formar seres humanos críticos, capazes de ler entrelinhas e de assumir uma posição própria frente à mantida, explícita ou implicitamente, pelos autores dos textos com os quais interagem, em vez de persistir em formar indivíduos dependentes da letra do texto e da autoridade de outros. (Lerner, 2002, p.27-28).

Segundo Chevallard (1998), a didática das disciplinas se instaura na relação entre os três polos: o docente, o educando e o saber transmitir e desenvolve uma temporalidade particular (tempo didático), em que se estabelecem contratos didáticos. Vários investigadores têm se debruçado na compreensão dessa relação, ou seja, na compreensão da didática e sua função no processo de ensino e de aprendizagem, como: Ferreiro y Castedo (2003 e 2013), sobre a produção e revisão de epígrafes em situação didática; Baez (2012), sobre as Nuevas herramientas para viejas operaciones: la edición de textos¹⁹, entre outros.

2.2.4 Antecedentes sobre transposição didática

Para melhor balizar os programas de formação docente propostos por instituições (públicas e/ou privadas), é necessário considerar um dos aspectos mais intrigantes do processo de aprendizagem do professor: o *fenômeno da transposição didática*, como afirma Lerner (2002):

Realmente, conhecer o fenômeno da transposição didática – posto em evidência por Chevallard no quadro de seu trabalho de Didática da Matemática – permitiu tomarmos consciência de que a distância entre o objeto de conhecimento que existe fora da escola e o objeto de conhecimento que é realmente ensinado na escola está muito longe de ser privativa da leitura e da escrita, é um fenômeno geral que afeta todos aqueles saberes que ingressam na escola para ser ensinados e aprendidos. (Lerner, 2002, p.34).

A compreensão desse fenômeno pode cooperar para a elaboração de programas de formação docente. Para isso, Bronckart (2010) faz uma retomada histórica e crítica sobre a

escrita. Construção de indicadores para analisar o avanço da situação de cada aluno etc. (Tradução da pesquisadora)

¹⁹ Novas ferramentas para velhas operações: a edição de textos. (Tradução da pesquisadora)

transposição didática. Apresenta, inicialmente, o surgimento do conceito e de uma problemática (como destaca no subtítulo do capítulo), cita Verret (1975) como seu precursor, afirma que esse termo, bem como legião, são sempre incertos, no entanto, afirma que Verret dedicou um capítulo em *Le temps des études* (1975) à transposição didática e reproduz o que chama de enunciados liminares desse capítulo, tal qual segue:

“Toda práctica de enseñanza de un objeto presupone la transformación previa de su objeto en objeto de enseñanza. Esta transformación implica que la división del trabajo ha autonomizado el proceso de transmisión del saber respecto del proceso de aplicación y ha constituido para cada práctica, una práctica distinta de aprendizaje [...] En este trabajo de recorte y de transposición, se instaura necesariamente una distancia entre la práctica de la enseñanza y la práctica de aquello que se enseña, entre la práctica de transmisión y la práctica de invención [...]”²⁰ (Verret, 1975, p. 140)

Bronckart (2010) continua a análise da obra de Verret (1975), destaca vários aspectos e tece críticas a ela. Esclarece que o tema transposição didática foi tratado de maneira secundária pelo autor, por isso, apresentou algumas dificuldades e pouca profundidade. No entanto, considera essa a primeira abordagem do tema e destaca que “*sus propuestas nutrieran el proceso de refundación de la didáctica de las matemáticas, casi simultáneamente desarrolladas por Brousseau*” (1980, 1986, 1990), Brun (1980, 1994, 1996), Brun & Conne (1990), Chevallard (1978) [...] “*y otros*”²¹. Afirma que devemos a Chevallard (1985) a elaboração de uma primeira síntese teórica em que a transposição didática está no centro da problemática da investigação pedagógica.

Segundo Bronckart (1978), há um problema no título do artigo escrito por Chevallard sobre transposição didática, mas que o autor explicou a questão no epílogo da segunda edição e que, independentemente disso, suas propostas são uma contribuição para a constituição de “*una ciencia didáctica*” (1978), extrapolando as especificidades das diversas áreas de ensino. Afirma que, para Chevallard, a didática das disciplinas escolares tem por objeto o sistema didático que organiza uma relação (didática) entre três polos: o docente, o educando e o saber transmitir e desenvolve uma temporalidade particular (tempo didático), em que se estabelecem contratos didáticos. Destaca que a especificidade da pedagogia em geral e da psicopedagogia é o estado dos saberes didatizados. Sendo seu objeto, a transposição, definida

²⁰ Toda prática de ensino de um objeto pressupõe a transformação prévia de seu objeto em objeto de ensino. Essa transformação significa que a divisão do trabalho tem tornado autônomo o processo de transmissão do saber a respeito do processo de aplicação e tem constituído uma prática distinta de aprendizagem [...] Nesse trabalho de recorte e transposição, instaura-se, necessariamente, uma distância entre a prática de ensino e a prática do que é ensinado, entre a prática de transmissão e a prática da invenção. (Tradução da pesquisadora)

²¹ As operações que se realizam ou a distância que se estabelece entre os saberes científicos, os saberes selecionados para serem ensinados e os saberes efetivamente ensinados. (Tradução da pesquisadora)

por Varret como “*las transformaciones que se operan o la distancia que se establece entre los saberes científicos, los saberes seleccionados para la enseñanza y los saberes efectivamente enseñados*”²² (Bronckart, 2010, p. 105).

Da mesma obra, Bronckart destaca que, segundo Chevallard, o trabalho do especialista em didática se concentra na análise e interpretação dos fenômenos observáveis nesse espaço e é quem deve exercer a função de crítica ou de “vigilância epistemológica”, esclarece que seu objeto central são os saberes postos em jogo no sistema didático e frisa “*la problemática de la transposición exige necesariamente un análisis de los fenómenos que preceden este sistema y los que derivan do mismo*”²³.

Dizendo de outro modo, é papel da escola comunicar o conhecimento socialmente produzido e definido como prioridade nos currículos escolares, no entanto, não é possível manter o conhecimento da forma que ele existe em situações não escolares; não porque não se deseja, mas pelo fato de que são situações e contextos sociais diferentes: um é aquele em que o conhecimento é produzido, criado ou aquele em que circula fora da escola; outro, aquele em que se decide que tem de ensinar algo a alguém dentro de uma instituição formal. Ao selecionar o que ensinar e como ensinar, já se efetiva uma transformação, ou seja, uma transposição didática; faz-se um recorte, uma hierarquização, uma temporalidade, um modo de organizar, pensa-se em um “aprendente” específico, considera-se ou não seus conhecimentos prévios etc. Tudo isso permeado por concepções políticas, epistemológicas, ideológicas. Essa transposição é mediada por vários fatores que interferem na ação pedagógica, desde a definição de currículos nacionais até o modo de comunicação de cada professor. Bronckart destaca que a especificidade da pedagogia em geral e da psicopedagogia é o estado dos saberes didatizados. Seu objeto é a transposição didática.

Nessa relação, articulam-se movimentos dialéticos nos quais interatuam múltiplos aspectos: diferentes sujeitos: o sujeito epistêmico e o sujeito didático; diferentes conhecimentos: o saber sabido, saber planejado e o saber efetivamente ensinado; diferentes níveis institucionais: sistema de ensino mais amplo (Ministério da Educação, por exemplo), sistema de ensino local (municipal ou estadual), unidade escolar, sala de aula; natureza da instituição: pública ou privada; a concepção de conteúdo: tomando a prática social como conteúdo ou fragmentos sem sentido, descaracterizado e artificializados do saber social que pretende comunicar. Todos esses aspectos e outros não apontados aqui interferem na

²² As operações que se realizam ou a distância que se estabelece entre os saberes científicos, os saberes selecionados para serem ensinados e os saberes efetivamente ensinados. (Tradução da pesquisadora)

²³ A problemática da transposição didática exige, necessariamente, uma análise dos fenômenos que precedem esse sistema e os que derivam do mesmo. (Tradução da pesquisadora)

transposição didática, que foi classificada por adjetivos muito contundentes por Chevallard (1978) ao chamar de problemática da transposição didática e por Lerner (2010) de fenômeno da transposição didática, tamanha é sua complexidade.

Por todos esses motivos, a tarefa da didática é também muito complexa. Ensinar um conteúdo é sempre uma ação que exige tomada de decisões sobre coerência entre a teoria e a prática de todos os aspectos envolvidos, objetivos que se pretende atingir, o que será tomado como conteúdo, que tipo de aluno se pretende formar.

Bronckart, Chevallard e Lerner deixam claro que o tema da transposição didática requer aprofundamento e investigações, por se tratar de um fenômeno tão complexo. Nesse sentido, pretende-se que esta investigação possa contribuir para esse propósito.

2.3. O avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e sua repercussão no modo de conceber o sujeito alfabetizado no contexto do século XXI

A existência das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), especialmente do teclado, coloca ao sujeito alfabetizado hoje a possibilidade de desenvolver funções que antes eram dissociadas nas práticas sociais de escrita e leitura, as quais exigiam profissionais específicos, entre elas, a edição de textos. Se, “A partição do texto para acomodá-lo nas superfícies de realização é inerente ao ato próprio de escrita, desde o seu início” (Ferreiro e Kriscautzky, 2013), a tarefa de editar um texto não é alheia à história das transformações gráficas, textuais e socioculturais que contribuíram para o surgimento dos gêneros discursivos. Essas transformações, por sua vez, configuram as práticas de escrita e leitura atuais, assim como as noções de leitor e escritor que hoje sustentamos e nos parecem “naturais”. (Baez; Ferreiro, 2008).

Diante dos novos avanços tecnológicos, coloca-se, mais uma vez, em jogo o conceito de alfabetização. Muitos defendem uma cisão, definindo conceitos de alfabetização digital, ou tecnológica, ou informacional. Ao mudar o suporte, mudam as competências leitoras? Alfabetização digital consiste, então, na aquisição de uma técnica que, depois de treinada, trata-se de aplicá-la? Essa concepção parece aproximar-se muito da concepção empírica, na qual se acreditava que primeiro tinha de juntar letras, palavras, para, depois, ensinar a ler, o que revela um conceito de alfabetização fragmentada a partir do qual acreditava-se/acredita-se que primeiro se aprende a ler no papel, depois, na tela do computador, depois, depois...; assim como, por muito tempo, acreditou-se que primeiro se aprendiam letras, depois sílabas, depois palavras, e, ainda, primeiro se aprendiam sons e depois se aprendia a escrever e depois a ler (concepções que, ciclicamente, retornam ao discurso pedagógico). Esse modo de conceber a

alfabetização distancia-se da matriz teórica que tem sustentado as novas propostas de alfabetização, e, como aponta Perelman (2011) é necessário discernir se a alfabetização muda com a mudança do portador. Se muda o conceito de alfabetização quando se usa o suporte digital, o conceito de alfabetização se modifica, ou seguimos sustentando que “*se trata de formar lectores y escritores críticos y competentes, capaces de ejercer las prácticas del lenguaje para argumentar, interactuar con el mundo, informarse, adquirir conocimientos, descubrir otros mundos posibles, defender sus derechos, asumir una posición crítica sobre los medios*”²⁴.

Para melhor esclarecer o conceito de alfabetização que permeia esta investigação considerando o contexto das TIC, recorremos, mais uma vez, a Perelman (2011) que anuncia:

*Desde nuestra perspectiva, la alfabetización es única e indisoluble del contexto histórico y material en el que se produce. Hay una historia cultural de prácticas de lectura y escritura que incorpora unas tecnologías que varían a lo largo de los tiempos y de los espacios. No hay práctica de lectura y escritura no abstracto. No es lo mismo alfabetizarse en un país rico que en uno pobre [...]. Pero en todos los casos, la alfabetización supone un proceso de construcción social e individual de conocimientos y está indisolublemente ligada a las prácticas letradas en las que los sujetos participan. (p. 25)*²⁵

Ao considerarmos o conceito de alfabetização única e indissociável do contexto histórico em que se produz, destaca-se a necessidade de inserir e continuar a considerar as práticas sociais de leitura e escrita como condição para ensinar a ler e escrever, incluindo, dessa maneira, a diversidade de práticas de leitura e escrita, diversidade de suportes, as diversidades de gêneros textuais. Dessa maneira, torna-se desnecessária e incoerente a dissociação entre ler no papel ou ler na tela do computador, pesquisar na enciclopédia ou no buscador da internet e a sala de aula deve ser um espaço no qual são disponibilizados todos os recursos digitais e/ou impressos nas mesmas funções com as quais circulam nas práticas sociais:

En cambio, en las aulas donde se trabaja tomando en cuenta los aportes psicolingüísticos de las últimas décadas hay todo tipo de textos, y, por lo tanto, ahora también se cuenta con textos informatizados, así como al existir todo tipo de soportes

²⁴ Trata-se de formar leitores e escritores críticos e competentes, capazes de exercer as práticas sociais da linguagem para argumentar, interatuar com o mundo, informar-se, adquirir conhecimentos, assumir uma posição crítica sobre as mídias. (Tradução da pesquisadora)

²⁵ Do nosso ponto de vista. A alfabetização é única e indissociável do contexto histórico e material em que é produzida. Há uma história cultural de práticas leitura e escrita que incorpora umas tecnologias que variam ao longo dos tempos e dos espaços. Não há prática de leitura e escrita no abstrato [...]. Porém em todos os casos, a alfabetização supõe um processo de construção social e individual de conhecimentos e está indissociavelmente ligada às práticas letradas que o sujeito participa. (Tradução da pesquisadora)

*y de instrumentos de escritura, igualmente hay pantallas y teclados de ordenador; pero todos estos recursos son utilizados de la misma forma y con la misma función con la que se utilizan en la vida social. De ahí que sean fuentes de obtención y de producción de textos*²⁶. (Nemirovsky, 2004, p.108)

Cabe ainda ressaltar que as TICs não têm potencial para resolver todos os problemas enfrentados pela escola, esses são de ordem “política e institucionales específicas y urgentes” como afirmam Goldin et al.,:

*Sin embargo, la escuela puede contribuir para que la omnipresencia de las TIC en la vida social no se constituya en una nueva fuente de desigualdad. Y este propósito es el que da sentido a este libro. La falta de acceso a la tecnología hoy representa una seria limitación a la participación política y a las oportunidades educativas y laborales*²⁷. (2012)

Com esse intuito, esta investigação tem como propósito contribuir para dirimir a desigualdade de acesso à leitura e à escrita em qualquer que seja o suporte, seja nos livros, seja nas inúmeras ferramentas das TICs.

2.3.1. O editor de textos e os editores de textos

O surgimento do teclado foi um dos aspectos da evolução das TICs que mais impactou as práticas sociais de leitura e escrita, especialmente, a questão da edição de textos. Foi a invenção do teclado que apresentou ao escritor possibilidades nunca antes imaginadas. Os recursos do teclado, combinados com diversos tipos de mouse, telas e processadores de texto, trouxeram a possibilidade de usar diferentes cores, tipos e tamanhos de fontes, alinhamentos variados do texto, uso do negrito, subscrito, sublinhado, organização de listas em ordem alfabética, inserção de tabelas e gráficos, notas de rodapé, caixa alta, diferentes orientações da página, recursos de revisão de texto e, os mais populares, recortar, copiar e colar. E com uma conexão de internet, as possibilidades se multiplicaram e tornou possível: escrever coletivamente e virtualmente e compartilhadamente (a muitas mãos) ao mesmo tempo ou em tempos diferentes, salvar arquivos diretamente nas nuvens, publicar textos em

²⁶ Pelo contrário, nas classes onde se trabalha considerando os aportes psicolinguísticos das últimas décadas há todo tipo de textos, e, portanto, agora também se conta com textos informatizados, assim como existe todo tipo de suportes e instrumentos de escrita, igualmente há telas e teclados de computador; porém todos esses recursos são utilizados da mesma forma e com a mesma função que são utilizadas na vida social. De maneira que sejam fontes de obtenção e de produção de textos. (Tradução da pesquisadora)

²⁷ Sem dúvida, a escola pode contribuir para que a difusão das TICs na vida social não se constitua em uma nova fonte de desigualdade. Este propósito é o que dá sentido a este livro. A falta de acesso à tecnologia, hoje, representa uma séria limitação à participação política e às oportunidades educativas e profissionais. (Tradução da pesquisadora)

tempo real, buscar significados de palavras, ou seus sinônimos, no próprio documento ou em dicionário *online* a partir de poucos cliques.

Com toda essa inovação, a prática de produção de textos sofreu uma verdadeira revolução, especialmente no que se refere aos textos publicitários. Antes, editar um texto era tarefa de profissionais especializados; agora, todo escritor pode editar o seu texto, no sentido de “desenhá-lo” e no sentido de distribuí-lo, como afirma Ferreiro (2013). A edição passou a fazer parte das tarefas do escritor, que dispõe de inúmeros recursos, os quais interferem na produção do texto propriamente dita e que podem dar vida ao seu texto, distribuindo-o na página da maneira que melhor represente o seu sentido.

Todas essas possibilidades provocaram mudanças no modo de compreender o leitor e o escritor.

2.4. Características do discurso publicitário

2.4.1. A história e os princípios linguísticos da teoria da enunciação referentes à edição de textos publicitários

A edição de textos publicitários se situa na perspectiva do discurso, compreendido como um ato eminentemente dialógico, o qual pressupõe a busca constante do outro, seja pelo ato da circulação e/ou de transmissão de informação. O destinatário é, então, parte primordial do ato discursivo, de tal modo que não é possível esboçar um enunciado sem antecipar a imagem, a competência e a posição do outro (Filinich, 2005).

Em relação à edição de texto publicitário segundo uma perspectiva discursiva, a persuasão é seu principal traço: *ya que intenta que se engendre un “hacer saber” y un “hacer creer”* (Filinich, 2005). Ou seja, o enunciador se dirige à dimensão cognitiva, conceitual, do destinatário. Por essa razão, a publicidade se apropria das formas enunciativas e das representações culturais próprias da comunidade em que se apresenta.

Na publicidade, há dois aspectos interessantes que merecem ser destacados: ela se remete a um espaço público e não se explicita a autoria. O público, em oposição ao privado, supõe um destinatário inevitavelmente plural. A autoria é implícita, exceto em publicidade do tipo campanhas por meio filmicos ou impressos, que é assumida por uma entidade corporativa, ou agência governamental responsável pela mesma. Essa ausência do autor explícito dá lugar a uma configuração particular, pois o enunciador empresta sua voz a outras vozes de maneira que a voz enunciante é identificada na figura de um patrocinador ou anunciante específico.

Nessa perspectiva, a edição de um texto publicitário supõe a construção de um objeto concreto que dialoga com um leitor hipotético. O que é publicado (material concreto) procura atender às expectativas do leitor (seu cliente em potencial), recorrendo a vários recursos, por isso, nesse produto podem transitar elementos semióticos de diferente natureza (linguísticos, icônicos).

Sobre a tarefa de edição, diferentes investigações (Ferreiro, 2001; Kriscautzky e Ferreiro, 2003; Baez e Ferreiro, 2000, 2013; Baez, 2012) mostram os modos de intervenção que as crianças desenvolvem sobre o texto editado, os saberes que explicitam acerca do escrito (por exemplo: sinais de pontuação, tipografia, distribuição do texto no espaço gráfico) e seus modos de compreensão do texto. Por isso, esses trabalhos sugerem as múltiplas vantagens que a prática de edição de texto oferece para o trabalho na aula.

2.4.2. Propaganda /Publicidade (história, importância, justificativa)

O termo propaganda vem do latim *propagare*, usado inicialmente na agricultura, para designar a reprodução das mudas das parreiras. Em seguida, passou a ser utilizado para difundir o catolicismo (1622, Papa Gregório XV) e, posteriormente, para difundir outras doutrinas religiosas ou políticas. Nas guerras do século XX, a propaganda foi muito utilizada para “elevar a moral dos soldados e desmoralizar os adversários”. Atualmente, a propaganda é utilizada contra e a favor de tudo, “chegando a haver propaganda anti-religiosa, o que é uma ironia etimológica” (2017/01/17, dicionarioetimologico.com.br). Segundo o dicionário virtual michaelis.uol.com.br, propaganda significa “propagação de doutrinas, ideias, argumentos, informações etc, baseados em dados verdadeiros ou falsos, com objetivo de persuadir ou influenciar o público em geral ou um grupo de pessoas”.

Por publicidade entende-se “divulgação de fatos ou informações, matéria encomendada ou não, a respeito de pessoas, ideias, serviços, produtos ou instituições, utilizando-se os veículos normais de comunicação”. A palavra publicidade deriva de público+i+dade, como em francês, *publicité*. (2017/01/17, michaelis.uol.com.br)

Não há uma definição comum para o contexto histórico da primeira propaganda. Segundo Baez (2008):

No existe consenso respecto de en qué momento histórico situar el origen de la publicidad. Para algunos (Rodríguez Hernández, 2007) es tan antiguo como el comercio o el ejercicio del poder político; para otros (Eguizábal, 2007, por ejemplo), recién se puede considerar el comienzo de la publicidad a partir del siglo XIX, con el surgimiento de las agencias publicitarias y de la publicidad como actividad lucrativa. Si se tiene en cuenta la prehistoria de la publicidad, las formas de publicidad oral se

*remontan a tiempos muy lejanos, desde que las caravanas de comerciantes al llegar a las ciudades pregonaban sus productos*²⁸.

É muito difícil definir o gênero publicitário, por não haver consenso sobre os vários formatos em que se apresenta, podendo adotar diversos suportes para o seu registro, fato que interfere na definição do gênero. No entanto, há alguns aspectos que definem a atividade publicitária (Baez, 2009): a presença de um patrocinador, um custo (que varia de acordo com o meio de comunicação que será utilizado), é dirigido a um público específico, há objetivos pré-estabelecidos (informar, lembrar e persuadir), são empregados meios massivos de comunicação, dependendo do público que se deseja atingir e os recursos disponíveis (televisão, rádio, impressos, TICs). Trata-se de um campo multidisciplinar, envolvendo fundamentação da psicologia, da sociologia, da arte, entre outras.

2.4.3 Folheto ou panfleto? Semântica e práticas sociais

Um dos suportes de propaganda mais populares é o panfleto ou folheto. Na prática social, há uma simbiose entre os termos folheto e panfleto. As definições variam de acordo com as características e objetivos das fontes pesquisadas. A maioria dos dicionários de língua portuguesa define folhetos e panfletos como sinônimos. O Dicionário de Sinônimos e Antônimos Houaiss (2008) o define na terceira categoria ou agrupamento de sinônimos da palavra panfleto “**3 - prospecto**: avulso, panfleto, propaganda, volante” (p.415) - introduzida pela palavra-chave prospecto, inclui a palavra panfleto como sinônimo de folheto. Enquanto que, para a palavra panfleto, aparecem duas categorias de sinônimos, sendo que a primeira é iniciada pela palavra-chave “**1- folheto**: brochura, livreto (p.605)”.

No decorrer da história, especialmente no Brasil, há registros de utilização de papel impresso para divulgação de ideias e opiniões sobre política desde o tempo de sua fundação como colônia (por volta do ano de 1500) até os dias de hoje. O termo panfleto foi muito utilizado para fins de propagandas eleitorais, para propaganda de cunho ideológico e campanhas; ainda hoje, o termo está mais relacionado a campanhas políticas, daí o termo panfletagem: ligado à prática de campanha política; e panfletário: “adj. **1-agressivo**: ofensivo, violento [...], 2- radical, drástico, extremado, radicalista <uma visão p. da história>” (Houaiss, p.605).

²⁸ Não existe consenso sobre em que momento histórico localizar a origem da publicidade. Para alguns (Rodríguez Hernández, 2007), é tão antigo quanto o comércio e o exercício do poder político; para outros (Eguizábal, 2007, por exemplo), pode-se considerar o começo da publicidade recentemente, a partir do século XIX, com o surgimento das agências publicitárias e da publicidade como atividade lucrativa. Considerando a pré-história da publicidade, as formas de publicidade oral remontam a tempos muito distantes, desde as caravanas de comerciantes para chegar às cidades para divulgar seus produtos. (Tradução da pesquisadora)

O contexto histórico e as práticas sociais interferem no sentido e no uso das palavras. Quando a pesquisa é realizada em gráficas, que sobrevivem economicamente com a produção de impressos, entre outros materiais, há uma distinção entre panfleto e folheto e ainda são utilizados os termos flyer, como orienta uma gráfica:

Talvez por sua origem humilde, o Panfleto virou sinônimo daquele folheto pequeno, [...] parecido com aquele que você recebe no semáforo. Com a evolução dos processos de impressão, apareceram opções mais sofisticadas, como os Flyers, muito comuns para divulgação de eventos e casas noturnas. Os flyers ainda preservam a característica básica dos Panfletos, são diretos e possuem pouca informação, porém sua qualidade é bem maior. [...]. Também originados dos Panfletos vieram os Folhetos que, além da qualidade de impressão e papel, possuem uma maior quantidade de informação, utilizando um formato um pouco maior. Um Folheto é uma brochura solta, podendo ter formato A5 ou A4, sem capa, grampo ou encadernação. (<http://www.equipgraf.com.br/index.php/qual-a-diferenca-entre-flyer-folhetos-e-panfletos/>)

Ou seja, nas gráficas, além das situações de uso e dos objetivos da mídia impressa, o aspecto econômico (qualidade do papel) define a nomenclatura adotada: folheto: um papel de menor qualidade, flyer (sinônimo de panfleto em inglês): é utilizado para um papel de melhor qualidade, destacando que uso de palavras em inglês também é parte do marketing, para dar uma impressão de melhor qualidade; fato que reflete uma ideologia da “soberania” da cultura americana sobre a cultura latino-americana. Nesta pesquisa, decidiu-se denominar o material analisado como folheto.

Na Argentina e em outros países, o termo volante (inserido nos dicionários brasileiros, porém pouco utilizado no cotidiano para se referir a folheto) também teve um largo peso político e, atualmente, está mais relacionado com a publicidade, como indica (Baez, 2009) ao afirmar que volante é um meio utilizado para propaganda política desde o século XVI. *“Hoy se continúa empleando este medio en campañas políticas, pero con más frecuencia y de manera cotidiana, por su bajo costo, en campañas publicitarias para la promoción de servicios y productos”*²⁹.

Um aspecto relevante é a sobrevivência do folheto na época de ampla divulgação das TICs. Esse fato retoma a velha discussão sobre a sobrevivência do livro na era digital. O livro continua mais presente do que nunca. Da mesma forma que há livros impressos virando livros digitais (e-books), observa-se o fenômeno de livros que surgiram a partir de redes sociais:

²⁹ Hoje ainda se utiliza esse meio em campanhas políticas, porém com mais frequência e de forma cotidiana, pelo seu baixo custo, em campanhas publicitárias para a divulgação de serviços e produtos. (Tradução da pesquisadora)

blogs, por exemplo, e que viram livros impressos. Na 24ª Bienal do Livro de São Paulo (agosto de 2016), foi possível apreciar o lançamento de vários blogs que viraram livros. É um movimento reverso? A coroação ou status de um blog que faz muito sucesso é virar livro. Em alguns casos, as editoras acompanham os blogs e convidam o autor a transformar o blog em livros.

Do mesmo modo que o livro sobrevive na era da divulgação massiva das TICs, os folhetos também continuam presentes quando o assunto é publicidade. Há necessidade de uma adaptação do contexto de produção (objetivos, a que público se dirige, local de circulação, característica do conteúdo a ser divulgado, classe social, faixa etária) para se decidir qual suporte (impresso, redes sociais) é mais eficiente e atende mais aos propósitos traçados. Por isso, atualmente, coexistem os folhetos impressos e os folhetos *online*.

CAPÍTULO 3 - DECISÕES METODOLÓGICAS

3. 1. Procedimentos para a obtenção de dados

3.1.1. Decisões metodológicas: mostra e estratégias

Este estudo exploratório-descritivo e transversal analisou e interpretou os dados com o propósito de responder às perguntas colocadas. Realizou-se uma abordagem qualitativa dos dados que conduziu à construção de categorias também qualitativas. Os dados foram organizados e apresentados em quadros, gráficos e relatos que serão exibidos no decorrer da deste trabalho.

3.1.2. Professores entrevistados

Nesta investigação, foram envolvidos vinte e dois (22) professores, sendo quatro de cada ano: 2º, 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental que participam por, no mínimo, três (3) anos do Programa Ler e Escrever da Rede Estadual de Educação – SP – Brasil e que apresentaram boa frequência (no mínimo 85%) dos horários coletivos de formação na unidade escolar. Foram considerados, nesse conjunto de docentes, aqueles que - além das condições descritas anteriormente - pertenciam às instituições escolares inseridas em contextos socioculturais semelhantes e que já trabalhavam com computador na aula ou que se disponibilizaram a utilizá-lo com os alunos. Os docentes envolvidos aderiram à pesquisa espontaneamente, os quais foram indicados pelos professores coordenadores que participavam da formação do Programa Ler e Escrever na Diretoria de Ensino de Itaquaquecetuba – São Paulo.

O Programa Ler e Escrever foi produto da evolução e de ajustes dos programas de formação de professores que o precederam como o Letra e Vida e o PROFA. O diferencial do Programa Ler e Escrever é que ele foi instituído como um programa de governo e não como um curso optativo e, como programa de governo, foram garantidas condições que em outras situações de formação não existiram como: espaço para formação dentro do horário de trabalho dos docentes, elaboração de material para alunos e professores, formação de PC (professor coordenador), e, em determinado período, formação de diretores e supervisores de ensino. Além disso, o Programa Ler e Escrever envolveu muitas ações estratégicas que se complementavam como: o acompanhamento institucional efetivado pelas Diretorias de Ensino diretamente nas unidades escolares, da CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas), que, com o tempo, mudou para a CEGEB (Coordenadoria de Gestão da Educação Básica), bem como, formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de

materiais pedagógicos e outros subsídios.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo possui a maior rede de ensino do Brasil, com 5,3 mil escolas, 230 mil professores, 59 mil servidores e mais de quatro milhões de alunos. Até 2011, a SEE esteve organizada em sete órgãos centrais e dois órgãos vinculados. Em 2012 teve início a reestruturação de sua formação básica, que conta agora com dois órgãos vinculados, sendo eles o Conselho Estadual de Educação (CEE) e a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e seis Coordenadorias: Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores – “Paulo Renato Costa Souza” (EFAP); Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB); Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional (CIMA); Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares (CISE); Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos (CGRH); Coordenadoria de Orçamento e Finanças (COFI). (<http://www.educacao.sp.gov.br/portal/institucional/a-secretaria/>)

Com 91 diretorias de ensino distribuídas em todo o estado de São Paulo, divididas em Capital, Grande São Paulo e Interior, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo está organizada da seguinte maneira:

Estrutura da Rede Estadual de Educação do Estado de São Paulo³⁰

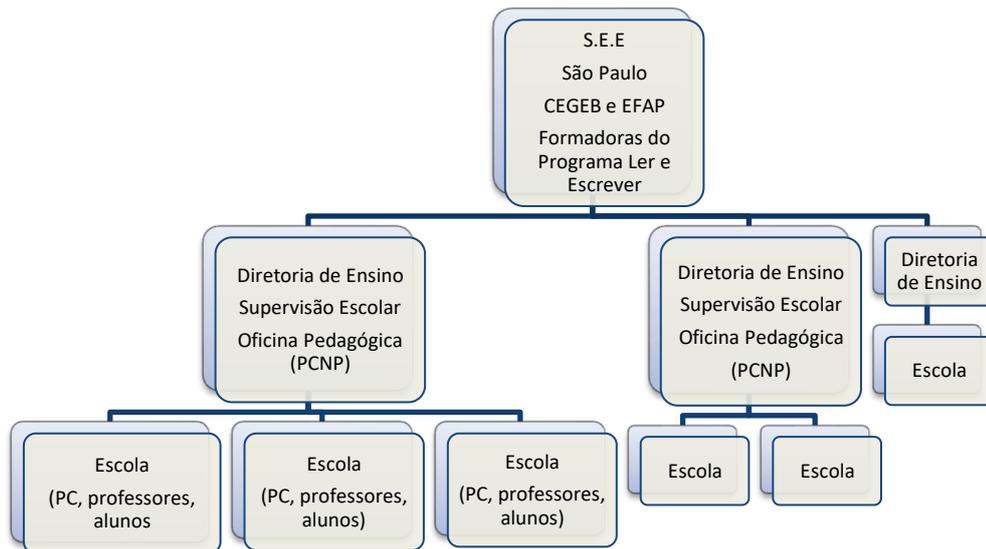


Figura 1 Organograma: estrutura da Rede Estadual de Educação do Estado de São Paulo

As ações de formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos foram realizadas em parceria entre os profissionais que atuavam em todos os seguimentos da S.E.E. (S.E.E., D.E.s e escolas). Nos encontros de formação e nos acompanhamentos considerava-se a prática de sala de aula (através de observação de aula e de filmagem), apreciavam-se várias formas de registro, os quais foram utilizados como material de análise enquanto que, nos acompanhamentos, conversava-se com o diretor da escola e com

³⁰ Organograma elaborado pela pesquisadora.

os PCs e professores, com intuito de orientar, sugerir e trocar experiências. Algumas diretorias convocavam, organizavam as ações de acompanhamento no espaço da própria D.E., solicitavam que os PCs levassem seus registros (portfólios, sondagem, cadernos de alunos) para pautar as discussões.

Essas ações tinham caráter de acompanhamento e não um caráter de controle ou punição. Todas as visitas eram concluídas com orientações e sugestões sobre questões da gestão pedagógica e da didática.

Também compunha o programa Ler e Escrever a produção e distribuição do material impresso para alunos e professores; o Programa “Bolsa Alfabetização”, parceria entre a SEE e as universidades, que disponibilizava um aluno pesquisador nas salas de aulas de 1º anos e 2ªs anos; o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), que já existia na Rede antes do “Ler e Escrever” de 2ª ano; e a formação de professores coordenadores e a formação de professores nas unidades escolares no Horário de Trabalho Coletivo (ATPC) e em forma de acompanhamento nas salas de aula realizado pelo professor coordenador.

Cabe ressaltar que os programas anteriores, especialmente o Letra e Vida, contribuíram muito para a efetivação do Ler e Escrever, já que, praticamente, 100% dos professores da rede participaram da formação anterior, como aponta os estudos de Figueredo (2011):

Todos esses programas articulam-se entre si e contam com o apoio da formação do “Letra e Vida”, que formou, praticamente, 100% dos professores. Nos locais em que se julga necessário, esta formação do “Letra e Vida” ainda ocorre. Um diferencial do “Ler e Escrever” na SEE é que praticamente 100% dos professores foram formados pelo “Letra e Vida”. Segundo afirma Telma Weisz: “São mais ou menos 38 mil professores que receberam pelo menos 1 ano de formação no “Letra e Vida”, sem isso como suporte, o “Ler e Escrever” não teria sido possível pra se pensar num desencadeamento rápido para começar a funcionar desde o primeiro ano” (Trecho da palestra de Telma Weisz, 2010 – APÊNDICE 2 – Seção de Apêndices).

Esse programa apresentou bons resultados, os quais eram acompanhados de perto por toda a equipe envolvida: desde o PC na escola, às formadoras - em situação de formação, as quais utilizavam, didaticamente, os índices das avaliações externas e mapas de sondagem como conteúdo de formação -, os PCNPs e supervisores em suas ações de acompanhamento.

Uma das formas de acompanhar os resultados da aprendizagem de alunos em fase de alfabetização foi recorrer ao SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), como indica o site da S.E.E., que consiste em:

Saresp permite monitorar avanços da educação básica no Estado. O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) é aplicado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com a finalidade de produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional. No Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), os alunos do 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio têm seus conhecimentos avaliados por meio de provas com questões de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e redação. Os resultados são utilizados para orientar as ações da Pasta e também integram o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Iesp). (<http://www.educacao.sp.gov.br/saresp>, 31/05/2016)

É visível o avanço dos resultados de aprendizagem dos alunos no período de dez anos (2004 a 2014), como aponta a análise do quadro abaixo:

SARESP: Resultados do 3º ano do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa 2004 a 2014			
Ano SARESP	Percentual de alunos que escrevem alfabeticamente e leem com autonomia	Percentual de alunos que não alcançaram as expectativas de aprendizagem	Percentual de avanço em relação à avaliação anterior
2004	81,6	18,4	-
2005	84,5	15,5	2,9
2007	87,4	12,6	2,9
2008	90,2	9,8	2,8
2009	92,7	7,3	2,5
2010	91,9	8,1	-0,8
2011	95,0	5,0	3,1
2012	95,3	4,7	0,3
2013	95,5	4,5	0,2
2014	98,4	1,6	3,1

Tabela 1 Fonte: Relatório SARESP 2014.

A análise dos índices de alfabetização deste grupo/série, desde a implantação do SARESP, expressa um ganho expressivo na quantidade de crianças alfabetizadas na Rede Estadual de Educação do Estado de São Paulo, conforme demonstra o Quadro 3, e uma graduação anual no alcance das expectativas de aprendizagem. De acordo com a Matriz de Referência do SARESP compreende-se por expectativas de aprendizagem “o que se objetiva que os alunos desenvolvam em relação à proposta curricular” (<http://saresp.fde.sp.gov.br/2017/Arquivos/MatrizReferencia.pdf>).

Espera-se atingir a meta de 100% dos alunos alfabetizados, a qual, de acordo com o relatório pedagógico do SARESP 2013, busca “demonstrar quais avanços são perceptíveis na compreensão do sistema de escrita, nas competências discursivas e textuais e também de leitura dos alunos em relação aos resultados colhidos em prova” (http://file.fde.sp.gov.br/saresp/saresp2014/Arquivos/RELATORIO_PEDAGOGICO_2_3_A_NO_EF.pdf).

No entanto há de se considerar que, mesmo os países considerados como avançados, têm dificuldade em chegar ao resultado de 100% de alunos que atingiram as expectativas de aprendizagem previstas para o ano/série. Há de se considerar, ainda, que, observando mapa da desigualdade, é injusta a comparação de índices entre países em contextos e condições tão díspares. Portanto, analisar a comparação do avanço da rede estadual com ela mesma parece ser muito justo e coerente, especialmente, em se tratando dos anos iniciais, cuja formação e acompanhamento são coerentes e se refletem diretamente na aprendizagem dos alunos.

Conforme aponta Figueredo, 2011:

Em Educação, um aumento no índice de alfabetização de 2% a 5% ao ano é um grande ganho. No Estado de São Paulo, este índice significa um enorme número de crianças que deixaram de compor os quadros de analfabetismo e de serem taxadas de incompetentes ou incapazes. É uma inversão de ponto de partida e modo de olhar. As crianças da escola pública não são doentes e não são geneticamente determinadas ao fracasso, elas respondem muito facilmente às boas intervenções didáticas.

Quando uma rede de ensino propõe um Programa de Alfabetização que considera tanto as crianças como os docentes o resultado de uma história marcada pela injustiça e desigualdade, e não pessoas determinadamente incapazes; quando essa rede considera alunos e professores como sujeitos capazes de aprender, oferecendo a eles as condições didáticas necessárias, o resultado é sempre positivo. Porque o único determinismo que verdadeiramente importa é que todos os sujeitos são capazes de aprender. Como pondera Ferreiro (1990, p. 3): “Os filhos do analfabetismo são alfabetizáveis; não constituem uma população com uma patologia específica que deva ser atendida por sistemas especializados de educação; eles têm direito a ser respeitados como sujeitos capazes de aprender”.

Para a análise dos dados, foram considerados aqueles professores que concluíram as três etapas da pesquisa, pelo fato da coleta de dados desta investigação ter durado mais de dois anos e dada a complexidade da Rede Estadual de Educação. De um ano para outro, podem ocorrer mudanças no quadro de professores de cada unidade escolar, podem ocorrer mudanças da turma (ano/série) que o professor atua, de horários, de cargo/função dos professores. No decorrer desta investigação ocorreram modificações no quadro dos professores envolvidos, bem como no número de professores que conseguiu concluir as três etapas.

3.1.3. Procedimentos usados para a obtenção de dados: etapas

Para esta investigação foi proposta uma situação de edição de textos publicitários na tela do computador aos professores envolvidos, para a qual os docentes foram organizados em duplas ou trios. Essa tarefa foi escolhida por envolver conteúdos que ainda não foram tratados como objeto de ensino nos programas de formação de professores alfabetizadores, especialmente no Programa Ler e Escrever. A intenção é analisar como um professor se apropria de um conteúdo não abordado na formação e o transforma em saber didático. Precisamente nesse programa esse conteúdo não foi um foco de reflexão nas formações, assim foi possível ter parâmetros para avaliar “se” e “como” o programa constitui a aprendizagem dos professores. O programa deixa marcas? Quais são essas marcas? Estão mais voltadas para os saberes em relação à língua escrita, à didática ou em relação aos princípios que o regem? A proposta de edição de texto na tela do computador foi fundamentada nos princípios psicogenéticos piagetiano, bem como a formação do Programa Ler e Escrever. Na transposição didática esses princípios se mantêm ou sofrem ajustes?

Outra razão para a escolha da edição de texto na tela do computador é porque se trata de um conteúdo requerido pelas atuais práticas sociais de leitura e escrita permeadas pelas TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) e, ainda; por haver antecedentes teóricos (Baez, 2009) que investigaram a tarefa com crianças estudantes dos anos iniciais da escolarização.

Na sequência, foi proposta a elaboração de uma situação didática pelos professores, também organizados em duplas ou trios, com o intuito de planejar aula/s para os alunos inspiradas nas atividades da primeira etapa. Foi observado e analisado como os professores transformam um saber próprio (editar um texto na tela do computador) em saber didático. Observou-se e se analisou, também, se os professores se apropriaram, se mantiveram e/ou se transformaram - e como transformam - os princípios didáticos propostos no Programa Ler e Escrever na situação didática criada por eles.

Com esta investigação, espera-se compreender, primeiro, o que sabem os professores envolvidos na pesquisa sobre a edição de textos na tela do computador. Esperava-se compreender, também, o que sabem as crianças a respeito da edição de textos na tela do computador. Como há antecedentes sobre esse tema (Baez, 2009), o propósito é comparar os saberes construídos pelas crianças de localidades de dois países diferentes: Rosário - Argentina (onde já ocorreu a investigação) e em Itaquaquetuba - SP – Brasil (onde foi aplicada e ampliada a tese de Baez).

Os dados foram obtidos por meio de três etapas de pesquisa.

As duas etapas iniciais foram realizadas em duplas ou trios porque esse estudo fundamenta-se no pressuposto de que a interação é parte fundamental da aprendizagem. Supõe-se que esse agrupamento implica uma condição de contexto de produção que é interessante para obter a manifestação de ideias que surgem ao compartilhar a mesma tarefa. Estudos realizados anteriormente indicam que a escrita em colaboração conduz a processos criativos complexos. Pode-se observar em atividades realizadas por crianças que *“ests procesos suponen una intensa actividad cognitiva tanto a nivel de los contenidos temáticos, y de las formas lingüísticas y textuales que los vehiculan, como de los elementos constitutivos de la situación discursiva”*³¹ (Camps,1994). No entanto, há poucas investigações sobre a implicação da realização de trabalhos em duplas com adultos.

3.1.4. O trabalho em duplas de docentes

Como já foi apontado, a psicogenética piagetiana concebe a interação como parte fundamental da aprendizagem. Observou-se que há investigações que tratam da interação na aprendizagem das crianças, no entanto, há poucas que analisam a interação no processo de aprendizagem dos adultos.

Lerner (2002) sustenta que “todos os sujeitos – também os professores – constroem conhecimento como resposta a problemas desafiantes para eles, e que a interação com o objeto de conhecimento e com os outros sujeitos desempenha um papel fundamental nessa construção” (p.106), por isso, a decisão de elaborar as duas primeiras etapas da pesquisa em pares de docentes.

A abordagem piagetiana da aprendizagem considera a interação social como forma de desenvolver a aprendizagem, o espírito crítico e um pensamento objetivo, como aponta Bronckart (2010):

Ora, a prioridade atribuída à interação social na atividade escolar não é exclusiva dos nossos trabalhos. Pelo contrário, estes fazem parte de uma tradição originada no próprio Piaget. Ao reler as obras em que alude à educação, constata-se que pregava o trabalho em grupo na escola. Efetivamente, Piaget (1969) afirma que a cooperação entre as crianças é tão importante para o progresso do conhecimento como a ação dos adultos e que as situações de discussão entre pares, por permitir um verdadeiro intercâmbio de pontos de vista, são insubstituíveis como meio de incentivar a formação do espírito crítico e um pensamento cada vez mais objetivo. (p.101)

³¹ “Estes processos supõem uma intensa atividade cognitiva tanto no nível dos conteúdos temáticos, e das formas linguísticas e textuais que os veiculam, como dos elementos constitutivos da situação discursiva”. (Tradução da pesquisadora)

As interações possibilitam que o sujeito tome ciência sobre respostas diferentes das suas, produzidas por outros sujeitos, diante dos conflitos cognitivos. Essas respostas diferentes não precisam ser necessariamente certas ou erradas, nem mais ou menos avançadas. Apenas por serem diferentes, colocam o sujeito diante de aspectos que ele não havia considerado, o que incita o sujeito a incrementar a atividade intelectual Lerner (Castorina et al., 2010, p.108).

Os trabalhos de pesquisadores posteriores a Piaget, mas fundamentados em sua teoria, evidenciam a importância do trabalho em co-elaboração (elaborar junto com o outro), apontando que ele pode produzir avanços nos conhecimentos, mesmo que não signifiquem, necessariamente, conflitos (mesmo que não tenha divergências, ou desacordos, realizar uma atividade em co-elaboração promove uma desestabilização do funcionamento individual). Como afirma Lerner (2010):

No entanto, a desestabilização pode aparecer – e adquirir um sentido mais claro – no marco de uma estrutura interativa se combina com outras funções desempenhadas por cada participante em relação aos demais: estimulação para elaborar novas estratégias, corroboração das ideias do outro, intercontrole das ações, abertura de novas possibilidades. (p.111)

Por considerar a interação e os trabalhos em co-elaboração importantes para a produção de avanços no conhecimento, as etapas 1 e 2 desta investigação foram organizadas em duplas, com dois propósitos - primeiro: promover uma situação produtiva de aprendizagem para os professores participantes da situação didática proposta; segundo: que os professores considerassem a possibilidade de promover a interação nas atividades planejadas e propostas aos alunos na etapa 3.

3.1.5. Descrição das etapas

Na primeira etapa, foi proposto aos professores, organizados em duplas compostas por docentes que atuam no mesmo ano de escolaridade, editar dois textos publicitários (Propaganda do Ovo Colonial Cocoricó e da Telefônica), usando um editor de texto na tela do computador.

O uso de processador de textos e de ferramentas informáticas permitiu observar processos conceituais que permaneciam ocultos na escrita manuscrita ou, mesmo, com a máquina de escrever. As novas TICs permitem indagar as interações que envolvem a leitura e a escrita porque tornam possível a constatação das tarefas de revisão e correção do escrito, pois possibilitam arquivar cada uma das versões que resultam de cada uma das intervenções

segundo a sequência proposta. O uso de alguns recursos tecnológicos permite capturar a dinâmica da edição de texto que supõe transformações textuais, fornecendo mais elementos para a análise/interpretação do processo. E, nesse sentido, confirma-se a afirmação: “*El medio no puede crear por sí mismo una diferenciación inexistente. Pero permite expresar un trabajo conceptual que la escritura manuscrita oculta*”³² (Ferreiro y Kriscautzky, 2003: 106).

No decorrer deste trabalho foram registrados os diálogos entre as duplas e a sequência da intervenção nos textos. Após a edição, foi proposta uma discussão e análise dos diversos conteúdos envolvidos durante o processo de realização da atividade.

Na segunda etapa, em outra sessão, foi solicitado aos professores que, em duplas ou trios, planejassem uma situação didática que permitiria contextualizar a edição de textos publicitários para desenvolver na sala de aula, com sua turma. Essa sessão de trabalho foi registrada com recursos de ferramentas informáticas.

Na terceira etapa, foi observada e registrada a implementação das aulas planejadas nas salas de aula. Para essa etapa, foi solicitado aos professores que realizassem com os alunos as atividades didáticas planejadas na segunda etapa. Todas as decisões, inclusive a utilização ou não da mesma propaganda oferecida a eles na primeira etapa, ficou a critério do professor.

Foi solicitado, ainda, que registrassem, dentro do possível, todo o processo e que utilizassem os recursos disponíveis na escola que consideravam possíveis e pertinentes.

3.2. Registro da coleta de dados

Foram coletados os documentos finais produzidos pelos professores (as propagandas editadas por eles na tela do computador e os planejamentos) por meio do recurso “salvar como”.

Além disso, as duas primeiras etapas foram registradas com o uso do programa *aTube Catcher*, que consiste em um programa gratuito que permite baixar vídeos. O programa possibilita, também, a gravação da tela do computador como informado pelo site:

aTube Catcher é a melhor opção para baixar vídeos do Youtube, ou de outros sites da internet. É um programa gratuito, para Windows, ideal para fazer downloads grátis de vários vídeos e áudios ao mesmo tempo e convertê-los para diferentes formatos. Ele é totalmente traduzido em Português, diferente de diversos títulos do gênero. [...] Como gravar a tela e o áudio. Entre as distintas funcionalidades, uma das que mais chama atenção é a ferramenta “Screen Record”, responsável por capturar o que está na tela,

³² O meio não pode ocultar por si mesmo uma diferenciação inexistente. Mas permite expressar um trabalho intelectual que a escrita manuscrita oculta. (Tradução da pesquisadora)

até mesmo sessões de vídeo do bate-papo do Yahoo! Messenger, e outros similares, filmes em DVD ou reuniões online. Com o seu recurso “Audio Recorder”, é possível gravar arquivos somente de áudio nos formatos MP3, Wave e WMA. Este é muito útil para produzir tutoriais ou ajudar pessoas com algum problema no computador, por exemplo. (<http://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/atube-catcher.html>)

A utilização dessas ferramentas tecnológicas possibilitou a documentação, o registro e uma aproximação sobre os/dos processos cognitivos e da construção de conhecimento, como será aludido nos capítulos que seguem. Momentos de aprendizagem explícita foram capturados pela filmagem de todo o processo de edição dos textos na tela do computador, tanto todas as modificações textuais como, simultaneamente, o diálogo que se estabeleceu no decorrer da edição. Com esse recurso, foi possível compreender, por exemplo, não somente identificar a decisão de uma dupla em destacar o título, de usar a fonte vermelha, e o tamanho 16, centralizado, como, também, a razão da escolha, as justificativas, os argumentos, os movimentos de experimentação dos recursos do editor de textos, as idas e vindas, as comparações, a interação... Enfim, a utilização do programa *aTube Catcher* permitiu uma aproximação muito grande dos processos cognitivos elaborados durante a situação proposta.

3.2.1. Síntese dos materiais coletados

Em síntese, os materiais coletados para análise são:

Material	Etapa 1	Etapa 2	Etapa 3
Gravações de tela e voz em forma de vídeo com o recurso do programa <i>aTube Catcher</i>	Edição da Propaganda 1	Gravação de todo o processo de escrita e diálogos entre os professores.	Opcional para o professor ³³
Documento em Word (propaganda final editada pelos professores)	Edição da Propaganda 1	Produzido pelos professores organizados em duplas.	Opcional para o professor
Gravações de tela e voz em forma de vídeo com o recurso do programa <i>aTube Catcher</i>	Edição da Propaganda 2	Gravação de todo o processo de escrita e diálogos entre os professores.	Opcional para o professor
Documento em Word (propaganda final editada pelos professores)	Edição da Propaganda 2	Produzido pelos professores organizados em duplas.	Opcional para o professor
Gravações em vídeo das salas de aula	-	-	Foram solicitadas aos professores que decidiram sobre o conteúdo e a forma de gravação.

Tabela 2 Fonte: Pesquisadora. Pesquisa de Documental e de Campo.

3.3. Descrição dos instrumentos de indagação: justificativa (TxF1 e TxF2)

³³ Propaganda escolhida entre as duas utilizadas nas etapas 1 e 2 ou elaborada e/ou selecionada a critério do professor.

3.3.1. Descrição dos folhetos de propaganda selecionados

3.3.2. Seleção dos folhetos³⁴ utilizados na pesquisa

Após uma extensa coleta e análise de diversas propagandas veiculadas em folhetos e a elaboração de critérios de seleção, foram selecionados os folhetos abaixo para a realização da pesquisa:

3.3.3. Propaganda 1 – Original - Ovo Colonial Cocoricó



Figura 2 Propaganda Folheto Ovo Colonial Cocoricó

3.3.4. Propaganda 1 – Apresentada na tela do computador aos professores

Ovo Colonial Cocoricó

Novidade Ovo Colonial Cocoricó a hora de comer ficou mais divertida o Ovo Colonial Cocoricó é produzido no sistema Ecologicamente Correto em que as aves são criadas em semi-confinamento com pastagem em ambiente externo livres recebem alimentação exclusivamente vegetal à base de milho farelo de soja farelo de trigo complementos vitamínicos e minerais e não recebem nenhum tipo de antibiótico ou estimulador de crescimento inclua este produto diferenciado de alto teor nutricional e 100% saudável na alimentação da criançada CULTURA 2012 © FPA CULTURA Label Rouge Ecologicamente Correto

³⁴ Optamos pelo termo folheto.

3.3.5. Propaganda 2 – Original - Telefônica



Figura 3 Propaganda Telefônica - Folheto

3.3.6. Propaganda 2 – Apresentada na tela do computador aos professores - Telefônica

Não deixe escolas hospitais e delegacias sem voz se você perceber alguma atitude suspeita nos postes da sua vizinhança denuncie ajude a Telefônica a acabar com o furto de cabos telefônicos para denunciar ligue 0800 144 444 a ligação é anônima e gratuita [www telefonica com br](http://www.telefonica.com.br)

O texto das propagandas foi apresentado aos professores na tela do computador, sem as marcas e recursos de edição, ou seja, foi digitado no processador Word, na fonte Calibri, tamanho 11, digitado continuamente, até o final do espaço da página, sem sinais de pontuação, com utilização de letras maiúsculas somente no início do texto e em nomes próprios, sem ilustrações, negrito e outros recursos de edição de textos.

A seleção desses textos se deve porque eles propõem problemas diferentes para o editor resolver:

- Sobre a postura enunciativa tem diferenças: um deles procura seduzir o enunciatário e o outro é imperativo; além disso, um coloca três espaços discursivos diferenciados e o outro somente dois de caráter expositivo;
- Sobre os destinatários, colocam contrastes: um apela a um leitor consumidor de certos alimentos e o outro a um cidadão comprometido e honesto;
- Sobre os espaços de circulação: um é distribuído nos supermercados e o outro em diferentes locais públicos.

PARTE 2 - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

CAPÍTULO 4 - DESCRIÇÃO DOS TEXTOS EDITADOS PELOS PROFESSORES E SEUS ARGUMENTOS (ETAPA 1)

4.1. Introdução

No decorrer da coleta de dados, foram envolvidos vinte e dois (22) professores. Dada a complexidade da rede estadual de educação (mudança de professores de escola, licenças médicas, entre outras), cinco (5) professores conseguiram realizar todas as etapas. Todos os materiais coletados contribuíram para esta investigação, no entanto, foram analisados, categorizados e considerados os materiais elaborados pelos professores que conseguiram concluir todas as etapas.

Para a análise e categorização, foram coletados os textos editados pelos professores na Etapa 1 (E1) de duas propagandas – Texto-fonte 1: Cocoricó (T1) e Texto-fonte 2: Telefônica (T2), totalizando quatro (4) textos E1T1 (Etapa 1, Texto-fonte 1 – Propaganda Cocoricó), quatro (4) textos E1T2 (Etapa 1 Texto-fonte 2 – Propaganda Telefônica). Foram coletados, também, os planejamentos (PL) elaborados em duplas na Etapa 2 (E2), num total de quatro (4) textos E2PL (Etapa 2 - Planejamento de situação didática pelos professores); também foram analisados e categorizados materiais produzidos pelos professores na Etapa 3, envolvendo vídeos produzidos pelos professores na Etapa 3 (E3V), textos produzidos por alunos na Etapa 3 Texto de Aluno (E3TA) e gravações de telas (GT) *aTube Catcher*, Etapa 3 Gravação de Tela (E3GT).

Foram analisados, ainda, os áudios e as transcrições dos áudios gravados pelo programa *aTube Catcher* no decorrer da edição de textos na tela do computador, envolvendo a Etapa 1 (Edição de texto na tela do computador pelos professores organizados em duplas) e a Etapa 2 (Planejamento de uma situação didática pelos professores organizados em duplas), bem como de aulas realizadas nas unidades escolares, referentes à Etapa 3, totalizando 15 transcrições. Ao todo, foram analisados 35 documentos, sem contar com os textos dos alunos que não serão analisados neste momento.

4.2. Identificação da Coleta de Dados

Etapa 1					Etapa 2		Etapa 3	
Etapa 1	Texto - Fonte 1	Gravação da tela e diálogo com o programa <i>aTube Catcher</i>	Texto - Fonte 2	Gravação da tela e diálogo com o programa <i>aTube Catcher</i>	Etapa 2	Gravação da tela e diálogo com o programa <i>aTube Catcher</i>	Etapa 3	Gravação da aula e/ou da tela
E1	T1	GR1	T2	GR2	E2	GR3	E3	GR4
Etapa 1	Texto-fonte 1	Transcrição T1	Texto-fonte 2	Transcrição T2	Etapa 2	Transcrição do planejamento TPL	Etapa 3 Texto de aluno	Transcrição Da gravação da aula TGA4
P ³⁵ 09	TxF1	TGR1	TxF2	TGR2	TPL1	TGR3	TA	TGR4
P11	TxF1	TGR1	TxF2	TGR2	TPL1	TGR3	TA	TGR4
P14	TxF1	TGR1	TxF2	TGR2	TPL1	TGR3	TA	TGR4
P16	TxF1	TGR1	TxF2	TGR2	TPL1	TGR3	TA	TGR4
P18	TxF1	TGR1	TxF2	TGR2	TPL1	TGR3	TA	TGR4
P19	5	5	5	5	5	5		5

Tabela 3 Fonte Pesquisadora. Pesquisa Documental e de Campo.

Com os dados coletados nas atividades propostas aos professores durante as três etapas da pesquisa (edição de textos publicitários na tela do computador pelos professores, planejamento de uma situação didática pelos professores para apresentarem aos alunos e a realização das atividades planejadas), foi elaborada uma análise dos dados coletados, que procurou manter a coerência entre os pressupostos teóricos e as decisões metodológicas utilizadas.

Para a análise da edição dos textos realizada pelas professoras (E1T1 e E1T2), foram utilizados os textos editados por elas na primeira etapa da pesquisa (produto final da edição - folheto) e, também, os diálogos estabelecidos pelas duplas no decorrer da edição paralelamente ao ato de editar (em tempo real). A realização dessa análise foi possível porque, para a coleta de dados, foi utilizado o programa *aTube Catcher*, que permitiu registrar, em forma de vídeo, todo o desenvolvimento da atividade (toda ação desenvolvida na tela do computador) e, também, o diálogo estabelecido durante a edição (como um tutorial). Com a ação de capturar a tela do computador, o resultado é um vídeo que registra todas as alterações

³⁵ “P” refere-se a professor.

realizadas pelos professores, bem como a interação dos professores entre eles e com o objeto que se dá a conhecer, permitindo uma análise genuinamente psicolinguística, de base construtivista.

À guisa de exemplo, segue, abaixo, uma ilustração que demonstra a captura da imagem de um momento da edição do texto da Propaganda 1 – Cocoricó - e do diálogo estabelecido simultaneamente à edição. Cabe ressaltar que a ilustração da captura da tela dissociada da fala não é capaz de explicitar toda a riqueza do uso do recurso do vídeo produzido com a captura da imagem da tela. Ao olharmos somente o folheto editado, concretiza-se parte da riqueza do processo. Com o vídeo produzido, é possível observar vários outros aspectos. Por isso, a utilização do programa *aTube Catcher* como recurso de coleta de dados para a pesquisa contribuiu muito para a compreensão do modo pelo qual o sujeito (neste caso, os professores) interagem com o objeto de conhecimento e com outros sujeitos envolvidos.

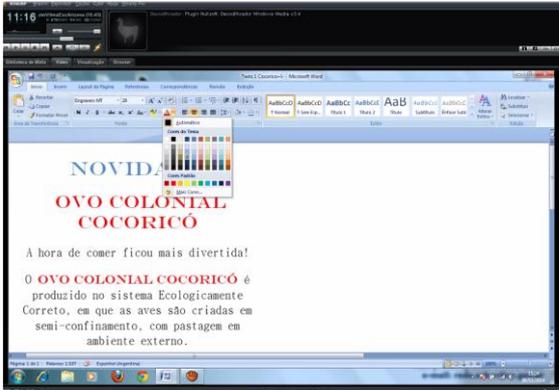
Captura da tela (11m15)	Diálogo estabelecido neste tempo
 <p>Figura 4 Captura da tela pelo Programa <i>aTube Catcher</i> P12 e P19</p>	<p>86B - vamos mudar a cor / então 87A - vamos colocar aqui... / sempre que falar dele / vamos pôr ele em outra cor (?) // vermelho (?) 88B - vermelho / né (?) / embora ovo não seja vermelho 89A - e aquele negócio vai tirar / deixa eu pôr o novidade maior / né (?) 90B - põe o novidade em azul // esse azul aí 91A - esse (?) 92B - não / o mais forte 93A - esse (?) 94B - esse / esse aí 95A - novidade / dois pontos / né (?) 96B - aham 97A - aqui também pode ficar um pouquinho maior / né (?) // em negrito 98B - tá 99A - “não recebem nenhum tipo de antibiótico” / vamos sublinhar (?) 100B - certo 101A - sublinhar... / perdi / aqui 102B - podemos sublinhar o fim do texto também // a gente não sabe o...</p>

Tabela 4 Fonte: autora. Pesquisa Documental e de Campo.

Para melhor compreensão, usaremos a denominação TxF1 para Texto-fonte 1 (Propaganda 1 – Ovo Colonial Cocoricó) e TxF2 para Texto-fonte 2 (Propaganda 2 – Telefônica).

Após a coleta de dados, foi realizada uma análise qualitativa dos dados coletados, a qual será apresentada em seguida. Espera-se, com ela, contribuir para a compreensão do processo de apropriação, pelos professores, de um conteúdo ainda não apresentado a eles em situação de formação docente.

4.3. Análise dos dados - Os recursos e os propósitos dos professores como editores (Análise dos Textos-fonte (TxF) editados pelos professores na Etapa 1)

Para favorecer a compreensão da análise das três etapas e de outras considerações que serão realizadas na sequência, é importante anunciar alguns conceitos e linhas teóricas que serão adotadas nesse estudo, por isso, seguem alguns apontamentos.

No decorrer do trabalho será abordado o conceito de página. Segundo Baez (2009) a noção de página nasce com o livro, o qual se insere desde a tábua de argila empregada para a escrita pelos sumérios para até o e-book. Mesmo diante dos avanços tecnológicos não desapareceu o uso dos termos página e editor, os quais têm adquirido novos significados: páginas da web, sites, por exemplo.

Ainda, segundo Baez (2009) a noção de página é resultado de uma construção histórica e social. Pode ser compreendida como um espaço no qual se inserem conteúdos e que depende da construção de sentido e, também, como o espaço concreto no qual se organiza um texto (folha retangular, tábua de argila, página da web), ou seja, dois modos de conceitualizar a página: A) como um espaço abstrato em que o texto é distribuído e identificado; B) um espaço concreto, materialmente divisível, capaz de conter “páginas” de vários textos, articulados com o contexto de produção e de circulação.

Também, no corpo do texto, entrelaçada a outros termos, será utilizada a expressão “sinal ou sinais de pontuação³⁶”. Com os recursos da imprensa e o avanço tecnológico alguns autores consideram a pontuação de forma mais ampla, incluindo as letras maiúsculas, os espaços em branco, fonte, negrito etc, outros a abordam como pontuação plena ou os sinais gráficos, sinais de pontuação (Ferreiro et al., 1996).

O uso da maiúscula, por exemplo, como marca de pontuação é um tema complexo, sobre o qual há diferentes interpretações, por isso recorremos a Ferreiro et al. (1996) que propõe a seguinte reflexão:

Devemos incluir as letras maiúsculas entre os sinais de pontuação? A primeira resposta é negativa: uma maiúscula é uma letra, e não uma das “marcas que vão com

³⁶ A expressão “pontuação” nesse estudo refere-se à pontuação plena de acordo com Ferreiro, Pontecorvo et al., 1996, cap 4)

as letras” (tal como dizem as crianças). Todavia, uma das poucas regras verdadeiramente normativas que existem no uso atual da pontuação se refere às maiúsculas, obrigatórias depois do ponto, bem como no início do texto. (p.124)

Continuando a reflexão, no Brasil em seus estudos sobre pontuação, Weisz (1998) pondera que:

A maiúscula textual foi reconhecida por Parkes, Catach e Nunberg como parte do sistema de pontuação sendo este compreendido como um verdadeiro sistema no sentido em que o valor e a função de cada elemento é definida em função do valor e função dos outros elementos em um dado contexto. (p.129)

Outros estudos e pesquisas recentes abordam a maiúscula, por exemplo, como letra, considerando seu caráter polivalente, como Möller e Ferreiro (2013):

Não estamos acostumados a nos referir às maiúsculas como parte da pontuação. De fato, as maiúsculas são letras e, como tais, escapam à definição dos sinais de pontuação como “marcações silenciosas”. As maiúsculas também são polivalentes: as que marcam início de unidade sintático-discursivas estão associadas aos pontos; outras são marcas ideográficas (Rosa, nome próprio, por oposição a rosa, substantivo comum (p.295).

Recentes publicações Baez e Ferreiro (2013), Castedo e Ferreiro (2013), Möller e Ferreiro (2013), Kriscautzky e Ferreiro (2013), usam como referência o termo pontuação plena, a qual definem como “marcações gráficas que não são letras, mas que fazem parte do material gráfico de nossa escrita” (Möller e Ferreiro, 2013, p. 294).

Em tempos de tantos avanços tecnológicos o debate e as reflexões sobre pontuação e tipografia continuam. Möller e Ferreiro (2013) apontam:

Se antes nos pareceu difícil aceitar, como parte da pontuação, uma variação tipográfica que afeta uma única letra – a maiúscula inicial – resulta que agora deveríamos aceitar, também como parte da pontuação, uma mudança tipográfica sobre uma série de palavras (cursiva, negrito, versailles ou o que for). Isto coloca os limites entre pontuação e tipografia, um tema que não poderemos tratar aqui, mas que deixamos “no ar” para reflexão. (Möller e Ferreiro - 2013. p. 296)

No marco deste trabalho, mesmo considerando todas as reflexões e possibilidades da pontuação, será adotada a denominação – sinais de pontuação como sinais gráficos (ponto, vírgula, dois pontos, exclamação, interrogação) - para diferenciá-los claramente, na interpretação e na análise, dos dados de outros recursos gráficos que obedecem sempre aos mesmos propósitos (tipografia, espaçamentos, itálico) e modalidades de uso do conjunto de procedimentos e recursos envolvidos na tarefa de edição.

4.4. As versões finais dos TxF1

4.4.1. Etapa 1 Texto 1 - Professoras 12 e 19

A ilustração que segue corresponde à versão final do Texto 1 (Cocoricó):

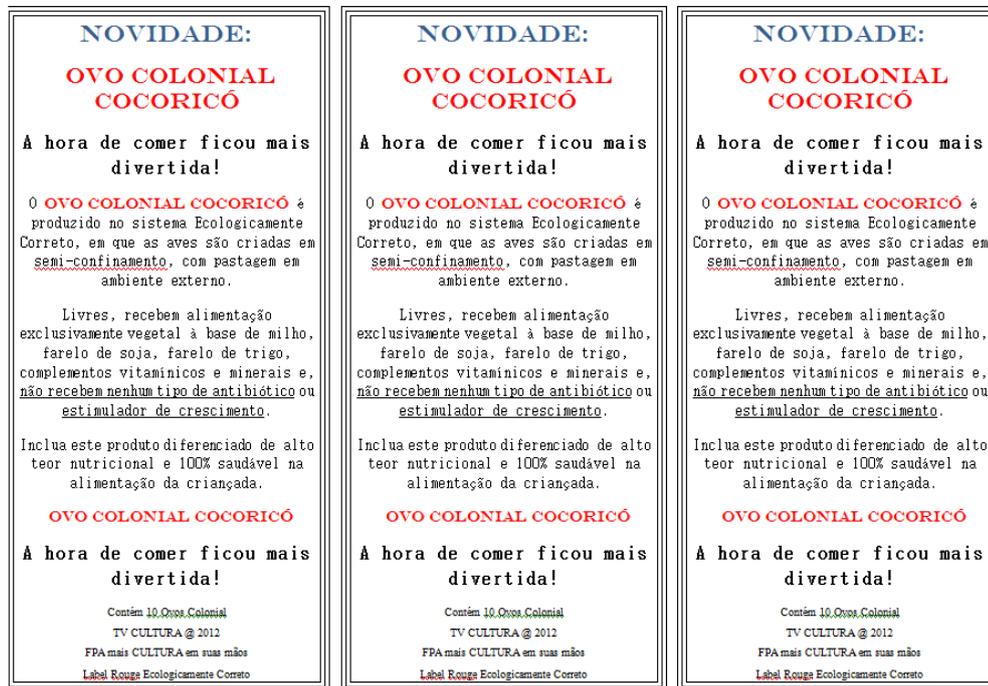


Figura 5 Versão final do folheto editado pelas P12 e P19 - TxF1

É possível observar que a apresentação final do texto editado por essa dupla contém o mesmo texto repetido três vezes, em forma de panfletos ou folhetos. O argumento das autoras para repetir o texto editado, de modo a cobrir todo o espaço gráfico da página A4, foi que, dessa forma, poderiam aproveitar uma só folha para obter vários folhetos, poderiam usar toda a superfície da folha de modo a aproveitar melhor o papel. Esse argumento pode parecer ingênuo, mas mostra a interação de dois modos de conceitualizar a página: A) como um espaço abstrato em que o texto é distribuído e identificado; B) um espaço concreto, materialmente divisível, capaz de conter “páginas” de vários textos.

Se nos focalizarmos no processo de edição, o texto proposto apresenta a seguinte versão final:

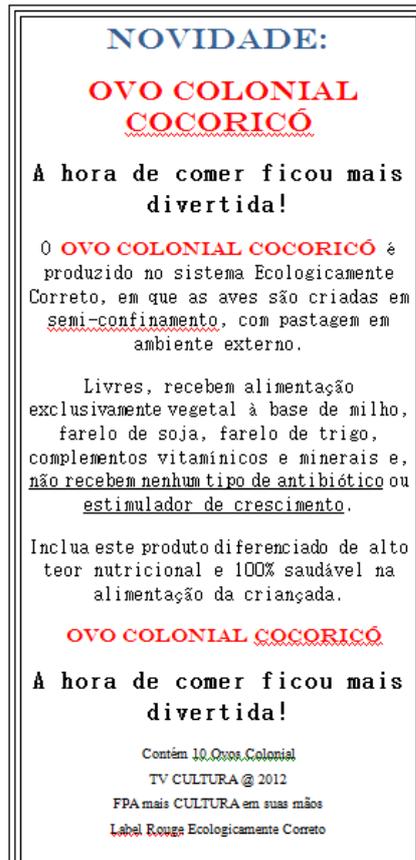


Figura 6 Imagem parcial da versão final - folheto editado pelas P12 e P19 - TxF1

A análise do folheto editado pelas professoras 12 e 19, durante a primeira etapa, permite realizar as seguintes observações:

4.4.1.1. Conhecimentos sobre as ferramentas informáticas

As professoras, especialmente uma delas, (P19), conhecem bem os recursos do processador de texto, trabalhando com cores, tamanhos e tipos de fontes variados, bem como colunas, grifos, entre outros, a serviço da leitura e do favorecimento do alcance de sua finalidade.

4.4.1.2. Recursos gráficos empregados na edição

Observa-se que a dupla utilizou recursos de tipos e cores diferenciadas para destacar o enunciado inicial que marca o gênero publicitário no qual se inscreve o folheto. *Novidade*. Termo expressivo porque pode ser interpretado como equivalente a “anúncio” ou “propaganda”. Decidiram utilizar uma fonte específica, tamanho e cor; e a centralização do enunciado para destacar o termo, além disso, elas colocaram um sinal de pontuação (dois pontos) que marca uma mudança na voz enunciativa. A voz neutra que informa o gênero

discursivo também anunciará, com igual tipografia, ainda que com outra cor, o nome do produto.

NOVIDADE:

Figura 7 Imagem parcial da versão - final folheto editado pelas P12 e P19 - TxF1

Como se dissessem: Propaganda! Comunicando que se trata de um anúncio. Também recorreram à mesma fonte para apresentar o título do produto. Utilizaram o mesmo tipo de fonte em cor e tamanho diferentes da chamada:

OVO COLONIAL COCORICÓ

Figura 8 Imagem parcial da versão final - folheto editado pelas P12 e P19 - TxF1

O enunciado seguinte corresponde especificamente a um texto publicitário. Trata-se de uma voz persuasiva, sedutora. As editoras deste texto particularizaram este outro discurso, empregando uma tipografia diferente, bem como, tamanho, cor e, também, a distribuição do texto no espaço gráfico, empregando a centralização do texto.

A hora de comer ficou mais divertida!

Figura 9 Imagem parcial da versão final - folheto editado pelas P12 e P19 - TxF1

Nesse espaço gráfico, o agregado textual que incorpora o sinal de exclamação enfatiza a alegria que procura transmitir esse enunciado. O nome do produto mais esse enunciado formam uma unidade textual, já que replicam os mesmos recursos de destaque para os mesmos segmentos textuais no final do folheto.

Este recurso dialoga com dois enunciatários implícitos: a mãe que se preocupa com a saúde do filho, com a boa alimentação, e ao filho que nem sempre acha divertido comer alimentos considerados saudáveis. Além disso, para as crianças, o nome do produto remete ao desenho animado muito popular: Cocoricó³⁷.

³⁷ *Cocoricó* é um seriado de televisão brasileiro produzido e exibido pela TV Cultura, cuja estreia ocorreu no dia 01 de abril de 1996. Criado pelo departamento infantil da TV Cultura, o seriado foi dirigido por Arcangelo Mello e Eliana Lobo, até 2003, quando passou por uma reformulação, mudando algumas coisas no cenário, nos personagens, além da aparição de novos bonecos no elenco. A partir daí, passou a ser dirigido por Fernando Gomes. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Cocoric%C3%B3>

A frase “**A hora de comer ficou mais divertida!**” procura seduzir o enunciatório, utilizando-se da persuasão como um recurso do texto publicitário, com afirma Baez (2009):

Así, desde el punto de vista de la semiótica del discurso, interpretamos que la figura de manipulación (Filinich, 2005) que caracteriza al discurso publicitario es la persuasión³⁸, ya que intenta que se engendre un “hacer saber” y un “hacer creer”. Es decir, que el enunciador apela a la dimensión cognoscitiva, conceptual del destinatario. Por ello la publicidad se apropia de las formas enunciativas y las representaciones culturales propias de la comunidad en la que se presenta³⁹.

O próximo espaço discursivo é essencialmente informativo, essa mudança está marcada pelo emprego de uma fonte mais simples e cor negra com a finalidade de apresentar elementos de maneira mais formal. Esse novo espaço textual parece recuperar a voz neutra do enunciador inicial, mas volta a enfatizar o caráter publicitário, utilizando o sublinhado que ressalta um dado importante para os adultos responsáveis pelas crianças.

Assim, neste trecho a utilização do sublinhado assume o caráter apelativo da propaganda.

³⁸Recordamos, aquí, lo señalado por Filinich (2005) al respecto: dado que el acto de discurso es un acto eminentemente dialógico, el vínculo entre los dos sujetos de la enunciación ha sido tratado en la semiótica estándar como una relación de *manipulación*. Este concepto se refiere, en el nivel enunciativo del discurso, a aquella actividad ejercida por el *enunciador-destinador* para lograr la adhesión del destinatario. De manera que la noción de manipulación remite a la forma general del *hacer-hacer* que opera en la dimensión cognoscitiva y se manifiesta a través de figuras caracterizadas como: conminación o amenaza, persuasión, provocación o desafío, seducción, entre otras posibles*.

*Recordamos, aquí, o que foi destacado por Filinich (2005) sobre o tema tratado: dado que o ato de discurso é um ato eminentemente dialógico, o vínculo entre os dois sujeitos da enunciação tem sido tratado na semiótica estandar como uma relação de manipulação. Esse conceito se refere, em nível enunciativo do discurso, àquela atividade exercida pelo enunciador-destinador para conseguir a adesão do destinatário. De maneira que a noção de manipulação remete, de forma geral, ao *fazer-fazer*, que opera na dimensão cognitiva e se manifesta por meio de figuras de manipulação caracterizadas como: ameaça, persuasão, provocação ou desafio, sedução, entre outras possibilidades.

³⁹ Assim, a partir da perspectiva da semiótica do discurso, interpretamos que a figura de manipulação (Filinich, 2005) que caracteriza o discurso publicitário é a persuasão, já que busca que se passe do fazer saber (da informação) para um fazer creer (para uma crença). Ou seja, que o enunciador apela para a dimensão cognitiva, conceitual do destinatário. Por isso, a publicidade se apropria de formas enunciativas e das representações culturais próprias da comunidade em que se apresenta.

O **OVO COLONIAL COCORICÓ** é produzido no sistema Ecológicamente Correto, em que as aves são criadas em semi-confinamento, com pastagem em ambiente externo.

Livres, recebem alimentação exclusivamente vegetal à base de milho, farelo de soja, farelo de trigo, complementos vitamínicos e minerais e, não recebem nenhum tipo de antibiótico ou estimulador de crescimento.

Figura 10 Imagem parcial da versão final - folheto editado pelas P12 e P19 - TxF1

Outros recursos utilizados foram os sinais de pontuação, especialmente vírgulas, que marcaram cláusulas explicativas que destacaram o cuidado natural do produto, as quais separam uma enumeração. Também usam pontos e espaços que fragmentam esse segmento de texto em três espaços gráficos, que se referem a dois espaços temáticos.

O espaço gráfico seguinte é imperativo e claramente dirigido aos adultos, tal qual o segmento anterior. Somente o recurso de centralização contribuiu para o seu destaque, mantendo os recursos do segmento anterior.

Inclua este produto diferenciado de alto teor nutricional e 100% saudável na alimentação da criança.

Figura 11 Imagem parcial da versão final - folheto editado pelas P12 e P19 - TxF1

O último espaço discursivo diferenciado tipográfica e espacialmente enuncia dados que asseguram a qualidade e a quantidade do produto e, também, um valor agregado: o vínculo da empresa que trabalha com a produção e veiculação de cultura geral por meio da marca TV Cultura⁴⁰.

⁴⁰ **TV Cultura** (ou apenas **Cultura**) é uma rede de televisão brasileira com sede em São Paulo, capital do estado homônimo. Emissora de televisão pública e comercial, de caráter educativo e cultural, foi fundada em 20 de setembro de 1960 pelos Diários Associados e reinaugurada em 15 de junho de 1969 pela Fundação Padre Anchieta, sediada na capital paulista, gerando programas de televisão educativos que são transmitidos para todo o Brasil, via satélite, e por suas afiliadas e retransmissoras em diversas regiões do Brasil.^[2]

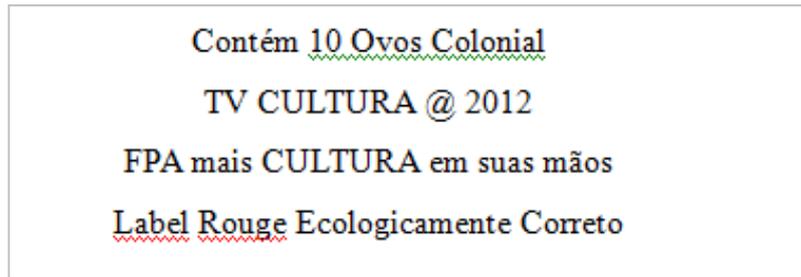


Figura 12 Imagem parcial da versão final - folheto editado pelas P12 e 19 - TxF1

4.4.1.3. Distribuição do texto no espaço gráfico

Todo o texto foi distribuído de maneira estreita, dividindo a folha em três (3) colunas para ajustá-lo visualmente ao formato gráfico e ao tamanho que as editoras atribuíram ao folheto.

Perceberam que o texto é constituído por quatro espaços enunciativos diferentes e o organizaram considerando esses espaços: um da sedução, outro informativo, um imperativo e outro que retoma o caráter informativo. É interessante observar que as professoras não utilizaram imagens na edição do texto. Resolveram o desenho da página empregando só recursos tipográficos, sinais de pontuação e de espaços.

4.4.1.4. Recursos para a modificação do TxF (texto-fonte)

Esta dupla não agregou, nem eliminou nenhum elemento textual do TxF1. Manteve o mesmo, produzindo as mudanças de sentidos operados pelos diferentes espaços discursivos, apelando somente a recursos gráficos.

Além disso, elas conseguiram a transformação do TxF1 de acordo com as características de um texto publicitário, sem incorporar imagens, um recurso possível no gênero e no formato sugerido (folheto).

4.4.1.5. Considerações

Levando em conta os conteúdos envolvidos na edição de texto, é possível observar que as professoras dessa dupla (P12 e P19) compreenderam os aspectos discursivos envolvidos no discurso publicitário, pois levaram em conta o contexto de produção: propaganda do Ovo Colonial Cocoricó, considerando os possíveis enunciatários; compreenderam a finalidade do folheto de propaganda, recorrendo a recursos de edição que destacaram os diferentes espaços enunciativos; consideraram o lugar social de que se escreve: o portador, o lugar de circulação e o gênero em que está organizado o texto. Os recursos gráficos empregados mostram o propósito de destaque desses espaços discursivo-textuais.

4.4.2. Etapa 1 Texto 1 - Professoras 16 e 17

A ilustração que segue corresponde à versão final do Texto 1 (Cocoricó) realizado pelas professoras 16 e 17.

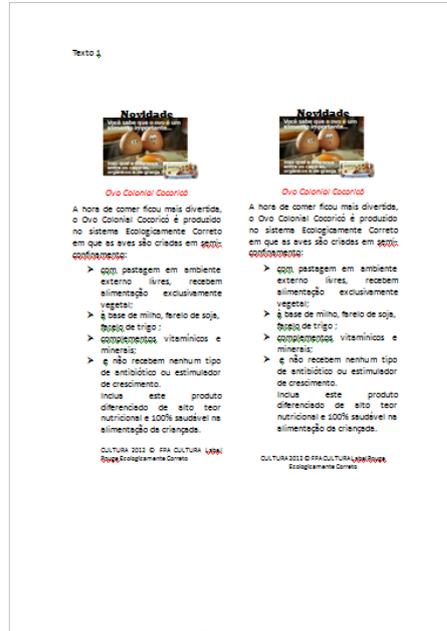


Figura 13 Versão final do folheto editado pelas P16 e P17 - TxFl

A versão final do texto editado por essa dupla apresentou o mesmo texto duplicado na folha A4, na orientação retrato. O argumento das autoras para duplicar o texto foi que o gênero folheto, geralmente, apresenta-se no formato retangular. A dupla afirma que o folheto é uma página pequena. Esse argumento, apesar de parecer simplista, explicita os saberes que as professoras têm sobre este tipo de suporte gráfico próprio do gênero publicitário. Tal qual a dupla anterior, essa dupla acredita na combinação de dois critérios sobre o conceito de página, ou seja, o espaço material/concreto e esse espaço abstrato (que se refere ao sentido) e se funda na natureza discursiva do texto.

Se olharmos para a versão final do texto proposto, o mesmo oferece a seguinte imagem:

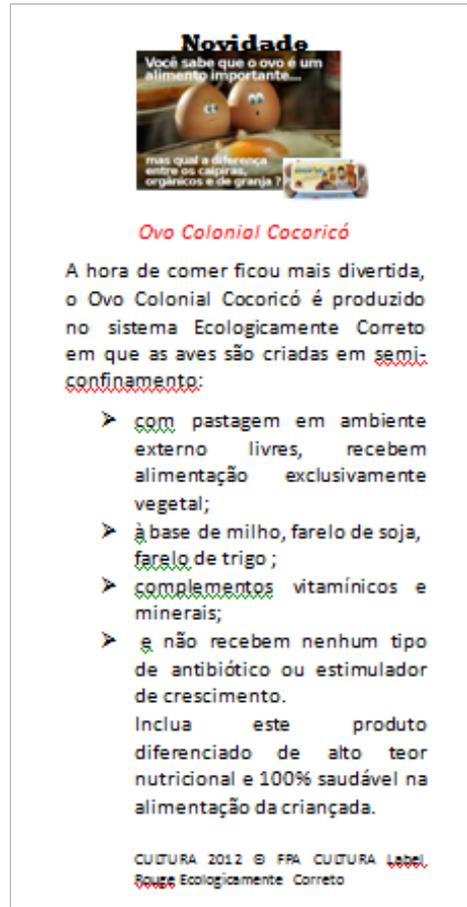


Figura 14 Versão final do folheto editado pelas P16 e P17 - TxFl

4.4.2.1. Conhecimentos sobre as ferramentas informáticas

A apreciação dos dados coletados demonstra que as professoras conhecem, razoavelmente, as possibilidades do processador de texto, especialmente uma delas (P17). Elas empregaram recursos de espaçamento e de organização textual que esse oferece, bem como recurso de inserção de colunas, enumeração, marcadores, cores para a fonte e inserção de imagens da internet.

4.4.2.2. Recursos gráficos empregados na edição

É possível observar que a dupla utilizou como recurso o destaque do título com cores e tipos de letras diferenciadas do corpo do texto, aproximando-se do gênero publicitário ao destacar o enunciado inicial. Apresentou o termo **Novidade** em negrito, centralizado e com tipo de letra que marca a ênfase típica da propaganda. Uma voz neutra que informa o gênero discursivo e também anunciará o nome do produto, porém com outra tipografia e cor.

Novidade

Figura 15 Imagem parcial da versão final - folheto editado pelas P16 e P17 - TxF1

Ovo Colonial Cocoricó

Figura 16 Imagem parcial da versão final - folheto editado pelas P16 e P17 - TxF1

O nome do produto aparece abaixo de uma imagem que foi inserida depois de ter sido editado todo o texto.



Figura 17 Imagem parcial da versão final - folheto editado pelas P16 e P17 - TxF1

Utilizando esse recurso, a dupla entendeu que o texto cumpriria com uma das características do gênero publicitário e enfatiza tanto a palavra “novidade” como o nome do produto. Ainda foi utilizado o recurso de colagem e sobreposição de imagens, nesse caso, uma imagem retirada da internet foi incorporada à primeira ilustração. Assim, elas procuram uma imagem da internet, conforme indica o diálogo:

32G13 - umas galinhas assim / coloridinhas para chamar atenção

33G14 - olha que belezinha (!) / (análise de uma imagem com texto) / “você sabe que o ovo é um importante alimento (?)”

34G13 - (continuação da análise da imagem) “mas qual a diferença entre os caipiras / orgânicos e de granja (?) / olha (!) / vamos ver//

Figura 18 Transcrição parcial do diálogo - Edição TxF1 P16 e P17.

No entanto, a imagem selecionada não correspondia a uma publicidade do Ovo Colonial Cocoricó, por isso, elas combinaram duas imagens procedentes de diferentes sites e

propósitos. Uma imagem já contém um texto próprio escrito, que pondera as propriedades do ovo para a alimentação, de modo que esse texto amplia e enfatiza o que é afirmado no TxF1.

Tanto o texto escrito como a imagem apelam para o aspecto persuasivo da propaganda. Por um lado, utilizam imagens chamativas de ovos, que são reais, porém com desenho de olhos expressivos, que miram para um ovo frito de verdade. Essa imagem é acompanhada pela afirmação/pergunta: *Você sabe que o ovo é um alimento importante...* Afirmação inserida na pergunta (não encerra com um ponto de interrogação e, sim, com reticências) completada com a pergunta: *Mas qual a diferença entre os caipiras, orgânicos e de granja?* Complementam a primeira imagem com a segunda, que é a imagem da embalagem do Ovo Cocoricó, tal como é comercializado.

A montagem da imagem corresponde a uma caixa de ovos Cocoricó, que repete o nome do produto e um fragmento do texto que já é parte do TxF1. A escolha da imagem expressa a compreensão da dupla sobre o caráter persuasivo da propaganda, bem como sobre a necessidade de transmitir credibilidade ao enunciário, por isso o uso de imagens que circulam nas TICs.



Figura 19 Imagem parcial da versão final - folheto editado pelas P16 e P17 - TxF 1

A dupla realizou uma montagem sobrepondo duas imagens pertinentes ao conteúdo e propósito do texto. No entanto, na imagem final do folheto, o texto da última imagem é ilegível.

Tanto a ilustração como o conteúdo do texto escolhido relacionam-se diretamente com as características do gênero, apelam para a persuasão e para a sedução, procuram transmitir credibilidade, direciona-se a um duplo enunciário: o adulto, responsável pela alimentação da criança, que deve fazer escolhas saudáveis e, para as crianças, que se identificam com a expressão dos ovos com olhos expressivos e com os personagens do popular programa infantil: Cocoricó.

Ao destacar o nome do produto com a cor vermelha, com a utilização de letras maiúsculas no início de cada palavra e do efeito do itálico, a dupla procura, mais uma vez, seduzir o enunciário. A cor vermelha que tem um apelo sensorial, remetendo a algo quente,

ao símbolo da paixão. Com o uso das letras maiúsculas e do itálico, as autoras também apelam para a sedução. Recursos típicos da publicidade.

Ovo Colonial Cocoricó

Figura 20 Imagem parcial da versão final - folheto editado pelas P16 e P17 - TxF 1

Não obstante, no bloco que segue, as autoras enfatizaram um enunciatório adulto. Transformaram um espaço de sedução em informação básica. Deixaram de destacar a frase “A hora de comer ficou mais divertida”, a frase mais sedutora e persuasiva da propaganda em questão e a mais voltada para um dos enunciatórios: as crianças. Ao assumir uma postura enunciativa expositiva/informativa, é coerente o emprego de marcadores e espaçamento para a enumeração de informações precisas sobre as características da criação dos animais e da qualidade do produto. Mais uma vez, essas editoras parecem assumir uma voz que apela à credibilidade antes que à sedução.

A hora de comer ficou mais divertida, o Ovo Colonial Cocoricó é produzido no sistema Ecologicamente Correto em que as aves são criadas em semi-confinamento:

- com pastagem em ambiente externo livres, recebem alimentação exclusivamente vegetal;
- à base de milho, farelo de soja, farelo de trigo ;
- complementos vitamínicos e minerais;
- e não recebem nenhum tipo de antibiótico ou estimulador de crescimento.

Inclua este produto diferenciado de alto teor nutricional e 100% saudável na alimentação da criança.

Figura 21 Imagem parcial da versão final - folheto editado pelas P16 e P17 - TxF1

Dividiram, na enumeração, a parte do texto que se refere à alimentação, comprometendo o seu sentido:

- com pastagem em ambiente
externo livres, recebem
alimentação exclusivamente
vegetal;
- à base de milho, farelo de soja,
farelo de trigo ;

Figura 22 Imagem parcial da versão final - folheto editado pelas P16 e P17 - TxF1

E ainda, minimizaram o efeito de um espaço enunciativo imperativo, ao misturá-lo com um item da enumeração sem destacá-lo gráfica ou textualmente.

- e não recebem nenhum tipo
de antibiótico ou estimulador
de crescimento.
- Inclua este produto diferenciado de alto teor nutricional e 100% saudável na alimentação da criança.

Figura 23 Imagem parcial da versão final - folheto editado pelas P16 e P17 - TxF1

O último espaço discursivo diferenciado tipográfica e espacialmente enuncia dados que asseguram a qualidade e a quantidade do produto e, também, destacam um valor agregado: o vínculo da empresa com a produção de cultura geral por meio da TV.

CULTURA 2012 © FPA CULTURA Label Rouge
Ecologicamente Correto

Figura 24 Imagem parcial da versão final - folheto editado pelas P16 e P17 - TxF1

4.4.2.3. Distribuição no texto no espaço gráfico

Todo o texto foi distribuído de maneira estreita para ajustá-lo visualmente ao formato gráfico e ao tamanho de um folheto. Perceberam que o texto é constituído por três espaços gráfico-discursivos diferentes. No início, marcaram um espaço apelativo/persuasivo fortemente icônico, embora também com um texto que reforça a ideia de “ovos = alimentação saudável”. Outro espaço informativo caracterizado por um recurso frequente nesse tipo de discurso: os marcadores. O enunciado inicial usa o caráter apelativo/sedutor e o imperativo do final ficam indiferenciados como parte desse espaço discursivo. Finalmente, diferenciam-se mediante a mudança tipográfica e o espaçamento do dado relativo à vinculação ao programa Cocoricó e à TV Cultura.

4.4.2.4. Recursos para a modificação do TxF (texto-fonte)

Aparentemente, pelo fato das imagens escolhidas se referirem, literalmente, a fragmentos TxF, esse par de editores suprimiu a repetição final do nome do produto associado com o enunciado: "A hora de comer ficou mais divertida". As informações relacionadas com o conteúdo da caixa de ovos também foram eliminadas. Vale destacar que esses dados foram montados com uma sobreposição de duas imagens.

4.4.3. Etapa 1 Texto 1 - Professoras 09 e 11

A ilustração que segue corresponde à versão final do Texto 1 (Cocoricó) realizado pelas professoras 09 e 11.



Figura 25 Versão final do folheto editado pelas P09 e P11 - TxF1

Essa dupla propôs a versão final do folheto com o texto distribuído em uma folha A4, sem repetição do texto, na orientação retrato e sem uma organização em colunas.

Foi constatado o uso do comando “enter” para mudança de linhas nos três espaços textuais finais.

Assim como a dupla anterior, essa dupla acredita na combinação de dois critérios sobre o conceito de página, ou seja, o espaço material/concreto e esse espaço abstrato (construção de sentido) e se funda na natureza discursiva do texto.

A análise do folheto editado pelas professoras 09 e 11, do TxFl, durante a primeira etapa, permite observar alguns aspectos descritos abaixo.

4.4.3.1. Conhecimentos sobre as ferramentas informáticas

No trabalho de edição dessa dupla foi possível observar - analisando a versão final do texto editado e o diálogo estabelecido no decorrer da atividade - que as professoras têm poucos conhecimentos sobre o processador de texto. Aparentemente, o uso de um laptop pertencente à diretoria de ensino - e não um computador de mesa e/ou pessoal - interferiu no reconhecimento de algumas ferramentas, local de determinadas teclas de sinais de pontuação, entre outros recursos.

As ferramentas informáticas utilizadas pelas professoras nessa edição de texto foram: espaçamento entre linhas e espaçamento entre parágrafos. Utilizaram, ainda, a inserção de uma imagem. Para isso, recorreram a um buscador na internet e aos recursos “copiar” e “colar”.

4.4.3.2. Recursos gráficos empregados na edição/ Distribuição do texto no espaço gráfico

As professoras mantiveram o espaçamento 1,5 entre as linhas, mantiveram o mesmo tipo de letra e, também, o mesmo tamanho da fonte do TxFl.

Novidade: Ovo Colonial Cocoricó! A hora de comer ficou mais divertida! O Ovo Colonial Cocoricó é produzido no sistema Ecologicamente Correto, em que as aves são criadas em semi-confinamento com pastagem em ambiente externo libres, recebem alimentação, exclusivamente vegetal, à base de milho, farelo de soja, farelo de trigo, complementos vitamínicos e minerais e não recebem nenhum tipo de antibiótico ou estimulador de crescimento. Inclua este produto diferenciado, de alto teor nutricional e 100% saudável na alimentação da criança.

Ovo Colonial Cocoricó!!! A hora de comer, ficou mais divertida!!!

Contém 10 Ovos Colonial

TV CULTURA @ 2012 FPA mais CULTURA em suas mãos Label Rouge Ecologicamente Correto

Figura 26 Imagem parcial da versão final - folheto editado pelas P09 e P11 - TxFl 1

Observa-se, ainda, que, nos três últimos espaços gráficos definidos por elas, utilizaram o recurso de espaçamento entre parágrafos de 12 pontos, utilizando a tecla “enter”, ou seja, não utilizaram intencionalmente o recurso de espaçamento entre os parágrafos, mas uma configuração preestabelecida. A intenção das professoras foi escrever na linha seguinte, porém, como o processador de textos Word “memoriza” as ações anteriores, ao clicar “enter”, foi colocado, automaticamente, o espaçamento entre parágrafos.

Essa dupla empregou vários recursos de pontuação e também, a letra maiúscula no início de frases, e dividiu o texto em quatro agrupamentos de texto.

O uso dos sinais de pontuação foi o recurso mais destacado na edição do TxF1, sendo aquele a que as professoras mais recorreram.

Destacaram com o uso de dois pontos (:) o enunciado inicial que marca o gênero publicitário, recurso pouco utilizado nas chamadas de textos publicitários.



Figura 27 Imagem parcial da versão final - Folheto editado pelas P09 e P11 - TxF1

Em seguida, sem fazer diferenciação com espaçamentos, tipos, cores de letra ou outros recursos, destacaram com o uso de exclamação o título do produto:



Figura 28 Imagem parcial da versão final - folheto editado pelas P09 e P11 - TxF1

Seguiram a edição utilizando letras maiúsculas no início da frase, vírgulas e pontos finais. Destacaram a enumeração das características com o emprego de vírgulas.

Ao final, repetiram os mesmos sinais de pontuação para o enunciado apresentado no início do texto, acrescentando o espaçamento entre parágrafos.

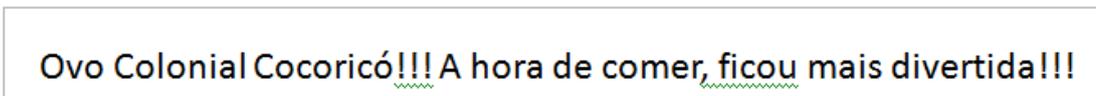


Figura 29 Imagem parcial da versão final - folheto editado pelas P09 e P11 - TxF1

E destacaram outro espaço enunciativo no qual retomam a voz neutra do enunciador, apresentando as informações que apelam ao enunciatário a ter confiança nas empresas.

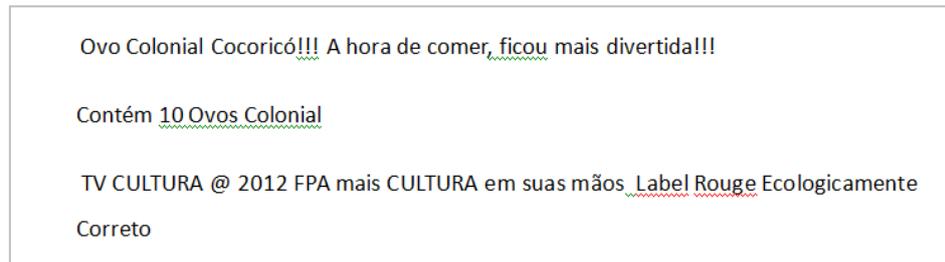


Figura 30 Imagem parcial da versão final - folheto editado pelas P09 e P11 - TxF1

Os recursos “desfazer digitação” e “repetir digitação” foram utilizados para conferir qual era a versão original do texto apresentado a elas, já que tinham dúvidas quanto à possibilidade de terem suprimido algum trecho do texto, fato que pode ser observado com a análise do diálogo e da imagem capturados com o programa *aTube Catcher*:

53B - será que eu não tirei do lugar / gente (?)
 54A - vamos fazer o seguinte / pode desfazer tudo (?) / voltar o texto (?)
 55B - pode / pode / pode
 56A - porque... / para a gente não ficar na dúvida // então / só ir verificando // acho que agora acabou // agora vai
 57B - olha / o final está estranho assim mesmo
 58A - hum...
 59B - "novidade..."
 60A - ih / caramba (!) / agora eu estou voltando tudo // é / daí / no caso / está certo / né (?) / voltar / não está (?) // porque / o que que acontece (?) / a gente queria confirmar o final / se era aqui mesmo
 61B - aham
 62A - vai dando uma observada aí / se é isso mesmo // estou voltando à pontuação que estava // está vendo / olha (?)
 63B - aham
 64A - acabou // eu acho que aqui vai um ponto / no caso / e aqui...
 65B - "o ovo colonial cocoricó" / o que está me... / me intrigando é esse "contém dez ovos"
 66A - contém dez ovos (?)
 67B - "contém dez ovos" / onde eu coloco ele (?) / para cá ou para lá (?) / esse é o negócio da... / daqui // "ovo colonial cocoricó (!) // a hora de comer ficou mais divertida (!) // contém dez ovos" // sublinhar o texto / né (?)

Figura 31 Transcrição parcial do diálogo gravado pelo Programa *aTube Catcher* durante a edição do TxF1 - P09 e P11

A ideia de inserir uma imagem no folheto surge diante de um conflito que demonstra a dificuldade de compreender o gênero. A dupla não sabia o que fazer com a afirmação “Contém 10 ovos” que aparecia após o agregado: “A hora de comer ficou mais divertida!!!”. A dupla desconhece os diferentes espaços enunciativos, uma das características da propaganda. Nesse último, um espaço enunciativo informativo, o enunciador apresenta dados sobre o produto que têm como objetivo garantir a credibilidade do mesmo.

50A - é // nossa / eu estou achando estranho esse final / não estou entendendo
 51B - contém dez ovos
 52A - colonial / TV cultura / arroba // ah // não +++ (00:07:25 / **incompreensível**)
 53B - será que eu não tirei do lugar / gente (?)

Figura 32 Transcrição parcial do diálogo gravado pelo Programa *aTube Catcher* durante a edição do TxF1 - P09 e P11

Não conhecendo as características discursivas, sentiram grande dificuldade, o que se constitui em um problema cognitivo e favorece discussão, reflexão e ação, como aponta o trecho transcrito:

65B - "o ovo colonial cocoricó" / o que está me... / me intrigando é esse "contém dez ovos"
 66A - contém dez ovos (?)
 67B - "contém dez ovos" / onde eu coloco ele (?) / para cá ou para lá (?) / esse é o negócio da... / daqui // "ovo colonial cocoricó (!) // a hora de comer ficou mais divertida (!) // contém dez ovos" // sublinhar o texto / né (?)
 68A - supostamente +++ (00:09:33 / **incompreensível devido à sobreposição de falas**) / não tem como a gente mexer aqui e tirar do lugar não / né (?)
 70A - a palavra // nossa (!) / era bom mudar a palavra / não era (?)
 71B - ah / está difícil mesmo (!) // "ovo colonial cocoricó (!) // a hora de comer ficou mais divertida" / aqui eu acho que tem uma vírgula //
 72A - ah (!) / sabe / o que a gente poderia fazer / também (?) / parar aqui na exclamação e pegar uma imagem do ovo / colocar aqui
 73B - e colocar essa...
 74A - contém... / ah / espera aí / vamos ver se a gente acha
 75B - oh / meu Deus / não / parecia isso aqui / né (?) / você acha isso (?)
 76A - é / isso
 77B - contém dez ovos // colonial é aqui / a TV cultura é o endereço (?) // é
 78A - é / é o site / TV cultura / arroba / dois mil e doze...
 79B - daí isso aí vai para a outra linha // "contém dez ovos colonial" / isso (?) / aqui põe a imagem // aí a gente...

Figura 33 Transcrição parcial do diálogo gravado pelo Programa *aTube Catcher* durante a edição do TxF1 - P09 e P11

A versão final do folheto e a análise do diálogo estabelecido durante esse momento da edição possibilita inferir que as professoras concluem que o espaço enunciativo informativo é parte da propaganda, que ocupa um agrupamento textual específico, dentro de um espaço gráfico do texto. Para marcar esse espaço gráfico, as professoras utilizaram o recurso do espaçamento, clicando na tecla "enter" com a intenção de mudar de linha. No entanto, havia uma configuração prévia para doze (12) pontos de espaço após o parágrafo, o que foi mantido pelas professoras, indicando, assim, que elas não planejaram, ou não utilizaram conscientemente, a definição do espaço, mas que tiveram a intenção de separar as informações em diferentes linhas no texto.

Resolvido, em parte o problema cognitivo, as professoras passam a procurar a imagem que ilustrará a propaganda, como mostra o diálogo seguinte:

80A - vamos ver se a gente acha essa imagem
 81B - tem que parar o gravador agora / não (?)
 83A - nem sei / vamos ver isso aqui // pode escrever
 84B - ovos de chocolate / vamos colocar (?) // vamos ver se tem cocoricó
 85A - tem / olha / lá
 86B - tem (!) / o que é isso (?)
 87A - olha aqui / que bonito (!)
 88B - olha que bonitinho / muito lindo (!)
 89A - vai essa (?)
 90B - vai (!)
 91A - ou pega essa aqui que tem um monte de embalagem (?)
 92B - que tem uma caixa / é que vai mostrar os rostos
 93A - tem pintinho (!) // olha
 94B - uma imagem que contém dez ovos
 95A - que bonitinho (!)
 96B - é // não / a embalagem / tem que ter a embalagem
 97A - aqui / olha // esse (?)
 98B - é / vê esse
 99A - menina / mas esse aqui está parecendo um ovo de galinha
 100B - chiclete de ovos // nossa (!) / eu ia me acabar com isso / imagina as crianças
 101A - mas lá está falando que é ovo de chocolate (?)
 102B - não / ovo cocoricó
 103A - então pode ser esse (!)
 104B - ovo cocoricó / +++ (00:12:53 / incompreensível devido à sobreposição de falas)
 105A - então / isso /
 106B - vamos pôr esse (?)
 107A - vamos (!)
 109B - e quanto tempo você precisa para avaliar (?) / porque você precisa avaliar isso primeiro para o próximo encontro / ou não (?)
 111A - nossa (!) / essa imagem está imensa
 112B - ah / acho que ficou bom / olha lá / é só ver / ela é chamativa / olha // eu acho que ficou legal / você não acha não (?)
 113A - aham
 114B - vou pôr mais para lá
 115A - deixa aí mesmo
 116B - onde tem os dez ovos pode falar da caixinha / põe isso ali para baixo
 117A - isso aqui para baixo (?)
 118B - é / isso / aqui embaixo
 119A - como nós vamos pôr isso para baixo (?)
 120B - isso aqui / esse texto aqui
 121A - você sabe (?)
 122B - eu não sei / mas vamos tentar // não vai não / não vai não
 123A - então / só arruma o espaço e deixa assim mesmo
 124B - tirar aqui e pôr depois // ixe / Maria (!) // tá
 125A - está bom (?) / fechou (?)
 126B - olha / eu acho que tá bom (!)
 127A - está bom / porque aqui está falando que tem dez ovos / aí / embaixo / tem o endereço / depois tem a... / está chamativa
 128B - aham // então / tá / fechou

Figura 34 Transcrição parcial do diálogo gravado pelo Programa *aTube Catcher* durante a edição do TxF1 - P09 e P11

O diálogo no momento de busca da imagem (expresso na transcrição e na análise do vídeo) revela que as professoras não compreenderam que, num primeiro momento, tratava-se da propaganda de ovos de galinha reais e que Cocoricó era a marca. Elas escreveram ovos de chocolate, no buscador (site de busca de informações).

Digitaram **Ovos de chocolates Cocoricó** na barra do buscador, o que as remeteu a lembrancinhas e aniversário com o tema Cocoricó. A imagem final escolhida foi de uma lembrancinha de aniversário que era uma embalagem de ovos de chiclete que imitava uma embalagem de ovos reais e que tinha fita para enfeitar, nome do aniversariante, data do aniversário e imagem de personagens do programa infantil Cocoricó na etiqueta.

Então escolhem a imagem abaixo:



Figura 35 Imagem parcial da versão final - folheto editado pelas P09 e P11 - TxF1

A imagem escolhida ainda se distancia da imagem real do ovo e da marca em questão. No entanto, a interação entre elas e entre elas e o conteúdo envolvido (edição de texto publicitário, imagens publicitárias e não publicitárias) possibilitou um ajuste na seleção da imagem e na solução do problema encontrado: a compreensão do espaço enunciativo informativo. Qual a função desse espaço enunciativo na propaganda?

O que elas perceberam, inconscientemente, é que havia uma mudança do espaço enunciativo, mas não compreenderam sua função dentro do folheto, por isso apelaram para a imagem. Por outro lado, a imagem ou imagens encontradas nos buscadores ofereceram algumas informações que ajudaram na compreensão do espaço enunciativo em questão. As editoras perceberam o que significava “contém dez ovos”, dúvida expressa no trecho transcrito abaixo:

50A - é // nossa / eu estou achando estranho esse final / não estou entendendo

51B - contém dez ovos

52A - colonial / TV cultura / arroba // ah // não +++ (00:07:25 / **incompreensível**)

53B - será que eu não tirei do lugar / gente (?)

Figura 36 Transcrição parcial do diálogo gravado pelo Programa *aTube Catcher* durante a edição do TxF1 - P09 e P11

Ao digitar na barra de busca a expressão “ovos de chocolates Cocoricó”, foi possível inferir que a dupla não compreendeu a função que a imagem tem no texto publicitário, não

compreendeu a função da imagem na propaganda, não utilizou imagem referente ao produto em questão.

Cabe destacar aqui a questão do uso dos buscadores (ferramentas, sistemas ou programas de busca de informações na internet, planejado para procurar palavras-chave), prática que aparenta ser muito simples, mas que, no entanto, requer muito conhecimento sobre o recurso (buscador - sobre como se organiza, sua função), sobre o conteúdo buscado, sobre critérios de seleção das informações relevantes dentre a lista em que se apresenta, entre outros. Ou seja, um aspecto da alfabetização que aborda as práticas sociais, que precisa, necessariamente, considerar as práticas sociais, as quais, hoje, estão permeadas pelo uso das TICs e, nesse caso, nas quais se insere o uso dos buscadores. Sobre esse tema, Perelman (2011) afirma: *La búsqueda y selección de información en Internet es una de las prácticas del lenguaje esenciales en la formación de los alumnos en tanto estudiantes* (p.23).

4.4.3.3. Recursos para a modificação do TxF (texto-fonte)

A dupla não agregou e não eliminou nenhum elemento textual do TxF, apesar de ter cogitado, no diálogo estabelecido no decorrer da edição, o desejo de excluir a parte informativa final. A operação de mudança de sentido ocorreu pelo uso de sinais de pontuação e mudança de espaço discursivo que se deu somente com o uso do espaçamento.

Recorreram à inserção de uma imagem retirada da internet para resolver um problema que encontraram em tentar compreender a função do espaço enunciativo informativo. Ainda assim, a ilustração se refere a uma imagem de uma lembrancinha utilizada em eventos comemorativos, por exemplo, aniversário de uma criança, cujo tema parece ter sido Cocoricó (referindo-se ao desenho infantil do mesmo nome).

A dificuldade em utilizar os recursos do editor de texto interferiu na versão final apresentada pela dupla, bem como a dificuldade em lidar (ler, compreender e produzir) textos publicitários.

A análise do vídeo demonstrou que as professoras ainda tentaram colocar o trecho do texto, que marca a fala neutra do enunciador com as informações referentes ao produto, abaixo da imagem escolhida, porém, não conseguiram, pela dificuldade em lidar com as ferramentas do editor de texto e, por isso, mantiveram-no acima da imagem, como mostra a versão final.

As professoras se centraram na atividade de pontuar o texto, o que é diferente de editar. Nesse sentido, não consideraram o contexto de produção colocado. Realizaram uma atividade típica de livro didático. Como demonstra o trecho do diálogo:

- 19A - agora aqui você vai mudar para maiúsculo // (a letra) o
 20B - depois mudar para o... / e...
 21A - acho que isso aqui já tem que entrar na outra linha / né (?)
 22B - não / depois... / depois a gente formata

Figura 37 Transcrição parcial do diálogo gravado pelo Programa *aTube Catcher* durante a edição do TxF1 - P09 e P11

4.4.3.4. Oralidade

Recorreram à oralidade para expressar o que pretendiam informar, quase que dramatizando a leitura do texto, porém não conseguiram encontrar recursos da língua escrita que expressem sua intencionalidade.

Esse procedimento se aproxima muito da concepção implícita da consciência fonológica. Ao centrar as reflexões sobre o sistema de escrita na discriminação oral, as crianças não desenvolvem os procedimentos de buscar, nos textos escritos, “modelos” ou dicas para suas reflexões, que devem ocorrer no escrito e não no oral.

4.4.4. Etapa 1 Texto 1 - Professoras 03 e 18

A ilustração que segue corresponde à versão final do Texto-fonte 1 (Cocoricó) realizado pelas professoras 03 e 18.

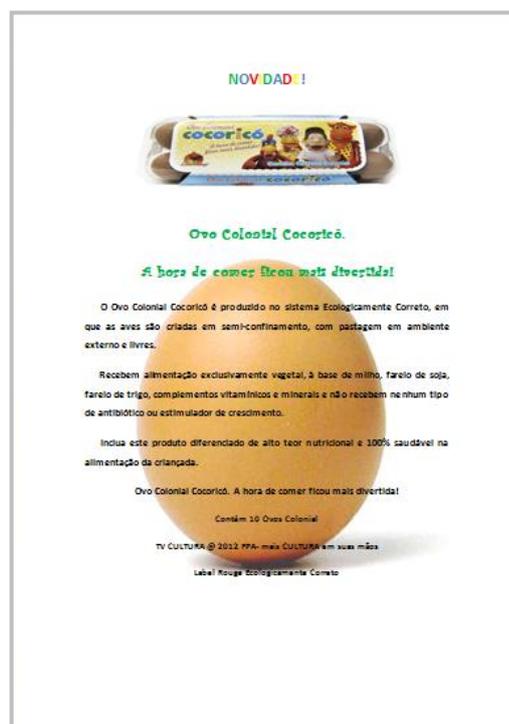


Figura 38 Versão final do folheto editado pelas P03 e P18 - TxF1

A análise do folheto editado pelas professoras 03 e 18, do TxF1, durante a primeira etapa, permite observar alguns aspectos descritos abaixo.

4.4.4.1. Conhecimentos sobre as ferramentas informáticas

A análise da versão final do trabalho dessa dupla aponta que foram utilizadas várias ferramentas informáticas pelas professoras, entre elas: várias fontes, tipos de letras, cores, tamanhos; negrito, espaçamento, centralização. Foram inseridas imagens encontradas em buscadores da internet, recurso de copiar e colar, sobreposição de texto à imagem, recursos de edição de imagem para conseguir o efeito de sobreposição (do texto à imagem).

4.4.4.2. Recursos gráficos empregados na edição/ Distribuição do texto no espaço gráfico

Em primeiro lugar, as editoras leram o texto, procuraram compreender o seu sentido. Depois, recorreram aos sinais de pontuação para dar sentido ao texto lido com o objetivo de enfatizar, destacar, separar. Na sequência, dividiram o texto em espaços enunciativos distintos. Isolaram o título, o nome do produto, a chamada (A hora de comer ficou mais divertida!) e, em seguida, o espaço enunciativo informativo:

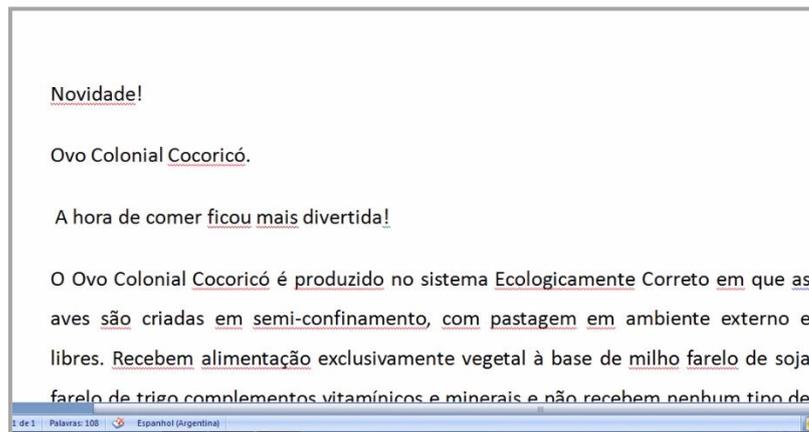


Figura 39 Versão final do folheto editado pelas P03 e P18 - TxF1

Após o enunciado inicial, as editoras inseriram uma imagem real que corresponde à imagem utilizada, de fato, na caixa do produto anunciado (Ovo Colonial Cocoricó), como é vendido no supermercado, recorrendo à pesquisa na internet. Uma imagem real do produto que corresponde às características do gênero discursivo, também utilizada na caixa do produto comercializado, ou seja, realizou a publicidade recorrendo à publicidade.



Figura 40 Versão final do folheto editado pelas P03 e P18 - TxF1

Cabe destacar aqui que esta análise só foi possível pelo uso do programa que permitiu registrar em vídeo todo o processo de edição, incluindo o diálogo. Analisar somente a propaganda final elaborada pelas professoras não possibilitaria observar uma situação genuína e explícita de aprendizagem.

Após o contato com a imagem publicitária do produto em questão, as professoras realizaram uma revolução na edição do folheto delas, conforme explicita o diálogo:

- 64C - olha / são os ovos colonial
 65F - a hora de comer ficou mais divertida
 66C - só que eu acho que é o novidade que tem que está maior
 67F - +++ (00:06:21 / incompreensível) / na minha cabeça era só mexer no texto / eu não sabia que tinha que montar / +++ (00:06:25 / incompreensível) / eu vou colocar tudo aqui em cima
 68C - põe em cima do novidade (?) / ou abaixo do novidade (?)
 69F - eu (acho) que é primeiro a novidade e depois coloca a imagem
 70C - então novidade pode destacar e a imagem
 71F - vou colocar assim // é tudo maiúscula / né (?)
 72C - isso // aí coloca em destaque
 73F - aí coloca em vermelho (?) / também para dar mais destaque (?) / não / né (?) // laranja e azul (?)
 74C - a cor // pode ser // bem grande a letra / não / é (?)
 75F - vou colocar bem grande / vamos ver depois
 76C - pena que não dá para colocar cada letra de uma cor / novidade colorido / cocoricó de...
 77F - dá / dá para colocar
 78C - e no cocoricó usa as cores azul / verde / vermelho e amarelo

Figura 41 Transcrição parcial do diálogo gravado pelo Programa *aTube Catcher* durante a edição do TxF1 - P03 e P18

Então colocaram cor, colocaram vida. Compreenderam o papel da edição. Após a inserção da imagem, as professoras discutiram muito sobre os recursos apresentados na propaganda e iniciaram a transformação gráfica do texto.

Utilizaram o recurso de destaque do título, centralizando-o, recorrendo à caixa alta, tamanho 18 para a fonte, cores diferentes para cada letra do título e o ponto de exclamação. Como que se estivessem dizendo: **Propaganda!** Aos gritos e com cores intermitentes piscando. Aproximaram-se das características do gênero publicitário ao destacar e enfatizar o enunciado inicial.



Figura 42 Versão final do folheto editado pelas P03 e P18 - TxF1

Em seguida, destacaram mais um enunciado no qual evidenciaram o nome do produto e a chamada: “A hora de comer ficou mais divertida!”. Em cores verdes vibrantes e com a fonte Curlz MT (com serifa, ou seja, prolongamento ao final das hastes das letras), que causa um efeito lúdico, dialogando, assim, com o segundo enunciatário para o qual essa publicidade se dirige: às crianças. E apelando aos enunciatários adultos, como que dizendo: esse alimento é bom para o seu filho, ele vai gostar - além do uso do recurso do ponto de exclamação, que traz um sentido mais leve e mais divertido, preparando, então, a inserção de outra voz enunciativa.



Figura 43 Versão final do folheto editado pelas P03 e P18 - TxF1

Recorrendo ao enunciatário adulto, na sequência, a dupla recorre à fonte Calibri (sem serifa, ou seja, sem prolongamento de hastes – conferindo clareza e facilidade de leitura) e ao negrito para inserir informações mais objetivas sobre o produto. Espaço enunciativo informativo que se refere ao enunciatário adulto, trazendo informações sobre o sistema de produção do Ovo Cocoricó, aos valores nutricionais e à ausência de antibióticos. Dirige-se a um enunciatário preocupado com a saúde do filho, aos cuidados com os animais e com a natureza.

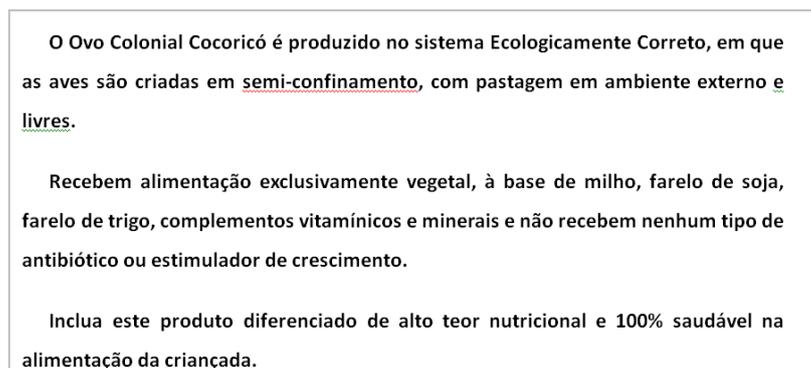


Figura 44 Versão final do folheto editado pelas P03 e P18 - TxF1

O espaço enunciativo seguinte é o espaço da credibilidade. Indica as empresas que confiam no produto e empregam seus nomes junto a ele e a seu lema. Apresenta-se, também nesse espaço enunciativo, a certificação do produto e se compromete com o “sistema ecologicamente correto”.

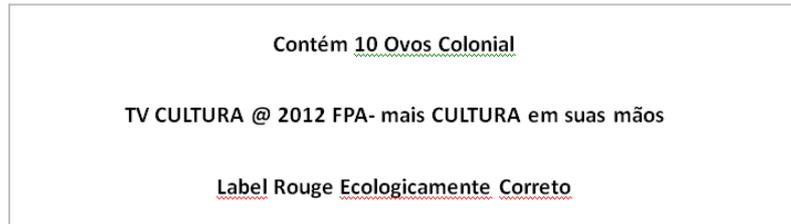


Figura 45 Versão final do folheto editado pelas P03 e P18 - TxFl

As editoras, não satisfeitas com os recursos já construídos somados aos recursos que o próprio texto (TxFl) apresentou, contemplaram, com olhos publicitários, o desenho que o texto centralizado criou (sem terem planejado com antecedência). A imagem do desenho do texto remete-se à imagem de um ovo.

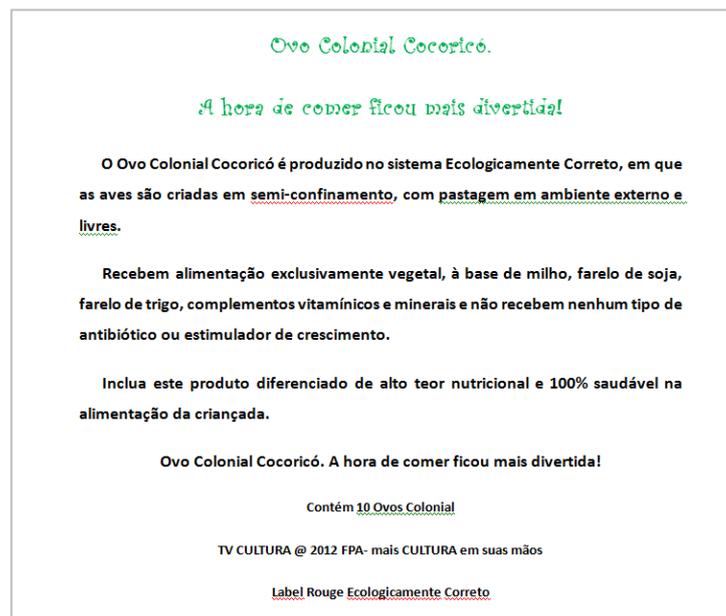


Figura 46 Versão final do folheto editado pelas P03 e P18 - TxFl

Diante da imagem do contorno do texto, surge a ideia, expressa pelo diálogo que segue:

... - ainda pensei muito além / ainda pensei em fazer um formato de novo / eu não sei / mas se não / vai ficar muito / né (?) / muito cheio

133F - não / ia ficar legal

134C - sabe / ali / onde está escrito aqui / fazer o formato de um ovo / fica mais fácil a pessoa olhar

135F - você consegue fazer (?) / deixa eu ver

136C - mas eu acho que é muito / né (?) / fica muito

137F - mas tem que aparecer mesmo

138C - tá / ah / mexa

139F - vou ver se eu consigo / inserir imagem / não / formas

140C - inserir / cadê o ovo (?)

141F - espera aí / deixa eu ver se eu consigo

142C - eu não // assim também está bom

143F - já dá para jogar atrás da imagem

144C - é isso mesmo / tira a vontade de comer

145F - ele parece que é vermelho / né (?) / esses ovos do cocoricó (?)

[...]

151F - eu juro que não estão querendo deixar eu copiar essa imagem / vou pegar outra / pegar outra

152C - não tem

153F - vou pegar outra // mas eu não sei porque não está deixando eu copiar

154C - porque não vem (?)

155F - +++ (00:18:59 / incompreensível)

156C - agora vai / né (?) // a única coisa agora é que tem que colocar ali

157F - eu estou tentando colocar ali atrás

158C - deixa aí como você pensa

159F - beleza / o que atrai é assim / mas você queria... / dá para colocar atrás essa // o máximo que eu consigo é colocar imagem aqui / ah / ficou legal / né / (?)

160C - mais embaixo // ah / eu acho / porque é uma coisa que...

161F - ficou legal mesmo // e se colocasse tudo em negrito (?) / a escrita

162C - é // para ficar...

163F - mais... / mais escuro // ficou legal essa ideia / você tem umas ideias boas para essas coisas de decoração / +++ (00:20:13 / incompreensível)

164C - ficou legal essa... / vou soltar

165F - porque querendo ou não / quando você passa assim / às vezes / você não dá nem muita atenção

Figura 47 Transcrição parcial do diálogo gravado pelo Programa *aTube Catcher* durante a edição do TxF1 - P03 e P18

O efeito da sobreposição do texto à imagem do ovo foi extraordinário!

Foi possível observar, pela análise do diálogo, que o uso do recurso negrito só ocorreu após a sobreposição do texto à imagem do ovo, pois as professoras avaliaram que, dessa forma, a leitura seria favorecida.



Figura 48 Transcrição parcial do diálogo gravado pelo Programa *aTube Catcher* durante a edição do TxF1 - P03 e P18

4.4.4.3. Recursos para a modificação do TxF (texto-fonte)

As editoras desse folheto não agregaram nem suprimiram nenhum elemento textual no TxF1. Mantiveram o mesmo conteúdo, na mesma ordem. No entanto, produziram mudanças de sentido, recorrendo à definição de diferentes espaços discursivos, inserção de imagens altamente significativas, agregando-as ao texto, utilizando o recurso de sobreposição do texto à imagem.

Realizaram correções ortográficas, sem nenhum pudor, ainda que a orientação tenha sido não realizar alterações no texto.

4.4.4.4. Interação

A interação foi um fator fundamental para a edição do folheto. As professoras interagiram entre si e com o objeto de conhecimento. A atividade em dupla favoreceu o diálogo e o diálogo favoreceu a explicitação da reflexão elaborada/desenvolvida no decorrer da atividade.

4.5. Síntese - Parte 1 – TxF1 – Propaganda Ovo Colonial Cocoricó

Foi possível observar, no processo de edição do texto publicitário na tela do computador, que os professores envolvidos recorreram aos conhecimentos que cada um possuía sobre as ferramentas informáticas (recursos do processador de texto, recursos de

busca na internet) e sobre o texto publicitário. Também foi possível observar que a interação e a possibilidade de diálogo sobre os conteúdos envolvidos na tarefa de editar um texto na tela do computador favoreceram o avanço na compreensão de vários aspectos envolvidos, transformando a tarefa em situações de aprendizagem.

Constatou-se que, ainda que os professores não possuíssem experiências anteriores com a edição de texto publicitário, eles acessaram conhecimentos prévios que possibilitaram, em conjunto com a interação, realizarem a tarefa com êxito.

Em síntese, foi possível observar, com ajuda de gráficos, alguns aspectos mensuráveis que serão apresentados em seguida. Vale destacar que a análise que segue foi realizada por aspectos segregados, no entanto, na edição de cada dupla, esses aspectos ocorreram, ou não, concomitantemente.

4.5.1. Recursos analisados

Recursos		Propósitos
Recursos de texto	Agregado Textual	Mostrar o texto segundo o suporte
		Indicar o tipo de texto com independência do suporte
	Supressão/substituição de um segmento textual no TxF1	Organizar o TxF1
Recursos de pontuação	Sinais de interrogação	Indicar o tipo de texto com independência do suporte
	Vírgula, ponto e vírgula, ponto, ponto final, dois pontos	Organizar o TxF1
	Sinais de pontuação duplos (aspas, parênteses)	Resaltar um segmento do TxF1
Recursos Tipográficos	Maiúsculas, negrito, tamanho de caracteres, fonte de caracteres, cursivas, sublinhados, marcadores, cores	Ressaltar um segmento do TxF1 ou um agregado textual
		Organizar o TxF1
Recursos de Espaço	Enter, tab. barra de espaço, centralização, alinhamento esquerda, alinhamento direita	Mostrar o texto segundo os folhetos
		Indicar o tipo de texto com independência do suporte (dar formato)
		Organizar o TxF1
		Ressaltar um segmento do TxF1
		Ajustar TxF1 /Suporte
Desenho	Indicação de desenho ou imagem fotográfica	Adornar e/ou complementar o TxF1

Tabela 5 Fonte: Pesquisadora. Pesquisa Documental e de Campo.

4.5.2. Recursos empregados na edição /Recursos para a modificação do TxF (texto-fonte)

4.5.2.1. Conhecimentos sobre as ferramentas informáticas

Em relação ao uso das ferramentas informáticas, a análise dos dados demonstrou que as professoras envolvidas conhecem - e utilizaram na tarefa proposta - alguns recursos básicos das TICs.

Para a edição do TxF1, a maioria utilizou como recursos do processador de texto: cor, tamanho e tipo de fonte nas duas propagandas editadas, sendo que, nessa tarefa, destacaram-se mais os recursos de cor e tipo de fonte. Dentre os editores do TxF1, 75% dos professores utilizaram o recurso de cores variadas da fonte e 75% deles recorreram à variedade de tipos de fonte. Enquanto que 50% das professoras editoras recorreram ao recurso de colunas, 50% à inserção de imagens no texto e 25% delas às tabelas.

Ressalta-se aqui que, no decorrer da realização da edição, o acesso à internet estava disponível aos professores. Foi possível observar que 75% das professoras recorreram aos buscadores para localizar imagens que pudessem compor a edição do texto-fonte e que 50% agregaram a busca da imagem na internet aos recursos de edição de imagens.

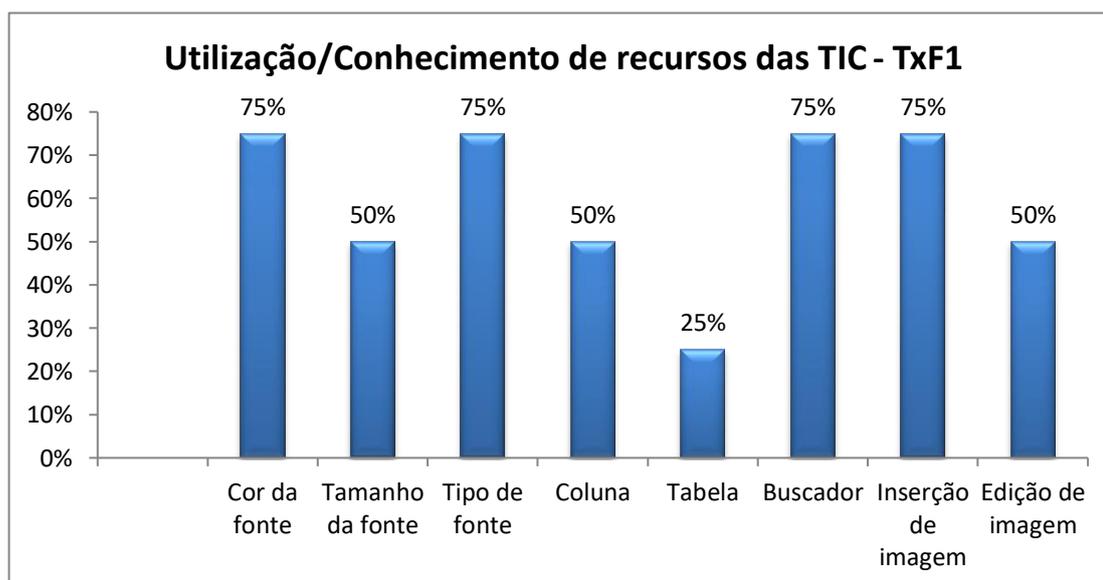


Gráfico 1 Utilização/Conhecimento de recursos das TICs - TxF1

4.5.2.2. Recursos de texto

No que se refere aos recursos textuais, observou-se que 100% das professoras organizaram o texto de acordo com o suporte proposto e que 100% delas mantiveram o texto

original, sem acrescentar ou suprimir trechos. Esse fato revela que, em primeiro lugar, a consigna foi compreendida pelas professoras - a proposta foi editar, trabalhar com o texto dado, sem acrescentar ou tirar partes – em segundo lugar, que o texto foi compreendido.

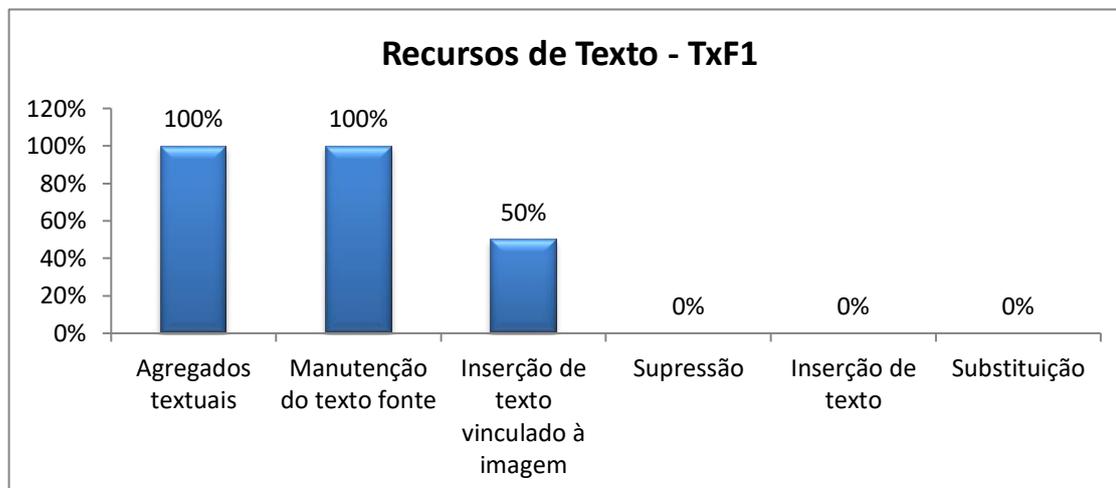


Gráfico 2 Recursos de Texto - TxF1

4.5.2.3. Sinais de Pontuação⁴¹

Analisando a utilização dos sinais de pontuação, observou-se que ponto final e vírgula foram utilizados por 100% das editoras; enquanto que dois pontos e ponto de exclamação foram utilizados por 50% delas, já o ponto e vírgula, por 25%.

Ponto e vírgulas foram utilizados em uma situação em que as editoras decidiram marcar uma enumeração com marcadores do processador de texto Word (>.). A análise da edição dos textos TxF1 demonstrou que o uso de exclamação, quando ocorreu, se deu no agregado textual: “A hora de comer ficou mais divertida”. Alguns textos apresentaram um sinal de exclamação, outros, até três sinais ao final do agregado. Esta ocorrência dialoga com o caráter persuasivo da publicidade.

⁴¹ A expressão “pontuação” nesse estudo refere-se à pontuação plena de acordo com Ferreiro, Pontecorvo et al., 1996, cap 4)

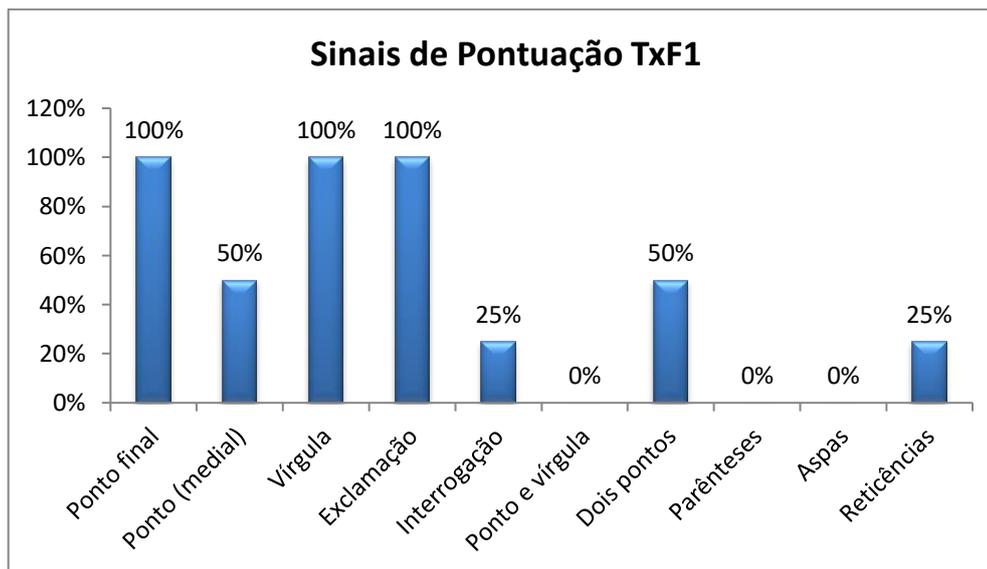


Gráfico 3 Sinais de Pontuação - TxF1

4.5.2.4. Recursos tipográficos

Quanto aos recursos tipográficos, foi possível observar que todos os professores recorreram ao uso da maiúscula⁴², especialmente no início dos agregados textuais e nos títulos (do produto e das empresas). Cabe ressaltar que o TxF1 foi apresentado aos professores mantendo somente letras maiúsculas nos nomes próprios e no início do texto. A decisão dos professores foi manter as maiúsculas onde foram encontradas. No entanto, duas duplas usaram maiúsculas (ou caixa alta) em um ou mais agregados textuais inteiros.

Em segundo lugar, em 75% de ocorrências, os recursos tipográficos mais utilizados foram o tipo de fonte e a cor da fonte; seguido, por fim, do sublinhado e dos marcadores que tiveram ocorrência de 25%.

As maiúsculas também são polivalentes: as que marcam início de unidade sintático-discursivas estão associadas aos pontos; outras são marcas ideográficas (Rosa, nome próprio, por oposição a rosa, substantivo comum).

⁴² As maiúsculas foram consideradas aqui como recursos de edição (marcaram estilo do autor, marcaram ênfase, alguns textos foram escritos inteiros com maiúsculas) e como “polivalentes: as que marcam início de unidade sintático-discursiva estão associadas aos pontos; outras são marcas ideográficas (Rosa, nome próprio, por oposição a rosa, substantivo comum)”, conforme Möller e Ferreiro (2013. P.295).

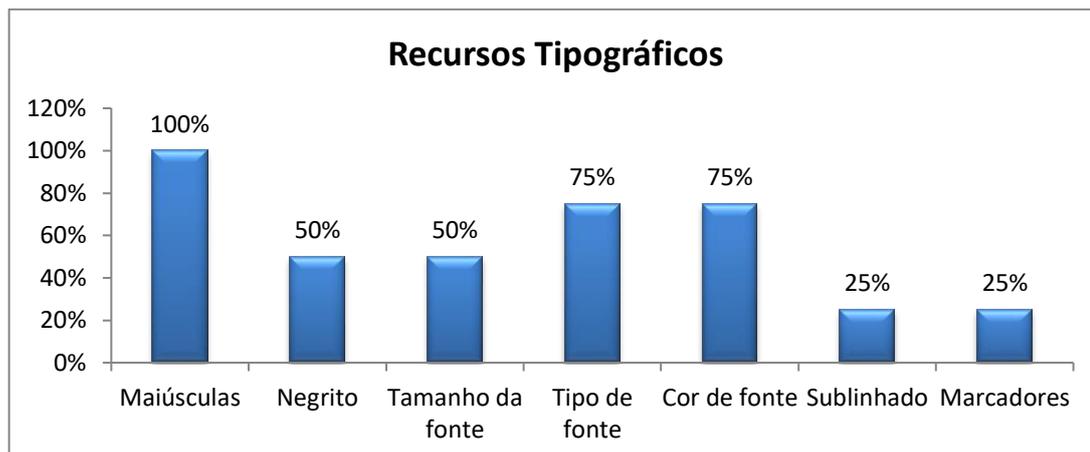


Gráfico 4 Recursos Tipográficos - TxF1

4.6. As versões finais dos TxF2 - Telefônica

A seguir, serão analisadas as versões finais do Texto-fonte 2 – Propaganda da Telefônica, editado pelos professores, em duplas na 1ª Etapa.

O texto foi apresentado aos professores, como o primeiro, na tela do computador, no processador de texto Word, mantendo somente letras maiúsculas nos nomes próprios e no início do texto, em caixa alta e sem pontuação.

4.6.1. Etapa 1 Texto 2 - Professoras 12 e 19

A ilustração que segue corresponde à versão final do Texto 2 (Telefônica) realizado pelas professoras 12 e 19.



Figura 49 Versão final do folheto editado pelas P12 e P19 – TxF2

Na apresentação da versão final da edição, a dupla manteve o mesmo texto e o repetiu quatro vezes, em forma de panfletos ou folhetos. Usando o argumento de que dessa maneira, conseguiriam aproveitar melhor a página, as autoras repetiram o texto editado quatro vezes, de forma que cobriram todo o espaço gráfico da página. As professoras afirmaram que “o folheto é uma página pequena”. Um argumento aparentemente pueril, mas que denota duas maneiras de conceber a página: A) como um espaço abstrato em que o texto é distribuído e identificado; B) um espaço concreto, materialmente divisível, capaz de conter “páginas” de vários textos.

Se focalizamos o processo de edição, o texto proposto apresenta a seguinte versão final:



Figura 50 Imagem parcial da versão final - folheto editado pelas P12 e P19 – TxF2

4.6.1.1. Conhecimentos sobre as ferramentas informáticas

Essa dupla utilizou as ferramentas de configuração do texto, recorrendo a negrito, variedade de fontes, espaçamento, pontuação, caixa alta e centralização. Não utilizou ilustrações, mesmo tendo disponível o acesso à internet. Chegaram a conversar sobre usar ou não imagens e decidiram não utilizá-las, afirmando que o texto já chama atenção com os recursos gráficos utilizados. Como aponta trecho do diálogo:

119B - o outro tem que dar certo / vamos pôr algum desenhinho / alguma coisa (?)
120A - ah / eu acho que já está chamando atenção assim

Figura 51 Transcrição parcial do diálogo gravado pelo Programa *aTube Catcher* durante a edição do TxF1 - P12 e P19

Esse fato demonstra que as professoras consideram uma das características da publicidade: chamar a atenção, despertar o interesse, dialogar com o enunciário, ou seja,

persuadir. No entanto, descartaram o uso de um recurso tão aliado à persuasão: a imagem. Dessa forma, elas julgaram conseguir dar o efeito desejado apenas com os recursos gráficos utilizados.

4.6.1.2. Recursos gráficos empregados na edição

A ilustração apresentada em seguida é uma imagem da versão final do TxF2, editada pela dupla de professores P12 e P19. A dupla recorreu ao mesmo procedimento utilizado no TxF1, ou seja, a versão final do texto apresentou o mesmo texto em forma de panfleto, copiado quatro (4) vezes na superfície da folha de sulfite. Nesse caso, o argumento de aproveitamento do sulfite para fazer mais cópias ficou mais evidente, como mostra parte do diálogo travado entre as professoras no decorrer da tarefa de edição:

121B - ou vamos fazer dois agora (?)
 122A - ah / eu penso em fazer o quanto der em uma folha de sulfite
 123B - ah / cabe mais / cabe mais
 124A - cabe // mas você não vai copiar do jeito que está / né (?)
 125B - vou escrever ele / acho que dá nessa banda
 126A - será (?)
 127B - vamos ver
 (risos)
 128A - deu // pronto // e utilizamos o uso da folha

Figura 52 Transcrição parcial do diálogo gravado pelo Programa *aTube Catcher* durante a edição do TxF1 – P12 e P19

Mais uma vez, o argumento que pode parecer ingênuo e volta a mostrar a interação entre dois modos de conceitualizar a página: A) como um espaço abstrato em que o texto se distribui e se identifica como tal; B) um espaço concreto, materialmente divisível, capaz de conter “páginas” de vários textos.

É possível observar que as autoras utilizaram essencialmente os agrupamentos gráficos e espaçamentos para causar o efeito de sentido desejado.

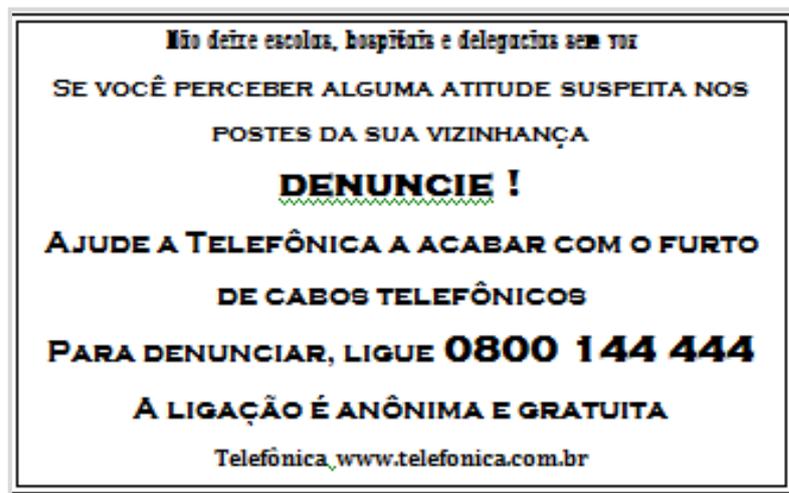


Figura 53 Imagem parcial da versão final - folheto editado pelas P12 e P19 – TxF2

As professoras não realizaram nenhuma inserção ou exclusão de parte do texto, ou seja, mantiveram o mesmo conteúdo e a mesma ordem do original.

Ao usar o recurso do negrito e da centralização na chamada inicial, as autoras procuraram expressar a seriedade do tema tratado, destacando um aspecto do texto publicitário que é o “hacer saber y un hacer creer⁴³” (Filinich, 2005), buscando determinar que todos e cada um são/é responsável/is pelo uso das linhas telefônicas, principalmente, em caso de emergência.

Não deixe escolas, hospitais e delegacias sem voz

Figura 54 Imagem parcial da versão final - folheto editado pelas P12 e P19 – TxF2

Nesse caso, a voz do enunciador parece se dirigir diretamente ao enunciatário, impondo uma ordem e culpando o enunciatário por algo errado que poderá acontecer com ele e com outros. Convoca o enunciatário a uma responsabilidade coletiva.

O trecho seguinte parece abrandar o tom de ordem e parece solicitar uma ação. Nesse caso, as autoras utilizaram uma tipografia mais branda também. Não utilizaram a pontuação medial; o que ocupa o lugar de reticências, pois, completam o sentido no trecho posterior.

**SE VOCÊ PERCEBER ALGUMA ATITUDE SUSPEITA NOS POSTES
DA SUA VIZINHANÇA**

Figura 55 Imagem parcial da versão final - folheto editado pelas P12 e P19 – TxF2

⁴³ “Fazer saber” e um “fazer crer”. (Tradução da pesquisadora)

No agregado seguinte, as autoras enfatizam a voz do enunciatório como uma ordem:

DENUNCIE !

Figura 56 Imagem parcial da versão final - folheto editado pelas P12 e P19 – TxF2

Utilizando o combinado de caixa alta e negrito somado ao ponto de exclamação e à centralização do texto, no qual a voz do enunciatório afirma, imperativamente, como se estivesse gritando, ou dando uma ordem muito severa.

No agregado seguinte, as editoras abrandam o tom da voz do enunciatório, fazendo uma solicitação de ajuda, procurando seduzir o enunciatório para mobilizá-lo para uma ação.

**AJUDE A TELEFÔNICA A ACABAR COM O FURTO DE
CABOS TELEFÔNICOS**

Figura 57 Imagem parcial da versão final - folheto editado pelas P12 e P19 – TxF2

Na sequência, o último agrupamento se refere a informações objetivas, número de telefone, informação de que a ligação é anônima e gratuita e o site.

PARA DENUNCIAR, LIGUE **0800 144 444**

A LIGAÇÃO É ANÔNIMA E GRATUITA

Telefônica www.telefonica.com.br

Figura 58 Imagem parcial da versão final - folheto editado pelas P12 e P19 – TxF2

Nesse agrupamento, as autoras utilizaram, mais uma vez, recursos gráficos como: negrito, tamanho de fontes, centralização. Parecem organizar as informações por ordem decrescente de importância. Esse fato se expressa pela ordem em que aparecem as informações, pelo tamanho da fonte, que vai diminuindo e, até pelo efeito do uso ou não do negrito, que vai abrandando a cor das informações de acordo com o grau de importância, destacando as mais relevantes.

4.6.2. Etapa 1 Texto - Professoras 16 e 17

A ilustração que segue corresponde à versão final do Texto 2 (Telefônica) realizado pelas professoras 16 e 17.

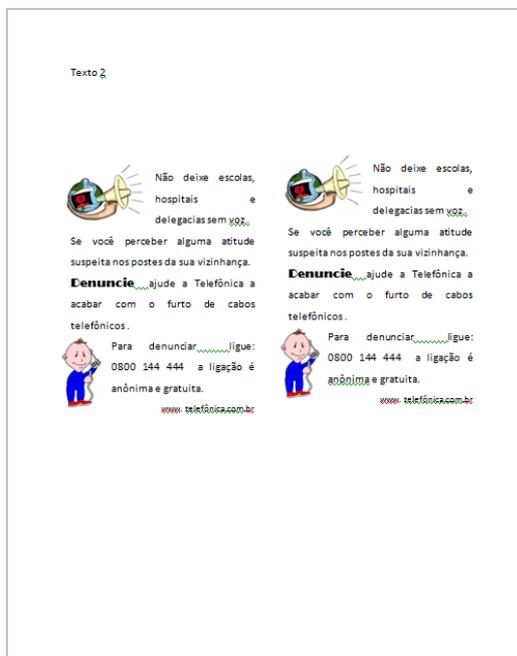


Figura 59 Versão final do folheto editado pelas P16 e P17 – TxF2

A versão final dessa dupla apresenta a mesma característica da edição do TxF1, na qual o texto foi repetido duas vezes e organizado em forma de colunas, aproximando-se da ideia gráfica de folheto. As professoras não fizeram nenhuma inserção ou supressão de palavras no texto.

Focalizando o processo de edição, o texto proposto pelas editoras apresenta a seguinte versão final:

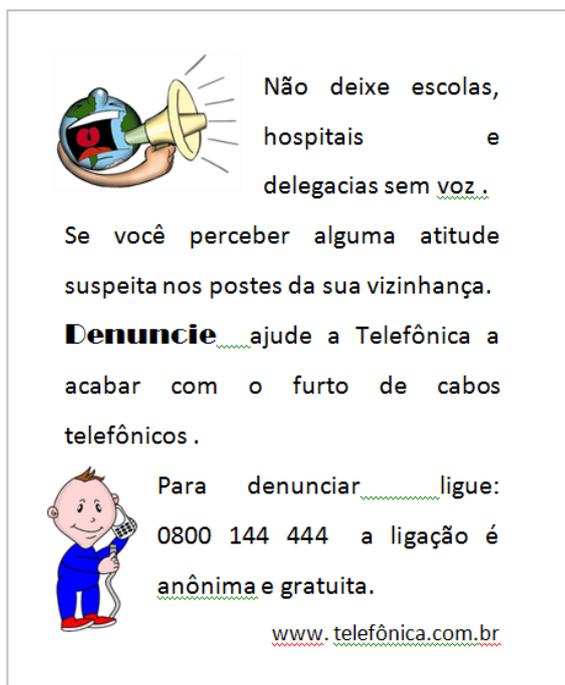


Figura 60 Versão final do folheto editado pelas P16 e P17 – TxF2

4.6.2.1. Conhecimentos sobre as ferramentas informáticas

A dupla de professoras P16 e P17 valeu-se dos mesmos recursos utilizados no TxF1: negrito, espaçamento, pontuação e duas fontes diferentes. Recorreram a imagens, utilizando os buscadores mais conhecidos, e selecionaram aquelas que compreendiam que contribuiriam para a compreensão do texto.

As ilustrações seguintes demonstram como a dupla organizou os diferentes espaços gráficos no texto e quais recursos foram utilizados para causar o efeito de sentido proposto.

A dupla não definiu um espaço gráfico com título. No primeiro agregado, a dupla definiu o espaço discursivo de caráter expositivo/imperativo:

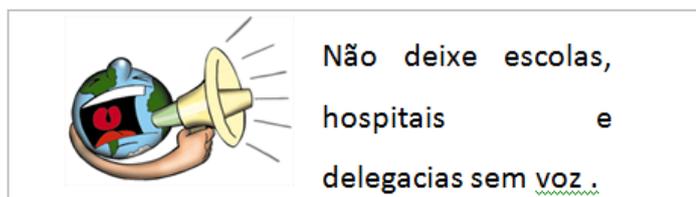


Figura 61 Versão final do folheto editado pelas P16 e P17 – TxF2

As editoras agregaram, a esse espaço gráfico, a imagem estilizada de um planeta com um braço segurando um megafone na boca. Como efeito da edição, causou a impressão de que o planeta gritasse o texto escrito. A imagem reforça o caráter imperativo da voz do enunciador.

No espaço gráfico seguinte, a dupla definiu outro espaço gráfico que marca um discurso imperativo, porém, quebrou o efeito de sentido proposto pela propaganda original, deixando uma ideia incompleta.

**Se você perceber alguma atitude
suspeita nos postes da sua vizinhança.**

Figura 62 Versão final do folheto editado pelas P16 e P17 – TxF2

Quando se utiliza o “se” (funciona como adjunto adnominal de condição, ou seja, conjunção subordinativa condicional⁴⁴, que impõe uma condição; nesse caso, é necessário completar com a ação; no folheto, essa palavra é “denuncie”. Se você perceber alguma atitude suspeita nos postes da sua vizinhança, ... faça o quê? Denuncie. Nesse caso, mudar a palavra de lugar, tirar desse agregado, mudou completamente o sentido e, mais do que isso, deixou a frase sem sentido, pois ficou incompleta.

Já, no agregado seguinte, ainda que utilizando a palavra “denuncie” em outro agregado, a dupla conseguiu criar um espaço gráfico com sentido.

Denuncie ajude a Telefônica a
acabar com o furto de cabos
telefônicos.

Figura 63 Versão final do folheto editado pelas P16 e P17 – TxF2

A dupla produziu um efeito de sentido coerente, mesmo utilizando a palavra que fazia parte do período anterior. Recorreu ao negrito para marcar, mais uma vez, a voz imperativa do enunciador: Denuncie. Depois, completou com: ajude a Telefônica a acabar com o furto de cabos telefônicos. Ainda nesse espaço gráfico, após a palavra “denuncie”, poderia ser utilizada vírgula, ou dois pontos ou o ponto final; e, em seguida o complemento do texto. No entanto, a dupla utilizou o negrito.

Na sequência, no próximo espaço gráfico, as editoras definiram um agregado textual que organiza o texto de caráter discursivo informativo.

⁴⁴ A palavra “se” será **conjunção subordinativa condicional** quando iniciar **oração subordinada adverbial condicional**, ou seja, quando iniciar oração que funcione como **adjunto adverbial de condição**. (<http://www.gramaticaonline.com.br/page.aspx?id=9&iddetalhe=411&idsubcat=15&idcateg=3>)



Figura 64 Versão final do folheto editado pelas P16 e P17 – TxF2

A dupla acrescentou, no endereço do site, a marca Telefônica, que poderia ter sido utilizada para marcar a credibilidade do anúncio.

Para o encerramento da propaganda, foi utilizada uma imagem, a qual se pode observar abaixo:

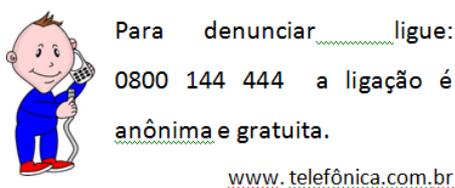


Figura 65 Versão final do folheto editado pelas P16 e P17 – TxF2

A imagem utilizada não condiz com a seriedade do assunto tratado, nem com o caráter imperativo, traço marcante dessa propaganda. A imagem parece funcionar como ilustração e não como parte do discurso das figuras de manipulação (Filinich). Há uma distorção da figura utilizada por essas editoras. A imagem se remete ao discurso da sedução, no entanto, o conteúdo envolve o imperativo, mais que a sedução. O discurso do enunciador convoca, chama o enunciatário à responsabilidade, não abrindo possibilidade de não realizar a ação. Fica muito forte, nesse anúncio, a intenção de “hacer saber y un hacer creer⁴⁵” (Filinich, 2005), que passa por uma convocação e não apela ao desejo do enunciatário, não passa pela sedução, mas pela conscientização, trazendo-o à obrigação.

4.6.2.2. Recursos gráficos empregados na edição

A folha de sulfite foi utilizada de forma a comportar duas colunas, ainda que não tenha sido explorada até a exaustão a sua capacidade de espaço. Isso parece demonstrar que as professoras estavam mais preocupadas em atender à ideia que têm sobre como esse gênero circula em lugares diferentes do que em explorar a totalidade do papel.

Esta imagem, apesar de destoar do discurso imperativo, se utilizada em outro tamanho, dialogando com outros elementos da edição do texto, poderia contribuir para ressaltar o

⁴⁵ “Fazer saber” e um “fazer crer” (Tradução da pesquisadora)

caráter imperativo do texto. No entanto, a forma e o local escolhidos pelas editoras distorcem o propósito do anúncio editado. A imagem escolhida tem o caráter de ilustrar; comunica algo distante do objetivo do texto editado.



Figura 66 Versão final do folheto editado pelas P16 e P17 – TxF2 – Cabo para carregar celular

A dupla utilizou duas imagens que se referem à comunicação, mas não têm relação direta com o tema. O informe publicitário se refere ao roubo de cabos telefônicos e não a telefone celular. A imagem do megafone, muito estereotipada, não contribui para a compreensão do sentido do texto.

A imagem escolhida pela dupla parece se aproximar de uma cultura escolar, de uma infantilização, de um abrandamento do tema tratado por ser um trabalho proposto para criança. As imagens utilizadas podem expressar que as professoras se colocaram como crianças e não como sujeitos adultos no processo de editar o texto, ou imaginaram uma atividade voltada para crianças.

As duas possíveis situações mostram que as professoras não consideraram o contexto de produção proposto e nem o conteúdo do folheto.

O texto foi distribuído na folha A4, a qual foi parcialmente utilizada, expressando uma das concepções de página: a interação de dois modos de conceitualizar a página: A) como um espaço abstrato em que o texto é distribuído e identificado; B) um espaço concreto, materialmente divisível, capaz de conter “páginas” de vários textos.

4.6.3. Etapa 1 Texto 2 - Professoras 09 e 11

A ilustração que segue corresponde à versão final do Texto 2 (Telefônica), realizado pelas professoras 09 e 11.



Figura 67 Versão final do folheto editado pelas P09 e P11 – TxF2

4.6.3.1. Conhecimentos sobre as ferramentas informáticas

As editoras P09 e P11 utilizaram, como recursos de edição, as seguintes ferramentas informáticas: negrito, centralização, espaçamento, pontuação, fonte de cores, tipos e tamanhos diferentes. Recorreram a imagens, utilizando os buscadores mais conhecidos, e selecionaram aquelas que compreenderam que contribuiriam para a compreensão do texto.

4.6.3.2. Recursos gráficos empregados na edição/Distribuição do texto no espaço gráfico

A análise do texto produzido pelas professoras 9 e 11 aponta que foram utilizados recursos variados para caracterizar o gênero publicitário, estabelecendo diferentes espaços gráficos que demarcam características discursivas diferentes.

Utilizaram negrito, espaçamento e uma fonte de tamanho maior que as demais partes do texto para delimitar um espaço discursivo imperativo, que ocupou o lugar de título. O enunciador conclama o enunciatário de forma imperativa. A dupla acrescentou, nesse espaço gráfico, um ponto de exclamação, com o qual intensificou a força da ordem dada.

**Não deixe escolas, hospitais e delegacias
sem voz!**

Figura 68 Imagem parcial da versão final - folheto editado pelas P09 e P11 – TxF2

No segundo agregado de texto, a dupla diminuiu o tamanho da fonte, não utilizou o negrito e utilizou um ponto final. Tais recursos amenizam o tom de voz do enunciador, mas ainda marcam um discurso imperativo. Nesse caso, a figura de manipulação típica do gênero publicitário (Filinich) é o discurso imperativo, que busca uma ação do enunciatário, concluindo com uma ordem: denuncie.

Se você perceber alguma atitude suspeita nos postes da sua
vizinhança, denuncie.

Figura 69 Imagem parcial da versão final - folheto editado pelas P09 e P11 – TxF2

A palavra “denuncie” colocada após a vírgula e sem uso do recurso de negrito ou de isolamento da palavra amenizou o tom imperativo da voz do enunciador. Nessa opção de edição, a ordem dada pela voz neutra do enunciador, “denuncie”, foi abrandada. No entanto, o texto está gramaticalmente correto.

No agregado seguinte, o discurso do enunciador assume um caráter mais brando, recorrendo à sedução como figura de manipulação.

Ajude a Telefônica a acabar com o furto de cabos telefônicos.

Figura 70 Imagem parcial da versão final - folheto editado pelas P09 e P11 – TxF2

A voz do enunciador deixa de ser neutra. A autoria é assumida por uma instituição – empresa privada de telefonia - que faz uma solicitação de apoio ao enunciatário – a população (usuária dos serviços de telefonia). As editoras recorreram aos mesmos recursos gráficos utilizados no agregado anterior e ao espaçamento para marcar esse apelo em uma linha diferenciada, abaixo do agregado imperativo.

O agregado textual que segue oferece informações sobre os procedimentos necessários para a ação esperada pela publicidade. O discurso assume um caráter informativo, mas ainda recorre a características do discurso imperativo, pois inicia com a afirmação: para denunciar ligue [...].

Recorreram à cor vermelha na fonte para destacar o número do telefone pelo qual o enunciatário pode realizar a denúncia esperada pelo enunciador.

Para denunciar ligue: **0800 144 444** (a ligação é anônima e gratuita)
Telefônica : www.telefonica.com.br

Figura 71 Imagem parcial da versão final - folheto editado pelas P09 e P11 – TxF2

Para completar as características do gênero e da materialidade do texto em questão, a dupla acrescentou imagens obtidas em buscadores na internet:



Figura 72 Imagem parcial da versão final - folheto editado pelas P09 e P11 – TxF2

As imagens selecionadas pela dupla são coerentes com o conteúdo do texto e se referem a imagens reais de hospitais e escolas. Reforçam a seriedade que a propaganda procurou transmitir.

4.6.3.3. Recursos para a modificação do TxF2

As editoras não realizaram alterações no TxF2, não acrescentaram ou excluíram nenhum elemento textual na propaganda. Utilizaram recursos gráficos como: negrito, fontes de tipos, tamanhos e cores variadas, espaçamento e sinais de pontuação. Utilizaram, também, a inserção de duas imagens para corroborar com o sentido do texto.

4.6.4. Etapa 1 Texto 2 - Professoras 03 e 18

A ilustração que segue corresponde à versão final do TxF2 (Telefônica), realizado pelas professoras 03 e 18.



Figura 73 Versão final do folheto editado pelas P03 e P18 – TxF2

4.6.4.1. Conhecimentos sobre as ferramentas informáticas

O texto final demonstra que as professoras conhecem várias ferramentas informáticas. Utilizaram buscadores na internet para encontrar imagens, recursos como “salvar como”, “recortar” e “colar”. No editor de texto Word, utilizaram recursos para modificar a fonte como: cores variadas, tamanho, tipo, caixa alta; centralização, alinhamento justificado do texto, espaçamento e o recurso de mover a imagem para trás e para frente.

4.6.4.2. Recursos gráficos empregados na edição/Distribuição do texto no espaço gráfico

Observa-se que as editoras dividiram o texto em quatro espaços gráficos, sendo o primeiro deles destinado a duas ilustrações que aludem tangencialmente ao tema proposto, um espaço gráfico que marca uma voz imperativa, outro espaço gráfico no qual reuniram duas vozes do enunciador de caráter diferentes: uma imperativa e outra informativa, e o último espaço gráfico de caráter institucional, aludindo à empresa e incluindo uma imagem e seu logotipo.

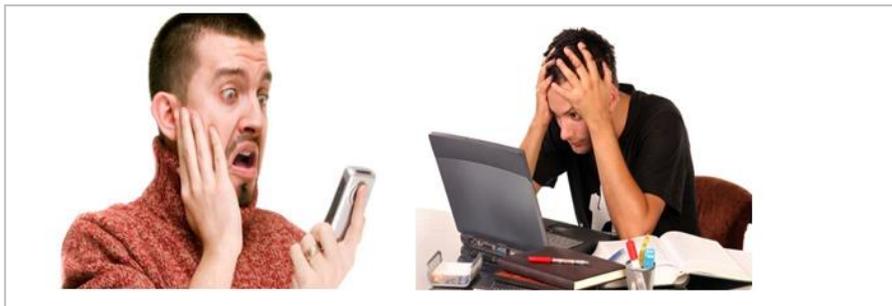


Figura 74 Imagem parcial da versão final - folheto editado pelas P03 e P18 – TxF2

No primeiro espaço gráfico, observam-se duas imagens, sendo, uma delas, com um homem perplexo olhando para um celular e outro para o notebook, com expressões que coincidem com parte do assunto tratado pelo TxF2: a perplexidade de ficar sem comunicação. Apesar de a propaganda em questão tratar especificamente da telefonia, o conjunto das imagens (ainda que envolvendo um laptop, referindo-se, talvez, à internet) expressou um dos aspectos da propaganda: mostrar o transtorno causado pelo fato de ficar sem comunicação. No entanto, as imagens escolhidas não se referem à escola, mas, dispostas junto ao agregado textual que segue, ganham sentido e dão sentido ao texto.

O agregado textual que segue se refere à expressão mais forte da propaganda. Nela o enunciador apela para a voz neutra e imperativa.

**NÃO DEIXE ESCOLAS, HOSPITAIS E DELEGACIAS
SEM VOZ!**

Figura 75 Imagem parcial da versão final - folheto editado pelas P03 e P18 – TxF2

A dupla utilizou diversos recursos para expressar a voz imperativa: cor vermelha na fonte, tamanho maior que o restante do texto (fonte 16), centralização e caixa alta. Destacando esse agregado textual que cumpriu a função de título, como se gritasse com o enunciatário, dando uma ordem. Agregou, ainda, o ponto de exclamação que intensifica a voz do enunciador.

No agregado textual que segue, a dupla reuniu dois espaços enunciativos de caráter diferentes.

SE VOCÊ PERCEBER ALGUMA ATITUDE SUSPEITA NOS POSTES DA SUA VIZINHANÇA, DENUNCIE!
 AJUDE A TELEFÔNICA A ACABAR COM O FURTO DE CABOS TELEFÔNICOS.
 PARA DENUNCIAR LIGUE: 0800 144 444. A LIGAÇÃO É ANÔNIMA E GRATUITA.

Figura 76 Imagem parcial da versão final - folheto editado pelas P03 e P18 – TxF2

No primeiro espaço enunciativo, o enunciador abranda o tom imperativo, utilizando o adjunto adverbial de condição “Se”, porém, conclui com outra voz imperativa: DENUNCIE! Para reforçar o tom imperativo, a dupla recorreu ao ponto de exclamação, concluindo a determinação da voz do enunciador.

Continuando a edição, a dupla definiu outro espaço enunciativo de caráter informativo, no qual inseriu o site e o logo da Telefônica, empresa promotora da publicidade em questão.



Figura 77 Imagem parcial da versão final - folheto editado pelas P03 e P18 – TxF2

O endereço do site já era parte do TxF2, no entanto, a dupla optou por agregar a ele o logo da empresa promotora da publicidade, procurando se aproximar das propagandas que circulam socialmente e procurando, também, causar um efeito de credibilidade para a propaganda. O enunciador deixa de ser neutro, assume a autoria, fato coerente com esse tipo de publicidade, e dialoga com o enunciatário, assumindo o poder que o nome da empresa representa, esperando o “*hacer saber y un hacer creer*”⁴⁶ (Filinich, 2005), ou seja, causar a ação de fazer com que o enunciatário se sensibilize e se comprometa a denunciar possíveis situações de suspeita de furto de cabo telefônico. Uma ação que favorecerá, principalmente, a empresa, a qual apela ao usuário - cidadão comprometido com o bem comum – esperando que ele assuma um papel de fiscalizador.

⁴⁶ “Fazer saber” e um “fazer crer” (Tradução da pesquisadora)

4.6.4.3. Recursos para a modificação do TxF2

A dupla não agregou nem suprimiu nenhum elemento textual do TxF2. Produziu efeitos de sentido, operando com diferentes espaços discursivos, apelando a recursos gráficos e inserindo imagens encontradas na internet, em diferentes buscadores.

4.6.4.4. Interação

Durante a edição do TxF2, essa dupla iniciou supondo que só iria modificar a pontuação.

8F - é só pontuação / por que vai alterar o quê (?) / o texto já está pronto

9C - se é um... / um... // vamos supor / um folheto que nós vamos entregar / não vai ter uso de imagens (?)

Figura 78 Transcrição parcial do diálogo gravado pelo Programa *aTube Catcher* durante a edição do TxF1 - P03 e P18

A análise do vídeo mostra o quanto a dupla avança em relação aos conteúdos envolvidos na situação de edição de texto.

Essa dupla, durante a edição do TxF2, experimentou muitas imagens, muitas e diferentes definições sobre os espaços gráficos, tipos de letras, entre outros.

A dupla dialogou muito, apresentava opiniões diferentes e argumentava, contra-argumentava, concordava e/ou discordava, acolhia opiniões diferentes, um exercício de dialogicidade e interação que somente a análise do vídeo gravado com o programa *aTube Catcher* possibilitou analisar.

As editoras recorreram à pesquisadora para esclarecer o que poderiam fazer em termos de alteração no TxF2, a interação se deu entre elas e elas e o conteúdo e, por fim, as professoras já discutiam qual tipo de letra usar e por qual motivo (que efeito o enunciador deseja causar no enunciatário), entre outros aspectos.

244F - aqui / olha / tinha que ser assim / olha / como é o título / "não deixe" / a gente podia fazer a letra maior e letra diferente

245C - "não deixe escolas / hospitais..."

246F - para chamar atenção

247C - é / isso

248F - aumenta um pouquinho e muda a cor / põe vermelho que é um alerta

249C - aham // aumento quanto (?) / quatorze (?)

250F - põe dezesseis / dezoito / põe dezesseis

251C - isso aqui (?)

252F - é

253C - dezoito (?)

254F - põe dezesseis e põe vermelha // e põe centralizado / [...]

255C - cadê / cadê / cadê (?) / aqui // isso (?)

256F - está bom agora / eu acho // e se conseguisse colocar isso daqui do lado (?)

Figura 79 Transcrição parcial do diálogo gravado pelo Programa *aTube Catcher* durante a edição do TxF1 - P03 e P18

E alteraram o texto de acordo com a discussão sobre o agregado textual que elas afirmam “é como título”.

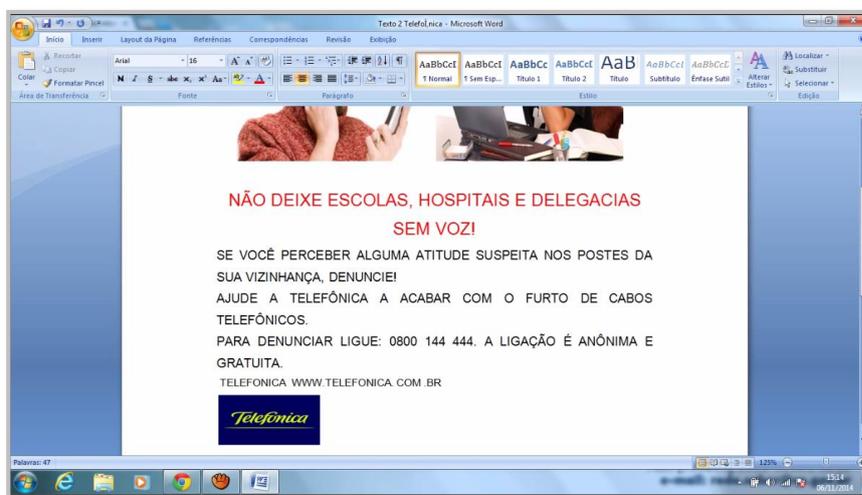


Figura 80 Imagem parcial da versão final - folheto editado pelas P03 e P18 – TxF2

E terminam a edição desse espaço enunciativo desta forma:

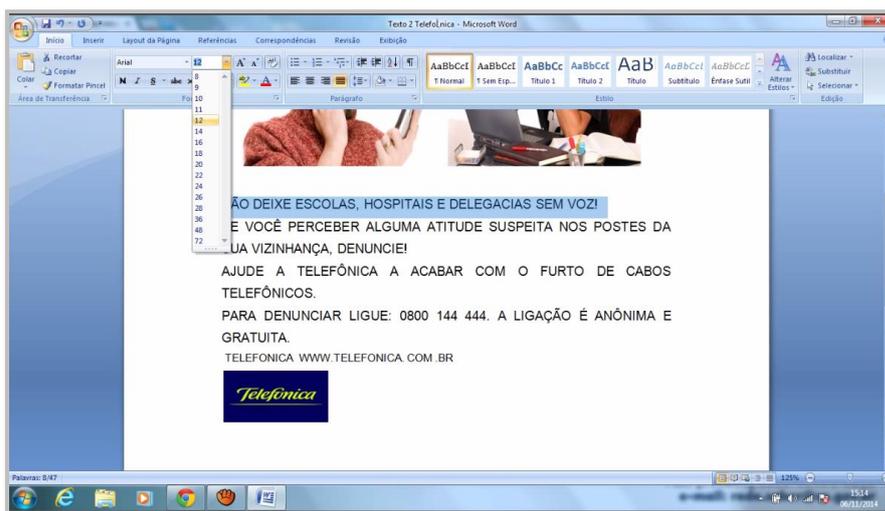


Figura 81 Imagem parcial da versão final - folheto editado pelas P03 e P18 – TxF2

4.7. Síntese - Parte 2 – TxF2 – Telefônica

No processo de edição do texto publicitário na tela do computador foi possível observar, também na edição do TxF2, que os professores envolvidos recorreram aos conhecimentos que possuíam sobre as ferramentas informáticas (recursos do processador de texto, recursos de busca na internet) e sobre o texto publicitário; conhecimentos prévios como

consumidores desse tipo de texto, sobre as ferramentas informáticas (tanto o processador de textos, quanto a internet).

Mais uma vez, a interação e a possibilidade de diálogo sobre os conteúdos envolvidos na tarefa de editar um texto na tela do computador favoreceram o avanço na compreensão de vários aspectos envolvidos, transformando a tarefa em situações de aprendizagem.

Alguns aspectos mensuráveis que serão apresentados em seguida foram representados, em forma de tabelas e gráficos, como síntese da análise.

4.7.1. Recursos analisados

Recursos		Propósitos
Recursos de texto	Agregado Textual	Mostrar o texto segundo o suporte
		Indicar o tipo de texto com independência do suporte
	Supressão/substituição de um segmento textual no TxF2	Organizar o TxF2
Recursos de pontuação	Sinais de interrogação	Indicar o tipo de texto com independência do suporte
	Vírgula, ponto e vírgula, ponto, ponto final, dois pontos	Organizar o TxF2
	Sinais de pontuação duplos (aspas, parênteses)	Resaltar um segmento do TxF2
Recursos Tipográficos	Maiúsculas, negrito, tamanho de caracteres, fonte de caracteres, cursivas, sublinhados, marcadores, cores	Ressaltar um segmento do TxF2 ou um agregado textual
		Organizar o TxF2
Recursos de Espaço	Enter, tab. barra de espaço, centralização, alinhamento esquerda, alinhamento direita	Mostrar o texto segundo os folhetos
		Indicar o tipo de texto com independência do suporte (dar formato)
		Organizar o TxF2
		Ressaltar um segmento do TxF2
		Ajustar TxF /Suporte
Desenho	Indicação de desenho ou imagem fotográfica	Adornar e/ou complementar o TxF2.

Figura 82 Fonte: pesquisadora. Pesquisa Documental e de Campo

4.7.2. Conhecimentos sobre as ferramentas informáticas

Em relação aos conhecimentos das ferramentas informáticas apresentados na edição do TxF2 foi possível observar que 100% das professoras utilizaram o recurso de tamanho e tipo de fonte, enquanto que 50% recorreram à cor da fonte para buscar o efeito de sentido. Entre as editoras, 25% recorreram ao uso de colunas e tabelas para editar o texto. Quanto ao uso da internet, 75% recorreram aos buscadores para encontrar imagens. 75% inseriram uma ou mais imagens com recurso de “copie e cole”, enquanto que nenhuma delas editou imagens com recurso de sobreposição, recorte, rotação, entre outros.

A análise indica que as professoras possuem, em sua maioria, conhecimentos básicos dos recursos das TICs, suficientes para realizar a tarefa proposta com êxito.

Cabe destacar que, na edição original do TxF2 (propaganda Telefônica), foram utilizadas fontes em três cores (azul e preto, principalmente, e o amarelo apenas no logo da propaganda); o tamanho da fonte foi recurso mais utilizado (cinco tamanhos diferentes) e o uso da imagem foi o recurso mais importante: uma imagem impactante.

As editoras utilizaram, praticamente, os mesmos recursos utilizados no TxF2 original, ocorrendo o uso do tamanho e tipo de fonte coincidindo, em 100%, com o original.

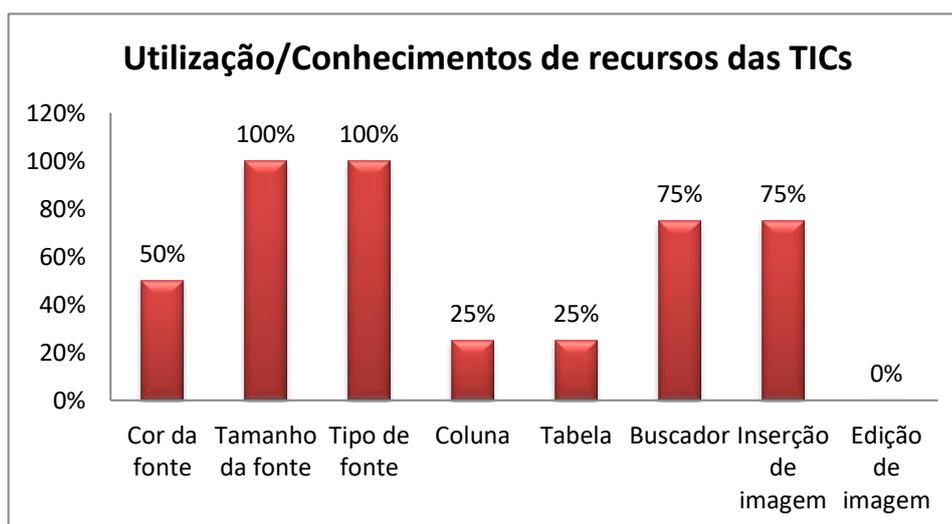


Gráfico 5 Utilização/Conhecimento de Recursos das TICs - TxF2

4.7.3. Recursos de texto

Em relação aos recursos de texto utilizados para a edição do TxF2, foi possível observar que 100% das editoras utilizaram o agregado textual apresentado na tela do computador, mostrando o texto segundo o suporte. Da mesma forma, 100% delas mantiveram o texto-fonte apresentado, sem inserção, supressão ou substituição do texto-fonte.

Também foi possível observar que 50% das duplas utilizaram o agregado textual vinculado à imagem inserida, não escreveram ou produziram novo texto, mas agregaram conteúdo, pelo fato de haver texto na forma de imagem. Esses textos se referiam à marca Telefônica, ou nomes de lugares (escola, hospital), um aspecto interessante, por se tratar de mais um recurso ou um contexto posto pela presença da internet.

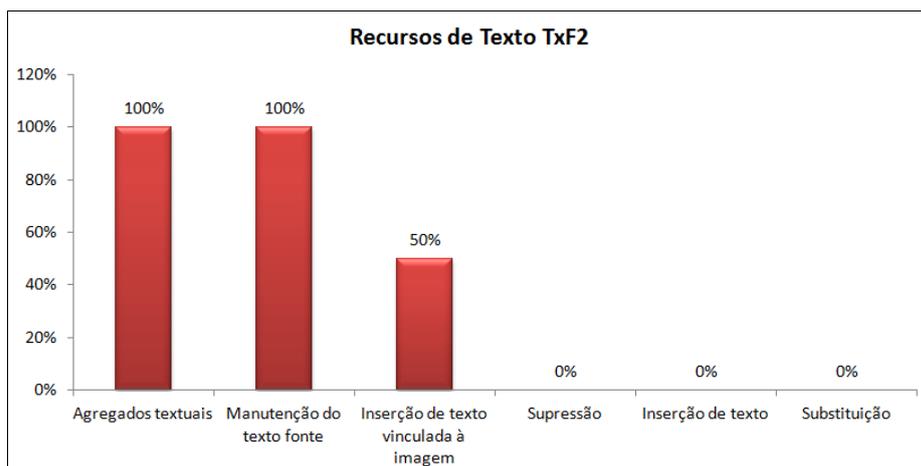


Gráfico 6 Recursos de Texto - TxF2

4.7.4. Recursos gráficos empregados na edição/ Distribuição do texto no espaço gráfico

4.7.5. Sinais de Pontuação⁴⁷

O uso de sinais de pontuação é um aspecto muito relevante na edição do TxF2. Observou-se que o uso de vírgulas ocorreu em 100% dos textos editados, enquanto que o uso do ponto final ocorreu em 75% dos textos editados, bem como o ponto (medial) e a exclamação.

Outro fato interessante foi a ocorrência do uso dos dois pontos em 50% dos textos editados. Já os pontos de interrogação, ponto e vírgula, parênteses e aspas não foram utilizados pelas editoras na edição do TxF2.

Um aspecto a ser ressaltado foi a superação do uso de vírgulas ao uso de ponto final. Esse fato pode ter sido gerado pela compreensão do gênero textual proposto, que permite esse tipo de “transgressão” de algumas expectativas em relação ao uso de sinais de pontuação.

Na edição original do TxF2 (propaganda da Telefônica), foram utilizados somente: ponto final, vírgula e ponto medial no endereço do site, dada a seriedade que a publicidade tinha como objetivo marcar.

⁴⁷ A expressão “pontuação” nesse estudo refere-se à pontuação plena de acordo com Ferreiro, Pontecorvo et al., 1996, cap 4)

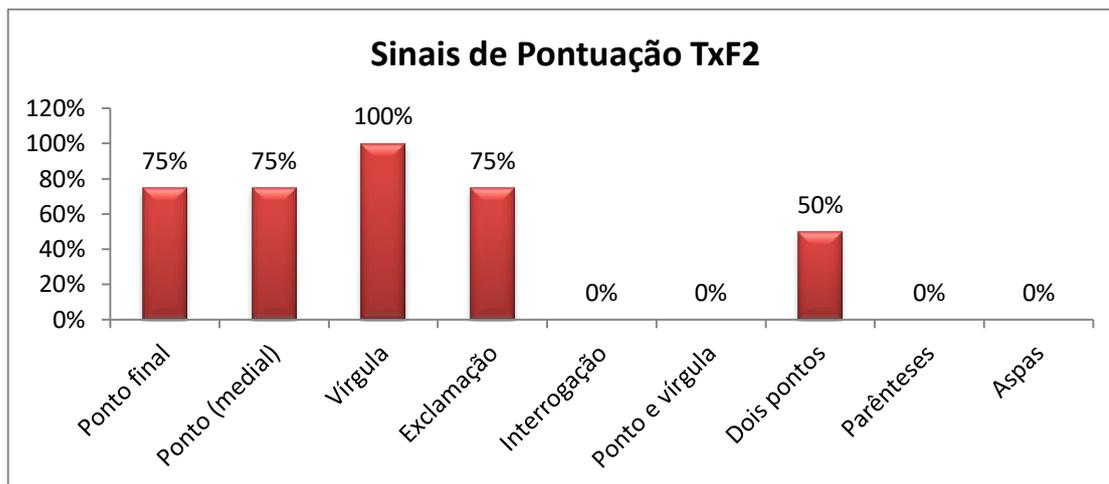


Gráfico 7 Sinais de Pontuação - TxF2

4.7.6. Recursos Tipográficos

Quanto ao uso dos recursos tipográficos foi possível observar que as letras maiúsculas⁴⁸ e o tipo de fonte estiveram presentes em 100% dos textos editados; o uso de negrito e tamanho da fonte esteve presente em 75% das edições do TxF2; não houve ocorrência dos recursos de sublinhado e marcadores do processador de texto. Também foi possível observar que a orientação da página mais utilizada foi a justificada (75% de ocorrência), seguida da centralizada (50%) e alinhamento à esquerda (25%).

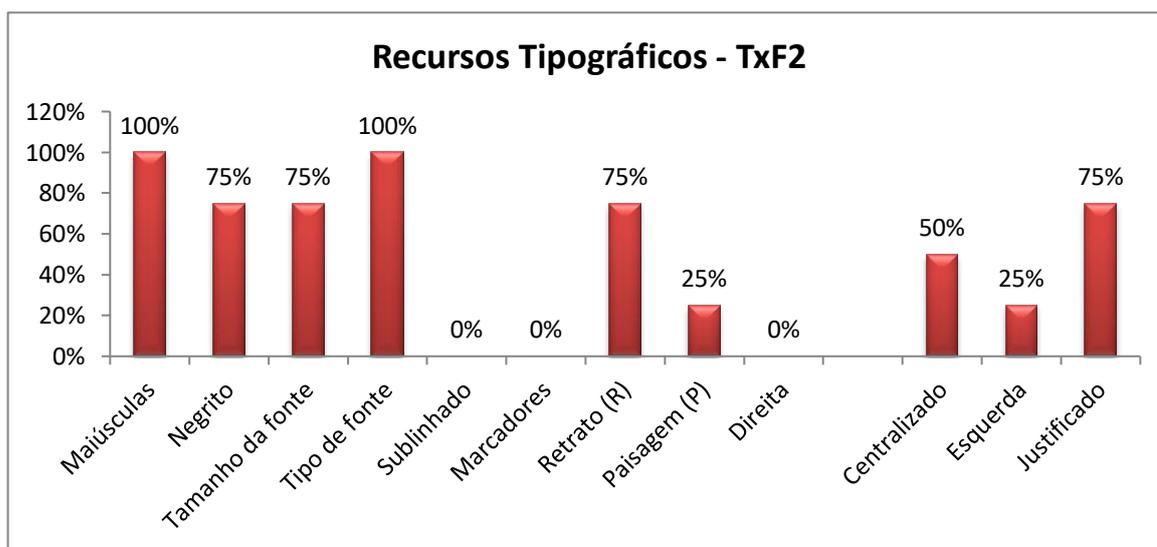


Gráfico 8 Recursos Tipográficos - TxF2

⁴⁸ As maiúsculas foram consideradas aqui como recursos de edição (marcaram estilo do autor, marcaram ênfase, alguns textos foram escritos inteiros com maiúsculas) e como “polivalentes: as que marcam início de unidade sintático-discursiva estão associadas aos pontos; outras são marcas ideográficas (Rosa, nome próprio, por oposição a rosa, substantivo comum)”, conforme Möller e Ferreira (2013. P.295).

4.8. Comentário geral

Esta análise indica a congruência entre três aspectos que interferiram nas decisões das editoras dos TxF1 e TxF2: o primeiro, dos conhecimentos linguísticos; o segundo, dos conhecimentos dos recursos do processador de texto; e o terceiro, sobre o texto publicitário. Esta análise assinala, cada vez mais, alguns aspectos referentes à: construção de conhecimentos; o papel da interação na construção do conhecimento, ou seja, a importância do trabalho em dupla e trios; corrobora com a concepção de que se aprende por aproximações sucessivas; destaca a importância de coletar e analisar dados com recursos diferentes; aponta o quanto uso das ferramentas das TICs podem contribuir para a pesquisa em didática.

No processo de edição do TxF1 e do TxF2, as editoras encontraram e/ou apresentaram algumas dificuldades reveladoras. No TxF1, por exemplo, compreender o que é a tarefa de edição, compreensão de que produto se tratava (ovo de galinha e não ovo de chocolate), por exemplo. Duas duplas de professores se remeteram diretamente a ovo de chocolate, provavelmente, pela tradição da cultura escolar de trabalhar com a Páscoa e, por isso, ovos de chocolate. No entanto, uma dupla logo compreendeu que se tratava de ovos de ave e não ovos de chocolate. Outra dificuldade foi a de observar e se posicionar diante de erros apresentados no texto-fonte e de observar o revisor (indicador de erros do processador Word).

A consigna apresentada aos professores foi elaborada em parceria por uma mestrande brasileira e uma orientadora argentina, por isso, muitos textos passaram pelos editores de textos em espanhol e em português. Ao analisar os vídeos produzidos na coleta de dados pelo programa *aTube Catcher* foi possível observar que, no texto apresentado aos professores na tela do computador (propagandas que deveriam ser editadas por eles) havia muitas marcas em vermelho, indicadas pelo corretor ortográfico, porque entendeu que o texto estava escrito em espanhol e não em português.

Alguns professores perceberam as marcas em vermelho, mas não perceberam do que se tratava, pois é um recurso mais “sofisticado”, quando se tem conhecimentos básicos do editor ou quando nunca houve a necessidade de utilizá-lo.

Outros perceberam as marcas em vermelho, mas não entenderam a razão, no entanto recorreram a um procedimento - que resolveu parcialmente o problema -, utilizaram a ação de clicar sobre a palavra grifada em vermelho com o botão direito do mouse e ignorar a sugestão. (P3 e P18).

Também pela questão do uso de dois idiomas, o corretor entendeu que o texto estava escrito em espanhol, por isso fez a “correção” inserindo no texto uma palavra grafada “errada” (em português):

Libre no lugar de livre – fruto da interação português e espanhol – o editor terminou mantendo libre (tradução para livre em português).

Apareceu, também, um erro de digitação: Cerscimento no lugar de crescimento.

Alguns professores perceberam os dois erros e corrigiram. Outros perceberam, mas não corrigiram. Atenderam à orientação da pesquisadora de não alterar o texto.

Outros, ainda, não perceberam.

A dupla de P3 e P18 realizou uma leitura inicial do texto todo, antes de efetivar qualquer alteração no texto. Essa leitura favoreceu a compreensão, por exemplo, de que se tratava de ovos de galinha e não de chocolate e, também, a compreensão da natureza do texto publicitário (TxF1), como apontou o diálogo:

“Eu já pensei que, por último, a gente vai pegar uma imagem de ovos de chocolate...”

Figura 83 Transcrição de trecho do diálogo entre e P3 e P18 durante a Etapa 1

A reflexão sobre o escrito e as trocas entre as duplas foram aspectos fundamentais para se chegar ao objetivo pretendido, o que confirma que é sobre o escrito que se deve criar as condições para a aprendizagem da leitura e da escrita (envolvendo a compreensão do sistema de escrita, a produção de textos, a edição) e todas as nuances envolvidas nas práticas sociais de leitura e escrita. A leitura, a interação entre os sujeitos e o objeto tem uma relação fundamental. Quando a reflexão se dá no oral, na discriminação sonora, não traz elementos para o avanço nas questões da escrita, seja na compreensão do sistema de escrita, seja nas situações de produção de texto, ou edição.

Foi possível observar que a dupla que manteve sua reflexão nos aspectos orais da textualização e da elaboração do gênero publicitário não apresentou avanços. Enquanto que a dupla que centrou suas reflexões na materialidade do texto (utilizando um texto real do produto em questão) apresentou avanços significativos na sua compreensão sobre a edição de texto, sobre os recursos possíveis e sobre o gênero publicitário.

Outro aspecto surpreendente foi a possibilidade de observar explicitamente como nasce uma ideia ou uma reflexão, ou de como se aprende. A Figura 39 representa a versão final da propaganda editada pela dupla P03 e P18 do TxF1. Causa a impressão de que as editoras usaram a imagem do ovo e depois ajustaram o texto em torno dele. O perfil do texto lembra o contorno do ovo, efeito conseguido com a centralização do texto e com a divisão dos

espaços discursivos realizados pelas editoras, causando a impressão de que tal efeito tivesse sido previamente planejado por elas.

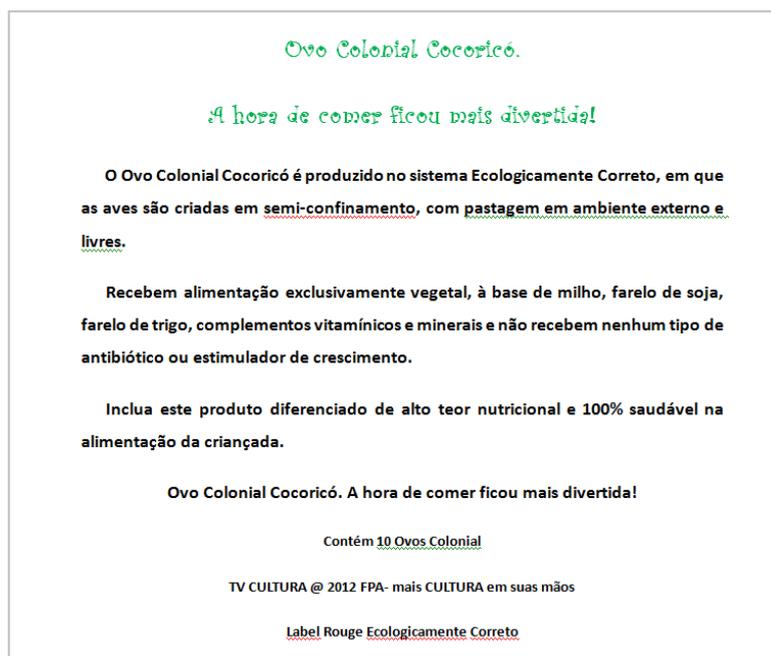


Figura 84 Imagem parcial da versão final - folheto editado pelas P03 e P18 – TxF2

No processo de análise do vídeo (conseguido com o programa *aTube Catcher* que registra o processo de edição realizado pelas professoras), foi constatado que o desenho realizado com o texto foi ao acaso, mas ao visualizar esse efeito, surgiu, para uma das professoras, a imagem de um ovo. Assim nasceu a ideia e a possibilidade de colocar uma figura de um ovo real ao fundo do texto. Abstração foi se ajustando na interação, no diálogo, na busca e se concretizou da seguinte forma:



Figura 85 Imagem parcial da versão final - folheto editado pelas P03 e P18 – TxF2

A edição dessa dupla resultou no produto ilustrado acima, no entanto, poderia ter se concretizado de inúmeras formas, desde que respondessem a alguns princípios: contexto, gênero, possíveis leitores. Nesse caso, foi assim. A impressão que se tem é de que esta investigação proporcionou uma aproximação com uma situação da gênese, do nascimento de uma ideia publicitária, do conhecimento.

As observações do TxF2 permitiram detectar que somente uma dupla recorreu à marca (imagem) da empresa Telefônica, recurso que gera credibilidade para o anúncio.

Em relação ao uso de imagens no processo de edição de textos publicitários, a análise demonstrou que uma dupla (P16 e P17) utilizou duas imagens que se referem à comunicação, mas não têm relação direta com o tema. O informe publicitário se refere ao roubo de cabos telefônicos e não a telefone. As situações mostram que as professoras não consideraram o contexto de produção proposto e nem o conteúdo do folheto.

A imagem do megafone, muito estereotipada, não contribui para a compreensão do sentido do texto e parece se aproximar de uma cultura escolar, de infantilização, de um abrandamento do tema tratado. Esse fato levanta a hipótese de que as professoras utilizaram essa imagem pelo fato delas não se colocarem como sujeitos na atividade e pensarem nas crianças como editoras. Também emerge a hipótese de que, para além de conhecimentos didáticos, pesa mais o fato de que as professoras se colocaram como criança, e que, ao pensar em um trabalho para criança explicita-se uma tendência de “facilitar” os conteúdos. Sendo esse mais um dos fatores que interferem na transposição didática: a concepção que uma parte dos professores têm de criança, articulada com a concepção de ensino e de aprendizagem. Cabe destacar que a compreensão do que seria a edição de texto foi sendo construída durante

o processo mesmo da edição, o qual permitiu perceber a evolução da compreensão das professoras sobre a proposta de editar um texto na tela do computador.

4.8.1. Evolução no decorrer da edição de cada TxF e ao final da edição dos dois TxFs

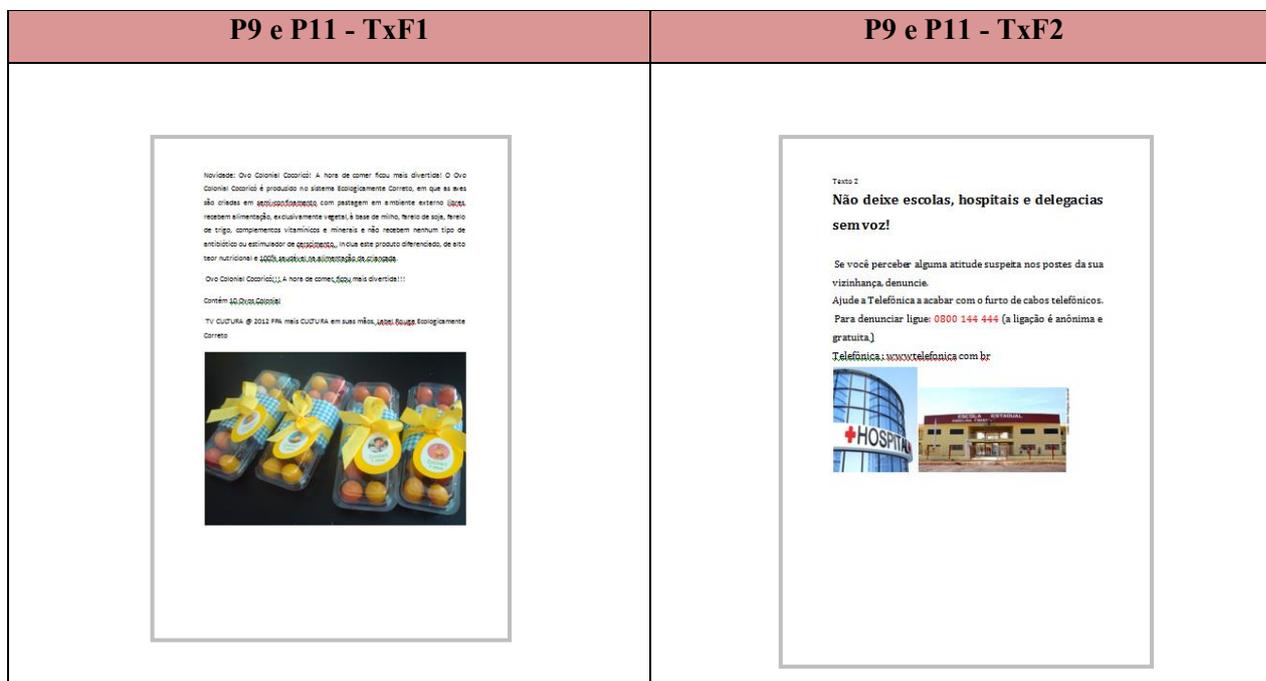


Figura 86 Fonte: Pesquisadora. Pesquisa Documental e de Campo

É possível observar o quanto os textos finais editados pelas professoras demonstram avanços em relação ao uso de ferramentas informáticas, uso de recursos gráficos para a edição (negrito, cores e tamanhos da fonte, relação da imagem com o conteúdo tratado), espaços discursivos mais definidos e separados por diferentes propósitos, entre outros.

A bem da verdade, nessa etapa, o propósito foi observar o processo de aprendizagem do professor frente a um conteúdo não tratado nas formações continuadas (edição de textos) e com recursos tecnológicos também novos para o grupo em questão. Porém, o contexto em que a pesquisa se deu (formadora do Programa Ler e Escrever, no espaço da Diretoria de Ensino) leva os professores a não se destituírem do papel de professor. Muitas situações demonstraram que os professores não se colocaram no papel de sujeitos aprendizes, era como se eles se colocassem no papel dos alunos deles (crianças). Essa situação revela, por um lado, certo autoritarismo do professor, ao expressar que ele sabe tudo, e quem tem de aprender é seu aluno, e/ou, ao representar o seu aluno, desvalorizar os seus saberes, diminuindo a sua capacidade e apresentando algumas produções infantilizadas. Nesse sentido, de certa forma, a análise dessa etapa também dialoga com as concepções dos professores sobre como a criança aprende, sobre a valorização ou não do sujeito.

No próximo capítulo, serão analisadas as produções dos professores ao planejarem as situações didáticas para os seus alunos, a partir das experiências vividas na primeira etapa, durante a edição de textos realizadas por eles.

CAPÍTULO 5 - DESCRIÇÃO DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PLANEJADAS PELOS PROFESSORES (ETAPA 2)

5.1 introdução

Para a realização desta etapa foi solicitado aos professores que planejassem uma situação didática envolvendo o texto publicitário (folheto de propaganda). A expectativa era que os professores explicitassem suas concepções e seus saberes por meio das atividades realizadas, ou seja, compreender como se dá a transposição didática.

O objetivo do conjunto de todas as etapas, especialmente as duas últimas, é compreender como os professores transformam o conhecimento próprio (edição de texto publicitário) em saber didático. Portanto, foram observados vários aspectos: a decisão dos professores sobre como organizariam a atividade (em sequência didática ou projeto didático ou atividades isoladas), com interação ou não, com escuta ou não, entre outros.

Weisz, a principal estudiosa da psicolinguística no Brasil, afirma:

Quando analisamos a prática pedagógica de qualquer professor, vemos que, por trás de suas ações, há sempre um conjunto de ideias que as orienta. Mesmo quando ele não tem consciência dessas ideias, dessas concepções, dessas teorias, elas estão presentes. (WEISZ, 1999, p. 55)

Neste capítulo, serão estudados os planejamentos elaborados pelos professores, na segunda etapa da pesquisa, a partir da proposta de edição de textos na tela do computador. A expectativa foi de que a análise desses planejamentos pudessem revelar as concepções dos professores, sobre vários aspectos envolvidos no ensino e na aprendizagem, subjacentes a eles e, além disso, se levaram em conta os aspectos que eles mesmos consideraram ao editar as propagandas. As observações e análise favoreceram a compreensão sobre os saberes colocados em jogo na elaboração do planejamento dos professores envolvidos na situação de transformar um saber próprio em saber didático. No entanto, o planejamento pode ser considerado uma etapa intermediária entre o saber próprio e a transformação desse saber em situação didática propriamente dita, pois só será possível compreender o processo de transposição didática após a análise da última etapa e sua comparação com as anteriores.

5.2. Análise dos planejamentos - Etapa 2

O planejamento explicitou aspectos relevantes sobre a concepção das professoras, que foram tomados como fonte de investigação sobre a transformação de um saber próprio em saber didático.

Os planejamentos analisados em seguida foram elaborados em duplas e, em um caso, em trio, no espaço de informática da Diretoria de Ensino, de acordo com o protocolo descrito no Capítulo 3.

Cabe ressaltar que há aspectos do planejamento que não foram expressos no documento apresentado pelos professores. No entanto, foram expressos no diálogo travado entre os professores no decorrer da elaboração do planejamento. Esses diálogos foram registrados por meio do programa *aTube Catcher*. A análise do vídeo elaborado por esse programa e a transcrição do áudio favoreceram a documentação dessa etapa da pesquisa e explicitou aspectos raríssimos que contribuíram muito com todo o processo desta investigação.

5.2.1. Planejamento 1 - Etapa 2 – Professoras 05 e 06

Etapa 2 – De- 19/06/2015

Dupla: D

Professor 1-05

Professor 2-06

Escola: XXXXXXXXXXXXX

Planejamento de uma situação didática.

- Foco principal da aula: Trabalhar com uma edição de panfleto.
- Objetivo: Conduzir o educando aos diversos caminhos que existem, além da propaganda em si.
- Metodologia: Apresentação de panfletos diversificados para as observações voltadas para normas e regras que manipulam a propaganda.
- Observação: Induzir o educando a percepção de que algumas propagandas são direcionadas para a ilustração, cor, preço, emblema entre outras. Exemplo:






- ✓ Série a serem trabalhadas: anos iniciais; (alunos do 3º ano A e C).
- ✓ Desenvolvimento do trabalho: em dupla;
- ✓ Duração: de 3 à 5 aulas (em dias alternados);
- ✓ Material a serem utilizados: panfletos diversos, vídeos de propaganda já existente, embalagens, sul fite, cola, tesoura, lápis e lápis de cor, borracha, régua.

- Desenvolvimento das atividades adequando ao tempo estimado:
 - 1ª aula: Apresentar aos educando, diversas propagandas através de panfletos, acomodando os alunos em círculo para proporcionar uma conversa onde facilite a troca de informações colhida por cada através da observação dos panfletos em mãos. No final da aula solicitar aos alunos que tragam embalagem para próxima aula.
 - 2ª aula: Coletar informações contidas nas embalagens que os próprios educando trouxeram. (observação: será realizado

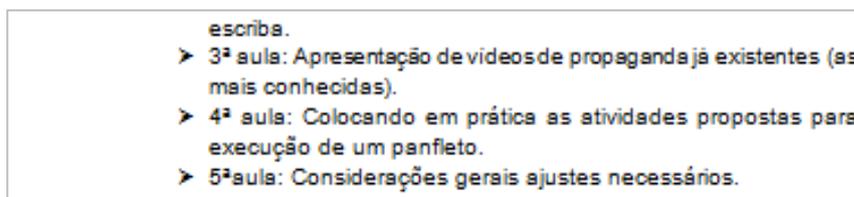


Figura 87 Versão final do planejamento elaborado pelas P05 e P06 – Etapa 2

É importante ressaltar que no planejamento as professoras garantiram a interação entre os alunos pela organização de duplas e rodas de conversa; consideraram os conhecimentos prévios deles, bem como a circulação de informações.

A dupla formada pelas professoras P05 e P06 destacou o valor da imagem em algumas propagandas, exemplificando com algumas muito conhecidas.

É possível observar que a dupla (formada pelas professoras P05 e P06) previu no planejamento, que o foco principal da situação didática a ser realizada com os alunos seria “trabalhar com uma edição de panfleto”. No entanto, os objetivos não são totalmente considerados no decorrer do planejamento, provavelmente, por se tratar de uma situação tão nova que ainda não foi possível para a dupla definir os objetivos com clareza. As professoras indicaram o uso de panfletos, planejaram situações de leitura, conversa sobre propagandas, escrita feita pelos alunos (ou, se necessário, tendo o professor como escriba) das informações coletadas a partir das propagandas trazidas pelos próprios alunos. No planejamento, as professoras se referiram a embalagens e a propagandas, expressando um equívoco em relação ao gênero proposto.

Outra observação importante foi o fato da dupla propor análise de propagandas em vídeos, distanciando-se do gênero proposto, pois, apesar de se tratar de propagandas, o gênero, o suporte e o local de circulação são diferentes. Essa situação assemelha-se àquela em que os professores propõem análise de contos de fada em filmes, ou desenhos, quando o propósito didático é produzir texto. Muitos estudos indicam que a reflexão sobre o oral e/ou com base em imagens não garante as condições para o escrito, pois uma das condições de produção de textos é que se ensina a produzir textos a partir de textos escritos (leitura, análise linguística, estilística etc). Como a edição de textos publicitários envolve leitura e produção de textos, os princípios didáticos de produção deveriam ser os mesmos. No entanto, como essa é uma questão conflituosa na compreensão didática da produção de texto, ela se revela também na situação de edição.

Cabe observar que as professoras utilizaram os termos “induzir” e “percepção”, apesar de planejarem aulas em círculo e destacarem a conversa sobre os materiais, parecem entender que o conhecimento ocorre no contato com o objeto. Complementando essa concepção,

recorrem propagandas veiculadas através de vídeo, confirmando a ideia de que o conhecimento nasce da percepção, buscam aguçar as sensações através de filmes, desenhos, como condição de aprendizagem.

Nesse caso, parecem atuar, conflituosamente, dois modos de conceber o conhecimento: empiricamente (pressuposto de que o conhecimento vem do meio físico ou social) e da forma construtivista (pressupondo que o conhecimento se dá num processo de interação entre o sujeito e o objeto).

5.2.2. Planejamento 2 - Etapa 2 – Professoras 03, 09 e 14

<u>Sequência didática</u>
<p>Apresentação do gênero (levantamento de conhecimentos prévios / características / manuseio)</p> <p>3 aulas</p> <p>Recursos: panfletos e data show</p> <p>Coletivo</p>
<p>Apresentação do programa Word e internet (levantamento de conhecimentos prévios / instruções / manuseio)</p> <p>5 aulas</p> <p>Recurso: sala de informática</p> <p>Agrupamento: duplas produtivas</p>
<p>Atividade prática da edição da propaganda</p> <p>3 aulas</p> <p>Recurso: sala de informática</p> <p>Agrupamento: duplas produtivas</p>
<p>P3 – 2º ano- Escola XXXXXX</p>
<p>P9 - 2º ano- Escola XXXXXX</p>
<p>P14- 3º ano- Escola XXXXXX</p>

A Secretaria de Saúde (SESAU) de Pau dos Ferros irá realizar, a partir de amanhã, 8, a vacinação contra o sarampo e a poliomelite (paralisia infantil), campanha nacional que acontecerá até o dia 28 deste mês.

A imunização será oferecida em oito Unidades Básicas de Saúde (UBS) do município, pela manhã e à tarde. O público-alvo diz respeito a crianças de seis meses a 5 anos de idade (poliomelite) e entre 1 e 5 anos (sarampo).

A meta da Secretaria de Saúde (SESAU) é distribuir 1.769 doses da vacina contra a pólio e 1.577 doses contra o sarampo.

A paralisia infantil é uma doença infectocontagiosa que afeta o sistema nervoso e pode até provocar a morte da criança. Enquanto o sarampo ocorre por transmissão viral e gera sintomas como manchas vermelhas, conjuntivite, febre e tosse.

Bairros com postos de vacinação neste sábado, 8:

Manoel Deodato
Princesinha do Oeste
São Benedito
São Geraldo
João XXIII
Paraíso
Riacho do Meio
São Judas Tadeu



Vem pra turma da vacinação vacinação contra o sarampo e a paralisia infantil de 08 até 28 de novembro leve as crianças de 6 meses a menores de 3 anos a um posto de vacinação leve a caderneta de vacinação postos de vacinação abertos também aos sábados 13 e 23 de novembro

Figura 88 parcial da versão final do planejamento elaborado pelas P05 e P06 – Etapa 2

No planejamento do trio P03, P09 e P14, a proposta de atividade foi nomeada como Sequência Didática. As professoras se preocuparam em organizar a sequência definindo o gênero, o qual elas denominaram como panfletos; organizaram o levantamento de conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero, definiram que o trabalho seria realizado

coletivamente e em duplas; citaram a expressão “duplas produtivas”, referindo-se à ideia de agrupamento produtivo, que diz respeito à questão da interação – um dos pilares da teoria construtivista. Dividiram o trabalho em três etapas: apresentação do gênero, apresentação do Word e Internet e atividade prática. Subdividiram a Parte 1 em: levantamento de conhecimentos prévios sobre o gênero e características/manuseio; e a Parte 2 em: levantamento de conhecimentos prévios e instruções/manuseio. Essa divisão pode indicar que as professoras ouviriam os alunos e fariam uma apresentação “formal” sobre o conteúdo tratado (panfletos e Word/Internet), ou levantariam os saberes dos alunos sobre esses itens (características/manuseio, instruções/manuseio), fato que não ficou claro na escrita do texto do planejamento. Como “recursos utilizados” foram apontados panfletos, data show e sala de informática (chamada de recurso, mas indicando o espaço onde seriam desenvolvidas as atividades).

Outro aspecto pensado pelas professoras foi o tempo destinado para cada atividade (3 aulas, 5 aulas, 3 aulas), fato que pode indicar que as professoras compreendem o valor do tempo didático. Elas apresentaram o texto e a imagem de um panfleto da Campanha de Vacinação contra o sarampo e a poliomielite (paralisia infantil) de 2014. Material pesquisado e coletado em sites de busca na internet, indicando que se preocuparam com o gênero, a linguagem da propaganda, o interesse e cotidiano das crianças. Nesse planejamento, não foram definidos objetivos.

5.2.3. Planejamento 3 - Etapa 2 – Professoras 11 e 19

Etapas de Desenvolvimento de Sequencia Didática
E.E. XXXXXX
Prof 114º ano
Prof 19 – 5º ano

1. TEMA
Produção de um anúncio publicitário

2. OBJETIVOS

- Utilização de novas tecnologias;
- Habilidade em utilizar a internet como ferramenta de pesquisa;
- Trabalho em dupla;
- Transformação de um portador de texto em outro;
- Auto revisão e avaliação do produto feito.

3. CONTEÚDOS

- Desenvolvimento do uso da ferramenta **word**;
- Possibilidade de pesquisa no **Google** do gênero propaganda, para uso como modelo;
- Habilidade de leitura do portador de texto inicial;
- Habilidade de desenvolvimento de proposta de texto / propaganda;
- Possibilidade de avaliação da produção pela sala, para validação de cada produção;
- Entrega do produto final.

4. DURAÇÃO
 - De 5 a 6 horas aula.

5. RECURSOS

- Sala de informática.
- Data show da sala de leitura.

6. METODOLOGIA
Dialética

- A problematização se iniciará com uma roda de conversa, ainda em sala de aula sobre o conhecimento prévio da turma a respeito do gênero anúncio publicitário – pode-se até pedir para os alunos trazerem alguns panfletos ou folders que tenham em casa, ou em mídia impressa.
- Na primeira aula na sala de informática, apresentar-se-á a ferramenta de texto **Word** e, em princípio, pode-se pedir para as duplas simplesmente digitarem alguns textos já produzidos em sala, para que possam saber as ferramentas disponíveis nesse;
- Na segunda aula, apresentar-se-á o texto que deve ser transformado, para que a dupla debata sobre quais serão as alterações necessárias e pesquisa no **Google** sobre portadores deste tipo de texto e imagens associadas;
- Na terceira aula será dada a oportunidade de realmente alterar o formato do texto;
- Na quarta aula será disponibilizado tempo para se mexer no layout do panfleto e colagem de desenhos;

- A quinta aula será na sala de leitura onde as duplas apresentarão seu modelo à turma perguntando o que acham;
- Na sexta aula será feito o texto final para entrega.

7. AVALIAÇÃO

- Será durante o processo, para poder se ter uma ideia da desenvoltura desenvolvida pela dupla, tanto em relação ao uso da ferramenta quanto à apropriação do uso do portador de texto anúncio publicitário.

Figura 89 Versão final do planejamento elaborado pelas P11 e P19 – Etapa 2

Essa dupla dividiu o planejamento em: tema, objetivos, conteúdos, duração, recursos, metodologia e avaliação, e nomeou a proposta de trabalho como sequência didática.

Quanto à divisão das partes do planejamento é possível observar que as professoras confundem o que vem a ser tema, objetivos e conteúdos. A definição de objetivos realizada pelas professoras indica que não há clareza do que são os objetivos, tanto pelo tempo verbal utilizado, quanto pela natureza dos itens listados nesse campo.

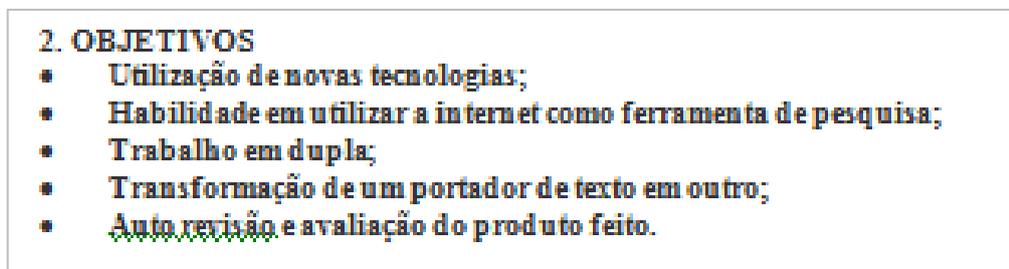


Figura 90 Imagem parcial da versão final do planejamento elaborado pelas P11 e P19 – Etapa 2

Se o item se localiza no campo de objetivos, é necessário que se expresse um vir a ser (o que os alunos podem aprender com a atividade ou com a sequência): “espera-se que”, “que os alunos possam...”. Observa-se, também, que a lista intitulada “Objetivos” é composta por alguns objetivos, de fato, que, no entanto, não estão redigidos de forma adequada e que são muito amplos para uma sequência didática. Ainda que se tenha por objetivo que os alunos utilizem “as novas tecnologias”, é necessário focar o que, das novas tecnologias, pretende-se abordar em um determinado período de tempo. “Novas tecnologias” é uma ideia muito ampla para se alcançar como objetivo de uma sequência didática ou de algumas aulas.

Em relação aos conteúdos, foi listado um rol genérico que não se encaixa nem no campo de objetivos e nem no campo de conteúdos. Chama a atenção, no campo “conteúdo”, o uso do termo habilidade, o qual explicita determinada concepção de conhecimento. Esse aspecto será retomado na síntese deste capítulo. Outro aspecto que se destaca nesse campo é que ele não define, de fato, os conteúdos a serem trabalhados em uma sequência de atividades. Aborda temas amplos, mas não define conteúdos específicos de língua escrita, da edição de textos publicitários, o que se pretende ensinar e o que se pretende que os alunos aprendam.

3. CONTEÚDOS

- Desenvolvimento do uso da ferramenta word;
- Possibilidade de pesquisa no Google do gênero propaganda, para uso como modelo;
- Habilidade de leitura do portador de texto inicial;
- Habilidade de desenvolvimento de proposta de texto / propaganda;
- Possibilidade de avaliação da produção pela sala, para validação de cada produção;
- Entrega do produto final.

Figura 91 Imagem parcial da versão final do planejamento elaborado pelas P11 e P19 – Etapa 2

No campo denominado pela dupla como Metodologia, a qual elas classificaram como Dialética, há uma distorção conceitual, pois dialética é um conceito filosófico e/ou político e não uma metodologia voltada para a leitura e a escrita. A melhor denominação para esse campo seria “estratégias metodológicas” ou “encaminhamentos”, no entanto, a dupla desenvolveu bem os encaminhamentos propostos para a sequência, definiu o que seria realizado em cada etapa (ou em cada aula, como elas classificaram). É interessante observar que elas previram aulas específicas para o uso da ferramenta Word separadamente da proposta de edição do texto.

6. METODOLOGIA

Dialética

- A problematização se iniciará com uma roda de conversa, ainda em sala de aula sobre o conhecimento prévio da turma a respeito do gênero anúncio publicitário – pode-se até pedir para os alunos trazerem alguns panfletos ou folders que tenham em casa, ou em mídia impressa.
- Na primeira aula na sala de informática, apresentar-se-á a ferramenta de texto Word e, em princípio, pode-se pedir para as duplas simplesmente digitarem alguns textos já produzidos em sala, para que possam saber as ferramentas disponíveis nesse;
- Na segunda aula, apresentar-se-á o texto que deve ser transformado, para que a dupla debata sobre quais serão as alterações necessárias e pesquisa no Google sobre portadores deste tipo de texto e imagens associadas;
- Na terceira aula será dada a oportunidade de realmente alterar o formato do texto;
- Na quarta aula será disponibilizado tempo para se mexer no layout do panfleto e colagem de desenhos;
- A quinta aula será na sala de leitura onde as duplas apresentarão seu modelo a turma perguntando o que acham;
- Na sexta aula será feito o texto final para entrega.

Figura 92 Imagem parcial da versão final do planejamento elaborado pelas P11 e P19 – Etapa 2

Preveem ainda, um campo para avaliação.

5.2.4. Planejamento 4 - Etapa 2 – Professoras 11 e 19

As professoras que compõem essa dupla decidiram dividir o planejamento em Objetivo e Etapas, sendo dez (10) etapas, coincidindo com o mesmo número de aulas. Mantiveram o termo “situação didática” proposto na consigna, não definindo se se tratava de um projeto didático ou uma sequência didática. Utilizaram o tempo verbal correto no objetivo (um vir a ser ou futuro), no entanto, definiram um só objetivo, mas muito genérico e pouco claro.

As etapas foram muito claras, envolveram levantamento de conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero, planejamento da elaboração do novo panfleto, agrupamento produtivo (duplas), revisão, edição no computador, divulgação de um evento da escola por meio dos panfletos elaborados e editados pelos alunos e, assim, a ideia de produto final, ou seja, um projeto didático que procura garantir sentido aos alunos e os propósitos didáticos do professor.

Essa dupla não separou uma etapa para “ensinar” os recursos do processador de texto e internet. Colocou os alunos diretamente para digitar o texto, mas garantiu uma observação dos conhecimentos prévios dos alunos durante a digitação dos nomes completos das duplas.

Um aspecto que chamou a atenção foi a proposta de uma etapa com um folheto “fatiado” para que os alunos editassem:

5ª Etapa: Trazer para os alunos um folheto fatiado para que os mesmos editem.

Figura 93 Imagem parcial da versão final do planejamento elaborado pelas P11 e P19 – Etapa 2

O planejamento escrito não permitiu a compreensão do objetivo e do sentido dessa atividade, por isso, recorreu-se à transcrição da discussão travada durante a elaboração do planejamento.

129A - para eles saberem o que é uma edição você tem que dar um bagunçado // a gente podia levar um assim / como se fosse um quebra-cabeças // entendeu (?) / e leva fatiado / um texto fatiado / para eles revisarem
 130R - para a sala de aula então (?)
 131A - é
 132R - antes de levar para a informática (?)
 133A - antes / eles tem que / vamos supor / reorganizar o texto fatiado em um cartaz
 134R - então seria... // aqui / olha / antes de eles elaborarem / não é (?)
 135A - não / eles podem elaborar
 136R - essa parte vai vir depois então (?)
 137A - é / porque aí eles já aprenderam o que é folheto / como fazer um folheto / aí / como fazer a edição (?)
 138R - certo
 139A - você leva um fatiado / que eles já sabem qual é o assunto
 140R - tá / antes de fazer a revisão com eles ou depois (?)
 141A - ah (!) / essa revisão tem que ser depois
 142R - então você vai elaborar o folheto dupla / aí nós vamos fazer aqui / vamos fazer esse processo que você está falando
 143A - outra etapa
 144R - trazer para os alunos um folheto... // fatiado (?)
 145A - é... / como é que chama aquele texto que a gente pede para eles organizarem (?)
 146R - o pior é que é fatiado mesmo né (?) / acho que é fatiado // para que os mesmos organizem
 147A - editem
 148R - editem
 149A - certo
 150R - bom / se nós vamos fazer isso / nós também vamos ter que fazer uma correção disso
 151A - não é revisão (?)
 152R - aí põe a revisão (?)
 153A - é
 154R - mas aí / essa revisão aqui é desse ou desse (?) // porque aqui ficou o trabalho incompleto né (?) / você só mandou ele fazer
 155A - "elaborar as informações dos alunos..."
 156R - não / é esse aqui / perdão / olha / "pedir que os alunos elaborem um folheto em dupla" / o que nós fizemos depois disso (?) / trouxemos o fatiado

Figura 94 Transcrição parcial do diálogo gravado pelo Programa *aTube Catcher* durante a edição do TxF1 – P11 e P19

O diálogo ocorrido entre as professoras indica que não se apropriaram da ideia de edição de textos. Parecem ter compreendido que o significado de editar é de organizar, preparar, montar, tal como figura no dicionário de sinônimos (sinonimos.com.br/editar – pesquisado em 26/02/2017), a palavra editar tem, entre seus sinônimos, as palavras “montar”, “organizar”, “preparar”, por isso, a ideia de que editar um texto seja arrumar um texto bagunçado não está muito distante do seu sentido; é claro que editar um texto envolve uma complexidade de questões, desde os aspectos discursivos, os saberes do escrito, os modos de compreensão do texto, os recursos tecnológicos que contribuem para dar o sentido esperado ao texto, entre outros.

Ao propor a apresentação do “texto fatiado” para os alunos arrumarem, as professoras remetem a uma ideia de intervenção didática veiculada no bojo dos programas de formação de professores alfabetizadores, que tinha um objetivo muito específico: mostrar que as crianças mobilizam estratégias de leitura para ler sem saber ler e, ao mesmo tempo, colocam em jogo suas hipóteses. Esse saber se traduziu em uma situação didática voltada à ideia de “ler sem saber ler”. Nessa situação, apresentava-se às crianças um texto que elas conheciam e sabiam reproduzi-lo de memória, dividido em versos (com os versos recortados), para que as crianças pudessem mobilizar estratégias de leitura e, assim, favorecer o aprendizado do sistema de escrita. É importante observar que as professoras fizeram algumas generalizações e, na

tentativa de resolver um problema novo, recorreram a procedimentos propostos em outras situações. Esse aspecto será retomado na síntese final, na análise da transposição didática, pois parece ser indício de um movimento comum no processo de apropriação, pelos professores, de conteúdos novos e de transformação desses conteúdos em situação didática.

Cabe ressaltar, ainda, que alguns aspectos difundidos na didática da produção de textos apareceram no planejamento da dupla de P16 e P17, como a definição de produto final, planejamento do texto, definição do contexto de produção, revisão, bem como procedimentos didáticos como agrupamento produtivos.

Etapa 2 – dia 19/06/2015

Dupla_H

Professor 16- XXXXXXXXXXX

Escola: XXXXXXXXXXXXX

Professor 17 - XXXXXXXXXXX

Escola: XXXXXXXXXXXXXXXXX

Planejamento de uma situação didática

Duração: 10 aulas de 50 minutos

Objetivo: Desenvolver junto aos alunos a interação e conhecimento tecnológico, para trabalhar edição de texto.

Etapas

1ª Etapa: Levantamento de conhecimentos prévios sobre folhetos de propagandas, atividade realizada em sala de aula em duplas (formando duplas produtivas)

2ª Etapa: Elaborar as informações dos alunos sobre os folhetos em um cartaz para ser afixado em sala de aula

3ª Etapa: Pedir que os alunos elaborem um folheto em duplas (assunto escolhido por eles)

4ª Etapa: Revisão dos folhetos realizada coletivamente (escolher um folheto para ser anexado e trabalhar com os alunos)

5ª Etapa: Trazer para os alunos um folheto fatiado para que os mesmos editem

6ª Etapa: Revisão dos textos coletivamente (escolher um folheto para ser anexado e trabalhar com os alunos)

7ª Etapa: Levar os alunos à sala de informática fazer levantamento dos conhecimentos prévios sobre o uso do computador (escrevendo nome completo da dupla)

8ª Etapa: Preparar o ambiente utilizando Blue Lab instalando o texto já escolhido pelo professor (com problemas na edição) nos computadores

9ª Etapa: Apresentar o texto divulgando algum evento da própria escola pedir que leiam e que editem o mesmo

10ª Etapa: Socialização dos folhetos já feitos e impressos para que os alunos possam verificar como ficou, se o folheto traz informações claras e objetivas.

Figura 95 Versão final do planejamento elaborado pelas P16 e P17 – Etapa 2

uma montagem com imagem e texto encontrados na internet. De qualquer maneira, ficou clara a intenção de iniciar o documento com um panfleto sobre o tema escolhido. A questão é que o material apresentado seria (como constava no planejamento) utilizado para repertoriar os alunos sobre o gênero e, se fosse utilizado o modelo apresentado no planejamento, ele não cumpriria essa função, pois o modelo não caracterizava o gênero.

Na página seguinte do documento, as professoras apresentaram o planejamento propriamente dito, que foi chamado por elas de “Plano de aula”, no qual consta a identificação do gênero – Panfleto -, a definição do grupo de alunos para quem se destinava esse planejamento e a apresentação de cinco (5) etapas: 1ª) Apresentação do panfleto, 2ª) Como elaborar um panfleto, 3ª) Elaboração de um panfleto coletivo para levantar questões e possíveis dúvidas, 4ª) Apresentação de um panfleto para que os trios ou as duplas pudessem editar um texto já selecionado e 5ª) Finalização. Nesse planejamento, não foi possível identificar a intenção de levantamento de conhecimentos prévios dos alunos, as atividades pareciam centradas no professor e não na relação do professor com os alunos e com o objeto de conhecimento, denotando uma orientação na concepção empírica de conhecimento.

Pela descrição da primeira etapa, “Apresentação do panfleto”, tem-se a impressão de que a atividade estava centrada no professor, como uma aula expositiva. Não havia indícios de que os alunos seriam ouvidos, que haveria espaço para discussão.

- Apresentação de panfletos variados para a comparação e compreensão de que os panfletos podem ser utilizados para abordar diversas e variadas informações: bem como perceber as diferentes formas de escritas, tamanhos, (fontes, desenhos, imagens, figuras), estrutura etc.

Figura 97 Imagem parcial da versão final do planejamento elaborado pelas P10 e P18 – Etapa 2

Em seguida, veio a etapa que recebeu o título de “Como elaborar um panfleto”. Não havia descrição dos encaminhamentos que seriam tomados para a realização dessa etapa. Na terceira etapa, apareceu a indicação de que a elaboração do panfleto seria realizada coletivamente. Quando se afirma que uma atividade será realizada coletivamente, não é possível inferir como será a relação didática estabelecida, pois, nessa configuração, tanto pode ser desenvolvida uma aula expositiva centrada no professor como o detentor do saber, como pode ser desenvolvida uma aula na qual se estabelece o diálogo, valorizam-se os saberes dos alunos, favorece a circulação de informações, ou seja, uma situação na qual o professor cria situações-problema para favorecer a aprendizagem.

Em seguida, veio a etapa “Apresentação de um panfleto para que os trios ou as duplas possam editar um texto já selecionado”, a qual não deixava claro quais seriam os

procedimentos didáticos do professor. No entanto, causa impressão de que, quando a dupla usava a palavra “apresentação”, estava indicando uma aula expositiva sobre o assunto em questão. E a etapa chamada “Finalização”, quando se considera a descrição da etapa, havia indícios de que a avaliação seria utilizada no sentido de verificação; prática também comum às práticas pedagógicas pautadas na concepção empírica do conhecimento. Tal como denuncia Paulo Freire (1979), a ideia de educação bancária, em que o aluno é considerado uma tábula rasa, na qual o professor (que domina o saber) deposita no aluno o conteúdo e, depois, saca o conteúdo depositado por meio de uma avaliação.

Finalização: registro e avaliação dos alunos sobre o que aprenderam, o que deu certo e o que não, o que ainda pode se aprimorar e troca de panfletos entre os grupos.

Figura 98 Imagem parcial da versão final do planejamento elaborado pelas P10 e P18 – Etapa 2

É importante relevar que essas concepções não caminham em linha reta e não são definitivas. O conhecimento se dá em espiral e não em linha reta. É possível encontrar um professor com práticas totalmente pautadas na concepção construtivista de base psicogenética em determinados conteúdos ou momentos, como o mesmo professor com práticas pautadas nas teorias empíricas em outro conteúdo ou outro momento. É fundamental considerar que o professor é um sujeito, um aprendiz.

Cabe ressaltar que não se trata, aqui, de julgar ou desvalorizar o trabalho elaborado pelos professores, até porque essas concepções não são conscientes e são fruto de um processo histórico, político e social que inculcou nas mentes dos professores, da sociedade em geral, séculos de uma concepção empírica sobre a função (o fazer) do docente. A análise e explicitação dessas concepções presentes, de forma inconsciente, nas práticas pedagógicas podem ajudar na superação de uma concepção de conhecimento que deixa marcas danosas em populações inteiras, geralmente as mais desprestigiadas socialmente, e que mais necessitam desenvolver a autonomia, a crença em sua possibilidade de aprender e a crítica.

As professoras em questão estão passos infinitamente à frente dessas concepções, somente pelo fato de se disporem a participar de uma investigação como esta, para a qual elas se expuseram, abriram suas salas de aula e demonstraram querer aprender. Se elas, como tantos outros profissionais da educação, não se dispusessem a abrir as portas de suas salas de aula, bem como a explicitar suas concepções, não seria possível avançar nos processos de compreensão de como o professor aprende.

5.3. Observações:

- A mesma dupla que usou os termos “induzir”, “percepção”, propôs que os alunos fossem acomodados “em círculo” para proporcionar uma conversa que facilitasse a troca de informações colhidas pela observação dos panfletos em mãos. Fato que demonstra a coexistência de pouca clareza das diferentes linhas teóricas que sustentam tais práticas.
- Outro destaque é para o uso do termo habilidades.

5.4. Síntese Geral Etapa 2

O **Gráfico 9** ilustra e analisa os **Aspectos Gerais** da elaboração da Etapa 2 – Planejamento de uma situação didática.

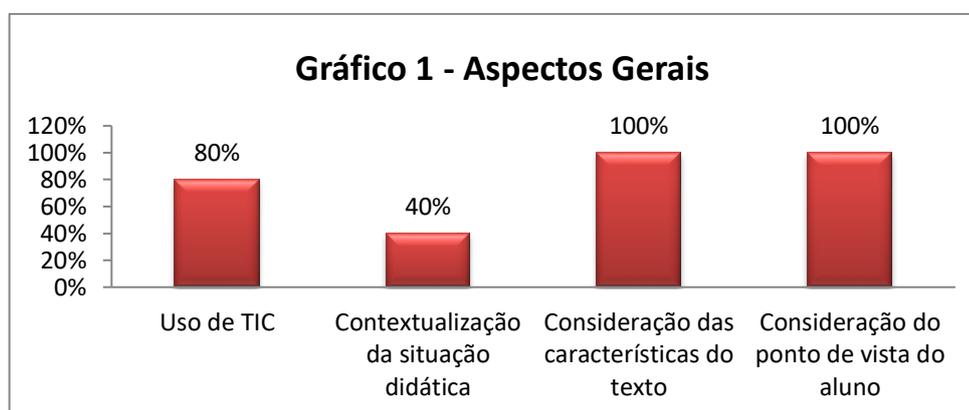


Gráfico 9 Etapa 2 – Planejamento - Aspectos Gerais

A análise dos dados coletados na Etapa 2 – Planejamento de uma situação didática - revela aspectos importantes que estão envolvidos no planejamento.

Uso de TIC – o gráfico demonstra que 80% das professoras indicaram o uso de recursos de TIC para a elaboração das atividades propostas na edição de textos pelos alunos. Vale observar que esse dado diverge dos aspectos observados no diálogo estabelecido pelas professoras durante a elaboração do planejamento, já que foi observado que 100% dos planejamentos previam a utilização de recurso de TIC, no decorrer da própria ação de planejar pelas docentes, bem como nas atividades propostas aos alunos, ainda que, na maioria delas, somente em algumas das etapas.

Contextualização da situação didática – a análise do gráfico demonstra que 40% das professoras envolvidas no planejamento consideraram a contextualização da situação didática, ou seja, definiram um contexto de produção (local de circulação do folheto, possíveis leitores). Esse aspecto é muito relevante e revelador de determinadas concepções sobre como

se aprende e como se ensina. No entanto, cabe ressaltar que alguns aspectos não foram necessariamente registrados no planejamento digitado, mas se explicitam no diálogo estabelecido durante o planejamento.

Consideração das características do texto – foi possível observar que, em todos os planejamentos, foram consideradas as características do gênero por meio de análise de panfletos. Todos propuseram situações em que o gênero foi analisado de diversas formas.

Consideração do ponto de vista do aluno – os dados também demonstraram que, em todos os planejamentos, foi considerado o ponto de vista do aluno, ou seja, foram propostas situações de levantamento de conhecimentos prévios dos alunos solicitado que trouxessem panfletos que circulam em seu meio social.

O **Gráfico 10** ilustra a **Dinâmica de leitura proposta** na Etapa 2 – Planejamento de uma situação didática.

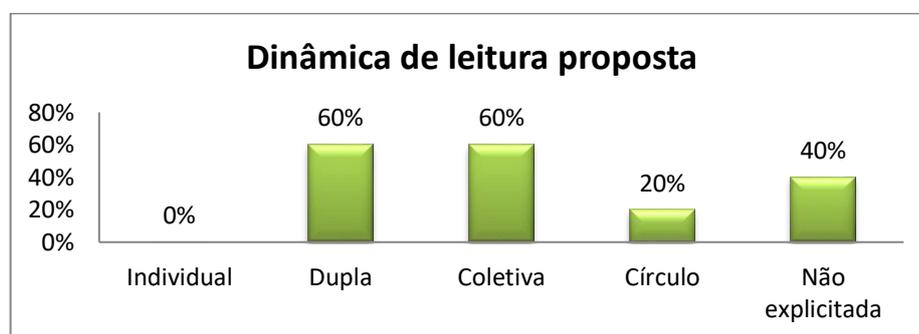


Gráfico 10 Etapa 2 – Planejamento - Dinâmica de leitura propostas

O aspecto que envolve Dinâmica de leitura proposta foi retratado no Gráfico 2 e aponta que, no planejamento da situação didática, 60% das professoras envolvidas na pesquisa indicaram o agrupamento das crianças em duplas e coletivamente, 20% planejaram a organização dos alunos em círculo, justificando que, dessa forma, proporcionariam a conversa, facilitando a troca de informações, enquanto que 40% não explicitaram o agrupamento e nenhuma dupla propôs trabalho individual. Esses dados podem indicar que um dos preceitos da psicogênese da língua escrita foi bem apropriado pelos professores, a ideia de que se aprende na interação com o outro e com o objeto de conhecimento. Explicita, também, um dos pressupostos abordados no Programa Ler e Escrever da Rede Estadual de Educação.

A decisão de trabalhar com agrupamentos (duplas, círculos, grupos ou coletivamente – dando voz aos alunos) é indicativo de que as professoras procuram refletir sobre as concepções fundamentam suas práticas e procuram se apropriar dos pressupostos construtivistas e, como, todo processo de aprendizagem, essa apropriação é progressiva e

sujeita a intercorrências de suas ideias empiristas. Esse movimento denota avanço tanto do ponto de vista epistemológico como político.

Porém, é necessário considerar que somente a decisão por um tipo de agrupamento ou outro não define, necessariamente, a concepção de conhecimento ou postura ideológica do professor. É possível, por exemplo, definir espacialmente o tipo de agrupamento, mas não permitir que os alunos se coloquem, é possível, por exemplo, definir o trabalho em agrupamentos, entretanto, não abrir espaço para que os alunos se coloquem, manifestem diferentes opiniões etc. No entanto, é um dado relevante observar que nenhum planejamento previu atividades individuais.

O **Gráfico 11** ilustra e analisa as **Modalidades organizativas** propostas na Etapa 2 do Planejamento de uma situação didática.

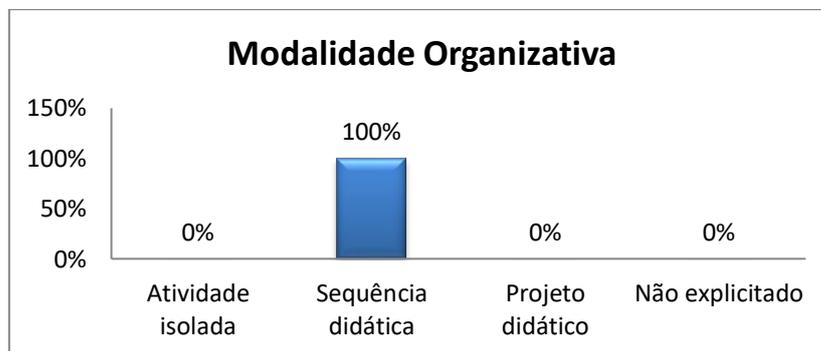


Gráfico 11 Planejamento - Modalidade organizativa

A análise do **Gráfico 11** demonstra que 100% dos professores implicados nesta investigação priorizaram (ao menos na escrita do planejamento) a sequência didática como modalidade organizativa. Essa informação fornecida pela análise dos planejamentos indica que os professores se apropriaram de um conceito abordado na formação oferecida pelo Programa Ler e Escrever: a organização do tempo didático em modalidades organizativas. Nenhum professor planejou uma atividade única ou isolada, todos propuseram uma sequência didática, ainda que com problemas conceituais.

O **Gráfico 12** ilustra e analisa **Como (as professoras) se referem à edição de texto na consigna** propostas na Etapa 2 do Planejamento de uma situação didática.

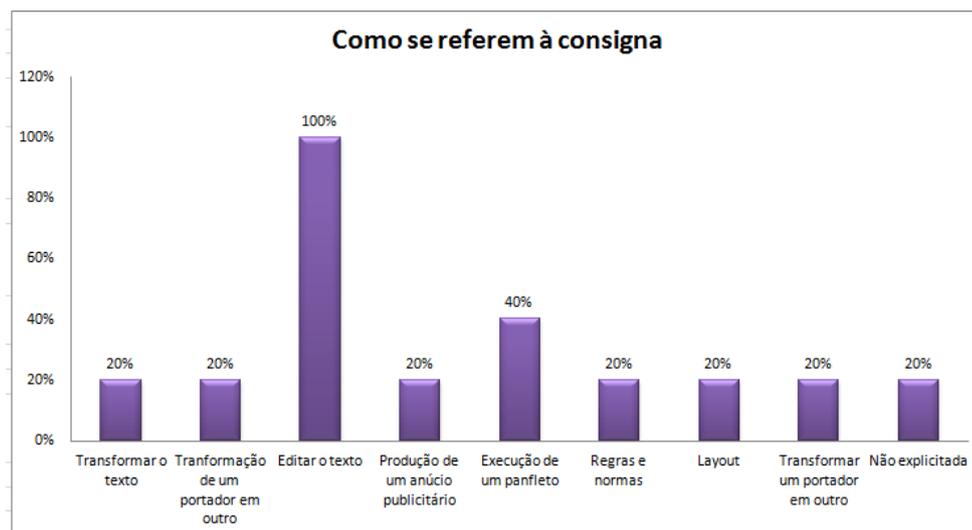


Gráfico 12 Planejamento - Como se referem à edição de textos na consigna

Por se tratar de um conteúdo ainda não abordado na formação continuada do Programa Ler e Escrever ou em outras formações, a proposta de editar um texto na tela do computador recebeu vários nomes nos planejamentos analisados. Esses nomes podem indicar o processo de compreensão dos professores da situação proposta na Etapa 1, na qual eles editaram dois textos. Foi possível observar que 100% dos professores utilizaram a expressão “editar um texto” em seu planejamento, no entanto, utilizaram também outras expressões, sendo que 40% chamaram a atividade de “execução de um panfleto”, 20% se referiram à proposta como “transformar o texto”, 20% transformaram um portador em outro, outros 20% chamaram de “Produção de um anúncio”, 20% referiram-se a “observar as normas e regras (que manipulam a propaganda)” e 20% não se referiram à expressão.

Esse aspecto pode ser um indício de como ocorre a transposição didática, ou seja, de como o professor transforma um saber próprio em saber/fazer didático. Por se tratar de um conteúdo novo também para os professores como cidadãos praticantes da cultura escrita, que estão se apropriando das novas práticas sociais permeadas pelas TICs, a situação apresentada nas Etapas 1, 2 e 3 se transformaram, de certa forma, em situação de dupla conceitualização, estratégia metodológica de formação definida por Lerner (2010), já que os professores tiveram oportunidade de aprender o conteúdo para o seu uso como praticante da língua e, posteriormente, planejar aquele conteúdo em situação didática. Esse interstício entre a apropriação de determinado conteúdo pelo professor e o planejamento de uma aula parece ser o espaço onde desponta a transposição didática, que vai se consumir na aula propriamente dita.

O **Gráfico 13** ilustra e analisa os **Materiais utilizados** sugeridos nas propostas apresentadas na Etapa 2 do Planejamento de uma situação didática.

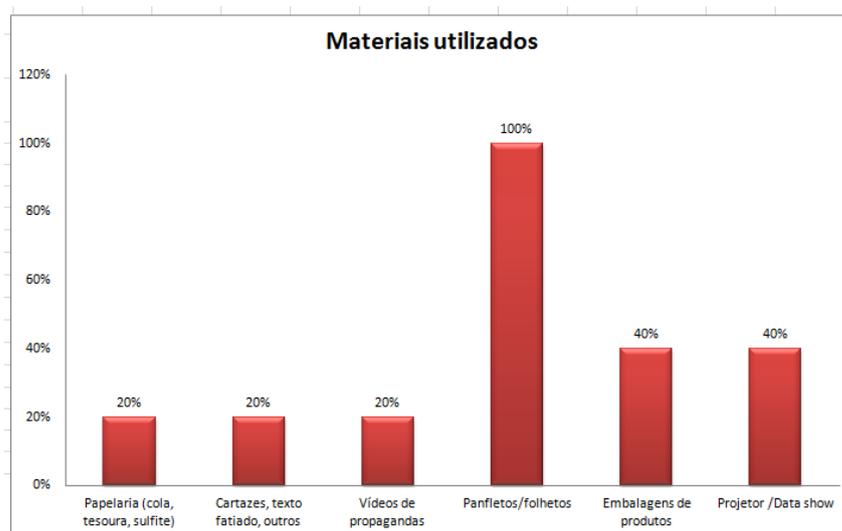


Gráfico 13 Etapa 2 – Planejamento - Materiais utilizados

A análise dos planejamentos demonstrou que todos os professores envolvidos listaram materiais a serem utilizados nas atividades de edição de textos publicitários na tela do computador. Foi observado que todos os professores indicaram a utilização de panfletos/folhetos de propaganda em algum momento, fato que indica uma preocupação em apresentar o gênero proposto tal como circula nas práticas sociais. O uso de panfletos/folhetos apareceu sempre vinculado à situação de leitura e/ou análise dos folhetos. Foi também recorrente a indicação da utilização de embalagens de produtos (40%) e de vídeos/filmes de propagandas (20%), denotando um desconhecimento ou indefinição sobre as diferenças e semelhanças entre os diversos portadores e veículos de divulgação dos textos publicitários, das características da edição de textos e das funções do editor.

Compreender a diferença entre folhetos/panfletos e embalagem de produtos é fundamental para o posicionamento do professor diante da situação didática planejada; bem como compreender as diferenças entre as características e funções dos diferentes veículos utilizados para a divulgação. A linguagem de vídeo ou filmes é completamente diferente do texto escrito, ainda que se tenha um objetivo comum: convencer o outro a consumir um produto ou adotar um determinado comportamento. O uso de vídeo em situações didáticas, que têm como objetivos ensinar a ler ou escrever é recorrente nas práticas pedagógicas atuais. Há uma expectativa de que esse recurso facilite a aprendizagem. É, ainda, reiterada a prática de utilização de filmes, quando o propósito é ensinar a produzir textos, por exemplo. Ainda não há uma compreensão - apesar de haver muito avanço nesse aspecto - de que os filmes não ajudam os alunos a escreverem melhor. Quando se trata de reescrita, por exemplo, é comum o uso em aula, de filmes ou desenhos de contos de fada. É necessário ter claro que só se aprende

a ler e a escrever a partir do texto escrito. O filme pode (não necessariamente) ajudar na compreensão do conteúdo tratado, mas já é sabido que produzir textos vai muito além de saber o conteúdo, pois requer conhecimento da intrigante e apaixonante trama da língua escrita (o uso de recursos de substituição, a ausência do enunciário, possibilidade de pontuação e tantas outras possibilidades que só existem na língua escrita). No caso da edição de texto publicitário na tela de computador, há uma definição muito clara do gênero abordado, do suporte, dos recursos discursivos, entre outros, de uma especificidade muito firmada. No entanto, tal qual nas situações em que se tem como objetivo ensinar a produzir textos, na situação de edição de texto, também apareceu a proposta de utilização de vídeo. Nesse caso, é possível afirmar que a transposição didática sofre influências das concepções cristalizadas pelos professores sobre o conteúdo envolvido e sobre didática, ainda que esses saberes tenham distorções conceituais, típicas do processo de aprendizagem. Mas é possível observar que, ao transformar um saber próprio em saber didático, as distorções tanto do objeto a ser conhecido, ou de conhecimento, quanto das didáticas específicas, nesse caso, didática da língua escrita, interferem e são apropriadas na construção desse saber – tornando mais complexa a compreensão da transposição didática - fato que pode ajudar na elaboração ou reelaboração das propostas de formação de professores.

O uso de data show (projektor multimídia) apareceu em 20% dos planejamentos, fato que expressa a apropriação de um recurso situado no campo das novas tecnologias, que pode ser utilizado com diversas finalidades, de acordo com as diferentes matrizes teóricas. Nesse caso, foi utilizado para facilitar o acesso de informações aos alunos, o que dependerá completamente das concepções dos professores sobre todos os aspectos que envolvem a prática pedagógica.

Papelaria, cartazes, outros materiais que, tal qual o projetor multimídia, também poderão ser utilizados a partir das diferentes matrizes teóricas, no entanto, chama a atenção, no caso da proposta de desenvolver uma situação didática envolvendo a edição de textos na tela do computador, que apareça a indicação de uso de cola, tesoura e outros recursos.

Completando a análise, cabe ressaltar que 80% dos planejamentos previram a utilização do espaço de informática da unidade escolar e um momento para que os alunos pudessem interagir com o teclado, a tela do computador e a internet.

O **Gráfico 14** ilustra o item: **Termos utilizados pelos professores no planejamento que explicitam concepções de ensino e de aprendizagem** propostas na Etapa 2 do Planejamento de uma situação didática.

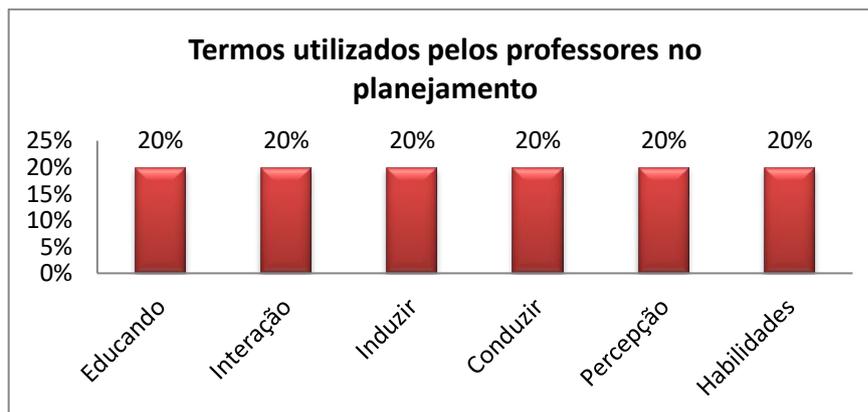


Gráfico 14 Etapa 2 – Planejamento - Termos utilizados pelos professores no planejamento que explicitam diferentes concepções de ensino e de aprendizagem

Os termos utilizados pelas professoras, na elaboração do planejamento, revelam as teorias nas quais sustentam suas práticas, pois, como afirma a maior conhecedora da psicogênese da língua no Brasil, “mesmo quando ele não tem consciência, dessas teorias, elas estão presentes” (Weisz, 1999).

Becker (1993) afirma que as relações pedagógicas se constituem na prática da sala de aula a partir de um movimento de polarização, que tende a valorizar o professor, o aluno ou as relações entre professor e aluno. A pedagogia centrada no professor é autoritária, valoriza a hierarquização das relações e termina por produzir ditadores, por um lado e subservientes, por outro, e considera o sujeito da aprendizagem como uma “tábula rasa”. Becker afirma que “Este modelo encontra apoio na psicologia, no associacionismo em geral, no behaviorismo e no neobehaviorismo, de Watson a Skinner, em particular. Sua fundamentação epistemológica é fornecida pelo empirismo” (1993). A partir dessa definição, pode-se afirmar que, ainda que não tenham consciência, ao utilizar os termos **induzir** (20%) e **conduzir** (20%), os professores estão fundamentados na concepção empírica de conhecimento, valorizando, de forma polarizada, a ação do professor. Por outro lado Becker afirma:

Podemos dizer que aprioristas são todos aqueles que pensam que as condições de possibilidades do conhecimento são dadas pela bagagem hereditária: de forma inata ou submetidas ao processo maturacional, mas, de qualquer forma, predeterminadas ou a priori – isto é, estão aí, dadas, como condição de possibilidade. (1993, p. 15)

Nessa linha teórica, há uma polarização e supervalorização do sujeito na relação pedagógica. Nesse sentido, o uso do termo **percepção**, que apareceu em 20% dos planejamentos, denota uma visão empirista do conhecimento e, conforme Becker (1994) “podemos dizer que empiristas são todos aqueles que pensam – não necessariamente de forma consciente – que o conhecimento se dá por força dos sentidos”, nesta concepção, o

conhecimento é algo que vem do mundo do objeto (meio físico ou social); portanto, o mundo do objeto é determinante do sujeito e não o contrário - continua Becker.

Outro termo bastante utilizado nos planejamentos apresentados pelos professores foi “habilidade”. Presente em 20% dos planejamentos, essa expressão marca uma linha teórica fundamentada na psicologia cognitiva neocondutista, no marco da consciência fonológica, a qual se propõe a “treinar” as crianças na tomada de consciência do sistema fonológico de sua língua.

Na teoria construtivista, a origem do conhecimento deve ser buscada, para Piaget, não no sujeito nem no objeto, mas no fenômeno da assimilação primordial do recém-nascido humano. As verdadeiras formas ou estruturas de conhecimento não são dadas na bagagem hereditária; também não são resultado de um decalque das organizações dos objetos, ou do meio físico ou social, por força da pressão desse meio; mas são resultado de um processo de interação radical entre o mundo do objeto, (inter)ação ativada pela ação do sujeito. Nessa perspectiva, o uso, pelas professoras, do termo **interação** (20%) pode indicar uma aproximação da fundamentação teórica construtivista.

Um aspecto que se destacou em vários itens foi o fato de os professores utilizarem termos, expressões e práticas que demonstram que há um conhecimento implícito que permeia suas práticas no campo das ciências da linguagem. Em todos os trabalhos foram utilizados ou abordados a expressão: gênero e texto.

5.5. Comentários Gerais

A análise dos planejamentos elaborados pelas professoras na Etapa 2 dessa investigação sugere que há um longo percurso entre o “saber sabido (próprio, comum) ou o “saberes puestos en juego” (Bronckart, 2010) e o “saber didatizado”, que envolve:

La desincretización, es decir, el recorte de los saberes que emanan de la ‘práctica teórica’ en ‘campos de saberes delimitados que generan prácticas teóricas de aprendizajes especializados’; la despersonalización, en otras palabras, ‘la separación del saber y de la persona’ (¿quien la produjo?)⁴⁹. (Bronckart, 2010, p.103)

No processo de transposição didática, parecem concorrer questões de natureza distinta: o conhecimento colocado em jogo e as decisões didáticas a serem tomadas ao transformar tal conhecimento em uma situação didática. Nesse caso foi possível observar que a falta de conhecimento específico sobre o conteúdo tratado pelos professores interferiu muito nas

⁴⁹ A desincretização, ou seja, o recorte dos saberes que emergem das “práticas teóricas de aprendizagem especializadas”, a despersonalização, em outras palavras, a separação do saber e da pessoa (quem produziu?). (tradução da pesquisadora)

decisões tomadas ao planejar situações didáticas para determinado grupo de alunos. Conhecer o objeto a ser ensinado é determinante para a qualidade das intervenções. No entanto, neste estudo foi tomada uma opção metodológica de tratar de um tema ainda não abordado em situações de formação: edição de textos publicitários na tela do computador, dessa forma, essa decisão forneceu mais um elemento para análise.

Muitos princípios abordados na formação do Programa Ler e Escrever foram identificados nos planejamentos, ainda que com algumas distorções, como: valorização da relação do sujeito com o objeto de conhecimento e com os outros sujeitos, optando por organização das em diferentes formas de agrupamento produtivos: em duplas e/ou coletivamente.

Como já foi apontado, o planejamento é apenas uma etapa no processo de transformar um saber próprio em saber didático, porém está carregado de sentido epistemológico, o qual se concretiza ou não na aula propriamente dita.

CAPÍTULO 6 - A EDIÇÃO DE TEXTOS NA SALA DE AULA (ETAPA 3)

6.1. Introdução

Esta etapa foi produzida individualmente pelos professores envolvidos nesta investigação. É importante ressaltar que as decisões sobre materiais, consignas, organização da classe, agrupamentos, intervenções foram tomadas, também, pelas professoras e que todas elas participaram das duas primeiras etapas que ocorreram em dupla ou trio.

Neste capítulo, serão analisadas as aulas das professoras que concluíram as três (3) etapas. Para uma parte delas, não foi possível concluir o conjunto das atividades propostas, por vários motivos (mudança de escola, de turma, de cargo ou função, problema com horário).

Para a elaboração deste capítulo foi realizada uma análise das aulas efetivadas, a partir da observação de registros de vídeos providenciados pelas próprias docentes, de acordo com suas possibilidades e, também, da observação de algumas aulas *in loco* pela pesquisadora.

Análise de aula: trata-se de uma situação muito complexa, mas quando utilizada de maneira reflexiva, planejada, estudada, pode contribuir muito para a formação docente.

Historicamente, a análise de aula teve início com as primeiras pesquisas didáticas com as quais se buscava estudar o funcionamento da pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1979) sobre a psicogênese da língua escrita. Segundo Lerner:

“a inclusão de registros na discussão com os professores envolvidos na pesquisa não foi imediata; apenas vários anos mais tarde descobrimos o poderio do emprego da mesma nos processos de capacitação, e foi Telma Weisz, no encontro latino-americano descrito por Ferreiro (1989), quem nos fez entender.

Ainda sobre este ponto, Ferreiro afirma que, quando a situação de capacitação é organizada em torno de um objeto, que é a atividade efetivamente realizada em aula, todos os problemas de conteúdo podem ser trabalhados e não necessariamente de forma separada (Lerner, 2010)

Neste capítulo, será realizada a análise das aulas, propriamente ditas, após as duas primeiras etapas da pesquisa. A análise será realizada no bojo da pesquisa e não no bojo da formação docente. No entanto, um de seus objetivos é que esta análise contribua para a adequação ou revisão das propostas de formação continuada ou inicial de professores.

Gravar/filmar uma aula é uma situação muito complexa. Geralmente, não existem técnicos disponíveis para realizar a gravação da aula na escola e, ainda que tivesse, não bastaria conhecer a técnica, é necessário compreender o que é uma gravação com fins

pedagógicos, caso contrário, elabora-se um trabalho com características mais ilustrativas do que didáticas.

As aulas foram gravadas com recursos providenciados pelos professores envolvidos na investigação, de acordo com suas possibilidades. Alguns contaram com o apoio de um profissional responsável pela Sala de Informática, outros com colegas (professores de outras turmas, do coordenador pedagógico, familiares) que, por solidariedade, contribuíram com a filmagem.

Para melhor compreensão, a análise das aulas foi dividida em focos ou itens específicos: consignas e materiais; interações com e entre as crianças; e intervenções específicas do docente, que, obviamente, imbricam-se. Para favorecer a interpretação da complexidade de todos os fatores que se entrelaçam em uma aula, decidiu-se organizá-la dessa forma.

A análise será dividida por item e, dentro de cada um deles, será analisado cada professor.

6.2. Apresentação da tarefa na classe: consignas e materiais

6.2.1. Etapa 3 - Professora 9

Foi possível observar que os alunos estavam agrupados em duplas, tinham clareza sobre a tarefa que deveriam desenvolver, conheciam bem os recursos do teclado e do processador de textos.

No entanto, a gravação em vídeo não deixou claro qual foi a consigna proposta aos alunos.

6.2.2. Etapa 3 - Apresentação da tarefa na classe: consignas e materiais – Professora 11

Consigna:

Texto embaralhado, vamos organizar na forma culta.

Figura 99 Etapa 3 – Análise de vídeo da apresentação da tarefa na classe: consignas e materiais - P11

Foi possível observar que o nome dado ao vídeo produzido por essa professora expressou a consigna apresentada aos alunos: *Texto embaralhado, vamos organizar na forma culta.*

O texto digitado na folha de sulfite foi apresentado aos alunos de forma muito parecida com a vivenciada pelos professores na primeira etapa: texto sem uso de sinais de pontuação, letras maiúsculas somente no início do texto e em nomes próprios, na sequência em que a propaganda original se apresentava. No entanto, na primeira etapa proposta aos professores, o texto foi exibido na tela do computador e não impresso em papel.

A proposta da professora foi que os alunos “embaralhassem”, literalmente, o texto, criando um novo texto, conforme indica o diálogo abaixo:

P11: O que vocês vão fazer agora?

Dupla 1 Aluna 1: A gente vai inventar outra frase com as palavras que estão no texto. [...]

P11: Tem que vender bem o produto se não as pessoas não compram.

Figura 100 Etapa 3 - Transcrição parcial de trechos de vídeo da apresentação da tarefa na classe: consignas e materiais - P11

Material: folha impressa com o texto digitado, tela do computador com o processador Word, mouse, teclado. Espaço: sala de informática.

Foi possível observar que essa consigna apresentou uma distorção da consigna proposta na Etapa 1, que era editar o texto. Na primeira etapa, foi proposto que os professores editassem o texto e não que mudassem a ordem do texto apresentado na tela. Parece que a distorção apresentada na consigna da P11 ocorreu por falta de compreensão da professora do que seja editar um texto.

Nesse caso, a consigna impossibilita a realização da atividade. Não existe situação parecida na prática social de leitura e escrita. Não é viável produzir/editar um texto embaralhando as frases de um texto já existente. Essa proposta de atividade não atende aos princípios da produção de texto: ter uma finalidade, saber onde o texto será publicado e para quê, bem como da edição de texto. Os alunos se esforçaram muito, mas não tinham possibilidade de avançar na atividade, como indica o diálogo abaixo:

A professora pergunta para as alunas:
 P11: Como é que vocês estão discutindo este texto, está difícil?
 Dupla 2 Aluna 1: Tá.
 P11: Qual é a maior dificuldade?
 Dupla 2 Aluna 1: É pra por em ordem o texto, que tem várias opções de pôr em ordem.
 Dupla 2 Aluna 2: E os acentos também.

Figura 101 Transcrição⁵⁰ parcial de trechos de vídeo da apresentação da tarefa na classe: consignas e materiais - P11

6.2.3. Etapa 3 - Apresentação da tarefa na classe: consignas e materiais – Professora 18

Fica claro que houve orientação e preparo anteriores às situações captadas pelo vídeo que compôs o material da investigação. A cena apresentada na filmagem inicia com a imagem do folheto de propaganda da campanha de vacinação na tela do computador de cada dupla, a professora orienta os alunos, afirma que eles deverão digitar o texto.

E começa:

P18: Va-ci-na-ção. O A e o O.
 P?: I-N-A....
 P18: Agora vocês vão ter que digitar essas letras aí.
 P?: Botão. Gente olha o de vocês.
 P18: Vocês não podem ficar perguntando pra mim: É com N? É com Ç (cê-cedilha)? Não. Vocês vão digitar com o conhecimento de vocês!
 Depois a gente faz a... nós vamos fazer a autocorreção. Tudo bem?
 A: Sim.
 P18: Não é pra perguntar, tá? Vai digitar com o que vocês sabem. Combinado?
 A: Sim.
 P18: Posso começar?
 Começa a ditar o texto que já se encontra no panfleto.
 “Vem para turma.....”. “Vem” (tempo), “Pra turma” (tempo). Repete. “Pra – turma”.

Figura 102 Etapa 3 - Transcrição parcial de trechos de vídeo da apresentação da tarefa na classe: consignas e materiais - P18

É possível afirmar que a consigna foi clara, no que diz respeito aos procedimentos do ditado e da digitação, no entanto, pairaram dúvidas sobre a atividade proposta. Digitar o quê? Onde os alunos digitariam o texto ditado pela professora?

Foi necessária uma análise do diálogo estabelecido durante o planejamento e da imagem apresentada aos alunos na tela do computador para melhor compreender a consigna. Foi constatado que a imagem se referia a um folheto de propaganda da campanha de vacinação e que os alunos deveriam digitar o texto ditado pela professora, que era o mesmo que se encontrava impresso no folheto, ou seja, favorecendo a cópia, ainda que a professora não tenha consciência.

⁵⁰ Para a transcrição, as alunas foram “nomeadas” de acordo com a ordem em que apareceram no vídeo das aulas.

Texto original capturado da internet	Texto com caixa de texto oferecido aos alunos para digitação do texto ditado pela professora.
	

Figura 103 Pesquisadora. Pesquisa Documental e de Campo

6.2.4. Etapa 3 - Apresentação da tarefa na classe: consignas e materiais - Professora 19

A professora 19 (P19) apresentou vídeos com registro de aulas referentes a várias etapas da sequência didática (denominação dada pela dupla no planejamento), por isso, as aulas serão nomeadas: Aula 1, Aula 2, Aula 3, Aula 4 e Aula 5.

Cabe observar que se trata de uma turma de alunos com muitas dificuldades, que foram agrupados por esse motivo e pelo fato de que a professora se dispôs a trabalhar com eles, por acreditar que eles poderiam avançar.

6.2.4.1. P19 - Aula 1 (Consignas e materiais) - Análise de folhetos com a classe

A professora solicitou que os alunos analisassem os folhetos de propaganda coletivamente. A consigna foi clara, no entanto, há aspectos linguísticos referentes ao gênero, que a professora, parecia não dominar, por isso, mantinha seu propósito de discutir com os alunos as características do gênero, buscando colocá-los em uma situação de reflexão, a partir do objeto a ser conhecido, mas não se aprofundava em questões linguísticas e discursivas.

No decorrer da aula, a professora analisou e listou o que deve conter um folheto de propaganda, como indica o trecho da transcrição da aula que segue:

Os alunos receberam ou trouxeram folhetos diferentes de espaços externos ao da escola.

P19: Cada um vai olhar o folheto que recebeu, olha as informações que tem nesse folheto, dá uma lida nesse folheto de propaganda. [...]. Dá uma olhada. Qual produto que é? O que é? [os alunos começam a dizer nomes de produtos]. Dá uma olhada, vê se é um folheto que chama atenção e aí eu quero marcar aqui (aponta para a lousa). E aí eu quero marcar aqui. O nome desse folheto é um nome inglês, chama folder.

Vamos lá.

P19: Qual a primeira coisa que tem que ter para chamar atenção?

Alunos: Foto

P19: Foto? É importante ter?

A: Sim.

P19: Então, a primeira coisa que vocês acham que tem que ter é foto?

A: Sim.

Figura 104 Transcrição parcial de trechos de vídeo da apresentação da tarefa na classe: consignas e materiais - P19

Ao concluir que é necessário ter foto no folheto, a professora não discutiu com os alunos a razão ou qual o papel da imagem na propaganda e não discutiu que algumas propagandas têm imagem (foto, desenho, slogan) e outras não, dependendo do objetivo, do produto, da finalidade. Porém, solicitou que os alunos comparassem os tipos de imagem que havia nos diferentes folhetos, indicando que, em alguns, havia imagem do produto e em outros havia a imagem de uma pessoa, que se supunha ser modelo. Nesse ponto, de forma indireta, pode-se inferir que há um conhecimento não consciente, por parte da professora e dos alunos, sobre o papel da persuasão na propaganda, como elemento de sedução, como aponta Filinich, mas que foi tratado superficial e inconscientemente.

Así, desde el punto de vista de la semiótica del discurso, interpretamos que la figura de manipulación (Filinich, 2005) que caracteriza al discurso publicitario es la persuasión⁵¹, ya que intenta que se engendre un “hacer saber” y un “hacer creer”. Es decir, que el enunciador apela a la dimensión cognoscitiva, conceptual del destinatario. Por ello la publicidad se apropia de las formas enunciativas y las representaciones culturales propias de la comunidad en la que se presenta⁵². (Baez, 2008, p 136)

Não foi abordado, diretamente, o papel da imagem e de outros recursos, uma característica tão importante da propaganda, mas, acredita-se que, com uma retomada com a

⁵¹ Recordamos aquí lo señalado por Filinich (2005) al respecto: dado que el acto de discurso es un acto eminentemente dialógico, el vínculo entre los dos sujetos de la enunciación ha sido tratado en la semiótica estándar como una relación de *manipulación*. Este concepto se refiere, en el nivel enunciativo del discurso, a aquella actividad ejercida por el *enunciador-destinador* para lograr la adhesión del destinatario. De manera que la noción de manipulación remite a la forma general del *hacer-hacer* que opera en la dimensión cognoscitiva y se manifiesta a través de figuras caracterizadas como: conminación o amenaza, persuasión, provocación o desafío, seducción, entre otras posibles.

⁵² Assim, do ponto de vista da semiótica do discurso, interpretamos que a figura de manipulação (Filinich, 2005), que caracteriza o discurso publicitário é a persuasão (43), já que procura gerar um “fazer saber” (ou dar a conhecer) e um “fazer crer”. Ou seja, que o enunciador apela para a função cognoscitiva, conceitual do destinatário. Portanto, a publicidade se apropria das formas enunciativas e das representações culturais da comunidade a que se apresenta. (Tradução da pesquisadora)

professora, com certeza, ao apropriar-se desse conteúdo, ela refletiria sobre esse conceito e ampliaria a discussão com os alunos.

Continuou a aula nesse movimento de identificar, nos folhetos trazidos pelos alunos, “coisas” que eles achavam que o folheto deveria conter. Nesse aspecto, é importante ressaltar que a professora procurou aproximar os alunos de uma discussão, conforme aponta o diálogo. Segundo Báez, 2008:

Péninou propone desde el enfoque semiológico que adopta, una interpretación basada en categorías de la lingüística, la retórica, la gramática y la poética. Sobre la base de los aportes de esas disciplinas, sostiene que la estructura interna del enunciado publicitario debe apoyarse en tres ejes: la denominación, la predicación y la exaltación, que corresponden a las tres grandes funciones del género publicitario: a) nombrar, es decir conferir una identidad a través de un nombre, b) asignar una gama de atributos al objeto publicitado, c) asegurar la promoción a través de la celebración del nombre para asegurar “tras la exaltación la exultación”⁵³ (Péninou, 1976: 91). (Báez, 2009, p 134)

O diálogo entre a professora e os alunos durante a análise dos folhetos abordou, de forma incidental e sem aprofundamento, questões referentes à estrutura interna do folheto, englobando os eixos e as funções do gênero publicitário.

⁵³ Péninou propõe, a partir do enfoque semiológico que adota, uma interpretação baseada em categorias da linguística, da retórica, da gramática e da poética. A partir das contribuições teóricas dessas disciplinas, argumenta que a estrutura interna do enunciado publicitário deve se apoiar em três grandes eixos: a denominação, a predicação e a exaltação, que correspondem a três grandes funções do gênero publicitário: a) nomear, isto é, conferir uma identidade por meio de um nome, b) conferir muitos atributos ao objeto anunciado, c) garantir a promoção pela celebração do nome para assegurar “além de enaltecer, o triunfo”. (Tradução da pesquisadora)

P19: Qual a outra coisa que vocês acham que tem que ter? Dá uma olhada aí.
 [...]

A: Nome do produto.

P19: Nome do produto. Vocês acham que nome do produto é importante?

A: É.

[...]

A: O lugar que tira a foto.

A: O lugar! Tem que ter o lugar.

(Professora anota outra questão na lousa e não ouve algumas falas dos alunos).

A: O número professora.

P19: Número, mas como assim número? Número de que?

A: Tem que ligar.

P19: Ah, o número de telefone.

P19: Tem telefone no folder? Dá uma olhada no papelzinho.

A: Tem. Dois números.

(Enquanto pergunta a professora anota na lousa os itens).

P:

A: Tem a marca do negócio.

[...]

P19: Mas olha só, empresta o folheto. Esse aqui tem foto?

A: Tem sim.

P19: Mas tem foto do produto?

A: Não

P19: Quando eu olho, qual é a primeira coisa que eu vejo?

A: [...]

P19: Então a foto tem que ser do produto ou de alguém. (Anota na lousa e fala enquanto escreve).

Então a foto pode ser do produto ou de uma modelo?

P19: O que mais tem? Dá uma olhada aí, o que mais tem no folheto que você tem?

A: Preço.

P19: Preço é uma informação importante? (anota na lousa)

A: É.

A: Como pagar!

P19: Preço e forma de pagar. (Fala enquanto anota)

A: Você pode pagar com cartão, né?!

[...] (incompreensível)

P19: Forma de pagamento.

A: Endereço.

P19: Endereço.

[...] (incompreensível)

Figura 105 Transcrição parcial de trechos de vídeo da apresentação da tarefa na classe: consignas e materiais - P19

6.2.4.2. P19 - Aula 2 (Consignas e materiais) - Elaboração de uma propaganda pelos alunos para vender um produto

Para essa aula, foi apresentada à turma a seguinte consigna:

No seu caderno: pense com seu colega o que você escreveria em um folheto se quisesse vender um produto.

Produto: _____

Figura 106 Etapa 3 - P19 - Aula 2 – Reprodução da consigna escrita na lousa.

É possível observar que a consigna propõe uma situação hipotética para a elaboração de um folheto, mas não define e não propõe a discussão com os alunos sobre os aspectos textuais (coerência e coesão do texto e todos os demais conhecimentos utilizados para manter e garantir tais aspectos na linearidade do texto), nem discursivos (contexto de produção dos textos: para quem se escreve, com qual finalidade, de que lugar social se escreve, em qual portador será publicado o texto, em qual lugar circulará, em qual gênero será organizado),

nem pragmáticos (características da situação comunicativa na qual o discurso se realizará: sarau, seminário, mesa redonda, entre outros)⁵⁴.

A professora transfere aos alunos as decisões sobre qual o produto será vendido. Esse é um aspecto que merece uma reflexão: há folhetos que têm como propósito vender produtos, mas há, também, aqueles que têm como objetivo informar, propor campanhas (de prevenção de doenças, por exemplo), assim, eles podem se remeter ao espaço público ou privado. Conhecer essas dimensões interfere nas decisões a serem tomadas pelo anunciante.

6.2.4.3. P19 - Aula 3 (Consignas e materiais) - Sala de informática – Digitação de um texto (de acordo com a escolha dos alunos)

Para os alunos tomarem contato com o processador de texto Word e com os recursos do computador

Em outro momento, a professora levou os alunos à Sala de Informática, organizados em duplas, para que digitassem um texto escolhido por eles. O objetivo era que se familiarizassem com o processador de texto Word e com as ferramentas informáticas (teclado, monitor).

Os alunos encontravam-se com o caderno em mãos, nos quais deveriam copiar o texto.

O foco dessa aula era ensinar o uso das ferramentas das TICs, como aponta o diálogo a seguir:

A1: Esse texto está muito ruim (referindo-se ao texto do seu caderno).

P19: Pode trocar de texto. O que eu quero é que vocês comecem a ter contato com Word, pra depois a gente mexer no tamanho das letras, ver como faz pra colar desenho.

Figura 107 Transcrição parcial de trechos de vídeo da apresentação da tarefa na classe: consignas e materiais - P19 – Aula 4

6.2.4.4. P19 - Aula 4 (Consignas e materiais) - Sala de informática – Busca de informações no Buscador Google e elaboração da propaganda escolhida

Nessa aula, na Sala de Informática, a professora solicitou que os alunos pesquisassem, no buscador Google, material (informações, imagens) que ajudassem na elaboração da propaganda sobre o produto escolhido pelas duplas.

Editem a propaganda elaborada na sala de aula.

Figura 108 Atividade apresentada aos alunos.

A atividade proposta tem coerência com o planejamento elaborado na etapa 2.

De acordo com o planejamento da dupla de professoras:

⁵⁴ Inspirado em Bräkling, 2007.

[...] apresentar-se-á o texto que deve ser transformado, para que a dupla debata sobre quais serão as alterações necessárias e pesquisa no Google sobre portadores desse tipo de texto e imagens associadas;

Figura 109 Transcrição parcial de trechos de vídeo da apresentação da tarefa na classe: consignas e materiais - P19 – Aula 4

A ideia de transformar o texto expressa a falta de compreensão sobre o que seja editar um texto.

6.2.4.5 P19 - Aula 5 (Consignas e materiais) - Edição da propaganda Ovo Colonial Cocoricó

Na Sala de Informática, os alunos tinham a tarefa de editar o texto: Propaganda do Ovo Colonial Cocoricó, a qual foi apresentada aos alunos da mesma maneira que aos professores na etapa 1 desta investigação.

A propaganda oferecida para ser editada pelos alunos foi uma das propagandas oferecidas pela pesquisadora na Etapa 1 da investigação, aos professores quando foram convidados a editar o texto na tela do computador em dupla – Ovo Colonial Cocoricó.

6.3. Desenvolvimento da tarefa: Interações com e entre as crianças

6.3.1. Etapa 3 - Apresentação da tarefa na classe: Interações com e entre as crianças - Professora 9

Os alunos estavam agrupados em duplas na Sala de Informática, que tem uma organização que favorece a interação. Conversavam em tom muito baixo entre eles e interagiam entre si e, aparentemente, com a professora (com olhares), no entanto, não apareceu em nenhum momento a voz da professora. Parecia haver um combinado de que eles não deveriam conversar ou se dirigirem a ela.

Observou-se que os alunos tinham um panfleto nas mãos, sabiam que deveriam digitar o texto no computador (não foi possível saber em que programa ou com qual finalidade) e buscavam informações na internet nos programas de busca.

6.3.2. Etapa 3 - Apresentação da tarefa na classe: Interações com e entre as crianças - Professora 11

A interação com e entre as crianças foi um aspecto impactante na realização da aula. O fato de as crianças estarem organizadas em duplas favorece a interação, mas, não define o trabalho interativo. A interação depende da postura do professor (as perguntas que ele faz, a postura de ouvir as crianças, devolver as perguntas para a dupla, propor um papel para cada

aluno ...), e, nesse caso, quando da interferência direta da professora, ela respondia as perguntas (quando se tratava de questões ligadas ao teclado), ou respondia com frases de incentivo (vai dar certo, você vai conseguir), mas não discutia a questão da edição do texto.

O espaço da Sala de Informática e sua organização interferem nas interações pelo fato de não colocar o professor no centro e nem acima dos alunos. O professor está no mesmo nível das crianças e, às vezes, os alunos têm mais conhecimentos sobre as TICs do que o professor. Os alunos interagem com seus pares e com os colegas de outras duplas. Não há limite para a interação nesse espaço e nessas condições didáticas, não há controle sobre as interações, mas há o planejamento da tarefa que define algumas possibilidades de interação, ou não. Enquanto o professor dá atenção a uma dupla, muitas questões estão ocorrendo entre as outras. Essa organização já promove a interação e possibilita a circulação de informações.

No entanto, a análise das interações promovidas pela professora oferece material para a reflexão, interação entre os alunos, dos alunos com a professora e da professora com os alunos.

6.3.3. Etapa 3 - Apresentação da tarefa na classe: Interações com e entre as crianças - Professora 18

Foi possível observar que a interação da professora com a criança é bastante vertical. A professora tem sempre a fala final, ainda que, com um tom amável, sempre firme. Em relação aos alunos, sempre muito amáveis com a professora, chamando-a de PRO.

A: Espera aí Pro!

Figura 110 Etapa 3 - Transcrição parcial de trechos de vídeo da apresentação da tarefa na classe: interações com e entre as crianças - P18

Mais uma vez, o espaço da Sala de Informática promoveu a interação entre os alunos, porém a professora centralizava e/ou tinha o intuito de centralizar completamente as ações dos alunos nela. Ainda assim, os alunos interagiram entre eles, informando, ajudando o colega, discutindo as decisões do outro. A professora terminou corrigindo os “erros” dos alunos.

6.3.4. Etapa 3 - Apresentação da tarefa na classe: Interações com e entre as crianças - Professora 19

6.3.4.1. P19 - Aula 1 (Interações com e entre as crianças) - Análise de folhetos com a classe

A interação foi um dos aspectos mais relevantes da aula. A professora organizou uma situação em que os alunos trouxeram de casa os folhetos que encontraram, correndo o risco de

haver equívoco, inclusive, fazia perguntas para as crianças o tempo todo. Procurava ouvir os alunos, deixando, em poucos momentos, de ouvir alguns deles. Escrevia, registrava os aspectos levantados com os alunos, valorizando a voz dos sujeitos, acolhia, procurava entender o que queriam dizer.

A docente organizou os alunos em dupla para que discutissem entre eles os aspectos encontrados nos folhetos. Solicitou folhetos emprestados aos alunos para organizar alguma intervenção. Suportou muito bem o barulho, que, aparentemente, demonstrava indisciplina e, em alguns casos, os alunos adotaram posturas desafiadoras mesmo e, nessa situação, a professora chamava, pelo nome, esses alunos a participar, fato que se traduz em uma forma de cuidar dos comportamentos desafiadores e, também, como forma de incorporar esses alunos ao problema didático colocado.

Observação: Havia um aluno que gritava “nenhum” e respondia, sempre, de forma “inadequada” as perguntas da professora.

P: Então como eu escrevo isso lá?

Devolveu os folhetos.

P: Como eu escrevo A1? (chamando-o pelo nome). O aluno estava brincando com outro aluno, virado de costas para a professora.

A1: Eu? Levanta-se, vai em direção à lousa. Mas volta a se sentar porque a professora continua falando.

Figura 111 Etapa 3 - Transcrição parcial de trechos de vídeo da apresentação da tarefa na classe: interações com e entre as crianças - P19

Os alunos se mantinham focados na atividade, apesar do barulho e de algumas brincadeiras.

É possível observar que a dinâmica de aula adotada pela professora demonstra que ela valoriza os conhecimentos dos alunos, descentraliza o “poder do saber”, faz circular a informação na sala de aula, ou seja, considera os alunos como sujeitos da aprendizagem.

6.3.4.2. P19 - Aula 2 (Interações com e entre as crianças) - Elaboração de uma propaganda pelos alunos para vender um produto

A aula foi realizada na Sala de Informática, esse espaço favorece agrupamentos e interações diferentes do espaço da sala de aula. Não há um computador para cada aluno, por isso, ainda que fosse opção do professor, seria difícil propor uma atividade para ser realizada individualmente. Nessa aula, os alunos estavam agrupados em duplas e tinham a tarefa de digitar e editar a propaganda criada pelos pares anteriormente. A interação da professora com os alunos foi organizada no sentido de favorecer a autonomia gradativa dos alunos, sem deixar de informar e intervir. Ela ouvia os alunos, respondia suas perguntas, orientava, devolveva a eles a situação quando era possível, informava quando necessário. Em relação aos

alunos, a interação ocorreu naturalmente, um ajudava o outro, respondiam, perguntavam, criticavam, tanto entre si como outras duplas.

6.3.4.3. P19 - Aula 3 (Interações com e entre as crianças) - Digitação de um texto (de acordo com a escolha dos alunos)

Para os alunos tomarem contato com o processador de texto Word e com os recursos do computador

Os alunos estavam organizados em duplas e cada dupla definia, espontaneamente, uma forma de interação entre eles, fato observável em cada dupla. Havia duplas que tinham os papéis bem definidos para cada estudante, por exemplo, a Dupla 1: um lia o texto no caderno e ditava o texto para o colega e o outro digitava o texto, mas em uma relação dialógica, um interferia e apoiava o outro quando necessário.

A interação da professora com os alunos, nesse momento, era bastante vertical, pois ela considerava que estava tratando um conteúdo sobre o qual os alunos tinham pouco domínio, por isso, prescreveu muito os procedimentos. No entanto, havia um espaço de autonomia dos alunos, já que ela permitiu que cada dupla encontrasse respostas para os problemas colocados (digitação do texto) e foi auxiliando-os à medida que passava pelas duplas. No entanto, os alunos se sentiam à vontade para perguntar, colocar suas dúvidas, conversar entre eles, tentar soluções.

A atividade permitiu que os alunos se remetessem a aulas anteriores e sobre outros conteúdos. O diálogo a seguir exemplifica:

A: Professora, professora! No dia do texto da geografia era PARCIAIS ou era PARCEAIS?
P19: O quê? PAR-CI-AIS!

Figura 112 Etapa 3 - Transcrição parcial de trechos de vídeo da apresentação da tarefa na classe: interações com e entre as crianças - P19

O diálogo também permitiu observar como os alunos buscavam recursos próprios para resolver problemas. Ele poderia ter perguntado: Como se escreve PARCIAIS? Mas, ele fez uma reflexão a partir de outra aula, de outra disciplina, na qual devem ter tratado sobre a palavra em questão (que deve ter sido muito significativa para ele). Esse exemplo demonstra que não há controle sobre o pensamento dos alunos e permite compreender que o sujeito percorre caminhos ímpares para construir conhecimentos. Por essa razão, as situações didáticas precisam ter qualidade e precisam considerar os estudantes como sujeitos.

6.3.4.4. P19 - Aula 4 (Interações com e entre as crianças) - Busca de informações no Buscador Google e elaboração da propaganda escolhida

A aula ocorreu na Sala de Informática, com os alunos agrupados em duplas. A organização da Sala de Informática proporciona algumas condições de interação. Há um computador para cada dois alunos, favorecendo o trabalho em duplas. O professor não tem um local de destaque para “passar informações”, ele circula o tempo todo pela sala de aula, por isso, é difícil centralizar as informações nele, há espaço para a autonomia das crianças, no entanto, por se tratar de um conteúdo que os alunos pareciam não dominar muito – pesquisa de propagandas de produtos no buscador -, os alunos perguntavam muito para a professora e ela se dispunha a orientá-los de acordo com a necessidade de cada um. A proposta da professora foi que cada dupla escrevesse, no espaço de inserção de texto do buscador, o nome do produto pesquisado. As crianças interagiam bastante com a professora, fazendo questões técnicas. Também interagiam muito entre elas, no entanto não foi possível registrar todo o diálogo que ocorreu entre as crianças, tampouco os gestos: as interações ocorreram ao digitar um texto, ao indicar ao colega onde estava a caixa de som, ditavam um para o outro o texto, respondiam perguntas de outras duplas, entre outras inúmeras formas de interação.

6.3.4.5. P19 - Aula 5 (Interações com e entre as crianças) - Edição da propaganda Ovo Colonial Cocoricó

Cabe ressaltar que, nesse dia, ocorreu a participação/observação de alguns profissionais da Diretoria de Ensino e da pesquisadora na aula. Esse fator interferiu bastante no desempenho dos alunos, que, de início sentiram-se bastante intimidados pela presença de tantas pessoas estranhas, mas, no decorrer da atividade, foram se tranquilizando e interagiram com algumas pessoas, perguntando, mostrando seus trabalhos, pedindo ajuda. Nesse sentido, além da interação entre os colegas e professores, foi possível observar a interação com outras pessoas (externas à escola), que ocorreu de forma muito tranquila. A interação com a professora foi muito produtiva, ela ouviu os alunos, respondeu com muito respeito às dúvidas colocadas, devolveu as perguntas, colocou os alunos em condição de sujeitos pensantes que constroem conhecimentos. A interação entre os alunos ocorreu de forma natural. Eles liam juntos, informavam uns aos outros, levantavam de suas cadeiras e interagiam com outras duplas, perguntavam uns aos outros, compartilhavam.

6.4. Intervenções específicas do docente

Cabe destacar, também, que se considera como intervenção todas as decisões tomadas pelo professor antes de iniciar a aula propriamente dita, como: os agrupamentos, a escolha do material, a elaboração da consigna.

6.4.1. Etapa 3 - Apresentação da tarefa na classe: Intervenções específicas do docente Professora 9

Na filmagem não apareceu, explicitamente, nenhuma intervenção específica do docente, no entanto, é possível inferir que houve um trabalho que precedeu à aula gravada, no qual os alunos puderam estudar sobre folhetos de propaganda, foram muito orientados sobre como atuar na sala de informática, tinham muito conhecimento sobre o uso do buscador na internet.

6.4.2. Etapa 3 - Apresentação da tarefa na classe: Intervenções específicas do docente Professora 11

Considerando que o vídeo analisado é uma amostra parcial de uma aula dentro de uma sequência que prevê várias etapas, serão analisadas, neste item, as intervenções específicas da professora.

A professora caminhava pela sala de aula e dialogava com as duplas de alunos. Primeiro, fazendo uma pergunta, ouvindo os alunos e, em seguida, fazendo uma ponderação. Ela dava voz aos alunos e valorizava suas observações, ouvindo-os com atenção. Orientava para a resolução cooperativa das situações-problema encontradas.

No diálogo abaixo, é possível observar:

P11: Então, vocês vão pensar, assim, que esse texto, ele vai ser divulgado, vai ser impresso, mas ele tem que ser o melhor, então tem que fazer de uma maneira que chame atenção do comprador, que chame atenção da pessoa que usa esse ovo e tem que vender. Tem muita gente que vende ovo, mas este ovo aí, o de vocês, tem que ser o melhor, tem que estar bem escritinho, não pode estar como se fosse uma pilha, se não as pessoas não gostam de ler. Tem que ser prático e completo, entendeu? Pensando nisso, aí vocês vão fazendo a, a, como é que diz? Estruturando o texto da melhor maneira possível, mas que tenha todas as informações importantes, tá?

Diante do olhar da aluna 2: Tudo bem?

Dupla 2 Aluna 2: Tudo!

Figura 113 Transcrição parcial de trechos de vídeo da apresentação da tarefa na classe interação com e entre as crianças - P11

No diálogo com a Dupla 3...

P11: e aí, como é que está? Como é que vocês estão discutindo este texto? O que você está fazendo? Como é que vocês estão escolhendo as palavras, as frases, onde vão ficar?
 Dupla 3 Aluna 1: Fala aí XXX.
 Silêncio.
 P11: Lembrem-se de que vocês estão vendendo produto, está divulgando o produto. Escolha as letras de maneira que as pessoas leiam e tenham vontade de comprar este produto. Está bom? Este é o combinado.
 Dupla 3 Aluna 2: Mas por enquanto está indo?
 P11: Tá.

Figura 114 Transcrição parcial de trechos de vídeo da apresentação da tarefa na classe interação com e entre as crianças - P11

A aluna perguntou:

Dupla 2 Aluna 1: Eu queria saber, professora, aqui ó (mostra o texto no papel impresso) é também pra gente copiar?
 P11: Isso é o endereço.
 Dupla 2 Aluna 1: Ah, então a gente não vai copiar?
 P11: Isso fica no final.
 Dupla 2 Aluna 1: Ah, então, quando acabar o texto, a gente escreve, né?
 P11: Isso, bem pequenininho.

Figura 115 Transcrição parcial de trechos de vídeo da apresentação da tarefa na classe: interação com e entre as crianças - P11

As respostas às perguntas dos alunos, quando se referiam ao texto (gênero), eram muito genéricas, superficiais, como aponta o trecho abaixo:

P11: Está difícil arrumar esse texto aí?
 Dupla 3 Aluno 1: Tá um pouco.
 P 11: Mas vai dar tudo certo. Vocês estão indo no caminho correto. Tem que discutir como vai ficar. Os dois têm que combinar. Está bom? Vamos lá, depois eu venho aqui.

Figura 116 Transcrição parcial de trechos de vídeo da apresentação da tarefa na classe: interação com e entre as crianças - P11

Já quando as perguntas dos alunos se referiam a questões do uso do computador ou das ferramentas de edição de texto, a professora dava respostas diretamente, como aponta o trecho a seguir:

Dupla 4 Aluno 1: Professora, nós não estamos sabendo como é que faz esse A aqui ó!
 (Referindo ao à – A com crase) Hein? Como escreve esse A?
 P11: O A é aqui. (E mostra o A, sem crase)
 Dupla 4 Aluno 1: Eu sei. Não mas é com esse negócio aqui (mostrando a crase).
 P11: Ah, aqui ó, é só você apertar o shift (mostrando o maiúsculo).
 Dupla 4 Aluno 1: (Insiste) Não, mas é esse negócio aqui. (Mostrando a crase)
 P11: Ah! É só você apertar o shift e apertar esse aqui. (mostrando a tecla da crase) Não tem o agudo? E esse aqui é crase ('). Então você aperta aqui e sai. Põe o A aí...Viu?
 Dupla 4 Aluno 1: (Fazendo o que a professora sugeriu) Ahh! (Sorrindo)
 P11: Pergunta o nome dos dois alunos. Tá difícil?
 Dupla 4 Aluno 1: Não, só era isso.
 P11: Ah, tá; Então, boa sorte e vamos trabalhar!
 Dupla 4 Aluno 1: E se aparecer isso (crase) de novo é só apertar o A?
 P11: É, quando você quiser a crase, é só apertar o shift e aperta o acento.

Figura 117 Transcrição parcial de trechos de vídeo da apresentação da tarefa na classe: interação com e entre as crianças - P11

Com outra dupla:

[...]
 P11: Qual é o problema aí?
 Dupla 5 Aluno 1: Como coloca o negocinho aqui?
 P11: O cem por cento (100%)?
 Dupla 5 Aluno 1: Só um minuto.
 P11: (Não voltou)

Figura 118 Transcrição parcial de trechos de vídeo da apresentação da tarefa na classe: interação com e entre as crianças - P11

Depois:

[...]
 P11: Como é que está o texto?
 Dupla 6 Aluno 1: Tá mais ou menos! O mais difícil é, tipo assim, inventar coisa. Inventar bastante coisa.
 Dupla 6 Aluno 2: Eu tinha feito bastante, mas não deu nada certo, aí nós apagamos tudo de novo e estamos fazendo tudo...
 Dupla 6 Aluno 1: A gente apagou mais de três vezes
 Dupla 6 Aluno 1: Mas já estamos fazendo tudo de novo.
 P11: Mas vocês vão conseguir. Tá!
 Dupla 6 Aluno 2: Ahh! Muito obrigado.
 P11: Tem que conversar.

Figura 119 Transcrição parcial de trechos de vídeo da apresentação da tarefa na classe: interação com e entre as crianças - P11

E mais uma vez..

P11: Como está o trabalho?
 Dupla 7 Aluno 1: Mais ou menos.
 Dupla 7 Aluno 2: Tá legal.
 [...]
 P11: O que vocês estão achando do texto? Tá difícil?
 Dupla 7 Aluno 1: Não muito.
 Dupla 7 Aluno 2: Tá fácil. Tá facinho!
 P11: Tá fácil? Dá pra terminar?

Figura 120 Transcrição parcial de trechos de vídeo da apresentação da tarefa na classe: interação com e entre as crianças - P11

E com outra dupla...

[...]
 P11: O que você está achando do texto? De fazer isso aí?
 Dupla 8 Aluno 1: Difícil!
 P11: Por quê?
 Dupla 8 Aluno 1: Porque é difícil colocar certo, as palavras certas.
 P11: Mas vamos continuar que vai dar certo, tá?

Figura 121 Transcrição parcial de trechos de vídeo da apresentação da tarefa na classe: interação com e entre as crianças - P11

Os excertos dos diálogos demonstraram que a Professora 11, no decorrer da aula, incentivava os alunos a conversarem, ouvia-os atenciosamente, encorajava-os a continuarem, no entanto, não indicava o caminho, não colocava em discussão o problema colocado. Não direcionava a discussão para a questão envolvida (edição de texto), nem para a compreensão do texto.

Também não suscitava diferentes pontos de vista, não devolvia a pergunta aos alunos para que eles discutissem, respondia as questões relacionadas ao teclado, por exemplo, mas não problematizava a edição de textos. Principalmente, não tinha foco no problema colocado.

Não incentivava a formulação de conceitualizações parciais, que se distancia muito da observação de que: O problema deve ser rico e aberto, que coloque os alunos diante da necessidade de tomar decisões, que lhes permita escolher procedimentos ou caminhos diferentes (Castorina et al., 2010, p.122).

6.4.3. Etapa 3 - Apresentação da tarefa na classe: Intervenções específicas do docente Professora 18

A professora se remeteu aos trabalhos que antecederam a atividade apresentada no vídeo da Etapa 3. Citou os combinados em relação à sala de aula, citou a discussão realizada sobre as condições que um cartaz deve ter para ser exposto aos leitores (não pode conter erro).

Corrigiu “os erros enfaticamente”, deu respostas prontas, não devolveu as perguntas às crianças ou ofereceu pistas. Não diferenciou momento de informar e/ou de dar pistas e/ou problematizar; centralizou em si o conhecimento.

Como estava ditando o texto, centralizava em si ... Circulava bastante pela sala de aula e se aproximava dos alunos. Corrigia, ela mesma, alguns erros.

A aula teve o propósito mais voltado à técnica de digitação, correção ortográfica.

A professora destacou o recurso do Word de sublinhar, em vermelho, palavras que podem estar escritas erradas.

P18: Dita o texto.

P18: Qual o outro lembrete, o que não pode faltar:

A: Caderneta.

P18: Leve a caderneta de vacinação.

A:

P18: Toda vez que colocamos um cartaz, não pode ter erro, lembra?

Figura 122 Etapa 3 - Transcrição parcial de trechos de vídeo da apresentação da tarefa na classe: intervenções específicas do docente - P18

6.4.4. Etapa 3 - Apresentação da tarefa na classe: Intervenções específicas do docente Professora 19

6.4.4.1. P19 - Aula 1 (Intervenções específicas do docente) - Análise de folhetos com a classe

Mais uma vez, cabe considerar que as intervenções do docente são aquelas realizadas no decorrer da aula, mas envolvem também as decisões tomadas antes da aula, no planejamento, no qual toma várias medidas que interferirão na aula. Na Aula 1 da P19, é possível observar que a professora tomou decisões importantes antes de iniciar a aula como: planejou agrupamentos produtivos, elaboração da consigna, solicitação aos alunos para trazerem os folhetos de casa e não ela trazê-los (com essa decisão, sabia que contaria com folhetos diversos), pelo fato de não ter os folhetos com antecedência para que pudessem “estudá-los” ou se pediria para trazerem na aula de forma que conheceria o conteúdo dos folhetos no mesmo tempo que aconteceria a aula, entre outras. Todas essas decisões tomadas no planejamento podem ser consideradas como intervenções, pois determinaram procedimentos importantes para a realização da aula, e expressaram concepção sobre o conhecimento.

Outras intervenções, muitas delas, ocorrem durante a aula, como dar voz aos alunos, ouvir sempre os mesmo alunos, ou não, devolver a pergunta à classe, propor a circulação de informações, buscar informações na materialidade do texto ou, no que os alunos acham, sistematizar os conhecimentos provisórios, dos alunos, voltar a uma lista de combinados etc.

Na Aula1, a professora propôs um problema aos alunos, ouviu o que eles tinham a dizer sobre o problema colocado, criou uma situação problema e utilizou o recurso da comparação entre dois folhetos, como mostra o trecho do diálogo abaixo:

Neste momento, a professora pega dois folhetos, mostra aos alunos e pede para que eles comparem um aspecto entre os dois.
 Cria uma situação hipotética.
 "Está vendo esses dois? (mostrando dois folhetos diferentes). Estou andando na rua apressadíssima, eu vim correndo, o banco vai fechar. Tem uma pessoa lá que me dá esse papelzinho (folheto). Qual vocês acham que eu olharia e veria, esse aqui ou esse aqui?"
 A: Esse. (apontando para o folheto da esquerda).
 P: Por quê?
 A: É pequeno.
 P: É pequeno. Esse aqui você acha que as pessoas param pra ler? (Mostrando o da direita)
 A: Não.
 [...]
 P: Então, o que vocês acham que fica mais fácil de fazer?
 [...]
 Observação: Há um aluno que grita nenhum, responde sempre de forma "inadequada" às perguntas da professora.
 P: Então como eu escrevo isso lá?
 Devolve os folhetos.
 P: Como eu escrevo A1? (chamando-o pelo nome). O aluno estava brincando com outro aluno, virado costas para a professora.
 A1: Eu? Levanta-se, vai em direção à lousa. Mas volta a se sentar porque a professora continua falando.
 P: Porque... Eu sou dona da empresa. Eu tenho um papelzinho, eu quero que a pessoa veja e guarde pra ligar quando chegar na casa dela.

Figura 123 Etapa 3 - Transcrição parcial de trechos de vídeo da apresentação da tarefa na classe: intervenções específicas do docente - P19

A professora solicitou, o tempo todo, que os alunos analisassem o texto-fonte. Este é um aspecto importante, ela não ficou na análise, com suposições abstratas; propôs a análise da materialidade do texto. Porém, ainda que tenha criado uma situação hipotética, uma boa situação-problema, ela não a aprofundou. Ela parecia não ter claro qual conteúdo estava em jogo. Ficou a impressão de que o melhor folheto é o menor, por esse motivo, não avançou para os aspectos linguísticos (discursivos, pragmáticos, textuais).

6.4.4.2. P19 - Aula 2 (Intervenções específicas do docente) - Elaboração de uma propaganda pelos alunos para vender um produto

A professora circulava pela classe, observava o trabalho de todas as duplas, comentava, fazia correções, orientava.

Informava que sempre que se escreve algo "errado", o programa Word grifa em vermelho. Ao notar que os alunos não perceberam um erro ortográfico, mesmo com a informação anterior, a professora informou: "empresa não é com Z é com S, volta lá e corrige".

A: Professora cem é com...

P19: É com C. Sem com S é outra coisa.

Figura 124 Etapa 3 - Transcrição parcial de trechos de vídeo da apresentação da tarefa na classe: intervenções específicas do docente - P19

Brincava, em alguns momentos, com os alunos, dando sentido ao que estavam produzindo.

P19: Melissa?
 A: Hãa!
 P19: Eu vou lá comprar Melissa de vocês!

Figura 125 Etapa 3 - Transcrição parcial de trechos de vídeo da apresentação da tarefa na classe: intervenções específicas do docente - P19

Passando por uma dupla:

Lê na tela:
 Fica aberto 9h
 P19: Mas, aí, vocês não vão colocar o nome do produto?
 A: no final.
 P19: Ah, no final?

Figura 126 Etapa 3 - Transcrição parcial de trechos de vídeo da apresentação da tarefa na classe: intervenções específicas do docente - P19

Outra dupla:

P19: Olha, o de vocês eu já ia ler, porque está escrito promoção! Eu já ia saber o que está baratinho.

Figura 127 Etapa 3 - Transcrição parcial de trechos de vídeo da apresentação da tarefa na classe: intervenções específicas do docente - P19

Em outra dupla:

Lê na tela:
"Promoção"
 P19: PRO de professora, como é PRO de professora? Para e pensa!

Figura 128 Etapa 3 - Transcrição parcial de trechos de vídeo da apresentação da tarefa na classe: intervenções específicas do docente - P19

Continuava observando todas as duplas e respondendo todas as dúvidas, ou comentando o trabalho, informando.

Intervinha, também, sobre a disciplina e participação dos alunos, sempre de forma respeitosa, fazendo com que os alunos se envolvessem no trabalho.

6.4.4.3. P19 - Aula 3 (Intervenções específicas do docente) - Digitação de um texto (de acordo com a escolha dos alunos)

Para os alunos tomarem contato com o processador de texto Word e com os recursos do computador.

A professora circulava, o tempo todo, pela sala de aula, observava as produções dos alunos, respondia as perguntas, orientava, sugeria, informava, corrigia e valorizava a produção dos alunos, elogiando o trabalho.

Explicitou aos alunos o objetivo da aula:

A: Esse texto está muito ruim.

P19: Pode trocar de texto, o que eu quero é que vocês comecem a ter contato com o Word pra, depois, a gente mexer no tamanho da letra, ver como faz pra colar desenho.

Figura 129 Etapa 3 - Transcrição parcial de trechos de vídeo da apresentação da tarefa na classe: intervenções específicas do docente - P19

Ouvia os alunos, procurava entender o que eles queriam, informava e/ou indicava caminhos possíveis.

Quando necessário, orientava sobre recursos do processador de texto, dava dicas, quando supunha que seria necessária e útil.

6.4.4.4. P19 - Aula 4 (Intervenções específicas do docente) - Busca de informações no Buscador Google e elaboração da propaganda escolhida

Inicialmente, a professora orientou os alunos como acessar o buscador Google, perguntou para cada dupla qual o produto escolhido (o produto da dupla escolhido anteriormente, sobre o qual os alunos elaborariam uma propaganda), orientou que digitassem o nome do produto escolhido, precedendo a expressão “Propaganda de”, e completassem com o nome do produto.

Observou-se que os alunos se sentiram à vontade para perguntar e, mesmo quando apareciam situações inusitadas, a professora reagia com muita naturalidade.

A: Oxe, professora, tem um vídeo nada há ver! (Referindo-se a um vídeo com conotação sensual que apareceu no buscador).

P19: Qual é o produto de vocês?

A:...

P19: Então clica lá e escreve de novo: P-r-o-p-a-g--a-n-d-a Jequití.

E passa para outra dupla.

Figura 130 Etapa 3 - Transcrição parcial de trechos de vídeo da apresentação da tarefa na classe: intervenções específicas do docente - P19

Lidava com a disciplina afirmando com clareza, firmeza e doçura ao mesmo tempo: “você veio aqui para pesquisar o produto, senta lá com ele e escreve”.

6.4.4.5. P19 - Aula 5 (Intervenções específicas do docente) - Edição da propaganda Ovo Colonial Cocoricó

Primeiro, a professora retomou com os alunos as sistematizações provisórias que foram elaboradas nas aulas anteriores sobre “o que deve conter um texto publicitário”, ouviu os alunos e retomou algumas questões.

Apresentou a proposta da atividade aos alunos muito empolgada:

P19: Hoje é um desafio Master! Aí já tem digitado o texto. Hoje você não vão ter que digitar no Word. Já tem digitado falando de um produto. Vocês vão olhar o jeito que está escrito aí essa propaganda do produto, vão parar pra pensar: Será que está legal? Será que se tivesse uma vírgula ficaria melhor? [...] Será que tem informação suficiente ou informação a mais? Se eu pegasse essa propaganda lá no farol, eu comprava? Será que a pessoa teria interesse de ler do jeito que está escrito aí? Então, qual é o desafio? Quem sabe qual será o desafio? O que tem que fazer? Fala.
 A: Tem que deixar...
 P19: Deixar o quê? Fazer o quê?
 A: Tem que arrumar o texto.
 P19: Tem que arrumar e deixar ele como? Interessante ou chato?
 A: Interessante!
 P19: Interessante! Então tem que ler, decidir qual é a sua dupla, ver se vocês acham que se colocar mais alguma coisa vai ficar mais legal e mãos à obra.

Figura 131 Etapa 3 - Transcrição parcial de trechos de vídeo da apresentação da tarefa na classe: intervenções específicas do docente - P19

Em seguida, propôs aos alunos que editassem o texto que estava na tela do computador. Acompanhou dupla por dupla, leu, perguntou se os alunos achavam que estava interessante. Fez várias perguntas aos alunos: Quem vai digitar? Já conseguiram ler o texto? E reforçou que os alunos precisavam deixar o texto bem “interessante”. Os alunos leram - cada dupla à sua maneira - alguns localizavam o nome Cocoricó e buscavam algo, outros localizavam a palavra “ovo” e buscavam imagem.

A: Ô, Professora, pode colocar imagem também?
 P19: Se você achar que deixará o texto mais interessante...
 [...]
 P19: Mas essa imagem tem a ver com a propaganda?

Figura 132 Etapa 3 - Transcrição parcial de trechos de vídeo da apresentação da tarefa na classe: intervenções específicas do docente - P19

6.5. Síntese Geral Etapa 3

As informações coletadas a partir da análise das aulas desenvolvidas na Etapa 3 foram organizadas em gráficos e/ou em algumas tabelas que constarão dos apêndices desta pesquisa. Este material e sua análise propiciaram algumas reflexões sobre as aulas propriamente ditas - que serão discutidas neste capítulo e, também, possibilitaram reflexões sobre a relação entre as três etapas – as quais serão discutidas no próximo capítulo.

A análise de consignas - foco da Etapa 3 - Apresentação da tarefa na classe: consignas e materiais - oferece um rico material que favorece a compreensão do professor sobre a tarefa proposta. A análise desse item apontou que não foi possível identificar a consigna em 33% das turmas, isto se seu, muitas vezes, pelo recurso da filmagem, outras vezes, porque, de fato, não foi claramente definida pelo docente. Em 16% das aulas, apareceu a proposta de embaralhar o texto, literalmente. O texto foi entregue às crianças, em folha de sulfite, e foi

solicitado que elas recortassem o texto em palavras, para depois embaralharem as palavras e criarem outros textos.

Essa foi uma das “distorções” que alguns professores cometeram ao transformar um saber próprio em saber didático, ou seja, ao transformar a experiência da edição de texto na tela do computador (vivida por eles na primeira etapa da pesquisa) em planejamento e em aula. Muito provavelmente, utilizando situação análoga observada em curso de formação de professores, porém com outro objetivo, dos alunos mobilizarem estratégias de leitura para ler sem saber ler.

A atividade realizada pela professora se aproxima de situações didáticas propostas em alguns cursos para professores alfabetizadores para reflexão sobre o sistema de escrita. Nesse caso, a professora utilizou um procedimento sugerido para quando o objetivo é ajudar as crianças a compreenderem o sistema de escrita, para ensinar as crianças a editarem textos, por isso, foi considerado como uma distorção. Porém, é um fato muito importante porque demonstra que os professores se “apropriam”, primeiramente, de alguns procedimentos didáticos para, depois, ou paralelamente, pensarem nos conteúdos de língua escrita colocados. Os dados apontam que há uma “colagem” da compreensão dos procedimentos, ou seja, a forma que o professor se apropriou de determinado procedimento, ele transfere para a nova situação, a qual pode ter sido compreendida de acordo com a fundamentação original ou com distorções. Porém, há outros aspectos importantes a serem considerados, ainda que o professor tenha compreendido determinado procedimento em uma situação específica, pode ocorrer daquele procedimento não ser generalizável para situações ou conteúdos diferentes ou de outra natureza.

Não foi possível identificar a consigna de 16% das aulas observadas, enquanto que em outros 16% observou-se que as consignas centraram-se na edição de texto na tela do computador propriamente dita. Nos casos em que os professores colocaram como foco, na consigna, a análise dos folhetos e/ou a edição destes folhetos publicitários na tela do computador foi possível observar que os docentes compreenderam, ainda que com distorções, os conteúdos que estavam envolvidos na primeira etapa desta pesquisa – a edição de texto na tela do computador. Nesta proposta, está em jogo um determinado gênero textual, o trabalho de edição que envolve, ao mesmo tempo, leitura e produção de textos e os recursos tecnológicos (processadores de texto, busca na internet) em função da edição, e não como mecanização de técnicas, como afirmam Baez e Ferreiro (2013):

A tarefa de formatação supõe muito mais do que brincar com os comandos e

reconhecer recursos gráficos pertinentes. Também é preciso ler o texto e compreendê-lo para poder formatá-lo de uma forma que vai além do que tradicionalmente se designa com o termo “compreensão leitora”. Todas as crianças leram e compreenderam o texto-fonte, mas o resultado da formatação expressa outro nível de compreensão: uma hierarquização das informações, mas também a identificação de propriedades discursivas do texto publicitário, vinculadas com a circulação social deste tipo de mensagens. As crianças não falaram desses saberes, nem com seus companheiros nem com o adulto. Evidenaram-no através da ação. (p.381)

Enquanto que 16% solicitaram que os alunos fizessem uma análise de folhetos.

Mesmo considerando que a análise de aulas contribui para a compreensão do processo de aprendizagem do professor e, ainda, que o professor se apropria, primeiro, de procedimentos didáticos para, depois, ou paralelamente, compreender o conteúdo colocado, é fundamental, é importante retomar os registros de sala de aula para a análise de sua prática e/ou para desvendar as ideias que a sustentam, entretanto, é fundamental também, que tenha clareza sobre os referenciais teóricos que sustentam a proposta didática para que faça articulação entre o que se esperava e o que efetivamente ocorreu.

Nesse sentido, como aponta Becker (1994):

Muito raramente um docente responde segundo o modelo interacionista-constructivista. [...]. Isto sugere um caminho didático para a formação de professores: refletir primeiramente, sobre a prática pedagógica da qual o docente é sujeito. Apenas, então, apropriar-se de teoria capaz de desmontar a prática conservadora e apontar para as construções futuras.

Becker indica um caminho para a formação de professores, caminho esse que dialoga com Lerner quando sublinha que em um determinado momento da história de formação de professores “ainda não sabíamos ouvir nossos alunos” (professores), ou seja, ainda não se consideravam os professores como sujeitos. Essa parece ser a chave para que as propostas de formação de docentes possam ser mais efetivas. Considerar o professor como sujeito, propor situações que explicitem as teorias que fundamentam a prática, considerar o contexto em que os professores foram formados compreender a transposição didática.

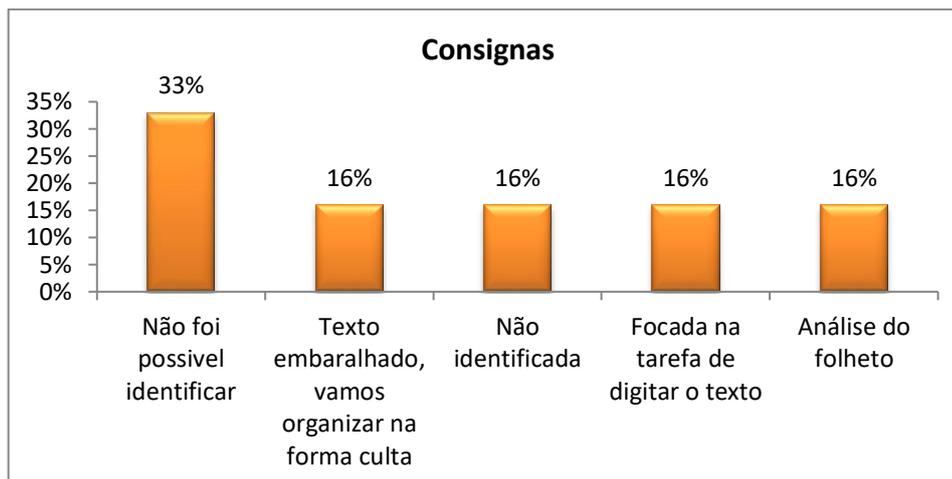


Gráfico 15 Etapa 3 - Consignas

Quanto aos materiais utilizados, eles também explicitam as teorias subjacentes às práticas pedagógicas e a compreensão do professor sobre os conteúdos abordados, especialmente na Etapa 1.

Foi possível constatar que 100% dos professores utilizaram monitor e tela do computador. A maioria procurou se aproximar da proposta colocada na Etapa 1: os professores colocaram os alunos no papel de editores. Os alunos surpreenderam, como sempre fazem, com os conhecimentos que têm sobre o computador, ainda que também tenha sido possível observar que, apesar de se supor que os alunos tenham muito contato com as novas tecnologias, esse contato parece se limitar às redes sociais e a jogos. Os alunos acessam as redes sociais para jogar, se comunicar com amigos e familiares pelo Facebook etc, porém, não costumam utilizar os buscadores para encontrar informações específicas, como foi possível concluir pelas dificuldades apresentadas ao recorrer aos buscadores.

Foi possível observar que os alunos apresentaram bastante dificuldade em utilizar os buscadores na internet, pois, para isso, é necessário uma série de procedimentos e ações cognitivas, que exigem que o sujeito faça. Como afirma Perelman (2011, p 27) *La mayoría de los jóvenes maneja un vocabulario específico, usando términos como “bajar archivo”, “mails” [...]. Entonces, engañosamente, se piensa que, gracias a esta posibilidad de acceder tempranamente al mundo de la red, los estudiantes ya están en condiciones de buscar información por sí mismos*⁵⁵.

⁵⁵ A maioria dos jovens maneja um vocabulário específico, usando termos como “baixar arquivos”, “E-mails” [...]. Então, equivocadamente, se pensa que, graças a essa possibilidade de acessar muito cedo ao mundo virtual, os estudantes já estão em condição de buscar informações por si mesmos. (Tradução da pesquisadora)

Sobre o uso das TICs é importante considerar que a escola tem um papel fundamental para o avanço da aprendizagem das crianças, tanto no que se refere ao conhecimento dos textos, quanto ao que se refere aos diferentes suporte nos quais esses textos circulam. A escola tem o compromisso de garantir situações didáticas que favoreçam avanços de estados de menores conhecimentos para estados de conhecimentos maiores, ou, mais complexos. Sobre o uso dos buscadores, Torres afirma:

Determinar los propósitos de la búsqueda, plantearse buenas preguntas, decidir a dónde dirigirse, delimitar los temas, obtener datos de la realidad circundante, de los diarios, las revistas y las películas ampliará las posibilidades de llegar a buenos resultados. Es en la escuela donde los niños aprenden a seleccionar y contextualizar, a enfrentar críticamente la inmensa cantidad de información disponible, a detener el devenir constante de imágenes y datos para establecer relaciones, reflexionar y estudiar, de acuerdo con las exigencias curriculares y las necesidades propias, de la familia y de la comunidad⁵⁶.(2001,p.3)

Desse modo, reafirma a função da escola e sua responsabilidade em garantir que as situações didáticas favoreçam a possibilidade dos alunos aprenderem a selecionar as informações importantes, elegendo o que, de fato, importa, inclusive no que se refere ao uso das imagens, de forma que se possa atender aos propósitos colocados.

Ainda no conjunto de recursos e materiais utilizados, observou-se que 100% das professoras utilizaram a Sala de Informática da escola, fato que, por um lado, mostra uma busca em se aproximar da proposta realizada na Etapa 1, na qual os professores editaram o texto na sala de informática da Diretoria de Ensino sob orientação da pesquisadora, o que não garante, necessariamente, que tenham levado a cabo os procedimentos e princípios da atividade realizada naquela etapa. Por outro lado, foi possível observar professores que procuram levar a cabo esses princípios e outros que, mesmo tendo um recurso tão “moderno” e com potencial de promover a rebeldia, tentaram controlar a situação de tal maneira, que recorreram às práticas mais empiristas possíveis, provavelmente, de forma inconsciente e, pelo medo do uso dos computadores pelos alunos, medo de quebrar, de desconfigurar etc, a ponto de, dentro da sala de informática, ditar para os alunos o texto que deveria ser digitado (e não editado), soletrar para cada aluno o que deveriam escrever, ou seja, controlar um a um o

⁵⁶ Determinar os propósitos da busca, colocar boas perguntas, decidir onde dirigir-se, delimitar os temas, obter dados da realidade que circula, dos jornais, nas revistas e nos filmes ampliará as possibilidades de chegar a bons resultados. É na escola que os alunos aprendem a selecionar e contextualizar, a enfrentar criticamente a imensa quantidade de informação disponível, a controlar a imensa quantidade de imagens e dados para estabelecer relações, refletir e estudar, de acordo com as exigências curriculares e pelas necessidades próprias, da família e da comunidade. (Tradução da pesquisadora)

que escreviam e deixando, na tela do computador o texto já editado (com ilustração, tipo de letra, espaço e no qual deveriam digitar o texto ditado).

A: Professora o que é para escrever?

P18: Va-ci-na-ção. O A e o O. Isso!

P18: Vocês não podem ficar perguntando pra mim: É com N? Não, vocês vão digitar com o conhecimento de vocês!

P18: (Pausadamente): Vem – pra – turma.

P18: (Pausadamente): Vem – pra – turma.

P18: Prestem atenção!

P18: Posso continuar?

Figura 133 Transcrição do diálogo travado na aula de edição de textos da P18.

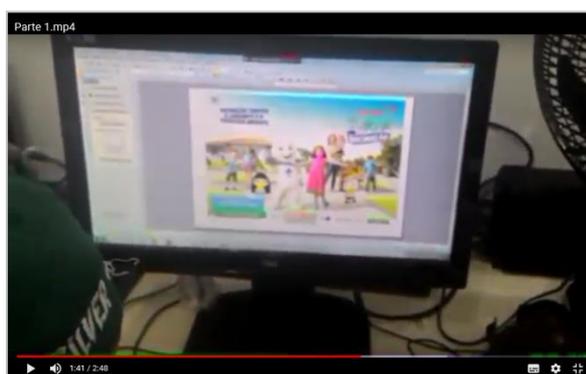


Figura 134 Ilustração da tela do computador da P18 Etapa 1 Edição de textos na tela do computador pelas professoras.



Figura 135 Imagem do folheto da campanha de vacinação sem edição.



Figura 136 Imagem do folheto da campanha de vacinação com caixa de texto para a digitação do texto pelos alunos, conforme ditado da professora.

Um retrato muito verídico de prática pautada (ainda que inconscientemente) na concepção empírica, em que o professor é a autoridade em todos os sentidos – da disciplina,

do saber, do certo e do errado. Contudo, a Sala de Informática é “provocadora de rebeldias”, nela os alunos precisam se colocar em duplas, pois não há um computador para cada um; a interação é rebelde, por mais que a professora tente controlar tudo, seja pelos conteúdos colocados pela tela do computador, seja por formas de comunicação encontradas pelos alunos: olhares, gestos, eles encontravam espaços de transgressão, que, nesse caso, eram muito produtivos. Sem dúvida, cabe ressaltar que, por mais que a prática dessa professora tenha se revelado bastante fundamentada em uma teoria empírica, trata-se de uma profissional que se abriu para esta pesquisa, desnudando sua prática, oferecendo o seu melhor. Uma profissional em busca de saber e muito generosa, procurando contribuir com investigações desta natureza.

Para mais, foram utilizados outros recursos e materiais diversos, dentre os quais vale destacar o uso da propaganda do Ovo Colonial Cocoricó (utilizada na primeira etapa da pesquisa) por 40% das professoras, o que pode indicar uma avaliação da adequação da mesma para as crianças, como, também, pode indicar uma confiança da indicação da pesquisadora como formadora de professores e coordenadores pedagógicos da região. Apareceram, ainda, os panfletos impressos (que circulam no cotidiano da comunidade escolar) em 20% das aulas, externando uma preocupação em manter as características do objeto sociocultural real; e os panfletos apresentados por meio do projetor multimídia em 20% das aulas, emitindo uma busca de praticidade – mostrar vários panfletos, o que, no entanto, termina por descaracterizar o gênero e suas funções, exceto se a professora tivesse garantido ao menos um de cada panfleto impresso para que os alunos tivessem a dimensão desse objeto sociocultural real. Por fim, é conveniente destacar que há um diferencial na prática do professor quando ele decide entre selecionar e apresentá-los aos alunos ou solicitar que eles mesmos os tragam os que encontram no dia a dia para a aula, depois de repertoriados.

Uma atitude, aparentemente banal, que pode indicar que o professor considera os alunos como sujeitos da aprendizagem, valoriza seus saberes, suas experiências como usuários da língua, como consumidores e como cidadãos, bem como os bens culturais do território. Claro que poderá acontecer dos alunos não trazerem esse material, mas, nesse caso, há elementos para reflexão: não trouxeram por que não têm? Não trouxeram por que não se interessaram pela atividade? É interessante que o professor se prepare para as situações mais adversas, que tenha panfletos para o caso dos alunos não trazerem e, em trazendo, (antes de oferecer aos alunos os que ele – professor - trouxe para a aula), que tenha tempo para analisar todos os panfletos trazidos pelos alunos, tanto para conhecer as características e propósitos de cada um, como para evitar situações delicadas, como panfletos não adequados para crianças.

Ademais, foram apresentados materiais ou recursos como texto impresso em papel, lousa, anotações em cadernos, consigna manuscrita, cola, tesoura, todos externaram concepções que os professores têm, ainda que não tenham consciência delas, nas mais variadas práticas.

A análise das aulas indicou que algumas práticas suscitaram a possibilidade de romper com alguns paradigmas, independentemente do material utilizado. Observou-se que professores que utilizaram o computador (expressando uma visão aparentemente moderna) de forma absolutamente empírica e, por outro lado, professores que utilizaram lousa e caderno de forma mais construtivista. Fatos que provocam a reflexão de que não podemos olhar para um professor, ou uma prática de sala de aula, com preconceitos ou dogmas e que somente um olhar acolhedor, generoso e despoluído pode contribuir para a compreensão da complexa tessitura que é a prática pedagógica e aprendizagem do professor, expressa, entre outras formas, na transposição didática.

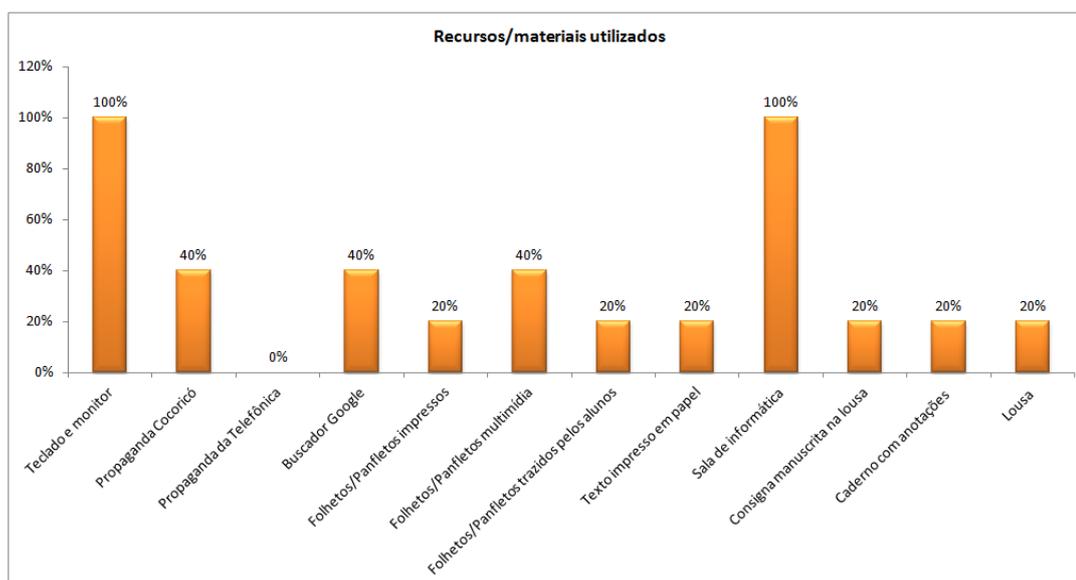


Gráfico 16 Etapa 3 - Recursos/materiais utilizados

6.5.1. Etapa 3 - Desenvolvimento da tarefa: Interações com e entre as crianças

A análise das aulas por meio de vídeos permitiu observar que as interações com e entre as crianças é um dos aspectos que mais explicita a concepção de conhecimento que sustenta a prática do professor (lembrando que de forma quase sempre inconsciente), bem como as contradições que ocorrem na busca de sustentar certa perspectiva teórica e de aprender.

A criança é, por natureza, comunicativa, a Sala de Informática, pela sua disposição, propicia a comunicação – alunos em dupla, sala em círculo, ou em forma de U ou L, que quebra o modelo no qual os alunos se sentam um atrás do outro; o professor deixa de ser o centro das atenções, os monitores se tornam o centro da atenção, mais que o professor.

Em todas as situações foi observado que as professoras organizaram agrupamentos, considerando os saberes dos alunos ou não, entretanto, algumas possibilitaram a interação entre as crianças, outras, embora tenham criado algumas possibilidades, deixaram se levar por suas concepções que consideram o professor como uma única fonte de conhecimento e centralizaram a aula em si mesmas. Fatos que remetem a Becker ao citar Piaget, que afirma:

O silêncio denuncia esta patologia da sala de aula. Ele é cobrado em nome de um conhecimento que não acontece. Em nome de uma disciplina que visa ao controle do comportamento e não à construção do conhecimento. Em nome deste e de outros mitos elimina-se preconceituosamente o trabalho em grupo. (Becker, 1993, p.290)

Esses fatos serão retomados no próximo capítulo para uma análise mais global da prática dos docentes envolvidos, já que o intuito desta pesquisa é justamente compreender o fenômeno da transposição didática. Quando se analisa apenas por um prisma, corre-se o risco de se cometer injustiças e o objetivo, aqui, é justamente o contrário. Provavelmente, esses professores também sejam fruto de uma relação autoritária, ora em todas as experiências de aprendizagem, ora na relação com as autoridades com as quais se relacionam. Não é possível desconsiderar que, apesar de terem aceitado participar espontaneamente da pesquisa, as duas etapas iniciais ocorreram na Diretoria de Ensino, e a pesquisadora atuava, na época, como formadora dos coordenadores pedagógicos e dos professores, representando os órgãos superiores da Secretaria da Educação. Talvez o excesso de zelo, excesso de cuidado com essas relações tenham interferido no excesso de cuidado com a disciplina.

As aulas dos outros professores foram permeadas pelo diálogo, pela participação, pela possibilidade de levantar hipóteses, ou seja, situações em que os alunos foram considerados como sujeitos epistêmicos, sujeitos históricos ou, simplesmente, sujeitos, já que, de acordo com a citação de Becker sobre Piaget:

Na realidade a educação é um todo indissociável, e não se pode formar personalidades autônomas no domínio moral se por outro lado o indivíduo é submetido a um constrangimento intelectual de tal ordem que tenha de se limitar a aprender por imposição sem descobrir por si mesmo a verdade: se é passivo intelectualmente, não conseguiria ser livre moralmente. (Becker, 1993, p.28 apud Piaget, 1974, p.69)

Por mais distorções que tenham ocorrido do ponto de vista do conteúdo abordado, ou das intervenções mais adequadas, a relação de respeito aos saberes dos alunos, de consideração dos seus conhecimentos, a possibilidade de poderem falar e terem suas falas acolhidas pela professora é um aspecto muito relevante para a constituição de uma atuação pedagógica que busca se aproximar da concepção construtivista de conhecimento, apesar de não ser suficiente, já é um grande passo.

6.5.2. Etapa 3 - Apresentação da tarefa na classe: Intervenções específicas do docente

Em relação às intervenções específicas do docente, foi possível observar, em síntese, que a maioria se apropriou de alguns aspectos da didática da língua escrita como organização em sequências didáticas, ainda que o conceito de sequências didáticas tenha sofrido algumas distorções. Em geral, as professoras apresentaram sequências de atividades, mas sem um grau de complexidade gradualmente maior, sem foco no conteúdo, já que não havia clareza sobre qual conteúdo era o foco da investigação. Na maioria das sequências apresentadas, foi colocada a compreensão do processador de texto Word em detrimento da situação da reflexão proposta: utilizar o processador em favor do uso do texto publicitário.

Em todas as sequências apresentadas faltou foco na leitura colaborativa, a favor da compreensão do gênero. Outro aspecto observado foi em relação ao tipo de respostas que os professores davam aos alunos diante de suas perguntas. Um grupo de professores não criou possibilidade para os alunos perguntarem, prática que se aproxima da concepção de que o professor detém o saber. Abrir espaço para perguntas “fere a autoridade do professor” e, na verdade, coloca em risco a sua autoridade, já que ele corre o risco de não saber a resposta. Outro grupo de professores não responde. Há aqueles que dão respostas que se aproximam de uma linha de autoajuda – Vá em frente! Você consegue! Continue. Tente. E, ainda, outros que respondem de forma evasiva: - Para e pensa. Você escreveu promoção, veja é promoção -. Ou ainda afirma que o Word grifa em vermelho o que está escrito errado, mas perde uma boa oportunidade de ensinar um procedimento de duvidar do processador, às vezes está errado mesmo, mas, muitas vezes, não, pode ser palavra que não existe no dicionário e o escritor deve decidir se está certo ou não.

Há de se considerar que o planejamento já pode ser considerado como intervenções, quando o professor define o tipo de agrupamento que fará, quais perguntas fará, com que gênero textual, o que proporá aos alunos, materiais, espaço em que acontecerá a aula, entre outros.

De forma geral, as intervenções se focaram mais no procedimento do que no conteúdo, talvez pela prática que as professoras já têm em trabalhar com alguns procedimentos didáticos e pelo pouco conhecimento sobre edição de textos.

PARTE 3 - CONCLUSÕES

CAPITULO 7 - COMENTÁRIOS FINAIS

Neste capítulo, será realizada uma análise de aspectos fundamentais discutidos nas três etapas desta investigação, articulando-as entre si e entremeando-as com a fundamentação teórica abordada.

Serão retomadas as discussões sobre os principais aspectos abordados no decorrer desta investigação, as quais serão contextualizadas por dados e argumentos coletados no percurso da pesquisa.

7.1. Interação/Trabalho em duplas de professores

Como já foi dito anteriormente, as duas primeiras etapas desta investigação ocorreram com os professores organizados em duplas. Essa decisão se deu por três razões: a) pela necessidade de compreender o processo da transposição didática; b) pela coerência entre a fundamentação teórica - investigações didáticas e psicolinguísticas de base construtivista - e a prática; e c) pela discrepância entre a quantidade de investigações, fundamentadas, nessa perspectiva teórica, em relação ao processo de aprendizagem de crianças (vasta quantidade) e de professores – adultos aprendizes (escassas).

Em relação à primeira razão, cabe ressaltar que se pretende, com esta pesquisa, contribuir para a revisão ou readequação dos programas de formação de professores e, nesse sentido, compreender o papel das interações em situações de ensino e de aprendizagem de docentes, o que poderá se converter em avanços em relação às estratégias metodológicas de formação.

A segunda razão que motivou a organização do trabalho em dupla ou trios com os professores foi a busca da coerência entre a fundamentação teórica - que orienta a crença sobre como se aprende, a partir da perspectiva construtivista - e a prática no centro desta investigação, por isso a decisão pelo trabalho em duplas. Compreende-se que se aprende na interação do sujeito com o objeto de conhecimento e entre os sujeitos. Nessa perspectiva, foi proposto aos professores que elaborassem as situações envolvidas na investigação em duplas. Acredita-se que as situações propostas para a investigação se configuram em boas oportunidades para se compreender o papel da interação na apropriação pelos professores de um conteúdo, que se supõe, seja novo, ao menos do ponto de vista didático: a edição de texto na tela do computador, bem como compreender a transformação de um saber próprio em planejamento de uma situação didática.

A terceira razão é a constatação da escassez de pesquisa sobre o papel da interação na aprendizagem do adulto, professor, em processo de aprendizagem.

A respeito da interação, Lerner (2010), contribui para a compreensão de sua importância no processo de construção de conhecimento:

Pesquisas posteriores – não mais referentes ao papel da construção social no desenvolvimento operatório, mas o seu papel em situações de resolução de problemas, realizadas em geral com crianças mais velhas – (Gilly; Fraisse; Roux, 1998 e Gilly, 1989) permitiram precisar melhor as condições nas quais a interação social é mais produtiva, ao mostrar que o conflito sociocognitivo é gerador de progresso sobretudo quando os participantes da situação fornecem argumentos em defesa de suas respectivas posições e quando a oposição de centralizações ou pontos de vista provoca uma dinâmica interativa de busca de acordo, de coordenação das diferenças no enfoque superador. (Castorina et al., 2010, pp. 110-111).

O livro Piaget-Vygotsky: Novas Contribuições para o debate (Castorina et al, 2010), é um exemplo, de forma concreta, sobre o quanto um conflito sociocognitivo pode promover condições favoráveis à interação entre o sujeito e o objeto de ensino e entre os sujeitos implicados. Ele nasceu da polêmica sobre o aspecto social na teoria de Piaget e Vygotsky e causou a necessidade de muitos autores se mobilizarem, no decorrer de muitos anos, na tentativa de expressar seus pontos de acordo e desacordos sobre a perspectiva social. Nessa obra, quatro autores se mobilizam pelo caráter extremamente conflitivo e afirmam:

Esses trabalhos também evidenciaram que a co-elaboração pode produzir avanços no conhecimento embora não tenha um caráter explicitamente conflitivo: foram detectadas dinâmicas interativas nas quais não se evidencia desacordos entre os sujeitos participantes, mas que de qualquer maneira resultam perturbadores por eles. (Castorina et al., 2010, p. 111)

Nesse sentido, assim foram analisadas as duas primeiras etapas desta investigação, considerando a importância e as possibilidades da interação no processo de construção de conhecimento. No entanto, neste caso, foram analisadas as interações possíveis em contextos que envolvem professores (adultos) em situação de aprendizagem. Mais uma vez, é possível observar, em Lerner, a importância do trabalho em co-elaboração para todos os sujeitos implicados na situação:

O que parece imprescindível - com ou sem conflito social explícito – é que a co-elaboração seja capaz de desestabilizar os funcionamentos individuais. No entanto, a desestabilização pode aparecer – e adquirir um sentido mais claro – no marco de uma estrutura interativa onde se combina com outras funções desempenhadas por cada participante em relação com os demais: estimulação para elaborar novas estratégias, corroboração das ideias do outro, intercontrole das ações, abertura de novas possibilidades. (Castorina et al., 2010, p.111)

Por considerar que a interação tem papel fundamental no processo de construção de conhecimento, ela foi tomada como objeto de análise nesta investigação, com a qual se pretendeu compreender tanto o processo da interação entre as crianças como entre os adultos. Nesse caso, professores em situação de aprendizagem e de produção de conhecimento.

A decisão metodológica de organizar as professoras em duplas para a elaboração das duas primeiras etapas e a decisão de utilizar o programa *aTube Catcher* para a captura do diálogo afluído no decorrer da edição do texto publicitário e do planejamento proporcionaram uma rara situação em que se pôde ter acesso não somente ao conteúdo da conversação como, também, às questões que a motivaram, à sua estrutura e sobre como o diálogo interferiu na estrutura de pensamento dos professores e nas suas decisões.

No decorrer da edição de textos publicitários na tela do computador foi possível observar o quanto o diálogo é fundamental para a construção do conhecimento. O agrupamento permitiu à dupla avançar em seus conhecimentos, em uma situação em que ambos se beneficiaram da situação, independentemente de quem sabia mais sobre o conteúdo (seja ele o texto publicitário, seja ele o uso dos recursos do processador de texto). Na medida em que os professores editavam o texto em dupla, a interação, por meio de palavras expressas, de gestos, de atos, foi fundamental para a tomada de decisões e, conseqüentemente, pelo avanço dos saberes da dupla. Falar sobre o tema ajudava a quem tinha indícios de como utilizar um recurso, por exemplo, a organizar o pensamento - experimentando (seja o tamanho da fonte, a cor, deslocando um agregado textual de espaço para outros), seja discutindo a função do uso daquele tipo de fonte no texto publicitário, justificando, questionando -. À medida que falava, discutia, a interação interferia nas decisões, favorecia descobertas sobre os seus próprios saberes, sobre os saberes do outro, sobre o editor de textos e/ou sobre o texto publicitário.

A proposta de editar um texto publicitário na tela do computador por professores organizados em duplas se configurou em problemas cognitivos que foram explicitados em diálogos como este que segue abaixo, que expõe o problema cognitivo e o poder da interação na resolução do problema:

65B - "o ovo colonial cocoricó" / o que está me... / me intrigando é esse "contém dez ovos"
 66A - contém dez ovos (?)
 67B - "contém dez ovos" / onde eu coloco ele (?) / para cá ou para lá (?) / esse é o negócio da... / daqui // "ovo colonial cocoricó (!) // a hora de comer ficou mais divertida (!) // contém dez ovos" // sublinhar o texto / né (?)
 68A - supostamente +++ (00:09:33 / incompreensível devido à sobreposição de falas) / não tem como a gente mexer aqui e tirar do lugar não / né (?)
 70A - a palavra // nossa (!) / era bom mudar a palavra / não era (?)
 71B - ah / está difícil mesmo (!) // "ovo colonial cocoricó (!) // a hora de comer ficou mais divertida" / aqui eu acho que tem uma vírgula //
 72A - ah (!) / sabe / o que a gente poderia fazer / também (?) / parar aqui na exclamação e pegar uma imagem do ovo / colocar aqui
 73B - e colocar essa...
 74A - contém... / ah / espera aí / vamos ver se a gente acha
 75B - oh / meu Deus / não / parecia isso aqui / né (?) / você acha isso (?)
 76A - é / isso
 77B - contém dez ovos // colonial é aqui / a TV cultura é o endereço (?) // é
 78A - é / é o site / TV cultura / arroba / dois mil e doze...
 79B - daí isso aí vai para a outra linha // "contém dez ovos colonial" / isso (?) / aqui põe a imagem // aí a gente...

Figura 137 Transcrição parcial do diálogo gravado pelo Programa *aTube Catcher* durante a edição do TxF1

O diálogo (obtido pelas transcrições do material coletado pelo programa *aTube Catcher*), em conjunto com a imagem do documento produzido pela dupla, possibilitou o registro de uma situação de aprendizagem explícita e genuinamente psicolinguística.

No momento em que as professoras, diante de um problema causado pela tarefa de edição, que se transformou em um problema cognitivo ("contém dez ovos" – o que fazer com isso?), procuravam solucioná-lo, recorreram ao diálogo (que, às vezes, concretizava em palavras os pensamentos delas) e a ações (buscar imagens nos buscadores da internet). Essa ação foi mediada pela interação promovida pelo diálogo, pelo objeto de conhecimento e pela relação entre os sujeitos - e entre os sujeitos com objeto que se dava a conhecer – o que possibilitou a resolução do problema e, conseqüentemente, em aprendizagem.

7.2. Didática

Muitas distorções foram difundidas sobre o papel do professor em uma situação de ensino orientada pela perspectiva psicogenética construtivista; e muitas práticas foram efetivadas sob essas distorções, referentes a essas teorias. Há um gigantesco equívoco sobre a função do professor, que, ao contrário do que se crê, sob essa orientação teórica, assume papel fundamental nas situações de ensino, como afirma Lerner:

Aceitar que as crianças são intelectualmente ativas não significa de forma alguma supor que o professor é passivo. Pelo contrário, significa assumir modalidades de trabalho que levem em consideração os mecanismos de construção do conhecimento⁵⁷. (Castorina et al., 2010, p.120)

No marco teórico a que aludimos, o papel do professor se torna essencial e complexo, pois entender o processo cognitivo já é um grande desafio e exige uma postura de estudo e pesquisa permanente, mas isso não é suficiente. Ser professor, nesse marco teórico, exige uma compreensão muito diferente sobre o que é ensinar, que, como afirma Lerner (2010), “é colocar problemas a partir dos quais seja possível reelaborar os conteúdos escolares e, também, fornecer toda a informação necessária para as crianças poderem avançar na reconstrução desses conteúdos”. (Castorina et al, 2010, p.120)

Para promover a aprendizagem na perspectiva construtivista de base psicogenética é necessário organizar situações de ensino coerentes com essa concepção. Para isso, é fundamental compreender alguns aspectos da didática defendidos por Lerner, que afirma que, nessa perspectiva:

Ensinar é promover a discussão sobre os problemas colocados, é oferecer a oportunidade de coordenar diferentes pontos de vista, é orientar para a resolução cooperativa das situações problemáticas. Ensinar é incentivar a formulação de conceitualizações necessárias para o progresso no domínio do objeto de conhecimento próximo ao saber socialmente estabelecido. Ensinar é – finalmente – fazer com que as crianças coloquem novos problemas que não teriam levantado fora da escola. (Castorina et al, 2010, p.120)

A partir desses pressupostos, foram analisados os planejamentos elaborados pelas professoras, bem como a situação didática propriamente dita, ou seja, a aula ou as aulas.

Foi analisado se os professores consideraram que:

Para que uma situação se constitua como uma situação problemática é necessário que se garantam algumas condições, entre elas: A) Deve ter sentido no campo de conhecimento dos alunos; B) O problema deve ser rico e aberto, que coloque os alunos diante da necessidade de tomar decisões, que lhes permita escolher procedimentos ou caminhos diferentes (Douady, 1986; Inhelder, 1992). (Castorina et al, 2010, p.122)

Definir o papel do professor, os pressupostos que fundamentam sua prática e as decisões tomadas sobre como ensinar são aspectos que constituem a didática, principalmente quando se refere ao ensino da língua escrita. Todas as decisões tomadas pelo professor, desde o planejamento, a seleção dos conteúdos a serem ensinados, os agrupamentos para cada situação didática proposta, a organização das discussões em torno do conteúdo tratado, as perguntas que ele faz aos alunos, as possibilidades que ele gera para que as crianças perguntem, a validação ou não das respostas das crianças, a postura de criar oportunidades para que todos se coloquem, as sistematizações, sua postura como leitor e como escritor, tudo

isso constitui a didática quando a ação de ensinar que se organiza a partir de pressupostos psicogenéticos e construtivistas.

Esses pressupostos conduziram a análise dos planejamentos elaborados pelos professores e as aulas propriamente ditas.

7.3. As TICs

Quando os objetos socioculturais reais se tornam objeto de ensino, ou seja, quando as práticas sociais são tomadas como objeto de ensino, pretende-se preservar o sentido do conhecimento, dentro da escola, tal qual circula fora dela; oferecer aos alunos situações em que aprender um conteúdo tenha um propósito imediato para os alunos e um propósito mediato, de cunho didático, para o professor; considerar os saberes dos alunos sobre o objeto em questão; ampliar condições de reflexão; manter uma postura clara e coerente diante dos conhecimentos, especialmente quando se refere ao ensino de leitura e escrita (comportamento de leitor, comportamento de escritor).

Tomar as práticas sociais de leitura e escrita atualmente permeadas pelas TICs como objeto de ensino não significa promover o ensino de técnicas ou de recursos de informática, pois, o que se pretende é manter as suas características de objetos socioculturais reais que atualmente circulam em material impresso e nos meios digitais. ...

Aproveitar as práticas escolares que já existem em relação à produção de textos incorporando as práticas de edição de textos é, potencialmente, uma boa situação de aprendizagem, como aponta Báez:

*Actualmente, numerosas propuestas escolares alientan la producción de materiales escritos por los niños, atendiendo a los soportes que circulan socialmente. Así se observa, aun en salas preescolar, la producción de enciclopedias de animales o de antologías poéticas y cancioneros, por ejemplo, sobre la base de textos seleccionados o escritos por los niños. Sin embargo, con frecuencia estas iniciativas se desarrollan como un ejercicio de lectura y escritura, en el que no se tiene cuenta las condiciones de difusión que todo texto requiere para a su lector. Estas propuestas podrían reformularse en el contexto de un proyecto editorial en el que el maestro (editor en jefe) y su equipo editorial (los alumnos) interactúen cooperativamente en la definición del plan, el cronograma y el estilo que conducirá al producto final deseado*⁵⁸. (2012,

⁵⁸ Atualmente, muitas propostas escolares incentivam a produção de materiais escritos pelas crianças, atendendo os suportes em que circulam socialmente. Assim se observa, mesmo em salas de educação infantil, a produção de enciclopédias de animais ou de antologias poéticas ou cancioneros, por exemplo, a partir de textos selecionados ou escritos pelos alunos. Sem dúvida, com frequência, essas iniciativas se desenvolvem como exercícios de leitura e escrita, nos quais não se consideram as condições de difusão que todo texto requer para o seu leitor. Essas propostas poderiam ser reformuladas no contexto de um projeto editorial em que o professor (editor chefe) e sua equipe editorial (os alunos), interatuem cooperativamente na definição do plano, do cronograma e do estilo que conduzirá o produto final desejado. (Tradução da pesquisadora)

In Goldin et al., p.293-294)

Com esse pressuposto, tomar a edição de textos publicitários na tela do computador como um objeto de ensino é um grande desafio para o professor. Planejar uma situação didática que preserve o sentido desse objeto sociocultural real e que promova a interação entre os alunos, que propicie a circulação de informação, que considere os saberes de todos os alunos, é uma situação desafiante com grande potencial de ensino e de aprendizagem, pois:

En este momento se plantean numerosas interacciones entre leer y escribir, y escribir e leer, así como la diversidad de itinerarios: del papel – por ejemplo notas, libros, revistas, folletos, que proveen información útil al proyecto - , a la pantalla – como esquemas y organigramas de trabajo -; y la pantalla – por ejemplo, búsqueda de información en Internet -, al papel – como impresión de información o textos relevantes para la textual o gráfica del proyecto⁵⁹. (Goldin et al., p.293-294)

A sequência de atividades proposta nesta investigação, a partir da edição de textos na tela do computador pelos professores, foi tomada como objeto de análise, pois é considerada uma situação que envolve uma prática social que dialoga com as experiências de leitura e escrita do cotidiano tanto dos professores como dos alunos; que permite a interação entre os alunos; entre os alunos e o objeto de conhecimento; entre aluno e professor e entre professor e alunos; diversidade de gêneros textuais; procedimentos de busca de informações em diferentes suportes.

7.4. As teorias implícitas

Dada a complexidade em compreender o fenômeno da transposição didática, recorreu-se à fundamentação teórica que aborda as teorias implícitas dos docentes sobre ensino e aprendizagem.

Foi possível identificar que há estudos profundos sobre as teorias implícitas desde a década de 1970 até os dias de hoje. Esses estudos buscam compreender os fatores envolvidos na prática educativa e podem contribuir para a compreensão do processo de aprendizagem dos educadores e, conseqüentemente, podem contribuir para a realização de ajustes nas propostas de formação docente.

Entende-se por “teorias implícitas” a herança (cultural, teórica, social), transmitida por gerações, que recebemos sem que tenhamos consciência dela, que formam um conjunto de

⁵⁹ Nesse momento, colocam-se numerosas interações entre ler e escrever, e escrever e ler, assim como a diversidade de caminhos: de papel – por exemplo, notas de livros, revistas, folhetos, que geram informações úteis ao projeto -, a tela do computador – por exemplo, busca de informações na internet -, o papel como fonte de informações relevantes para os aspectos textuais ou para o projeto gráfico. (Tradução da pesquisadora)

representações que interferem no nosso modo de conceber o ensino e a aprendizagem, como afirma Pozo (2006):

Esas representaciones implícitas son en gran medida producto de la exposición reiterada e inconsciente a escenarios regulados por ciertos principios no articulados, igualmente implícitos, que dan sentido a esas prácticas y que hunden sus raíces en esas culturas del aprendizaje que [...] heredamos sin testamento, sin que seamos conscientes con frecuencia de lo que estamos heredando y, por tanto, sin que podamos resistirnos a esa herencia o cambiarla⁶⁰. (Posição ou página 2081)

A análise das três etapas dessa investigação permitiu identificar a presença de teorias implícitas em cada uma delas, principalmente nas etapas 2 e 3, nas quais foram identificadas, ora contradições entre a fala dos professores e a prática, ora práticas inconscientes, incontroláveis, de professores com discursos teóricos muito avançados e, ainda, práticas totalmente desconectadas do contexto proposto (editar texto publicitário na tela do computador), ao lançarem mão, por exemplo, de práticas como ditado, cópia e/ou exigir o silêncio absoluto dos alunos. No entanto, trata-se de professores comprometidos, que participaram por livre escolha da pesquisa, que se mantiveram e se envolveram durante as três etapas, que têm como propósito atuar a partir de uma concepção teórica construtivista.

Cabe reiterar que a metodologia eleita para a realização desta pesquisa e sua organização nas três etapas propostas possibilitou o que se pode chamar de riqueza ou singularidade desta pesquisa, que os professores, diante de uma situação nova e desafiadora, “deixassem” explicitar suas teorias implícitas. Através dessas situações foi possível compreender que, no processo da transposição didática, essas teorias implícitas são fatores determinantes e que sua compreensão e seu acolhimento podem contribuir para a organização ou reorganização de propostas de formação de professores alfabetizadores.

⁶⁰ Essas representações implícitas são, em grande medida, produto da exposição repetida e inconsciente de cenários regulados por certos princípios não articulados, igualmente implícitos, que dão sentido a essas práticas e que têm suas raízes nessas culturas de aprendizagem que [...] herdamos sem testamento, sem que sejamos conscientes, com frequência, do que estamos herdando e, portanto, sem que possamos resistir a essa herança ou mudá-la. (Tradução da pesquisadora)

CAPITULO 8 – REFLEXÕES FINAIS

8.1. Discussões e sugestões

O percurso delineado por esta investigação, por meio das estratégias metodológicas escolhidas, proporcionou a coleta, organização e análise de um conjunto de materiais que permitiu o deslinde do processo de transposição didática em uma situação didática pontual, que envolveu três etapas, como descrito no capítulo três (3).

Entre os objetivos propostos para esta investigação, encontram-se: “Compreender os processos de conhecimento dos professores na transformação de um saber próprio em planejamento e implementação de uma situação didática sobre uma temática não abordada como conteúdo na formação continuada do Programa Ler e Escrever; interpretar a presença ou não dos princípios construídos na formação continuada oferecidas pelo Programa Ler e Escrever ao elaborar e implementar a nova situação didática; compreender a transposição didática no bojo da investigação; e contribuir para a revisão e elaboração de estratégia/s metodológica/s de formação e acompanhamento da prática docente”.

Considerando as decisões metodológicas empregadas nesta investigação, os objetivos propostos e a hipótese que orientou esta análise, foi possível elaborar alguns pareceres conclusivos, os quais serão apresentados em seguida.

Princípios do Programa Ler e Escrever incorporados ou que se mantiveram e que foram explicitados no decorrer da pesquisa:

A análise dos dados indica que aspectos da didática, principalmente ligados a procedimentos, foram os mais “incorporados” pelos professores que participaram da formação do Programa Ler e Escrever, ou seja, aqueles que mais foram explicitados tanto no planejamento das situações didáticas como na aula propriamente dita. Apesar de haver algumas distorções, os aspectos mais expressos em textos e/ou atos foram:

- Agrupamentos produtivos (interação);
- Levantamento de conhecimentos prévios;
- Organização das atividades em torno do gênero textual;
- Modalidades Organizativas (projetos didáticos, sequência didática);
- Produto final (situações como a divulgação de um evento da escola por meio dos panfletos elaborados e editados pelos alunos), considerando a ideia de garantir sentido aos alunos e aos propósitos didáticos do professor;
- Revisão de textos;
- Definição de etapas para o desenvolvimento das atividades;

- Planejamento, junto aos alunos, da elaboração do panfleto.

A análise dos dados da pesquisa indicou que as maiores dificuldades dos professores foram compreender o papel da edição e ensinar os alunos editarem um texto publicitário de um gênero que possuem pouca familiaridade ou conhecimento quanto sua organização interna. Essas dificuldades abrangeram a edição de textos publicitários, no sentido de quem edita o texto e no sentido de quem o distribui, os conhecimentos sobre o texto publicitário, e, ainda, o uso de recursos tecnológicos para a realização dessas tarefas.

A pesquisa demonstrou que, mesmo que o professor tenha poucos conhecimentos sobre recursos de edição (do processador de texto), é possível desenvolver situações didáticas envolvendo a edição de textos, porém, demonstrou, também, que é mais difícil se apropriar do conceito de edição de textos e da ideia de textos publicitários, sem os quais, a intervenções do professor se fragilizam. Quanto à ideia de edição de textos, foram observadas, no capítulo 5 (no qual foram analisados os planejamentos dos professores), expressões utilizadas por eles para se referirem à edição de texto, tais como: execução de um panfleto; transformar o texto; transformar um portador em outro; observar as normas e as regras que manipulam a propaganda; produção de um anúncio. Quanto à ideia de texto publicitário, especialmente o panfleto, constatou-se que em alguns casos, a utilização de materiais que expressam a concepção de textos publicitários, implícita, pela qual os professores se orientam: panfletos/folhetos (aproximam-se da ideia proposta); embalagem de produtos (denota equívoco sobre o gênero); vídeos para “ilustrar” a propaganda (incompreensão sobre os diferentes veículos de publicidade e os gêneros que circulam em cada um deles).

Os indícios discutidos acima se confirmaram no capítulo 6 (análise das aulas por meio de vídeos). Ainda que com pouco domínio do professor sobre os recursos de edição, foi possível observar que os professores encontraram soluções: pedindo ajuda a outros profissionais; pesquisando; ouvindo os alunos; porém, com pouco domínio sobre edição de textos e sobre o gênero proposto (com suas nuances e suas possibilidades), por mais que o professor tenha conhecimento de tecnologias e, até mesmo, de didática, suas intervenções se fragilizam, por exemplo, com respostas como: “Vá em frente!” “Você consegue!” “Continue!”. Deixando de utilizar a situação de maneira mais objetiva e eficiente, de forma a favorecer o avanço dos conhecimentos dos alunos.

Por outro lado foi possível observar que não houve uma relação direta entre a qualidade dos textos editados pelos professores na Etapa 1 com o desenvolvimento das etapas posteriores, ou seja, em alguns casos os professores que fizeram uma ótima edição do TxFl

e/ou TxF2, não fizeram, necessariamente, um trabalho didático mais próximo de uma linha teórica psicogenética. Por exemplo, a P18, fez uma excelente edição do TxFl (Cocoricó), no entanto, foi a que mais se aproximou de uma prática pautada na concepção empírica) dado observado no planejamento e confirmado na aula propriamente dita). Fato que leva à inferência de que, há um longo caminho percorrido entre o saber próprio e o saber ensinar e que as teorias implícitas dos professores interferem mais em sua prática didática do que o domínio de um conteúdo.

A análise dos dados da pesquisa explicitou indícios e remeteu a investigação à busca de mais informações sobre as teorias implícitas dos professores sobre a aprendizagem e sobre o ensino.

Em relação às teorias implícitas sobre ensino e aprendizagem, Pozo (2006), afirma que:

*Más allá, o más acá, de lo que sepamos sobre el aprendizaje y la enseñanza, todos nosotros, profesores o alumnos, tenemos creencias o teorías profundamente asumidas, y tal vez nunca discutidas, sobre lo que es aprender y enseñar, que rigen nuestras acciones, al punto de constituir un verdadero currículo oculto que guía, a veces sin nosotros saberlo, nuestra práctica educativa*⁶¹. (Posição ou página 657)

Essas teorias implícitas se constituem de diversas formas. No entanto, verificou-se e explicitou-se um aspecto na história da educação no Brasil que contribui para a elaboração de algumas dessas teorias no imaginário do professor.

A coexistência, no Brasil, de diversos currículos, de Programas de Formação de Professores e de avaliações de externas (Prova Brasil, SARESP, Prova São Paulo, inclusive a PISA), com diferentes pressupostos teóricos, em nível federal, estadual e municipal, “contribui” para a formação de uma prática docente ambígua, incerta e repleta de contradições, pelo fato de que esses currículos ou formações têm o referendo das instituições, são tomadas como base em concursos públicos, orientadores de práticas que pretendem atingir as metas propostas e difundem práticas, termos, conceitos. Podem ser indutoras de currículo, e tender mais para uma concepção empirista ou mais psicogenética, dependendo da corrente teórica que as fundamentam.

Vale lembrar que esses programas partem ou se fundamentam em diferentes correntes teóricas, mas nem sempre essas diferenças são assumidas ou esclarecidas.

⁶¹ Para além do que sabemos sobre a aprendizagem e o ensino, todos nós, professores ou alunos, temos crenças ou teorias profundamente assumidas e, talvez, nunca discutidas, sobre o que é aprender e ensinar, que regem nossas ações a ponto de constituir um verdadeiro currículo oculto que guia, às vezes, sem sabermos, nossa prática educativa. (Tradução da pesquisadora)

Em razão do pouco esclarecimento, alguns programas se trajam ou se disfarçam de progressistas. Citam autores incontestáveis em sua bibliografia, mas, ao mesmo tempo, usam autores que se fundamentam em teorias contrárias (opostas). No entanto, somente quando se analisam os detalhes, nos encaminhamentos didáticos, é possível perceber a “verdadeira” fundamentação das propostas.

Alguns programas e currículos seguem, de fato, uma linha construtivista, podemos citar os programas PROFA, o Ler e Escrever e os PCNs. Por outro lado, há correntes que, mantêm em sua bibliografia autores ligados à psicogenética piagetiana - fato que confere credibilidade para quem analisa não analisa com profundidade - mas difundem uma prática completamente alicerçada na concepção empírica da gênese do conhecimento.

Por isso, é possível observar que alguns professores “misturam” diferentes concepções, as quais são reveladas na prática, no miúdo da ação didática.

Outro aspecto a ser considerado é a transposição didática. Essa investigação se concentrou, principalmente, no processo de aprendizagem do professor, com a seguinte pergunta: Como o professor transforma um saber próprio em saber didático? Ou: Como ocorre a transposição didática? (Chevallard, 1984; Bronckart, 2010; Lerner, 2002). A análise aponta indícios sobre como ocorre a transposição didática, os quais podem ser tomados para pesquisas futuras e deixam importantes contribuições para a investigação no campo da didática.

Por um lado, observa-se que a transposição didática é um dos aspectos da aprendizagem dos professores no qual, tal como a criança, ele passa por processos de assimilação e acomodação. Nesse processo, “mesclam-se” os conhecimentos que o professor tem sobre didática e sua concepção sobre a gênese do conhecimento, tudo isso entremeado com questões éticas, políticas, humanas, ou seja, aspectos das teorias implícitas do professor que, segundo Pozzo y Acheuer (1999) in Rebollar (2011) *la labor educativa, se sustenta en ciertas concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza que son producto de la cultura educativa en la que los profesores y los alumnos se han formado a través de sus prácticas educativas*⁶². Dessa maneira, é possível observar que essa mistura de concepções e/ou linhas teóricas que sustentam os diversos currículos, as avaliações externas e os programas de formação no Brasil, em diferentes esferas, com forte tendência a uma corrente voltada para o empirismo, deixa um forte rastro na formação das teorias implícitas dos professores.

⁶² O trabalho educativo se sustenta em certas concepções sobre a aprendizagem e o ensino que são produto da cultura educativa em que os professores e os alunos foram formados ao longo de suas práticas educativas. (Tradução da pesquisadora)

Constatou-se também que, por mais polêmica que seja, a manutenção de uma linha teórica, nesse caso, a corrente psicolinguística de corte piagetiano, ao longo de trinta anos, e, mais concretamente, ao longo do Programa Ler e Escrever na Rede Estadual de São Paulo - Brasil, gerou uma forte possibilidade de reelaboração de teorias implícitas, e, conseqüentemente, mudança na prática pedagógica. Ainda que com muitas distorções, os dados apontam que os professores se apropriaram de muitos procedimentos didáticos e das ciências da linguagem, parte deles de uma constituição teórica mais consistente e coerente, considerando-se a complexidade que é a mudança na prática pedagógica fundamentada pelos estudos sobre as teorias implícitas.

Ao final da pesquisa, foi possível concluir que as etapas definidas para a sua elaboração foram muito pertinentes, pois elas permitiram observar, especificamente, cada uma das nuances envolvidas no processo da investigação: o saber do professor (por meio da edição de texto na tela do computador), a etapa intermediária em que o professor planejou a situação didática (planejamento) e a aula propriamente dita. Sem cada uma delas, seria impossível essa aproximação com o fenômeno da transposição didática, um enredado processo que permeia a complexidade da formação e a construção do fazer docente.

Pode-se dizer que os esquemas interpretativos de alguns professores, ou o modo de compreender a função docente, em alguns casos, funcionam como obstáculos conceituais que dificultam a tematização das próprias experiências com este tema específico: a edição de textos na tela do computador – uma tarefa nova, nunca antes experimentada -, assim como levar esse tema para as classes. Podemos afirmar isso considerando o número de professores que desistiram de participar desta investigação, inferindo que, entre outros motivos (mudança de escola, remoção), por considerar muito difícil trabalhar com a temática proposta e por considerar difícil enfrentar um desafio que questionava suas representações sobre ensino e aprendizagem. Em contrapartida, alguns professores que se dispuseram a enfrentar o desafio, mantiveram-se presos, ou foram conduzidos, inconscientemente, por esquemas interpretativos sobre o papel do professor, que compreendem que o professor deve “conduzir” toda a ação do aluno, e, para isso, cabe grifar, de forma inconsciente, utilizaram estratégias metodológicas que buscam controlar, chegando ao extremo de ditar o texto que já estava escrito no panfleto, controlando as ações dos alunos, evitando o diálogo. Ressalta-se também, o medo de lidar com as TICs, o medo de que os alunos quebrassem os equipamentos, e, talvez, o medo de expor o não saber do docente, fato que, nesse modo de entender o papel docente, é inconcebível.

De outra parte, os professores mostraram muitos avanços quando se dispuseram a refletir sobre suas próprias práticas letradas, criando, assim, condições de se entregar à tarefa nova, enfrentando os desafios e encontrando soluções, incertas, porém, estruturantes, que puderam promover a aprendizagem de todos os envolvidos.

Detectou-se que vários fatores interferem no processo da transposição didática, entre os quais se destacam: as teorias implícitas do professor; seus conhecimentos sobre o conteúdo tratado; os postulados teóricos que orientam sua prática sobre a gênese do conhecimento (como se aprende), ainda que (e, quase sempre ocorre), o professor não tenha consciência dela; os saberes do docente sobre a didática específica (nesse caso, sobre como ensinar a ler e a escrever), a coerência ou não, das instituições formativas do país, estado e município em que o profissional se localiza; e a estabilidade de programas de formação das redes de ensino, nas quais estão inseridos.

Constatou-se, também, ser de fundamental importância que o professor conheça o conteúdo que pretende ensinar aos alunos. Parece redundante, mas a pesquisa mostrou que, mesmo em caso de professores com muito conhecimento sobre didática e, com muita disposição em atuar a partir da matriz teórica construtivista, se o professor não conhece o conteúdo e todas as suas implicações, prejudica a qualidade de suas intervenções. No caso da edição de textos na tela do computador, ficou evidente, na análise da pesquisa, que um maior conhecimento sobre o conteúdo (sobre sua abrangência, suas implicações e suas nuances), possibilitaria aos professores intervenções mais potentes, como pudemos observar no caso da professora P19.

Outro aspecto que, evidentemente, definiu a natureza de algumas intervenções dos professores (no planejamento e na aula), como parte do processo da transposição didática, é a clareza ou não sobre os postulados teóricos que orientam a prática pedagógica. É muito difícil compreender em qual linha teórica se orienta cada ação do professor (agrupamento, consideração dos saberes do sujeito, ouvir o aluno, devolver perguntas, transformar questões em situações-problema, ensinar o aluno a buscar informações, saber o momento de informar, entre outros). As situações de formação que envolvem a tematização da prática pedagógica discutida por Weisz (1999), paralelamente ao aprofundamento teórico sobre as questões conceituais, têm-se demonstrado as mais eficientes como estratégia metodológica de formação, pois têm potencial para modificar as representações complexas envolvidas nas teorias implícitas, discutidas especialmente por Pozzo (2006).

Os conhecimentos dos professores sobre a didática específica, nesse caso, do ensino da leitura e da escrita, é outra dimensão que implica no processo de transposição didática. É

sabido, e essa e outras pesquisas comprovam, que os professores se apropriam mais rapidamente de alguns procedimentos didáticos do que dos postulados teóricos que os justificam. Foi possível observar que houve um movimento comum entre os professores de “experimentar” alguns procedimentos aprendidos em situações de formação, na elaboração do planejamento e nas aulas sobre edição de textos publicitários na tela do computador, principalmente, aprendidos no Programa Ler e Escrever.

Procedimentos utilizados com algumas distorções, às vezes por falta de compreensão sobre a fundamentação teórica do próprio procedimento e, muitas vezes, pelo fato do procedimento não ser adequado para aquele conteúdo, gerando assim uma intervenção inconsistente, imprecisa, que se distancia do alcance dos objetivos almejados. Podemos utilizar, como exemplo, a utilização do “texto fatiado”, como foi utilizado pela dupla P11 e 19, como uma das atividades propostas na edição de textos publicitários.

A proposta de organizar textos que os alunos conhecem e sabem cantar e reproduzir de memória, impressos em tiras de papel, dividido em partes (palavras, versos ou estrofes), foi apresentada aos professores nas formações de professores, especialmente no PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores), em situações de atividades de leitura que tinham como objetivo ajudar na compreensão do sistema de escrita pelos alunos. Essa é uma das atividades propostas para a compreensão do sistema de escrita, a ideia é que, diante de um texto que conhecem de memória e sabendo o que está escrito, os aprendizes mobilizam as estratégias de leitura e isso contribui muito para o avanço na compreensão do sistema de escrita.

Foi observado que uma dupla de professoras recorreu a essa atividade quando a proposta era planejar atividades que envolvessem a edição de textos publicitários na tela do computador. Esse movimento indica que, no processo de transposição didática, os professores se utilizam de procedimentos que conhecem, em situação adversa à que ele tem de resolver, para solucionar um problema novo (planejar uma aula envolvendo um conteúdo novo). Na situação expressa nessa pesquisa, as professoras utilizaram um procedimento proposto, em outra situação, para a compreensão do sistema de escrita, para uma situação que envolvia a edição de texto publicitário na tela do computador.

É possível inferir que, no processo de transposição didática, os professores utilizam procedimentos que conhecem para ensinar conteúdos de diferente natureza, quando se trata de um conteúdo ainda não abordado em situação de formação.

Outro aspecto que merece ser considerado no processo de transposição didática é a coerência ou não das instituições formativas do país, estado e município em que o professor

se localiza. O professor é produto de sua história e sua história é composta por gerações que passaram pela escola, geralmente, gerações de ex-alunos (neto de ex-alunos, filhos de ex-alunos...), e também é produto de sua experiência como aluno e de sua experiência profissional. Dessa forma, carrega, em sua constituição como docente, uma acumulação histórica de informações, impressões e experiências sobre educação. Da mesma maneira, é fruto das linhas teóricas adotadas historicamente pelas instituições governamentais. É importante destacar que há uma parte (grande) de responsabilidade dessas agências governamentais na formação das teorias implícitas dos professores, como aponta Pozzo (2006):

Estamos convencidos de que cambiar las prácticas escolares, las formas de aprender y enseñar, requiere también cambiar las mentalidades o concepciones desde las que los agentes educativos, en especial profesores y alumnos (aunque también cabría considerar a los padres y las madres, los gestores educativos, los políticos y los propios investigadores, que quedan fuera de la lupa de este libro), interpretan y dan sentido a esas actividades de aprendizaje y enseñanza⁶³. (P. 690)

No Brasil, não há projeto ou programas de estado claros para a Educação. Há programas de governo, que são sazonais, mudam de acordo com o partido que está no poder em determinado momento. Geralmente, muda a cada eleição, que acontece a cada quatro anos, e, às vezes, não é raro, muda antes do final dos mandatos. Isso provoca uma esquizofrenia pedagógica, o que gera, nos docentes, os frutos de sua história, como já foi dito, uma confusão teórica que se expressa em suas práticas. Além disso, não temos, nas universidades brasileiras, a tradição de investigações didáticas, o que causa um distanciamento entre as pesquisas e as práticas de salas de aula. O resultado é que, na prática da sala de aula, convergem as experiências pessoais dos docentes com as diferentes concepções comunicadas pelas instituições, somadas à má qualidade da formação inicial, expressas em situações em que não há clareza sobre qual teoria sustenta a prática docente.

Mais um aspecto que merece ser considerado é o impacto da estabilidade de programas de formação na rede pública de educação do Estado de São Paulo.

Conforme anunciado, um dos critérios para a seleção dos professores participantes desta pesquisa era que eles deveriam participar por, no mínimo, três anos do Programa Ler e Escrever da Rede Estadual de Educação.

⁶³ Estamos convencidos de que, mudar as práticas escolares, as formas de aprender e de ensinar, requer também mudar as mentalidades ou concepções a partir da qual os agentes educativos, em especial, os professores e alunos (e, também caberia, considerar os pais e mães, os gestores educativos, os políticos e os próprios investigadores, que estão fora do foco desse livro), interpretam e dão sentido a essas atividades de e aprendizagem e de ensino. (Tradução da pesquisadora)

O estabelecimento desse critério possibilitou uma análise criteriosa sobre a influência dos preceitos abordados na formação de professores, nas decisões tomadas pelos professores participantes da pesquisa, diante do desafio de planejar e colocar em prática situações didáticas que levassem em consideração a edição de textos publicitários na tela do computador, conforme proposto nas Etapas 2 e 3. Foi observado que todos os professores participantes se preocuparam em garantir ou se aproximar, ainda que com distorções, de algumas condições didáticas abordadas na formação. Quanto aos agrupamentos, as atividades foram realizadas em duplas, trios, ou coletivamente (rodas de conversa ou discussões em grupo) - nenhuma atividade foi proposta para ser realizada individualmente. Quanto à gestão do tempo, todos os professores propuseram trabalhos em situação de sequência didática, nenhuma com atividades isoladas. Em relação ao gênero, todos os professores se preocuparam em definir o gênero a ser abordado nas atividades, ainda que com distorções.

Os dados dessa pesquisa indicam que muitos dos preceitos abordados no Programa Ler e Escrever foram considerados pelos professores diante da tarefa de transformar um saber pessoal em situação didática, fato que denota que a presença de formação continuada, coerente e frequente, no decorrer da carreira do docente, garante algumas condições que se expressam no cotidiano da sala de aula. Essas condições se centraram mais na didática do que no conteúdo e indicam, ainda, que há pouca compreensão sobre as concepções que embasam as propostas de organização didática.

É possível afirmar que esta pesquisa atingiu os objetivos propostos, pois contribuiu para a compreensão dos processos de conhecimento dos professores na transformação de um saber próprio em planejamento e implementação de uma situação didática sobre uma temática não abordada como conteúdo na formação continuada do Programa Ler e Escrever. Por meio da análise do material coletado nas três etapas, esta investigação contribuiu para a compreensão do complexo processo da transposição didática.

Por este estudo, pôde-se interpretar e identificar a presença de alguns princípios construídos na formação continuada oferecidas pelo Programa Ler e Escrever ao elaborar e implementar a nova situação didática.

E, também, esta pesquisa poderá contribuir para a revisão e elaboração de estratégia(s) metodológica(s) de formação e acompanhamento da prática docente.

8.2. Dificuldades

As principais dificuldades encontradas no desenvolvimento desta pesquisa foram:

- Definir o público-alvo.

- Encontrar os professores que se encaixassem no perfil do público-alvo e que se dispusessem a participar da pesquisa, para a qual deveriam se locomover até a Diretoria de Ensino, fora do local de trabalho e, em alguns casos, fora do horário de trabalho.
- Reunir os professores em um único espaço e definir o cronograma.
- Manter os professores em todas as etapas, uma vez que muitos deles mudaram de escola, de horário de trabalho, de turno.
- Pela mudança de alguns professores foi necessário repetir as duas primeiras etapas para os professores novos.
- Conhecer e chagar até o programa *aTube Catcher*.
- Receber os dados da terceira etapa, já que cada professor realizou essa etapa individualmente e em suas unidades escolares.
- Organizar e gerenciar os arquivos.
- Transcrever os arquivos.
- Lidar com alguns recursos tecnológicos como o Programa *aTube Catcher*, filmadora, Programa Google Drive.

8.3. Sugestões

- Realização de outras investigações sobre transposição didática, para um maior aprofundamento sobre o tema.
- Aprofundamento e divulgação de outros recursos informáticos em pesquisas nas salas de aula.
- Ampliação do foco das formações continuadas; além das estratégias metodológicas, focar o aprofundamento dos conteúdos e a fundamentação teórica que embasam as propostas didáticas.
- Manter e ampliar situações de tematização da prática pedagógica.

Essa pesquisa foi planejada para se organizar em três etapas e, através delas, compreender o processo da transposição didática. Ao final desse trabalho constatou-se que seria interessante dar continuidade na investigação, por isso, fica como sugestão para futuros pesquisadores a elaboração de mais três etapas possíveis.

Analisar junto com os professores as primeiras três etapas, a Etapa 5 – Replanejamento - propor que voltassem a planejar a mesma situação didática, e a Etapa 6 – Realização das aulas planejadas (colocar em prática esse novo planejamento). Essa seria uma situação em que se

construiriam muito mais elementos sobre a transposição didática e, talvez, uma condição de estudo em que se aprofundaria a possibilidade de utilizar as teorias implícitas dos docentes, sobre o ensino e a aprendizagem, como instrumento de formação de professores, pois, dessa forma, seria possível, ou não, mudar a representação construída, de forma implícita, em diálogo com as teorias mais avançadas sobre didática da alfabetização, ou seja, parafraseando Weisz, realizar-se-ia, assim, um diálogo entre o ensino e a aprendizagem.

8.4. Implicações Educacionais

Esta investigação contribuiu para a conscientização dos envolvidos - e de outros que participaram de forma indireta da pesquisa -, sobre a emergência em incorporar as práticas sociais de leitura e escrita, mediadas pelas TICs, na prática da sala de aula. Muitos professores já estão incorporando.

A pesquisa buscou evidenciar, ainda, que as crianças não são “tabulas rasas”. Os alunos que participaram da pesquisa mostraram que sabiam muito sobre o uso das TICs e sobre textos publicitários.

Do mesmo modo, contribuiu para constatar que a edição de textos publicitários na tela do computador é uma potente situação didática, tanto para formação do professor, como para o ensino de língua escrita que envolvem as práticas sociais.

É preciso, sobretudo, e aí já vem um destes saberes indispensáveis, que o formador, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou sua construção.

(Freire, 2011, p. 24)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIBLIOGRAFIA ESPECÍFICA

- Baez, M. & Ferreiro, E. (2008). Los niños como editores de un texto publicitario. *Estudios de Lingüística Aplicada*, v. 26, n.47
- Baez, M. & Ferreiro, E. (2013). As crianças como editoras de um texto publicitário. In: *O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção do texto de pesquisa*. São Paulo: Cortez.
- Baez, M. (2009). Recursos gráficos y discursivos empleados por niños en la edición de tres textos específicos, México. Tesis de Doctorado. Departamento de Investigaciones Educativas del Centro y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (EDIE/CINVESTAV)
- Baez, M. (2012). Nuevas herramientas para viejas operaciones: la edición de textos. In: Goldin, Kriscautzky y Perelman. (2011). Barcelona. Editorial Océano.
- Bahia, N. (2002). *Enfrentando o Fracasso Escolar: inclusão ou reclusão dos excluídos?* (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica - PUC-SP. São Paulo, Brasil.
- Becker, F. (1993). *A epistemologia do professor: O cotidiano da escola*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bronckart, J.P. (2010.) *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Brousseau, G. (1980). L'échec et le contrat, *Recherches*, 41, 177-182. In: Bronckart, J.P. (2010.) *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Brousseau, G. (1986). La relación didactique: le milieu, *Recherches en didactique des mathématiques*, 9, 309-336. In: Bronckart, J.P. (2010.) *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Brousseau, G. (1990). Le contrat didactique: le milieu, *Recherches en didactique des mathématiques*. *Math école*, 100/1001, 14-24. In: Bronckart, J.P. (2010.) *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Brun, J. & Conne, F. (1990). Analyses didactiques de protocoles d'observation du déroulement de situations, *Education et Recherche*, 3, 261-286. In: Bronckart, J.P. (2010.) *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Brun, J. (1980). A propos de la didactique des mathématique, *Math Ecole*, 100-101, 14-24. In : Bronckart, J.P. (2010.) *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Brun, J. (1994). Evolution des rapports entre la psychologie du développement cognitif et la didactique des mathématiques. In: Bronckart, J.P. (2010.) *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Cabral, R. (2001). Para desenvolver competências profissionais. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA). Guia de Orientações Metodológicas Gerais.

Camps, A. & Millan, M. (2000). El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura, Homo Sapiens, Rosario, Argentina.

Cardoso, B. Org. (2007), et al. (Org). Ensinar, tarefa para profissionais. Rio de Janeiro: Record.

Castedo, M & Ferreiro, E. (2013). Produção e revisão de epígrafes em situação didática com crianças de 7 e 9 anos. São Paulo. Cortez Editora. In Ferreiro, E. (2013). O ingresso na Escrita e nas culturas do escrito – Seleção de textos de pesquisa. São Paulo. Cortez Editora.

Castedo, M. (2003). Procesos de revisión de textos en situación didáctica de intercambio entre pares. Tesis de Doctorado. Departamento de Investigaciones Educativas del Centro y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (EDIE/CINVESTAV)

Castedo, M. (2007). Notas sobre la didáctica de la lectura y la escritura en la formación continua de docentes. Artículo fue recibido en la Redacción de LECTURA Y VIDA en enero de 2007 y aceptado para su publicación en mayo del mismo año. P.p.6-19, volumen 28.

Castorina, A., Ferreiro, E. Lerner, D. & Oliveira, M.K. (2010). Piaget-Vigotsky Novas contribuições para o debate. São Paulo, Brasil: Editora Ática.

Chartier, A. (1994). El orden de los libros: lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII. Barcelona: Gedisa. In Baez e Ferreiro (2013). In Ferreiro, E. (2013). O ingresso na Escrita e nas culturas do escrito – Seleção de textos de pesquisa. São Paulo. Cortez Editora.

Chevallard, Y. (1998). La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor.

Dávila, A. (2014). El procesador de palabras como herramienta para la edición de textos. Estudio sobre el formato gráfico de la obra teatral con niños de 8 y 10 años. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras. (Tesis de maestría dirigida pela Dra. Emilia Ferreiro).

Eguizábal, R. (2007). Teoría de la publicidad, Cátedra, Madrid. In: Baez, M. O. (2009). Recursos gráficos y discursivos empleados por niños en la edición de tres textos específicos, México. Tesis de Doctorado. Departamento de Investigaciones Educativas del Centro y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (EDIE/CINVESTAV)

Ferreiro E. & Baez, M. (2013). As crianças como editoras de um texto publicitário. In: O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção do texto de pesquisa. São Paulo: Cortez Editora.

Ferreiro, E. & Kriscautzky, M. (2003). “Del texto continuo al formato gráfico: soluciones de los niños para la poesía tradicional”, Rivista di Psicolinguistica Applicata, III, 1, 91-107. Istituti Editoriali e Poligrafici Internazionali, Pisa, Roma.

Ferreiro, E. & Kriscautzky, M. (2013). Do texto contínuo ao formato gráfico. Solução das crianças para a poesia e a obra teatral. In: O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção do texto de pesquisa. São Paulo: Cortez Editora.

Ferreiro, E. & Lúquez, S. (2003) “La revisión de un texto ajeno utilizando un procesador de

palabras”. Revista Latinoamericana de Lectura (Lectura y Vida), 24, 2, 50-61. Asociación Internacional de Lectura, Buenos Aires.

Ferreiro, E., Pontecorvo, C., Moreira, N., Hidalgo, I. (1996). *Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever – Estudos psicolinguísticos comparativos em três línguas*. São Paulo: Editora Ática.

Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *A. Los procesos de escritura en el desarrollo del niño*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1985). *A Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Ferreiro, E. (1990). *Os filhos do analfabetismo*. Porto Alegre. Editora Artmed.

Ferreiro, E. (1993). *Alfabetização em processo*. São Paulo: Cortez Editora.

Ferreiro, E. (1993). *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez Editora.

Ferreiro, E. (1996). “La revolución informática y los procesos de lectura y escritura”, Revista *Avance y Perspectiva*, N° 15, pp.260-267, CINVESTAV, México y en Ferreiro, E. *Alfabetización de niños y adultos. Textos escogidos, Paideia Latinoamericana*. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina (CREFAL), Pátzcuaro, Michiacán, México.

Ferreiro, E. (2001). “La mise en page” en contexto informático: los problemas del investigador y las soluciones de los niños”, Revista *Tópicos del Seminario*, Publicación de la Universidad Autónoma de Puebla, N° 6, diciembre 2001, dedicado a “La dimensión plástica de la escritura”, Puebla.

Ferreiro, E. (2001). “O mundo digital e o anuncio do fim do espacio institucional escolar”, Revista *Patio*, volumen IV, n° 16, pp. 8-12, Artmed, Porto Alegre.

Ferreiro, E. (2001). *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. São Paulo, Cortez Editora. (Coleção *Questões da Nossa Época*).

Ferreiro, E. (2004). “Alfabetización digital. ¿De qué estamos hablando?”, *Actas de las 12ª Jornadas de Bibliotecas Infantiles y Escolares*, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, pp. 13-32, 2004, Salamanca.

Ferreiro, E. (2006). *Nuevas tecnologías y escritura*. Chile, pp.46-53 (Docencia del Colegio de Profesores de Chile, año XI, n° 30).

Ferreiro, E. (2013). *A “mise en page” no contexto da informática: os problemas do pesquisador. O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção do texto de pesquisa*. São Paulo: Cortez

Ferreiro, E. (2013). *O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção do texto de pesquisa*. São Paulo: Cortez.

Figueredo, A. (2011). *Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: Como Aprende O Professor? Universidade Metodista De São Paulo. FAHUD – Faculdade De Humanidades e Direito. Mestrado em Educação. Eixo Temático Institucional: Formação De Educadores*. São

Bernardo do Campo. São Paulo.

Filinich, M. (2005). Figuras da manipulação. Revista Galáxia, São Paulo.

Freire, P. (1979). Pedagogia do oprimido. São Paulo. Paz e Terra

Freire, P. (1996). Pedagogia da autonomia – saberes necessários à práticas educativas. São Paulo. Paz e Terra.

Freire, P. (2005). Pedagogia do oprimido. São Paulo. Paz e Terra.

Freire, P. (2011). Pedagogia da autonomia – saberes necessários à práticas educativas. São Paulo. Paz e Terra.

Frenk, M. (2002). Una escritura problemática: las canciones de la tradición oral antigua. In: Ferreiro, E. (Comp.), Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura. Barcelona. Gedisa. [Uma escrita problemática: as relações da tradição oral antiga. In: Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita. Porto Alegre. Artmed, 2003).

Goldin, D., Kriscautizky, M. & Perelman, F.(2012). Las TIC en la escuela. Nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas. Espanha: Océano Travesía.

Lerner, D. (2002). Ler e escrever na escola. O real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed.

Lerner, D. (2010). O ensino e o aprendizado escolar. In: Castorina et al, 2010. Piaget-Vygotsky: Novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática

Nemirovsky, M. (2004). La enseñanza de la lectura y de la escritura y el uso de soportes informáticos. Revista Iberoamericana de Educación. Nº 36, p.p. 105-112. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Madrid – España/Buenos Aires - Argentina.

Nóvoa, A. (1992). Os professores e sua formação. Lisboa, Portugal: Dom Quixote.

Nóvoa, A. (1995). Profissão Professor. Lisboa, Portugal: Porto Editora.

Nóvoa, A. (2009). Professores imagens do futuro presente. Lisboa, Portugal: Educa.

Péninou, G. (1976). Semiótica de la publicidad, Ed. Gustavo Gili, Barcelona. In: Baez, M. (2009). Recursos gráficos y discursivos empleados por niños en la edición de tres textos específicos, México. Tesis de Doctorado. Departamento de Investigaciones Educativas del Centro y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (EDIE/CINVESTAV)

Perelman, F. (2008). El resumen sobre el papel – Condiciones didácticas e construcción de conocimientos. Buenos Aires – Argentina.

Perelman, F. Bivort, M. R., Estévez, V., Mancinelli, F., Ornique, M., Bertachini, R. y Capria, P. (2011). Enseñando a leer en Internet: pantalla y papel en las aulas. Buenos Aires: Aique Educación.

Piaget, J. (1974). Aprendizagem e conhecimento (primeira parte). In: Piaget, J. Greco, P.

(1974). Rio de Janeiro. In: Becker, F. (1993). A epistemologia do professor: O cotidiano da escola. Petrópolis, RJ: Vozes.

Pimenta, C & G. Ghedin, B. (Org.). (2002). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez.

Rebollar, G. (2011). Las teorías implícitas de los docentes normalistas sobre la alfabetización inicial. Ponencia. Procesos de Formación. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Universidad Nacional Autónoma de México.

Scarpa, R. (1998). Era assim, agora não: uma proposta de formação de professores leigos. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Schön, D. (2000). Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre (RS): Artmed,

Sharpe, L. & Gunther, I. (2005). “Manual de edición literaria y no literaria” México: FCE, 185.

Tardif, M. (2002). Saberes docentes e formação profissional. 2 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes.

Torres, M. (2001). Ser alumno/a en el siglo veintiuno. El monitor de la educación. Ministerio de Educación, República Argentina. Año 2, N° 3, julio 2001.

Verret, M. (1975). Les temps des études, 2 volumes. Paris: Honoré Champion. In: Bronckart, J.P. (2010.) Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

Weisz, T. (1998). Relações entre aspectos gráficos e textuais: a maiúscula e a segmentação do texto na escrita de narrativas infantis. Tese de doutorado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP).

Weisz, T. (1999). O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. São Paulo: Ática.

Weisz, T. (2006). Alfabetização, educação infantil e acesso à cultura escrita: as possibilidades da escola de nove anos. In: Reescrevendo a Educação. São Paulo: Ática, Scipione e Fundação Victor Civita.

Weisz, T. (2010). Palestra (Trecho da palestra de Telma Weisz, 2010 – APÊNDICE 2 – Seção de Apêndices).

Weisz, T. (2014). Aprendizagem do sistema de escrita: questões teóricas e didáticas. In: Mortatti, M. R. L. e Frade, I. A. S.. Organizadoras. Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos? Marília, Oficina Universitária, São Paulo: Editora UNESP.

DICIONÁRIOS

Dicionário de Sinônimos e Antônimos Houaiss. (2008).

Dicionário Escolar Espanhol (2005). São Paulo. Martins Fontes.

DOCUMENTOS OFICIAIS

Ministério da Educação e Cultura (MEC) (1997a). Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – Introdução. V. 1. Brasília, DF: MEC/SEF.

Ministério da Educação e Cultura (MEC). (1997b). Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa. Brasília, DF: MEC/SEF.

E-BOOK (ELETRÔNICO BOOK)

Pozo, J. Scheuer, N., Echeverría, M., Mateos, Mar., Martín, E. & Cruz, M. (2006). Barcelona. Editorial Gráo. Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos

SITES

(<http://www.gramaticaonline.com.br/page.aspx?id=9&iddetalhe=411&idsubcat=15&idcateg=3>)

Dicionário de Sinônimos (sinonimos.com.br/editar – pesquisado em 26/02/2017)

Dicionário Etimológico (<http://www.dicionarioetimologico.com.br>, 2017/01/17)

Dicionário Michaelis (<http://www.michaelis.uol.com.br> , 2017/01/17)

[HTTP://www.bienaldolivrosp.com.br](http://www.bienaldolivrosp.com.br)

<http://www.equigraf.com.br/index.php/qual-a-diferenca-entre-flyer-folhetos-e-panfletos/>

<http://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/atube-catcher.html>

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Cocoric%C3%B3>

<https://sites.google.com/site/sitionuevastecnologias/home/escritura-nuevas-tecnologias>

<https://www.youtube.com/watch?v=C2VBqVCSxTI>

Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN
(<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>)

Relatório SARESP 2013

Rodríguez Hernández, 2007. Rodríguez Hernández, Sergio (2007) La historia de la publicidad contada desde un principio. Disponible en <<http://www.lahistoriadelapublicidad.com>> (20 marzo 2007) In: Baez, M. O. (2009). Recursos gráficos y discursivos empleados por niños en la edición de tres textos específicos, México. Tesis de Doctorado. Departamento de Investigaciones Educativas del Centro y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (EDIE/CINVESTA)

SARESP (<http://www.educacao.sp.gov.br/saresp>, 31/05/2016)

Wikipédia - Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Cocoric%C3%B3> – 13/05/16 às 13h