

Subvertendo a exclusão escolar: a mediação didática dos gêneros discursivos no ensino da escrita

Wagner Rodrigues Silva

Universidade Federal do Tocantins, UFT, Brasil

Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil

Resumo

Concebido como objeto de ensino em atividade de produção textual, o gênero discursivo é analisado como instrumento de mediação para a aprendizagem e o desenvolvimento do discente. Nessa perspectiva, a instauração de necessidade de produção textual para propósitos específicos atribui uma função diferencial à escrita na escola, resultando na modelização de práticas de letramento para posteriores usos da escrita em situações sociais determinadas. No âmbito da modelização de gêneros, a atividade de reescrita mediada pelo professor também é caracterizada como dispositivo para eliminação da exclusão do aprendiz provocada pela escola.

Palavras-chave

Gênero discursivo; Letramento; Reescrita; Sócio-interacionismo

Introdução¹

A exclusão escolar pode ser visibilizada pela incapacidade do aluno realizar atividades tipicamente escolares no espaço da sala de aula, bem como pela inaptidão dos mesmos para agir com sucesso em situações sociais envolvendo o uso da língua escrita e falada². A primeira limitação é percebida facilmente pelos educadores em contexto de ensino, pois, devido a resquícios de práticas da tradição pedagógica, as habilidades necessárias para um bom

desempenho escolar continuam sendo supervalorizadas. A segunda limitação apresentada ganha fôlego com as recentes discussões sobre práticas pedagógicas para o letramento, propostas pelas diretrizes curriculares brasileiras vigentes. Nesse sentido, a exclusão está sendo concebida como um fenômeno também provocado por práticas pedagógicas autoritárias, uma vez que mudanças e transformações propiciadoras de avanços na aprendizagem e no desenvolvimento do aluno não são provocadas.

O fenômeno da exclusão pode ser ignorado ou compreendido como fatalidade por educadores. Por um lado, a invisibilização desse fenômeno explica-se pela dificuldade dos educadores reconhecerem a ineficácia do trabalho pedagógico por eles desenvolvido; por outro lado, o reconhecimento é admitido devido à atribuição da responsabilidade pela exclusão a fatores biológicos e sociais que fogem ao campo de atuação escolar. Esses posicionamentos frente à questão apresentada são caracterizados como subterfúgios dos educadores para a não-admissão da ineficácia da prática pedagógica vigente.

A subversão da exclusão, desejada e esperada por educadores, governantes e comunidade, pressupõe o reconhecimento da necessidade de transformação do exercício da docência, estando a responsabilidade pela virada almejada na dependência de esforços coletivos. Dentre os esforços necessários, destaco o papel da universidade no tocante ao desenvolvimento de pesquisas colaborativas em escolas de séries iniciais, uma vez que, além de resolver problemas imediatos e desenvolver teorias, tais pesquisas também podem contribuir para a formação professores reflexivos.

Objetivando mostrar a plena possibilidade de sucesso de alunos excluídos pela escola em que estudam, investigo, neste texto, as possíveis implicações da assunção da noção de gênero discursivo como instrumento semiótico de mediação para a aprendizagem e desenvolvimento de uma 6ª série projeto, caracterizada como *fracassada* (Perrenoud, 2001) pela visão fatalista da comunidade escolar. No âmbito dessa investigação, destaco a importância do trabalho de mediação realizado pelo pesquisador durante uma atividade de reescrita textual em aula de língua materna.

A fundamentação teórica para a investigação realizada é oriunda basicamente de duas áreas de conhecimento: psicologia da educação e estudos da linguagem. Na primeira, são utilizados os trabalhos que tematizam

a abordagem sócio-interacionista da educação, como Baquero (2001), Oliveira (1997) e Vigotski (2003; 2001a; 2001b). Na segunda, são selecionados trabalhos que, com enfoque essencialmente teórico, discutem a função da linguagem na interação cotidiana e a concepção de gênero discursivo, como Bakhtin (2002; 2000) e Martin (1997), e, com enfoque aplicado ao ensino de língua materna, discutem o trabalho didático a partir da noção de gênero discursivo, como Schneuwly & Dolz (2004).

1. Caracterização do *corpus*

O corpus utilizado na investigação proposta faz parte da pesquisa de doutorado que desenvolvo no campo dos estudos aplicados da linguagem. Na pesquisa, analiso como a professora colaboradora inova a prática de ensino de língua portuguesa a partir da assunção das noções de texto e de gênero discursivo como objeto de ensino e unidade de análise, respectivamente, numa escola estadual no subúrbio da cidade de Campinas, no Estado de São Paulo. O trabalho pautado nessas noções demanda uma ressignificação das práticas de leitura, produção de texto e gramática, conforme orientam as diretrizes curriculares brasileiras para o Ensino Fundamental II (PCN, 1998). A unidade didática elaborada pela professora e pelo pesquisador tinha como temática o gênero rótulo, não pressupondo que esse tenha sido o único gênero discursivo contemplado, mas entrevistas, receitas, instruções de uso, notícias, dentre outros gêneros também foram trabalhados.

A professora colaboradora da pesquisa passou por um curso de formação continuada de professor em serviço, desenvolvido numa grande universidade estadual paulista. As orientações curriculares mencionadas foram o eixo teórico do conteúdo trabalhado no curso de formação continuada. Desenvolvido no segundo semestre do ano de 2003, este curso fez parte da primeira etapa de um projeto do governo do Estado de São Paulo denominado *Teia do Saber*. Nessa primeira etapa do projeto, assumi a turma que a professora colaboradora freqüentou, portanto acredito que, sem vínculos oficiais, a intervenção realizada na escola foi uma extensão do curso mencionado. Em outras palavras, as orientações teórico-metodológicas desenvolvidas durante os dez encontros de oito horas que compuseram o curso foram postas em prática durante a intervenção realizada na escola, em quase todo o primeiro semestre do ano de 2004.

Os alunos da 6ª série E fazem parte projeto do governo do Estado denominado *Projeto ABC*, que, separando numa mesma turma os alunos da mesma série com sérios problemas de aprendizagem, é proposto para recuperar a defasagem de aprendizagem. Utilizo a denominação *excluídos* para caracterizar os alunos da 6ª série E, justificando-se tal escolha pela posição ocupada por eles na organização social do espaço escolar. De forma estigmatizada, os alunos dessa turma são separados dos demais estudantes da instituição. Um registro, no diário de campo, da fala de uma mãe, na reunião de pais, evidencia tal estigmatização. O registro *Uma mãe diz que, na sala do filho, tem de tudo, é o ninho* traça com pontilhados fortemente delineados a divisão do espaço social. No cotidiano brasileiro, a expressão "ninho" é utilizada para caracterizar um lugar habitado ou freqüentado por pessoas de todo o tipo, as quais, muitas vezes, são comparadas a cobras venenosas, daí a expressão análoga "ninho de cobra".

Os pressupostos teóricos referentes à organização do espaço social propostos por Bourdieu (2001, p. 27) são úteis para evidenciar a razão da escolha da denominação atribuída aos educandos. Para o autor, todo espaço social encontra-se dividido, o que é provocado pelo que denomina de *capital simbólico*³. Considerando as declarações explícitas e oficiais dos educadores atuantes na escola, nos termos de Bourdieu (2001, p. 149), o baixo *capital cultural* ou, mais especificamente, *capital escolar* proporciona a delimitação do espaço na instituição. Faltam aos alunos dessa turma os saberes escolares, autênticas credenciais para transitar do lado oposto do espaço. Para corrigir um erro, que acredito ter sido produzido pela própria instituição, vinte e dois alunos são separados numa minúscula classe para desfrutarem de um trabalho supervisionado "especial".

Para justificar o baixo rendimento desses alunos na escola, é comum os professores sobreporem a limitação dos saberes escolares a comportamentos e atitudes de familiares dos estudantes rechaçados pelas coordenadas sociais de boa conduta. As limitações dos saberes escolares apontadas pelos professores são morosidade para realizar atividades, problemas de grafia e incapacidade de produzir textos, ao passo que os comportamentos e atitudes apresentados como justificativas das limitações são problemas de alcoolismo, prostituição, espancamento e exploração de trabalho infantil.

Especificamente para este trabalho, é utilizada, como estratégia para coleta de dados de pesquisa, uma atividade proposta pela professora de língua portuguesa do ano letivo anterior ao que foi realizada a coleta do *corpus*, uma vez que as atividades realizadas no momento anterior e durante a intervenção são comparadas nesta investigação. A atividade foi reproduzida do caderno da turma arquivado na escola, sendo essa prática ainda utilizada durante as aulas por professores e alunos para registrar as atividades propostas.

Diferentes versões de um texto do gênero notícia produzido por um aluno (GC) durante a intervenção realizada na escola e a transcrição de um momento da interação entre o pesquisador (P) e o aluno produtor da notícia, durante a atividade de reescrita do texto desse gênero, também são utilizadas como *corpus* para a investigação realizada. A atividade de reescrita foi realizada no laboratório de informática da escola, portanto o computador foi utilizado como uma ferramenta auxiliar na atividade.

O texto do discente utilizado na análise foi selecionado devido ao registro da gravação da interação entre o pesquisador e o aluno. A gravação aconteceu de forma espontânea, pois o gravador para registrar a aula foi posicionado ao lado do computador em que o aluno estava reescrevendo o texto. Apenas durante a interação, o pesquisador percebeu o fato, levando-o a tomar as devidas precauções para registrar todo o processo.

O aluno envolvido na pesquisa estuda desde a primeira série na escola em que foi coletado o *corpus* e não possui repetência alguma no histórico escolar. Ele é caracterizado pelos professores como um dos melhores alunos da turma. No ano letivo anterior, também fez parte de uma 5ª série do *Projeto ABC*, turma em que foi proposta a atividade supramencionada que também foi selecionada como *corpus* para este trabalho. Nascido na cidade de Campinas, o aluno é o filho mais novo de um casal com quatro filhos, sendo as idades 31, 28, 21 e 12 anos. Durante a intervenção, o aluno residia num bairro na mesma região em que a escola está localizada; o pai do aluno, sempre caracterizado como alcoólatra pelos educadores, encontrava-se desempregado, enquanto que a mãe vendia uma bebida láctea denominada *Yakult*.

2. Processo de desenvolvimento e aprendizagem segundo Vigotski

O aspecto de interesse da psicologia que distingue os humanos das demais espécies animais, segundo os postulados teóricos vigotskianos, são os denominados *processos* ou *operações elementares e superiores*. Os primeiros dispensam o planejamento, caracterizam-se por ações reflexas ou reações automatizadas, sendo comuns às espécies animais, ao passo que os segundos são identificadores da espécie humana, uma vez que são caracterizados pelo planejamento, controle e liberdade do indivíduo para agir em sociedade.

Esses processos superiores são complexificados ao longo da vida do homem por intermédio do uso de *signos* e *instrumentos*, os quais, em termos vigotskianos, são concebidos como elementos mediadores. Para essa linha teórica, os estímulos não motivam uma resposta direta, mas elementos mediadores emergem como mecanismos intermediários em situações que exigem resolução de problemas. Os processos superiores ou avançados, nas palavras de Baquero (2001, p. 90), são constituídos pelo *caráter crescentemente descontextualizado dos instrumentos de mediação envolvidos em sua formação e pelo domínio com maior grau de consciência e vontade das próprias operações intelectuais*.

Os signos são compreendidos como elementos portadores de conteúdo semântico, daí a função de nomear ou classificar desempenhada por eles. Os instrumentos, por sua vez, são espécies de ferramentas que auxiliam na ação humana sobre o espaço social. Nas palavras de Oliveira (1997, p. 30), *os instrumentos são elementos externos ao indivíduo, voltados para fora dele; sua função é provocar mudanças nos objetos, controlar processos naturais*. Os signos, segundo a autora, *são orientados para o próprio sujeito, para dentro do indivíduo; dirigem-se ao controle de ações psicológicas, seja do próprio indivíduo, seja de outras pessoas*. Os signos são denominados de *instrumentos psicológicos* por Vigotski (2001a), uma vez que auxiliam na organização e planejamento do pensamento.

Caracterizada como um sistema de signos historicamente e culturalmente determinado, a escrita é um dos principais instrumentos de mediação na sociedade letrada. Na abordagem marxista proposta por Bakhtin (2002), no campo da filosofia da linguagem, a palavra escrita ou falada possui

uma natureza ideológica, permitindo a indexação de valores e conflitos sociais na estrutura lingüística. Através do uso da língua nas interações sociais, o indivíduo age sobre o interlocutor, sofre transformações motivadas pela presença do outro e transforma a própria língua utilizada como elemento de mediação nas situações de comunicação. Em síntese, *aquilo que torna o signo ideológico vivo e dinâmico faz dele um instrumento de refração e de deformação do ser* (Bakhtin, 2002, p. 49).

As ações e retroações motivadas pelo uso de signos em atividades de comunicação remetem à função do professor na interação em sala de aula. A interação instaurada evidencia a relação construída entre o professor e os alunos, provocando algum efeito na aprendizagem e desenvolvimento desses últimos, não significando que os professores saiam ilesos da situação. As estratégias de mediação, refletidas em atividades didáticas e na fala do professor, podem ser configuradas como desafios que se adiantam ao conhecimento possuído pelos alunos, desencadeando a aprendizagem. As interações entre os próprios alunos em sala de aula também são situações motivadoras da aprendizagem e do desenvolvimento. A ênfase na compreensão da aprendizagem como resultado do contato do homem com seus semelhantes num espaço construído sócio-historicamente é um dos aspectos centrais de identificação desta proposta teórica designada como *sócio-interacionismo*.

Na interação social, ocorrem os processos denominados *intersubjetivos*, responsáveis pela aprendizagem. Os adultos ou pessoas mais experientes, utilizando-se de signos ou instrumentos, fazem a atividade de mediação responsável pela interiorização de conceitos ou práticas. Tal aprendizagem, iniciada na coletividade, tem continuidade na mente do indivíduo, configurando o processo denominado de *intrasubjetivo*. Em sala de aula, o trabalho de mediação do professor deveria funcionar desta forma, pois, após exposições, conversas e discussões, espera-se que os alunos internalizem o conteúdo trabalhado, garantindo-lhes autonomia.

Para ilustrar esses processos, retomo a explanação sobre a transição dos operações elementares para as superiores ou avançadas, propostas por Vigotski (2001a). De acordo com o autor, a exposição da criança a falas sociais, originárias de diálogos com atores mais experientes, possibilita o desenvolvimento da chamada *fala egocêntrica*, que corresponde a

enunciados oralizados cuja função é orientar a ação executada pela criança. Ou seja, as ações são oralizadas à medida que são executadas. Num estágio mais avançado, essa fala egocêntrica é internalizada, daí o termo *fala interior*. Responsável pelo planejamento da ação e controle do comportamento, a fala interior possibilita o envolvimento da criança em atividades complexas.

Nesta breve revisão dos fundamentos teóricos vigotskianos, destaco não apenas o processo de aprendizagem e desenvolvimento da linguagem no homem, mas também o fato da linguagem exercer um papel *sine qua non* na aprendizagem e desenvolvimento de qualquer habilidade constitutiva da atividade social humana. Para Vigotski, a linguagem desempenha a função de *comunicação* e de *generalização*. A primeira é responsável pela interação entre os falantes nas diversas situações de comunicação, ao passo que a segunda é responsável pelas atividades de classificação e categorização (Baquero, 2001, p. 50; Oliveira, 1997, p. 42). No bojo dessas concepções, encontra-se a noção de linguagem como atividade ou forma de ação na sociedade.

A própria acepção vigotskiana de signo lingüístico exemplifica o dinamismo da linguagem, pois, além de ser utilizado como instrumento de mediação durante a comunicação, o signo sofre transformações, daí as noções de *significado* e *sentido* propostas na teoria. Ao discutir tais noções, Oliveira (1997, p. 50) afirma que o primeiro *consiste no núcleo relativamente estável de compreensão da palavra, compartilhado por todas as pessoas que a utilizam*. O segundo, por sua vez, *refere-se ao significado da palavra para cada indivíduo, composto por relações que dizem respeito ao contexto de uso da palavra e às vivências afetivas do indivíduo*. Esse último é uma evidência da instabilidade constitutiva da linguagem, uma vez que os falantes transformam a língua durante o uso, dando-lhe a cada instante um novo sopro de vida, uma nova carga ideológica, conforme Bakhtin (2002).

Para o sócio-interacionismo, a aprendizagem e o desenvolvimento não são processos totalmente independentes, nem podem ser concebidos como intrinsecamente dependentes, uma vez que se corre o risco de cair num velho problema pedagógico, o da disciplina formal, que condiciona o desenvolvimento da criança à aprendizagem dos conteúdos disciplinares. Apesar de afirmar que a aprendizagem não é desenvolvimento, Vigotski (2003; 2001b) afirma que este último processo sucede o primeiro. Nas

palavras do autor, *a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança características humanas não-naturais, mas formadas historicamente* (Vigotski, 2003, p. 115). Um outro argumento contrário ao problema da disciplina formal, podendo ser de grande proveito para o trabalho escolar, é o fato de que *o aprendizado das crianças começa muito antes de elas freqüentarem a escola*. Ainda utilizando as palavras do autor, destaco que *qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia* (Vigotski, 2003:110), o que precisa ser considerado pelo professor no processo de ensino, daí a importância do constante diagnóstico para observar habilidades possuídas pelo aprendiz e para planejar novos conhecimentos a serem assimilados.

O trabalho escolar, orientado por duas noções de níveis de desenvolvimento, propostas por Vigotski (2003; 2001b), pode ser bastante proveitoso, pois permitem a otimização do desenvolvimento do discente. O primeiro é denominado de nível de desenvolvimento *real* ou *efetivo*. Nomeia as funções que já amadureceram, que são produtos finais do desenvolvimento do indivíduo. O segundo é denominado de nível de desenvolvimento *potencial*. Nomeia as funções passíveis de serem exercidas pelos indivíduos com a ajuda de pessoas mais experientes. A autonomização do indivíduo para desempenhar as funções ainda não amadurecidas ocorre por via da *imitação*, que, na interpretação de Oliveira (1997, p. 63), *não é mera cópia de um modelo, mas reconstrução individual daquilo que é observado nos outros*. A distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial do sujeito é denominada por Vigotski (2003, p. 112; 2001b, p. 112) de *área* ou *zona de desenvolvimento proximal – ZDP*. O professor precisa atuar nessa área para que a aprendizagem e o desenvolvimento de fato ocorram.

Dado o interesse da investigação realizada neste texto e o uso de argumentos relacionados a fatores biológicos e sociais para justificar a inexistência de aprendizagem de alunos caracterizados como fracassados pela escola, destaco o risco que incorrem os docentes de não realizarem um trabalho na área de desenvolvimento proximal do aprendiz, mas subjugarem o nível de desenvolvimento real do discente, o que resulta num percurso contrário ao que o trabalho diferencial é proposto. O próprio fato de separar

os piores alunos numa mesma turma, configurando uma espécie de homogeneização, pode prejudicar a aprendizagem, pois, juntos aos demais alunos, situações desafiadoras mais diversificadas surgiriam na interação, podendo impulsionar o desenvolvimento. Em situações desse tipo, a afirmação de Vigotski (2003, p. 117) de que *o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento* precisa ser constantemente lembrada.

Apresentados os conceitos centrais da abordagem sócio-interacionista e pensando nas possíveis contribuições do ensino de língua materna para o desenvolvimento do aluno, evitando a exclusão escolar, chamo a atenção para o trabalho de mediação realizado em sala de aula. Em aulas de língua portuguesa, as atividades escolares propostas deveriam servir como bons modelos do uso adequado da língua escrita ou falada em diferentes situações sociais da vida cotidiana.

3. Gênero discursivo como objeto de ensino e instrumento semiótico

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* (PCN, 1998), diretrizes curriculares vigentes para o ensino de língua materna no Brasil, orientam técnicos e professores para revisão e elaboração de propostas didáticas que possibilitem o uso da língua escrita e falada em diferentes situações sociais dentro e fora da escola. No documento, é proposta uma formação que possa ir além do que é identificado como modelo tradicional de alfabetização, compreendido por atividades simples e mecânicas com a escrita, características do espaço escolar. Nesse sentido, é orientada a proposição de atividades com a *escrita verdadeira*⁴, a qual possibilita a inserção dos alunos em práticas sociais de uso da escrita enquanto tecnologia e sistema simbólico, configurando-se como práticas factuais de *letramento* (Kleiman, 2001, p. 19)

Em resposta à necessidade de inserção dos alunos em práticas de letramento, os PCN (1998, p. 20) apresentam o *texto* como unidade de análise e o *gênero discursivo* como objeto de ensino. A assunção dessas categorias é justificada pela adequação do enunciado produzido ao gênero, uma vez que, como afirma Bakhtin (2000, p. 301), todos os enunciados dispõem de

uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo, os gêneros do discurso. Quaisquer enunciados, falados ou escritos, produzidos na cadeia da interação verbal, são textos que se moldam aos gêneros, os quais, por sua vez, são espécies de modelos semióticos construídos cooperativamente pelos usuários da língua nas atividades de interação. Neste trabalho, uma das teses defendidas é que os gêneros são instrumentos facilitadores dos denominados processos ou operações mentais superiores propostos nos postulados vigotskianos.

Os gêneros discursivos, segundo Bakhtin (2000, p. 280), são compostos por *unidade temática, estilo, construção composicional e funcionalidade*, estando todos esses elementos intrinsecamente relacionados e determinados por enunciados passados e futuros. A unidade temática corresponde ao assunto abordado na materialidade lingüística; o estilo pode ser lingüístico ou individual, estando o primeiro relacionado às escolhas lingüísticas identificadores do gênero, enquanto o segundo corresponde aos usos lingüísticos identificadores do produtor. Diferentemente do estilo, atrelado ao nível microtextual do gênero, a construção composicional define a organização da macro estrutura textual do gênero, organização de parágrafos e partes. A funcionalidade designa a utilidade ou objetivo proporcionado pela escolha do gênero discursivo.

O texto é uma estrutura lingüística gramaticalmente articulada que possui uma unidade significativa. A articulação gramatical dos elementos lingüísticos no texto é responsável pela *coesão textual*, também contribuindo para a construção do sentido produzido na interação entre a materialidade lingüística e o leitor, o qual aciona diversos conhecimentos adquiridos na história de vida, durante o momento da leitura. A coesão textual, atrelada à organização de informações no enunciado, corrobora a *coerência textual*, unidade de sentido expressa. A existência de textos está condicionada à incorporação de gêneros discursivos (Koch, 2002).

A apropriação de diferentes gêneros discursivos como habilidade de uso da língua falada e escrita pelo homem, em situações diversas de comunicação, está subjacente à proposta curricular para o letramento, o que é bastante coerente, haja vista que os gêneros são modelos de contextos culturais orientadores da ação do homem no espaço social (Martin, 1997). Esses modelos funcionam como signos, pois representam situações de

produção textual resultantes de uma elaboração histórica constante que ocorre pelo uso da própria linguagem. A instabilidade constitutiva dos gêneros discursivos é um aspecto destacado, pois eles sofrem transformações para atender às necessidades de interação cada vez mais complexa da sociedade letrada.

Considerando a abordagem pedagógica para o letramento do aluno, os gêneros discursivos são concebidos como *instrumentos semióticos* (Schneuwly & Dolz, 2004), pois podem ser utilizados como elementos de mediação entre o sujeito e a situação de comunicação. Adequando as produções textuais faladas e escritas a esses instrumentos semióticos, configuradores das situações de comunicação, o aprendiz pode tomar parte das efetivas práticas de letramento. Nessa perspectiva, concordo com Baquero (2001, p. 38) ao afirmar que *os instrumentos semióticos parecem estar orientados principalmente para o mundo social, para os outros. A linguagem, como exemplo de um dos instrumentos semióticos mais versáteis e desenvolvidos, reúne a potencialidade de poder ser dirigido e utilizado com funções e características diversas.*

Esse novo encaminhamento dado às aulas de língua materna pode ser esclarecido por Schneuwly & Dolz (2004, p. 75), pois consideram os gêneros discursivos como *megainstrumentos que fornecem um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes.* Dada a natureza do espaço escolar, as atividades de ensino podem simplificar a essência da proposta do trabalho com gêneros, que, como foi ressaltada, é aproximar as atividades escolares das práticas efetivas de uso da tecnologia da escrita no cotidiano. A esse respeito, destaco três desdobramentos, mencionados por Schneuwly & Dolz (2004, p. 76), que ocorrem no trabalho com gêneros na escola, uma vez que esses instrumentos semióticos, além de serem utilizados para comunicação, também são utilizados como objeto de ensino e aprendizagem: *desaparecimento da comunicação; escola como lugar da comunicação; negação da escola como lugar da comunicação.*

O primeiro desdobramento corresponde à prática em que são produzidos gêneros tipicamente escolares, como a narração e a dissertação, além do trabalho com os textos clássicos da literatura. Nessa prática, a noção de gênero é achatada e, de fato, o trabalho é realizado unicamente com o

texto, sempre visando à avaliação das capacidades do aluno. O segundo desdobramento é caracterizado pela transformação da situação de comunicação na sala de aula num espaço de geração de gêneros. A produção desses instrumentos não é enfocada como objeto de ensino, mas procura-se criar necessidades de produção de gêneros para circular na escola. O terceiro desdobramento corresponde à prática em que os gêneros são trabalhados tais quais são encontrados fora da escola. Situações de circulação de gêneros na vida cotidiana são reproduzidas na escola, como se não houvesse desdobramento algum. As práticas subjacentes a esses diferentes desdobramentos não são excludentes, são complementares.

4. Análise dos dados: subvertendo a exclusão

Antes de analisar a atividade fundamentada na noção de gênero discursivo desenvolvida na *6ª série E*, chamo a atenção para as atividades desenvolvidas com a mesma turma de projeto no ano anterior. Seguindo a orientação da coordenação para o primeiro bimestre, os professores trabalharam os conteúdos disciplinares em torno do assunto tematizado numa reportagem do jornal da cidade, que noticiava a morte de uma anta por ter ingerido um saco plástico deixado no local por visitantes do bosque do município.

Reproduzo abaixo uma atividade representativa do trabalho desenvolvido pela professora de língua portuguesa com os alunos da turma em que foi realizada a intervenção. Na ocasião, eles estavam na *5ª série projeto*. Eis a atividade reproduzida do caderno piloto arquivado na escola:

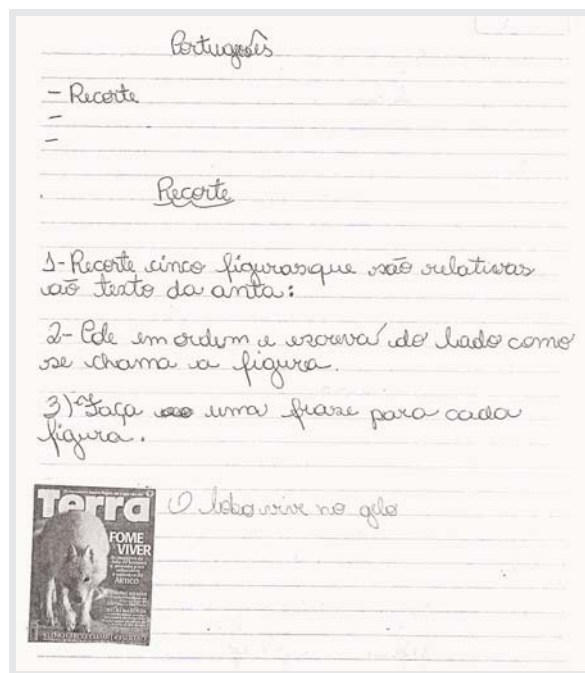


Figura 1 - Actividade do caderno piloto

A observação da atividade permite caracterizá-la como autenticamente escolar, uma vez que a comunicação desaparece completamente numa situação de sala de aula em que as questões sejam propostas. A primeira questão está restrita a uma simples atividade de recorte e colagem, pois, se o objetivo for trabalhar compreensão textual, pouco acrescenta ao aluno. Em resposta à questão, foi colada a figura da capa de uma revista com um lobo do gelo. Tirando o fato de um animal estar presente na capa da revista, a figura pouco está relacionada ao bosque da reportagem, haja vista que o lobo do gelo não é característico de regiões tropicais, como o Brasil, e a figura não tematiza o inadequado comportamento humano praticado. A segunda questão parece ser bastante confusa, pois não está claro qual é ordem solicitada, nem tampouco quais os nomes das figuras. Na figura colada pelo aluno, por exemplo, não há identificação, restando a dúvida se o aluno teria que nomear ou se teria que encontrar figuras com títulos. A terceira questão, que, de fato,

poderia levar o aluno a produzir algo, está limitada à produção de frases sem funcionalidade alguma. Dificilmente se afirma *O lobo vive no gelo* fora de um contexto cultural de comunicação específico.

Observada a primeira atividade, resta perguntar em que essa atividade poderia contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos do denominado *Projeto ABC*. A atividade estaria realmente proporcionando uma aprendizagem que se adiantasse ao desenvolvimento do aluno? Como colaborar para a subversão da exclusão com tal atividade? Nenhuma das questões propostas como exercício possibilita um trabalho orientado pela noção de gênero discursivo, não há situação de comunicação como modelo a ser imitado pelos alunos, afinal, desconsiderando o texto sobre a anta tomado como ponto de partida para o exercício, o trabalho limita-se ao nível da frase.

É difícil admitir, mas a atividade reproduzida pode ter sido bastante útil para manter os alunos ocupados e gastar todo o tempo da aula, ainda que os estudantes se aborreçam com a falta de propósito do exercício. Por outro lado, temo que atividades desse tipo sejam a última carta tirada da manga de professores inconformados por não poderem ensinar gramática, conteúdo disciplinar que lhes proporcionava segurança e dava razão às aulas de língua portuguesa (Silva, 2004). Nesse sentido, reitero a importância do diálogo entre as escolas e as universidades para subverter a exclusão provocada.

Analisada uma atividade representativa do trabalho realizado na turma de projeto antes da intervenção feita, investigo as possíveis contribuições das atividades orientadas pela noção de gênero do discurso para a aprendizagem e desenvolvimento dos discentes. O texto do gênero notícia foi produzido por GC para ser publicado no jornal intitulado *Jornal 6ª E*, que foi criado durante a intervenção realizada. Dito isso, a escola passou a ser o lugar da comunicação, pois foram criadas necessidades de escrita, levando os alunos a produzirem textos de diferentes gêneros para circularem na instituição e na família. Inserindo os alunos nessas práticas, procurou-se dar-lhes maior autonomia para usar a língua escrita e falada em situações específicas.

Antes da solicitação da produção da notícia, foram desenvolvidas diversas atividades de interpretação de diferentes textos de rótulos, dando ênfase à funcionalidade das informações contidas no gênero. Uma entrevista sobre o hábito de leitura de rótulos, elaborada pelos alunos e realizada com os pais, foi uma outra atividade que forneceu informações para os alunos produzirem a notícia. Após realizarem a entrevista, as respostas foram

analisadas em sala de aula e produzidos gráficos com a cooperação da professora de matemática. No momento anterior à produção das notícias, foi realizada uma atividade de leitura com uma notícia sobre rótulos retirada do site do *Jornal Nacional*, da Rede Globo de televisão, servindo como modelo para o texto a ser escrito⁵.

A primeira versão elaborada por GC está reproduzida adiante. Saliento que, para correção da primeira versão, a professora e o pesquisador procuraram fazer um bilhete com orientações para revisão de aspectos macrotextuais, compreendendo título e distribuição de informações em parágrafos. No entanto, por motivo não registrado, não foi produzido bilhete para o texto desse aluno, mas as orientações foram dadas durante a reescrita do texto no computador, momento em que, como é passível de observação adiante, além de realizar correções propostas por P, o aluno realizou reformulações espontâneas. Eis abaixo a primeira versão da notícia produzida:

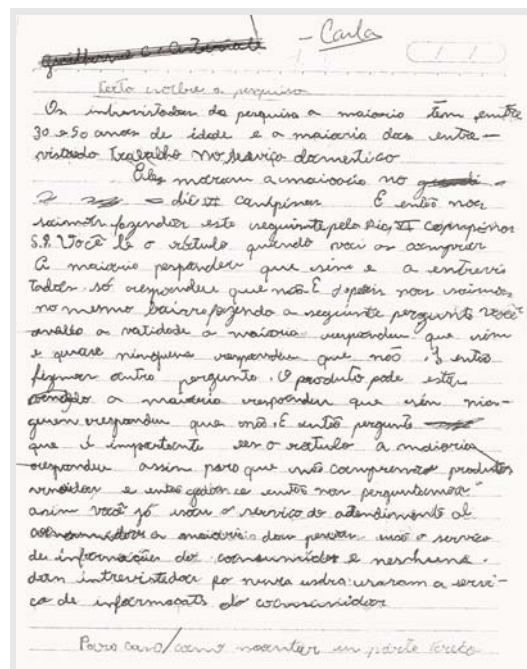


Figura 2 - Primeira versão da notícia⁶

A notícia reproduzida possui alguns problemas na macro e micro estrutura textual, os quais foram solucionados através de diferentes mediações. Ressalto que muitos dos problemas só emergiram devido ao desembaraço de GC para escrever, haja vista que esse foi o texto mais longo da turma. Além da mediação realizada pela professora e pesquisador, o computador desempenhou uma importante função enquanto instrumento mediador para resolução de problemas na macro e micro estrutura da notícia, com destaque para a primeira. Como foi perceptível na ocasião, o uso dessa máquina motiva os alunos para realizar as atividades propostas.

O problema da paragrafação foi solucionado pelo próprio aluno, haja vista que a primeira versão possui um parágrafo bastante curto que não caracteriza suficientemente os entrevistados da pesquisa, enquanto que o parágrafo seguinte apresenta as perguntas e respostas da entrevista realizada sem uma organização mínima. Acredito que a visualização do texto na tela do computador tenha permitido a autonomia do aprendiz para solucionar tais questões. A observação da versão final da notícia, reproduzida adiante, facilita a percepção das modificações. O primeiro parágrafo foi reorganizado e o segundo foi dividido em vários parágrafos, facilitando a leitura do texto publicado posteriormente no *Jornal 6ª E*. Eis a versão final da notícia:



Figura 3 - Versão publicada da notícia

Acréscimo e supressão de passagens textuais também foram realizadas com o uso do computador enquanto instrumento de mediação. No primeiro parágrafo da versão final, por exemplo, o aluno acrescentou uma informação sobre os demais bairros onde reside a minoria dos entrevistados (*Uma pequena parte ficou dividida entre os bairros de Jardim Aeroporto, Dic III, Rosalina, Vista Alegre, todos da região Ouro Verde de Campinas*). Uma supressão realizada pelo discente corresponde às últimas pergunta e resposta explicitadas no final da segunda coluna da notícia no jornal (*Você avalia a validade antes de comprar o produto? Todos responderam que sim*). Na décima linha da primeira versão, estava escrito: *you avalia a validade a maioria respondeu que sim e quase ninguém respondeu que não. E então fizemos outra pergunta. O produto pode estar vencido a maioria respondeu que sim ninguém respondeu que não*. Observa-se que, além de suprimir parte do texto, o aluno complementa a pergunta com a expressão *antes de comprar o produto*.

O título posto na versão final da notícia (*Alunos da 6ª E realizam entrevista para saber sobre o hábito de leitura dos consumidores*) foi produzido pela professora do aluno no momento da edição do jornal. Durante a reescrita, o aluno foi chamado a atenção sobre o título atribuído ao texto (*Texto sobre a pesquisa*), porém não conseguiu modificá-lo, o que é justificado pela falta de orientação específica para o propósito. Na realidade, o título da versão final prepara o leitor para ler a notícia, do contrário, ficaria a leitura bastante prejudicada sem o título atribuído.

Analisados os aspectos gerais referentes ao trabalho de mediação realizado, passo a investigar um pequeno momento representativo da interação entre o pesquisador (P) e o aluno (GC) referente à correção de aspectos da micro estrutura textual do gênero. Acontecendo através do uso da língua enquanto instrumento de mediação, a interação objetiva modelar a notícia como instrumento semiótico para utilização pelos alunos em futuras situações de comunicação. Essa atividade de mediação ocorre por meio do que é denominado *atividades epilingüísticas*, nos estudos da linguagem. Essas atividades são compreendidas como *práticas que operam sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas lingüísticas de novos significados* (Franchi, 1987, p. 41).

Ressalto que as diretrizes curriculares brasileiras orientam que o ensino de gramática tradicional seja reconfigurado pelas atividades epilingüísticas, as quais podem contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento do aluno (PCN, 1998, p. 48; Silva, 2003).

Apresento adiante um momento da interação que representa de forma significativa o denominado processo intersubjetivo a que fez referência Vigotski (2001a). Nesse momento da interação, destaco as referências feitas pelo pesquisador a conteúdos trabalhados em outros momentos que podem auxiliar o aprendiz a substituir o conectivo e utilizado em excesso pelo discente. Eis a segunda parte da interação⁷:

Interação

1. P: Antes disso, vamos ver aqui, *a maioria dos entrevistados da pesquisa tem entre trinta e quinze anos de idade ...*
2. GC: *Cinqüenta ...*
3. P: *Cinqüenta, e trabalha no serviço doméstico e eles moram no Dic ... Pra não repetir E, E...*
4. GC: *Dic III ...*
5. P: *Como que a gente faz?*
6. GC: *Pra não repetir?*
7. P: *Pra não repetir E, E, lembra que você disse que queria aqui colocar um ponto antes do eles?*
8. GC: *Ahm ...*
9. P: *Lembra?*
10. GC: *Ahm ...*
11. P: *Quer dizer que pode corrigir aqui esse E, E trabalham, a maioria tem entre trinta e cinqüenta anos de idade e trabalha no serviço doméstico ... tira o E e coloca o quê?*
12. GC: *Coloca ... idade ...*
13. P: *Quando a gente, lembra aquele exercício que a gente fez da pontuação? Quando vai citar várias coisas ...*
14. GC: *Quando vai citar, dois pontos ...*
15. P: *Quando vai citar, dois pontos, mas quando a gente está separando vários elementos que foram citados?*
16. GC: *Ponto e vírgula ...*
17. P: *Ponto e vírgula é no caso daquelas instruções, né?*
18. GC: *É ...*
19. P: *E dentro da instrução, numa frase?*

20. GC: Vírgula ...
21. P: Vírgula, ahm ...
22. GC: Então tiro o *E* e coloco vírgula? ... tiro o *E* e coloco vírgula ... ((modificando))
23. P: Ahm ... *a maioria dos entrevistados da pesquisa tem*, continua lendo ...
24. GC: Aonde que você parou? ...
25. P: Lê o início ...
26. GC: *A maioria dos entrevistados da pesquisa tem entre trinta e cinquenta anos de idade, trabalha no serviço doméstico, vírgula, tiro o E e coloco vírgula, eles moram, moram ...*
27. P: É *moram*, aqui?
28. GC: É ...
29. P: Olha, *a maioria tem, trabalha ...*
30. GC: Mora, tira o *M* ...
31. P: Tira o *M* ...
32. GC: Pode tirar o *E* e colocar vírgula ... ou está certo assim?
33. P: Aí, você deixa o *E* porque é a última coisa que você vai citar, não é? *A maioria dos entrevistados tem entre trinta e cinquenta anos de idade, trabalha no serviço doméstico e ...*

As estratégias utilizadas para levar o aluno a solucionar o excesso do conector e são leitura de passagens textuais problemáticas e questionamento do aluno quanto a uma possível solução para a inadequação identificada, como se pode observar nas falas 3 (*Cinquenta, e trabalha no serviço doméstico e eles moram no Dic ... Pra não repetir E, E...*) e 11 enunciadas por P (*Quer dizer que pode corrigir aqui esse E, E trabalham, a maioria tem entre trinta e cinquenta anos de idade e trabalha no serviço doméstico ... tira o E e coloca o quê?*), quando P lê a passagem a ser reescrita e insiste em fazer pergunta a GC. Motivado pelo pesquisador, o acionamento do conhecimento interiorizado pelo aluno é algo a ser destacado nesse momento da interação, pois o saber acionado possibilita a correção do problema lingüístico.

As perguntas que retomam os usos de sinais de pontuação estudados anteriormente a partir do gênero instrução de uso pelos alunos caracterizam a interação como verdadeiras atividades epilingüísticas. As questões levantadas por P, como é perceptível na fala 13 (*Quando a gente, lembra aquele exercício que a gente fez da pontuação? Quando vai citar várias coisas ...*), parecem não serem suficientes para possibilitar GC chegar a uma resposta correta, pois o aluno aciona sinais de pontuação não adequados

para substituir o conectivo, como pode-se observar nas falas 14 (*Quando vai citar, dois pontos ...*) e 16 (*Ponto e vírgula ...*). Apenas na terceira tentativa, falas 19 a 22 (*P: E dentro da instrução, numa frase? / GC: Vírgula ... / P: Vírgula, ahm ... / GC: Então tiro o E e coloco vírgula? ... tiro o E e coloco vírgula ...*), o aprendiz encontra a solução para o uso excessivo do conectivo.

Ainda no tocante à interação, destaco as falas 26 (*A maioria dos entrevistados da pesquisa tem entre trinta e cinquenta anos de idade, trabalha no serviço doméstico, vírgula, tiro o E e coloco vírgula, eles moram, moram ...*) e 32 de GC (*Pode tirar o E e colocar vírgula ... ou está certo assim?*), pois, generalizando a orientação para o uso da vírgula, o aluno iria empregá-la na única situação em que o conector e permaneceria, última oração coordenada. A generalização do emprego do conector é impedida pela mediação do pesquisador, podendo ser observada na fala 33 (*Aí, você deixa o E porque é a última coisa que você vai citar, não é? A maioria dos entrevistados tem entre trinta e cinquenta anos de idade, trabalha no serviço doméstico e ...*).

Diferentemente da primeira atividade analisada neste texto, proposta por uma professora de português para os alunos na 5ª série projeto, a atividade produção textual realizada durante a intervenção parece ter um objetivo claro. Os momentos de escrita, visando a uma possível publicação no jornal da turma, devolvem à escrita a função que perdera nas aulas de língua materna, uma vez que as produções textuais reencontram os leitores. A atividade de reescrita instaura o verdadeiro diálogo entre alunos e professores, pois os enunciados encontram interlocutores atentos.

A produção da notícia certamente possibilitou situações de aprendizagem e desenvolvimento, pois a atividade criou situações desafiadoras para o aluno, sem subestimar o conhecimento por ele possuído. As observações realizadas pelo pesquisador parecem levar o aluno a realizar esforços na denominada zona de desenvolvimento proximal, uma vez que são realizadas buscas de novas versões lingüísticas, as quais são encontradas durante a interação. O gênero notícia pôde ser observado como megainstrumento, pois, além de ter possibilitado o trabalho de leitura, produção e análise lingüística, foi apresentado como instrumento semiótico de referência para as práticas de uso da escrita no mundo fora da escola.

Considerações finais

A investigação realizada neste trabalho mostrou que a exclusão dos alunos da 6ª série E pode ser subvertida e que um forte suporte teórico é necessário para preparar atividades que possibilitem a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Os discentes não são fracassados como afirmam os educadores da instituição, mas, na realidade, o fracasso pode ser atribuído à própria escola. Dado o exposto, as atividades nas aulas de língua materna deveriam servir de modelo para o bom desempenho dos discentes em situações de comunicação espontânea na sociedade, uma vez que, quando a funcionalidade dessas atividades está restrita à dinâmica da instituição escolar, os alunos podem realmente fracassar na vida.

As atividades interativas parecem ser bastante importantes para a aprendizagem e desenvolvimento do discente, pois, dialogando com professores e amigos de turma, saberes possuídos são acionados, enquanto que saberes novos são internalizados. Como mostra o momento da interação analisado, o professor pode utilizar diferentes estratégias para solucionar situações problemas com os alunos, como propor perguntas e soluções alternativas ou insistir na leitura de passagens textuais inadequadas para que o aluno perceba a inadequação lingüística.

Acredito que o professor precisa aprender a refletir sobre a própria prática docente, evitando justificar o baixo aprendizado do aluno com adversidades por eles enfrentadas fora dos muros escolares. A escola deve instrumentalizar os alunos para se inserirem nas práticas sociais de uso da língua falada e escrita, pois, assim fazendo, as redomas erigidas estarão demolidas, restando-lhes uma caminhada desafiadora em direção ao horizonte.

Notas

- 1 Este texto contribui com as investigações referentes às práticas de reflexão sobre a escrita, desenvolvidas no âmbito do projeto integrado *Práticas de escrita e de reflexão sobre a escrita em contextos de ensino* (CNPq n.º 520427/2002-5).
- 2 Texto apresentado ao Departamento de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada – UNICAMP/IEL – como qualificação na área de psicologia da educação, sob a responsabilidade do Prof. Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite – UNICAMP/FE.

- 3 *Nas palavras do autor, o capital simbólico é uma propriedade qualquer (de qualquer tipo de capital, físico, econômico, cultural, social), percebida pelos agentes sociais cujas categorias de percepção são tais que eles podem entendê-las (percebê-las) e reconhecê-las, atribuindo-lhes valor* (Bourdieu, 2001, p. 107).
- 4 Essa expressão é utilizada por Leite (2001, p. 25), ao falar de concepções de escrita que se opõem ao modelo tradicional de alfabetização.
- 5 O título da notícia trabalhada é *Brasileiros não entendem informações das embalagens de alimentos* (<http://jornalnacional.globo.com.site.jsp>; 25/11/2003).
- 6 "Texto sobre a pesquisa
Os entrevistados da pesquisa a maioria tem entre 30 e 50 anos de idade e a maioria dos entrevistado trabalho no serviço domestico
Eles moram a maioria no dic VI Campinas E então nos saimos fazendo esta seguinte pelo Dic VI Campinas S. P. Você le o rótulo quando vai as compras. A maioria respondeu que sim e a entrevistados só respondeu que não. E depois nos saimos no mesmo bairro fazendo a seguinte pergunta você avalia a validade a maioria respondeu que sim e quase ninguém respondeu que não. E então fizemos outra pergunta. O produto pode estar vencido a maioria respondeu que sim ninguém respondeu que não. E então pergunto que é importante ler o rótulo a maioria respondeu assim para que não comprasse produtos vencidos e então (incompreensível) e então nos perguntamos assim você já usou os serviço de atendimento al consumidor a maioria das pessoas usa o serviço de informações do consumidor e nenhuma dos entrevistados (incompreensível) usaram o serviço de informações do consumidor.
Para casa/como montar um porta treco".
- 7 Para a transcrição da interação oral, utilizo as convenções normais da língua escrita e as seguintes convenções de transcrição: *Itálico*: passagem lida do texto do aluno; MAIÚSCULA: ênfase na fala; « » comentário do analista; ... pausa.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail (2000). *Estética da Criação Verbal*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- BAKHTIN, Mikhail (2002). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 10ª ed. São Paulo: Hucitec/Annablume.
- BAQUERO, Ricardo (2001). *Vygotsky e Aprendizagem Escolar*. Porto Alegre: Artmed.
- BOURDIEU, Pierre (2001). *Razões Práticas: Sobre a Teoria da Ação*. Campinas: Papyrus.
- FRANCHI, Carlos (1987). Criatividade e gramática. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas: UNICAMP/IEL, nº. 9. pp. 5-45.
- KOCH, Ingedore G. V. (2002). *Desvendando os Segredos do Texto*. São Paulo: Cortez.
- MARTIN, James (1997). Analysing genre: functional parameters. In F. Christie & J. Martin (orgs.), *Genre and Institutions: Social Processes in the Workplace and School*. London and Washington: Cassel, pp. 3-39.

- LEITE, Sérgio A. da S. (2001). Notas sobre o processo de alfabetização escolar. In S. A. da S. Leite. (org.). *Alfabetização e Letramento: Contribuições para as Práticas Pedagógicas*. Campinas, SP: Komedí/Arte Escrita, pp. 21-45.
- OLIVEIRA, Marta K. de (1997). *Vygotsky: Aprendizagem e Desenvolvimento: um Processo Sócio-Histórico*. São Paulo: Scipione.
- PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Língua Portuguesa: Ensino Fundamental II, (1998). Brasília: MEC.
- PERRENOUD, Philippe (2001). *A Pedagogia na Escola das Diferenças: Fragmentos de uma Sociologia do Fracasso*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim & colaboradores (2004). *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- SILVA, Wagner. R. (2004). A prática de análise lingüística no livro didático: uma proposta pós-PCN. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas: UNICAMP/IEL. v. 43(1), pp. 35-49.
- SILVA, Wagner. R. (2003). *Gramática no Texto Injuntivo: Investigando o Impacto dos PCN*. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP/IEL/DLA.
- VIGOTSKI, Lev S. (2003). *A Formação Social da Mente*. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- VIGOTSKI, Lev S. (2001a). *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- VIGOTSKI, Lev S. (2001b). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In L. S. Vigotski; A. R. Luria & A. N. Leontiev. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. 8ª ed. São Paulo: Ícone, pp. 103-142.

SUBVERTING SCHOOL EXCLUSION: THE DIDACTIC MEDIATION OF DISCOURSE GENRE IN THE WRITING TEACHING

Abstract

Conceived as a teaching object in the textual production activity, the discursive genre is analyzed as mediation instrument for the student's learning and development. In this perspective, the need for textual production for specific purposes confers a differential function to writing in the school, which results in the modeling of literacy practices for further writing uses in determined social situations. In the genre's modeling scope, the teacher's mediated

rewriting activity is also characterized as a mechanism to prevent the exclusion of the student promoted by the school.

Keywords

Discursive genre; Literacy; Rewriting; Sociointeractionism

CONTRE L'EXCLUSION A L'ECOLE FONDAMENTALE: LA MEDIATION DIDACTIQUE DES GENRES DU DISCOURS A L'ENSEIGNEMENT DE L'ECRIT

Résumé

Dans cet article nous considérons les genres du discours comme des instruments sémiotiques de médiation dans le processus d'enseignement-apprentissage-développement de l'écrit en langue maternelle chez des élèves brésiliens de l'école fondamentale. Nous argumentons en faveur de l'utilisation didactique du genre comme un recours de modélisation des pratiques de production écrite valorisées par la société et comme un puissant facteur d'inclusion des élèves des milieux défavorisés dans les activités de la salle de classe.

Mots-clé

Genre du discours; Littéracie; Socio-intéractionisme

Recebido em Novembro de 2004

Aceite para publicação em Julho de 2005