

**O PROCESSO DE INTERLOCUÇÃO E A
CONSTRUÇÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA**

Darlize Teixeira de Mello

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

O PROCESSO DE INTERLOCUÇÃO E A CONSTRUÇÃO
DA PRODUÇÃO ESCRITA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

DARLIZE TEIXEIRA DE MELLO

Orientadora: Dra. Rosa Maria Hessel Silveira

Porto Alegre
Julho de 1997

BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - UFRGS

M527p

Mello, Darlize Teixeira de

O processo da interlocução e a construção da produção escrita / Darlize Teixeira de Mello. - Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1997.

p. 137

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Análise de discurso. 2. Sala de aula. 3. Interlocução. 4. Produção de Textos. I. Título.

CDU: 371.32

Catálogo na publicação.
Biblioteca Setorial de Educação da UFRGS.

A Marcos pelo muito que é na vida que compartilhamos, e pelos muitos momentos de paciência.

.....

Enquanto este trabalho surgia minha avó partia...

À sua memória, por todas as “vozes” trocadas, que muito significaram, na vida que partilhamos...

.....

A meu pai (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Este é mais que um momento de enunciação social, do qual participam muitas e muitas vozes... é um momento de gratidão e reconhecimento a todos aqueles que colaboraram nessa, nem sempre fácil, tarefa de elaboração de dissertação.

Expresso, assim, meus agradecimentos para:

- a CAPES, que através da concessão de bolsa de estudo possibilitou a realização desta dissertação;

- o pessoal da Biblioteca Setorial de Educação, pela eficiente e dedicada infra-estrutura proporcionada, em especial a Maria Catarina Marques de Moraes, a Maria Lúcia da Luz e Maria de Fátima Ribeiro Castelan;

- os funcionários e funcionárias da Secretaria do Pós-Graduação em Educação da UFRGS, especialmente Cecília Castellan Costamilan, Margareth Rennhack Tanizzutti e Marisa Behn Rolim pela disponibilidade nos momentos difíceis;

- os professores da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, por terem me proporcionado tantas aprendizagens;

- os colegas do Colégio Sévigné e da Escola Municipal Vereador Carlos Pessoa de Brum que tornaram mais fácil a concretização desta dissertação, me incentivando na hora do desânimo com a palavra amiga e me oferecendo ajuda a qualquer momento;

- os colegas do Projeto Pró-leitura na Formação do Professor pela disponibilidade sempre que se fez necessário “pensar em voz alta”, em especial a Vera Aguiar e a Lya S. Domingues;

- família Andrade, em especial Jaime e Adriana que, com dedicação e carinho, sem restrição de turno, horário e outras circunstâncias, realizaram a informatização desta dissertação de forma competente;

- Darlene, Marco Antônio, Diego e Diogo, amigos e primos, pela acolhida às crianças na Fazenda Passo do Adão;

- Giovana Cavalcante, Ana Sílvia Spig e Cibele Grübel, amigas e companheiras de caminhadas, que partilharam das angústias e conquistas de cada fase deste trabalho;

- Mariângela Momo, amiga e colega, pelas inúmeras interlocuções e pela disponibilidade em momentos difíceis, mas, acima de tudo, pela confiança e pelo estímulo constante e carinhoso;

- Débora Teixeira de Mello e Estélio Gomberg por terem dividido comigo muitos “devaneios” dessa pesquisa;

- Eny Toschi, minha amiga, mestra e encorajadora na busca de caminhos investigativos de pesquisa em educação, com quem já trilhei vários caminhos na vida acadêmica, pela atenção, carinho e dedicação com que acompanhou este trabalho, atuando como interlocutora constante e paciente;

- minha orientadora - Rosa Maria Hessel Silveira, amiga e mestra, com quem compartilhei o caminho investigativo desta dissertação, pelo entusiasmo, pela determinação, pelo comprometimento e pela seriedade. Pela partilha

atenciosa e dedicada, mas, acima de tudo por ter acreditado no potencial das sementes;

- meus familiares pelo muito que me deram e pelo muito que lhes neguei no processo de realização deste trabalho;

- meu marido, Marcos Isaia Pinheiro, que dividiu comigo cada momento desse trabalho no dia-a-dia, o meu reconhecimento especial pela compreensão, pelo afeto e pela inesgotável vontade de ajudar.

Um agradecimento especial

Aos professores da Escola Estadual de 1º e 2º graus General Álvaro Braga, amigos e colegas de caminhadas por uma educação melhor, pela disponibilidade atenciosa e irrestrita de colaboração no trabalho.

A professora Noeli Pereira, colega e amiga, pelo gesto amigo de ter aceitado o grande desafio de ceder os alunos e a sala de aula e desta forma ter auxiliado na concretização deste trabalho.

Aos alunos da 3ª série, desta escola, grandes amigos e colaboradores, por me ensinarem muito sobre o processo de interlocução em sala de aula.

RESUMO

A presente dissertação constitui um estudo sobre o processo da interlocução e a construção da produção escrita. Apóia-se na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano e na concepção polifônica da linguagem. E está organizada em quatro partes.

A primeira parte corresponde ao início da caminhada; nela escrevo sobre a minha trajetória como professora na escola pública e como aluna/bolsista na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, até o ingresso no curso de mestrado. Também explicito as questões norteadoras e os objetivos do trabalho, e faço algumas considerações iniciais sobre estudos de Bakhtin e Smolka, entre outros teóricos, a respeito do tema central do mesmo.

A segunda parte apresenta uma descrição do cenário onde se desenvolveu a pesquisa propriamente dita: 3ª série do 1º grau de escola pública. Compreende uma descrição do cenário: a escola, os alunos, a professora, a sala de aula, especificamente, e também uma justificativa sobre minha atuação de pesquisadora e docente no trabalho de campo.

A terceira parte constitui um delineamento detalhado dos procedimentos metodológicos para a realização da pesquisa, assim como a descrição e análise de episódios ocorridos no desenrolar do trabalho de campo que permitiram evidenciar os movimentos interlocutivos das vozes na sala de aula. Nela

esclareço sobre o trabalho prático de campo, explicitando também os tópicos de análise. Faço, também, algumas considerações sobre esses tópicos de análise, enfatizando a presença da polifonia no texto escrito dos alunos. Apresento treze episódios do cotidiano da sala de aula que serviram de fonte de análise. Esta análise permitiu fazer aflorar o “desvendamento” de várias vozes discursivas presentes no contexto escolar, através da interlocução e de produção escrita. Entre as várias vozes discursivas encontradas, destacamos a voz do discurso pedagógico, do discurso da mídia, do discurso religioso e do discurso cotidiano.

A quarta e última parte apresenta uma reflexão sobre os dados dentro do quadro teórico proposto, apontando a importância da dinâmica discursiva em sala de aula como um aspecto importante da situação ensino-aprendizagem. Enfatiza, também, a importância de caminhos investigativos sobre as vozes silenciadas em sala de aula, considerando o estudo como aberto a novos olhares de pesquisadores em educação

ABSTRACT

The present dissertation is a study about the process of interlocution and the construction of the written production. It is based in the historic-cultural approach of human development and is based in the multivoiced language. It is organized in four parts.

The first part handles with the beginning of my career; in this section I write about my job as a teacher of a public school and as student with a scholarship at the Federal University of Rio Grande do Sul until my admission in the Master's course. I also explain the main questions and aims of my work taking into account some initial considerations about the studies of Bakhtin and Smolka, among other theoreticians, concerning the central theme of my work.

The second part presents a description of the setting in which the research was properly developed: the third year of the first grade in a public school. It includes a description of the setting: the school, the students, the teacher, the class and it also includes a justification about my development as a researcher and as a teacher in this Kind of Job.

The third part includes a very detailed outline of the methodological procedures for the accomplishment of the research, as well as a description and an analysis of the episodes which took place in the development of the survey which allowed to detect the interlocutive movements of the voices of the speakers in the class. In this part I clarify the practical survey, explaining in details the topics of analysis. I also make some considerations about the topics of analysis, with special regard to the presence of multivoicedness in the written texts of the

students. I present thirteen episodes concerning the daily routine of the class which were the source of analysis. This analysis allowed to detect the “appearance” of many speaker voices in the school setting, through interlocution and written production. Among the many discursive voices we found the voice of the pedagogical speech, the mídia speech, the religious speech and the daily speech.

The fourth and last part presents a reflection about the theoretical picture which was focused, pointing out the importance of the speech in the class as an important topic in the learning process. It also points out the importance of the investigative ways concerning the voices which are silenced in the class, taking into account that the study remains open to new points of view of all those people concerned with education.

SUMÁRIO

1 Um pouco de minha trajetória - construção do tema	1
2 Objetivos e questões norteadoras.....	6
3 O processo interlocutivo da produção escrita - considerações iniciais	7
4 Delineamento de diretrizes básicas	13
4.1 Palavra escrita	13
4.2 Texto	16
4.3 Polifonia	18
5 Cenário	21
5.1 A escola	21
5.2 As turmas de 3ª série do 1º grau da Escola A.B.	23
5.3 Os alunos da turma 32 e a prática pedagógica em sala de aula	25
5.4 A professora	26
5.5 A comunidade	27
6 Dupla tarefa: docência/pesquisa.....	29
6.1 Pontos de ancoragem.....	29
6.2 Organização dos alunos em pequenos grupos	30
6.3 A visita	33
7 Delineamento da investigação.....	37
7.1 Trabalho prático de campo.....	37
7.2 Procedimentos metodológicos.....	40
7.2.1 Gravação e filmagem no contexto natural de sala de aula	40

7.2.2 Definição de tópicos de análise para fins de discussão	42
8 Delineando tópicos de análise	44
8.1 A presença de polifonia no texto produzido pelos alunos	45
9 Voz pedagógica: discurso pedagógico	49
9.1 Episódio 1	49
9.2 Episódio 2	56
10 Voz religiosa: discurso religioso	63
10.1 Episódio 3	63
10.2 Episódio 4	68
10.3 Episódio 5	71
11 Voz do cotidiano : discurso do cotidiano	76
11.1 Episódio 6	77
11.2 Episódio 7	81
11.3 Episódio 8	86
11.4 Episódio 9	92
11.5 Episódio 10	96
12 Voz da mídia: discurso da mídia	109
12.1 Episódio 11	109
12.2 Episódio 12	111
12.3 Episódio 13	117
13 Em busca de uma conclusão	122
Interlocutores: Bibliografia	130
Anexos	138

1 UM POUCO DE MINHA TRAJETÓRIA - CONSTRUÇÃO DO TEMA

O caminho de minha prática na escola pública de 1º grau e de meus estudos teóricos na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, têm sido pautado pelo interesse no estudo do processo interlocutivo do texto escrito. Os questionamentos - contínuos desafios - com os quais me defronto enquanto pesquisadora, nasceram do encontro entre a profissional de escola pública e a estudante e bolsista da Universidade Federal. Paralelamente a graduação no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, vinha trabalhando na escola pública, inicialmente como pesquisadora de iniciação científica, depois como pesquisadora de aperfeiçoamento científico e professora concursada, e agora como pesquisadora em nível de mestrado.

A trajetória que venho construindo (professora/pesquisadora) passa por um encontro comprometido com contínua reflexão. A minha prática pedagógica, socialmente construída na atividade de leitura e escrita, encontra “portos” nesta reflexão. Tal prática, também marcada por alguns passos na escola privada, em nível pré-escolar, aponta, entretanto, para uma trajetória entre prática e pesquisa acontecida primordialmente na escola pública.

Nas minhas primeiras práticas de sala de aula, o cotidiano escolar mostrou-se como um espaço peculiar, uma vez que o objeto de conhecimento/saber se construía a cada momento e se revelava em pequenos detalhes, nas ações e expressões de cada um dos participantes da relação pedagógica. A fundamentação teórica para essas ações e expressões como

suporte para as resoluções que a minha prática isolada não poderia construir era buscada, então, para subsidiar a releitura da prática, num diálogo com a teoria, através dos trabalhos de pesquisa na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação.

Uma das decorrências do trabalho de pesquisa na Universidade foi o de abrir espaços para novos estudos. A diversidade, o movimento, o novo que surgia a cada olhar, a cada gesto, a cada fala, dentre aqueles que interagiam e constituíam a sala de aula como lugar de aprendizagem, permitiram os questionamentos frente às metodologias construtivistas, enquanto “celebridades” teóricas.

Mesmo que este encontro teórico fosse instigado tanto na escola pública quanto na escola privada, o trabalho de extensão e pesquisa da Faculdade de Educação tinha e tem tido o mérito de ser direcionado a comunidade em geral e, em especial, às classes menos favorecidas, por isso, o meu encontro está mais entrelaçado com o cotidiano da escola pública. Na busca de parâmetros e referenciais de ensino, pesquisa e extensão encontrei as bases fundamentais para o trabalho prático-teórico na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano (Vygotsky, 1984, 1987; Bakhtin, 1992).

Os pressupostos teóricos que embasavam a pesquisa da qual eu fazia parte enquanto pesquisadora de iniciação científica, direcionavam o estudo para uma abordagem psicossociológica do desenvolvimento humano, possibilitando articular estudos sobre o pensamento, a linguagem e a prática social. Assim sendo, o estudo da natureza social do desenvolvimento psicológico, forneceu sólido embasamento teórico para o tratamento dos questionamentos com que vinha e ainda venho me defrontando, pois este estudo inicial foi um dos marcos de minha trajetória enquanto pesquisadora na busca de compreender a construção compartilhada do conhecimento.

Nesse período, o trabalho de pesquisa era realizado junto às crianças no início de escolaridade. Tal pesquisa, denominada “A construção social do conhecimento pela criança em idade escolar” (Toschi, 1991) tinha por objetivo

investigar questões como: como o conhecimento/saber é transmitido, distribuído ou construído na dinâmica das interações que se estabelece na sala de aula? Como as crianças participam do processo de elaboração do conhecimento compartilhado? Quais as condições concretas de construção do conhecimento nos contextos de sala de aula e como estas condições interferem, marcam, diversificam ou constituem o processo sócio-histórico-cultural de construção do conhecimento?

Assim, o trabalho realizado como pesquisadora de iniciação científica na pesquisa “A construção social do conhecimento pela criança em idade escolar” possibilitou que eu centrasse meu interesse no estudo da leitura na escola, sendo que na época eu atuava como professora de 1ª série do 1º grau.

A dimensão da importância de ler foi acrescida por outro fator. Por eu já trabalhar como professora de uma classe de 1ª série, vivenciava as situações concretas da vida cotidiana da comunidade escolar. Este fato exigia um melhor conhecimento das especificações do processo de desenvolvimento da leitura das crianças em geral e das pertencentes a esta comunidade, em particular.

O desenrolar do trabalho de pesquisa me levou a propor à FAPERGS (Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul) o projeto de pesquisa “A leitura polissêmica em sala de aula” (Mello, 1993), a nível de aperfeiçoamento científico. Com aprovação do projeto, iniciei a pesquisa que tinha por objetivo compreender qual a influência da orientação do letramento da comunidade onde viviam estas crianças, no processo de leitura polissêmica. Como o texto escrito poderia desencadear um processo ativo de produção de sentido, no qual o leitor não é totalmente controlado pelo texto, nem independente dele? Como a leitura poderia ser vista como um processo estratégico de atribuição de sentido compartilhado do texto?

As constatações feitas, a partir das observações em sala de aula e da análise das informações, demonstraram que as atividades com leitura desenvolvidas na escola resumiam-se, em geral, à leitura semanal de uma história pelo professor, sem a programação de uma discussão sobre a mesma.

A análise dessas informações salientou, então, a necessidade de um aprofundamento no estudo sobre leitura parafrásica e leitura polissêmica já proposto por Orlandi (1988).

O meu trajeto, contudo, não parou aí; pelo contrário, se intensificou, pois a entrada no Mestrado possibilitou o ingresso num universo acadêmico especialmente voltado para a pesquisa: novos lugares do conhecimento — psicologia, letras, sociologia, artes — abriram perspectivas que viabilizaram ainda mais o aprofundamento do estudo que eu já vinha realizando sobre a construção compartilhada do conhecimento.

A concepção de aprendizagem como um processo articulado de construção do conhecimento, que se dá na interação da criança com o adulto ou entre pares continua subjacente à minha caminhada, mas especificamente a passagem pela área da linguagem na sua dimensão da escrita, conduziu o estudo de tal forma que ele se direcionou a um trabalho específico sobre o processo interlocutivo da produção escrita.

Após ter passado pela questão da leitura, o estudo atual chega então à escrita, e traz como pressuposto teórico principal a existência da interlocução no texto escrito. A criança, nesta perspectiva, será vista como um ser social. Ao compartilhar sentidos sobre o conhecimento, através da fala negociada com os outros, a criança cria um marco de referência da vida em sociedade, para interpretar experiências e aprender.

Assim, cabe ressaltar que em minha trajetória, desenvolvida durante o percurso Universidade Federal e Escola Pública, ora no papel de pesquisadora, ora no papel de professora, a prática e a teoria foram constantes. E que a teoria só fez sentido quando pôde explicar a prática, subsidiando a transformação, de forma que a prática, por sua vez, em “diálogo” com a teoria só fez sentido quando possibilitou confirmações e contestações, novas interpelações e avanços, acionando, assim, um circuito duplamente alimentador: da teoria para a prática e vice-versa. Um contínuo movimento de superação e avanço na voz de Garcia (1987).

Acredito que, nesse contínuo movimento, a partir deste estudo, possa buscar algumas superações que sirvam para novos avanços no que se refere à melhor compreensão do processo de interlocução do texto escrito, na dinâmica de sala de aula da escola pública.

O presente trabalho apresenta o relato do estudo realizado sobre a interlocução na sala de aula, em uma escola pública de Porto Alegre. A escola, legitimadora de conhecimento/saber, servirá como objeto/lugar da investigação.

Dessa forma, organizei esse trabalho na seqüência que segue. Inicialmente, faço uma explicitação das questões norteadoras e objetivos que direcionaram o trabalho. Em seguida aponto algumas considerações sobre o processo interlocutivo em sala de aula e delinco algumas diretrizes teóricas sobre produção de texto e polifonia. Depois, faço um relato caracterizando o trabalho de campo realizado e explico as vozes discursivas que permearam a sala de aula, analisando-as. E, na última etapa, concluo o estudo com algumas considerações “finais” que julgo necessárias ao esclarecimento de questões surgidas durante as análises.

2 OBJETIVOS E QUESTÕES NORTEADORAS

O objetivo do presente estudo é compreender melhor como se dá a interlocução na sala de aula e como ocorre o processo de apropriação /incorporação de vozes/significações na produção escrita de alunos da 3ª série do 1º grau.

A efetivação da pesquisa procurou explicitar alguns movimentos de interlocução em sala de aula e evidenciar o papel do professor no processo de interlocução de dizeres.

O referencial teórico na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano serve de “baliza” para o presente estudo, que pretende investigar o que ocorre no espaço/lugar sala de aula, determinando a explicitação de algumas questões norteadoras formuladas a partir dos objetivos acima citados. Tais questões podem ser assim sumarizadas:

1) Quais os fatores que favorecem a predominância de algumas vozes e não de outras no texto escrito?

2) Qual o papel do(s) interlocutor(es) adulto(s) na produção de vozes na escrita dos alunos?

Deste modo, este estudo tem a intenção e a vontade de possibilitar elementos que possam auxiliar na compreensão da importância e do papel da interlocução no ato de ensinar e aprender, bem como abrir questões sobre a produção de texto na escola.

3 O PROCESSO INTERLOCUTIVO DA PRODUÇÃO ESCRITA EM SALA DE AULA - CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O cotidiano da sala de aula, como foi anteriormente relatado, tem sido minha referência. Aí estão inseridos meu compromisso e minha experiência como professora das séries iniciais do 1º grau e como pesquisadora. Aí tenho elaborado, questionado e redimensionado meu trabalho pedagógico e meu estudo acadêmico — na convivência com as crianças que começam a escrever e ler. E dessas relações complexas e conflitantes emergiram as indagações que me conduziram ao estudo do processo interlocutivo na construção da produção escrita, sobre a qual pretendo, neste capítulo, fazer algumas considerações.

No início da escolarização — séries iniciais do ensino de 1º grau — o processo de escrita como vem sendo trabalhado por muitos de nós, professores, está ainda parcialmente alheio à realidade sócio-cultural das crianças. Os alunos se esforçam para tornar o processo de apropriação da escrita um processo próprio; torná-lo um modo apropriado de concretizar seus pensamentos; uma outra forma de dizer. A passagem por esse processo de apropriação, mais do que incorporação, domínio de um saber, é um processo de transformação.

Desse modo, a escrita como todas as formas básicas de interação com o outro — transforma o próprio sujeito da ação, no caso o aluno. Isto é, o que desejo salientar, ao fazer referência aos processos de elaboração de conhecimento focalizados na dinâmica discursiva de sala de aula, é o quanto se

torna inviável traçar movimentos de internalização e externalização como algo que vai “para dentro” ou “para fora” do indivíduo. Ou seja: o que pode ser observado, neste movimento de internalização ↔ externalização, é um intenso processo de produção de sentido, ao mesmo tempo inter e intra-subjetivo, na medida em que a palavra é orientada para o outro, para muitos outros, para o objeto, para o sujeito que fala. (Smolka, 1992)

Assim sendo, o que permite que a palavra emitida pela criança tenha significação para ela não é o fato de estar ligada a um objeto externo (palavra <> objeto), mas a mediação do outro é que confere significação a essa ligação [palavra > significação < objeto] (Pino, 1996). Isto é, num sentido mais amplo, o que pretendo esclarecer é que a mediação é toda a intervenção de um “terceiro elemento” que possibilita a interação entre os “termos” de uma relação. No caso da sala de aula, o professor e os pares (colegas) podem ser mediadores da relação objeto de conhecimento < > alunos.

A criança, em situações vivas e significativas — como as que são ou deveriam ser criadas em sala de aula basicamente com práticas discursivas — ao compartilhar significados, encontra apoio para desenvolver em suas histórias escritas uma audiência imaginada, para além dos limites da sala de aula, da turma, do espaço escolar. O ato de escrever, como componente importante para o crescimento cognitivo, nesta situação, não deveria se preocupar apenas com a codificação, mas também e talvez de forma essencial, com os usos da escrita na comunicação do conhecimento. A “informação” é transformada, através do registro escrito, em conhecimento organizado. Isto é: a informação torna-se conhecimento porque passou pelo processo de ressignificação, de recodificação cognitiva, possibilitando ao indivíduo o trabalho com a informação simbólica.

A criança que se encontra em uma sala de aula com práticas discursivas, pode ressignificar as coisas recriando um mundo onde a realização do desejo é possível, mostrando que o indivíduo tem possibilidade de opor à realidade uma contra-palavra ou em outros termos, de “manipular” as relações entre a realidade e sua significação (Pino, 1996). A criança, desta forma, demonstra que a possibilidade de enunciar com novas vozes no “dizer” escrito, é apenas o

deslocamento em espaços sociais diferenciados. Nesse sentido, muitas vezes eu me pergunto: *Quantas vezes nós professores nos admiramos quando as crianças contam em seus textos aquilo que não foi dito, trazendo ao texto a voz daqueles que a enunciam em outros lugares sociais?*

O domínio da língua escrita exige mais do que apreensão, pois, por trás da mão que escreve, dos olhos que lêem e dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa e sente (Ferreiro, 1987). Nos diversos planos de dialogia existentes na produção escrita, permitidos pela interlocução em sala de aula, é que a criança expressa sua possibilidade de poder-dizer. Então, questiono: *Como, então, as crianças trabalham com estes deslocamentos no ato de escrever? No “falar por si” e no “tentar dizer” pela escrita, quais as formas de apreensão do discurso do outro que se configuram no jogo dialógico de sala de aula? Estas são questões iniciais que me propus a investigar neste trabalho, na busca de compreender o processo interlocutivo da produção escrita.*

Deste modo me pareceu que se torna necessário averiguar a constituição do falante e do escritor — possibilidade de poder-dizer — que é justamente marcada pela busca de significação dos diversos planos da dialogia na produção escrita. Esses planos dialógicos permitem a caracterização dos vários outros da produção escrita: o outro para quem a criança diz — seus leitores; o outro de quem toma palavras para seu dizer — seus modelos; o outro sobre quem diz — seus personagens; o outro que é participante do processo de produção do texto (pares - professores que atuam como comentadores, co-revisores) (Góes, 1993).

Na atividade discursiva que é o ato de escrever, identificamos a ocupação de vários lugares pela criança; percebemos que no “falar para si” e no “dizer pela escrita”, formas de apreensão do discurso do outro são configuradas por ela. Na realidade, a criança muda de lugar enquanto escreve, muda de voz enquanto “fala para si”, implicando um jogo interativo de lugar/posição para poder dizer. (Smolka, 1991) .

A preocupação, então, com esses “recursos” e “percursos” da posição do outro na produção da escrita da criança começou a se explicitar diante de situações ocorridas no cotidiano escolar, que eu identificava enquanto professora.

A fala de uma criança era, por exemplo, apreendida, e incorporada por uma outra criança no processo de produção de uma tarefa escrita.

Ao assumir, deste modo, a natureza social, dialógica e interativa da linguagem escrita, podemos dizer que o centro organizador de toda a enunciação, de toda a expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo (Bakhtin, 1992). A linguagem escrita, a partir disso, é dialógica, constituindo-se tanto como interação, quanto como objeto de reflexão no contexto escolar. O que, então, pode-se perceber como peculiar nos processos de ensino da língua — seja pré-escola, alfabetização ou séries iniciais — é que o conhecimento sobre a língua, enquanto sistema, sobre a linguagem enquanto prática social e sobre a palavra, enquanto signo, de uma forma ou de outra se constrói no discurso e pelo discurso numa dinâmica discursiva de interação e reflexão.

Se é, então, no movimento interação — linguagem — reflexão que a criança se apropria da palavra no “dizer” escrito, tomando a palavra não só como um saber prévio de recursos expressivos disponíveis, mas como operações de construção de sentidos destas expressões no próprio momento do “dizer” escrito, pergunto-me: Como se constrói o discurso enquanto “dizeres”, em sala de aula? Qual o papel do professor nesse processo?

Em sala de aula, professores e alunos ocupam diversas posições, institucionalmente pré-definidas. A prerrogativa de “comando” em sala de aula é institucionalmente garantida para o professor. A relação que se estabelece entre ele e o aluno sobre um objeto de conhecimento, basicamente um objeto do discurso, é uma relação assimétrica (Silveira, 1995). Assim sendo, para qualquer pessoa que tenha “intimidade” com a vida escolar, as posições ocupadas pelo professor e pelo aluno, representam um ponto de partida para a explicitação de marcas de “dizeres” neste contexto. Nesse sentido afirma Cunha (1996, p.230):

A interação professor-aluno reveste-se de um caráter assimétrico, regulamentando-se por padrões de comportamento definidos e que são socialmente constituídos. Tais padrões de comportamento caracterizam-se por normas que orientam o funcionamento e a manutenção da interação, determinando portanto a organização da aula.

Depreende-se, assim, que a assimetria na interação professor-aluno é de caráter institucional, isto é, a aula constitui-se como um roteiro previamente delineado, formado por eventos definidos por sua finalidade, socialmente constituídos. Deste modo, todos os indivíduos, enquanto integrantes da sociedade possuem níveis de expectativa a respeito da escola e, mais especificamente, da aula; o fato de um dos participantes desta relação, o professor, deter o controle sobre o comportamento de todos os outros, os alunos, e de que estes devam observar suas orientações e obedecer seus comandos, constitui a base dessas expectativas, sendo que os alunos esperam que a atividade da aula transcorra dessa forma.

No entanto, o problema começa quando temos por objetivo analisar não apenas a interação verbal, mas como o conhecimento prático, cotidiano, “espontâneo” das crianças entra em contato com a voz científica¹ do professor, pela relação assimétrica, e como este conhecimento aparece na produção escrita das crianças após ter sido entrelaçado a outras vozes.

Como temos visto, até o momento, complexas formas de mediação e diferentes agentes estão envolvidos na interação didática entre escrita e pensamento reflexivo. Há ações mediadas pelo professor, que coordena enquanto gestor do ensino os momentos de desencadeamento, elaboração e destinação do texto, e como agentes importantes, neste contexto, aparecem, ainda, os pares do aluno, que participam das atividades do texto e podem atuar como leitores, co-autores, comentadores. Assim sendo, o oferecimento de condições para que toda essa rede de mediações aconteça depende da prática pedagógica explicitada na interação didática.

Isto é, na negociação didática não só os conflitos conceituais aparecem como essenciais no processo interlocutivo, mas também o próprio des/encontro

¹ Entendemos voz científica como aquela que se constitui pela hierarquização de saberes onde aqueles que são mais gerais, mais formais e produzidos por um grupo politicamente mais forte tornam-se legitimados. É o próprio pensamento escolarizado que exerce um monopólio no campo do saber, de tal forma que unicamente os saberes formados pelas instituições escolares, acadêmicas, recebem o estatuto de cientificidade. E salientamos que, apesar desta questão estar sendo muito discutida pelos teóricos do currículo, não é nosso objetivo retomá-la neste estudo.

das vozes na circulação/impregnação de conceitos. Tal fato aponta para a indeterminação do discurso configurado tornando-o dinâmico, em movimento para a produção de sentidos e valores; polissêmico, na voz de Orlandi (1988).

Deste modo, tentaremos colocar em evidência a sala de aula como espaço/lugar onde se produz uma negociação de significados, em que o professor, assim como os pares (outros alunos), constroem contextos significativos, contextos que permitem que seus conhecimentos façam sentidos. Ocorre, então a negociação de significados, como interlocução que toma lugar no interior dos indivíduos, que estão submersos e podem estender seus sentidos além das fronteiras da instituição que os criou.

E procuraremos, pelo movimento polifônico das vozes, buscar compreender os sentidos estáveis, consolidados, e os sentidos emergentes que circulam nas enunciações da interação didática, jogo permanente entre forças de estabilização e de controle por um lado, e forças de dispersão e ruptura, por outro, procurando evidenciar o caráter sócio-histórico-cultural da dominância de alguns sentidos sobre outros, na produção escrita da criança, no ato de enunciar escrevendo.

Os capítulos, a seguir, delinearão o que entendemos por palavra escrita, polifonia e texto para esclarecermos melhor a fundamentação teórica na qual estamos ancorados.

4 DELINEAMENTO DE DIRETRIZES BÁSICAS

Neste capítulo pretendo delinear alguns postulados teóricos que serviram de eixo condutor para meu estudo sobre o processo interlocutivo no texto escrito. Entre as vozes discursivas de alguns teóricos, enfatizo o pensamento bakhtiniano e destaco os seguintes pontos: palavra escrita, texto e polifonia.

4.1 Palavra escrita

As línguas — falada e escrita — constituem duas formas diferentes de expressão, comunicação e interação, com natureza e usos específicos. Segundo Goodman (1987) a principal diferença entre os dois tipos de linguagem é a função que cada uma desempenha. A língua oral serve para comunicação imediata, face a face, enquanto que a língua escrita é utilizada para a comunicação através do tempo e do espaço.

Segundo Bakhtin (1992), na interação oral, há um contexto evidenciado pelas expressões faciais, os gestos e a entonação. Esses aspectos situacionais do contexto, mais o conhecimento do assunto pelos interlocutores, contribuem para que haja imediata compreensão do sentido e, ao mesmo tempo, possibilitam a abreviação da fala.

Na escrita, diferentemente, os contextos situacionais e expressivos estão ausentes. É uma fala em pensamento e imagens, mas sem a musicalidade e expressividade da linguagem oral. Assim, a escrita parece ser uma fala sem o

interlocutor presente, isto é, dirigida a uma pessoa ausente, muitas vezes sem qualquer noção do assunto abordado pelo escritor.

No que diz respeito ao aspecto físico, podemos considerar que a fala é realizada de forma não permanente. O interlocutor precisa acompanhar o ritmo do falante e nem sempre o consegue completamente.

Já a palavra escrita é representada por marcas em um espaço. É uma atividade percebida pela visão, possuindo, ainda, maior durabilidade e exigindo maior precisão que a fala, pois há a necessidade de que, para a boa compreensão do texto, o leitor baseie-se unicamente na escrita. Nesse sentido, o interlocutor é relativamente livre para desenvolver o processo de leitura/escrita com a rapidez que deseje.

Deve-se levar em conta, então, que escrever implica ter em mente uma proposta, um conhecimento dos procedimentos para realizar a tarefa, e, ainda mais, que decorre de atitudes e sentimentos com relação à escrita. Geraldi (1991, p.137) no que se refere a esse processo traz algumas elucidações.

(...) sendo a escrita este jogo interativo, para a produção de texto é preciso que a criança: a) tenha o que dizer; b) tenha uma razão para dizer o que tem a dizer; c) se constitua como tal enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz; d) que tenha para quem dizer o que tenha a dizer; e) escolha as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

Com isso, desejamos salientar o quanto, na produção escrita, o fluir dos significados, ou seja a geração de sentidos vai sendo recriada à medida que o escritor pensa e escreve sobre determinado tema.

Embora Bakhtin não tenha se preocupado com o ato de escrever, ele oferece, através de suas interpretações sobre a palavra, uma perspectiva de análise sócio-histórico-ideológica que nos auxilia na compreensão de alguns possíveis significados escritos pelos alunos.

Na visão de Bakhtin, a palavra representa não só a base da vida interior e do psiquismo, mas também a própria ideologia. Ela não é reflexo da realidade, mas parte da própria realidade sócio-histórica. Então, se a palavra, como

fenômeno, está ligada à vida social e à vida interior, na escrita este aspecto também está presente. Nesse sentido, o autor assim se manifesta:

(...) todo signo ideológico, qualquer que seja sua natureza, banha-se nos signos interiores, na consciência. Ele nasce deste oceano de signos interiores e aí continua a viver, pois a vida do signo exterior é constituída por um processo sempre renovado de compreensão, emoção, isto é, por uma integração reiterada no contexto interior. (Bakhtin, 1992, p.57).

Cabe-nos, também, lembrar aqui o sentido que a palavra ideologia tem para Bakhtin. Ele a emprega não com a conotação que lhe dá Marx de falseamento da realidade ou falsa consciência, nem como sugere a proposta do marxismo mecanicista de destronamento da classe dominante através da luta de classes. Ideologia, segundo Freitas (1996), é compreendida pelo pensamento bakhtiniano de uma forma mais abrangente, como uma maior complexidade, como um espaço de contradição e não de ocultamento. Ela se refere à forma como os membros de um dado grupo social vêem o mundo. Um produto ideológico faz parte de uma realidade; portanto, a ideologia é uma forma de representação do real. *“Um produto ideológico... reflete e refrata uma outra realidade que lhe é exterior.”* (Bakhtin, 1992).

Há, portanto, um movimento da palavra na formação do psiquismo humano que vai do exterior para o interior e vice-versa, como, por exemplo, as produções escritas que serão analisadas posteriormente. Como observaremos, elas abrigam concepções vivenciadas pelos alunos em determinados momentos sócio-históricos, foram interpretadas por eles e depois externalizadas através de seus textos.

Estudos de Matencio (1994) têm confirmado as idéias de Bakhtin. Para a autora a construção de sentidos, seja pela fala ou pela escrita, está diretamente relacionada às atividades discursivas e as práticas sociais às quais os sujeitos têm acesso ao longo de seu processo de socialização. As atividades discursivas são compreendidas, pela autora, como as ações de enunciação que representam o assunto que é objeto da interlocução e orientam a interação.

Dessa maneira, a palavra escrita está integrada às práticas discursivas e interativas que se desenvolvem na sociedade. A escrita adquirida pela criança está associada às suas interações com a própria escrita, enquanto prática discursiva, enquanto processo e produto das interações sociais, políticas e culturais. E será a partir dessas práticas discursivas que procuraremos analisá-la.

Com base nessas pressuposições é que delinearemos a seguir alguns apontamentos sobre texto.

4.2 Texto

As reflexões de Bakhtin sobre as ciências humanas e a linguagem indicam já algumas razões que o tornavam precursor e antecipador dos estudos do discurso. Seu ponto de partida, seu gesto inicial na concepção da própria ciência é o de colocar o texto como fulcro, como lugar central de toda investigação sobre o homem.

Para ele, o homem é objeto das Ciências Humanas enquanto produtor de textos. Se estudado isolado desse processo, ele se torna objeto de investigação das Ciências Naturais. O homem produtor de textos é aquele que tem voz, que dialoga, que interage e que entra em confronto.

Barros (1996, p.24) ao tratar, em seus escritos, do texto como objeto das Ciências Humanas, o define, a partir dos pressupostos bakhtinianos, do seguinte modo: 1) objeto de significação, isto é, o texto significa; 2) produto de uma criação ideológica ou de uma enunciação com tudo o que está aí subentendido: contexto histórico, social, cultural, etc; 3) objeto dialógico: define-se pelo diálogo entre os interlocutores e pelo diálogo com os outros textos; e 4) único, não reproduzível: os traços mencionados fazem do texto um objeto único, não repetível.

Sob esse enfoque, os textos são gerados dos sentidos que são expressos nas enunciações e, por esse motivo, tal enfoque é contrário ao caminho empreendido pelos estudos lingüísticos que tomaram a língua descontextualizada por objeto e começaram pela busca de unidades mínimas até a dimensão da frase.

O texto, propriamente dito, estabelece relações dialógicas com outros textos e com o contexto social, não apenas relações que são explícitas, mas também as implícitas; não apenas no dito, mas também no não dito. No texto há sempre uma relação dialógica de uma enunciação com a outra. Fazem parte, ainda, do diálogo textual: o tema, o autor, o objetivo, o intertexto, os interlocutores reais ou imaginários e o contexto imaginativo sócio-histórico (Geraldi, 1991). O texto é, então, criado com essa pluralidade de vozes que se inter-relacionam, se justapõem e se contrapõem, originando um dinamismo dialógico entre elas próprias.

Nessa concepção, o texto escrito não é apenas uma produção individual e isolada da sociedade, mas também um produto de um contexto social mais amplo, implicitamente impregnado de valores, ideologias e concepções diversas da época de sua produção. Assim sendo, sob esse prisma, a interpretação de um texto não pode ser singular com um único universo padronizado por uma única interpretação linguística. Os universos discursivos são tantos quantos forem os textos que os constituem (Geraldi, 1991).

A geração de sentidos dos textos escritos segue os mesmos parâmetros das enunciações orais. Isto é, o sentido é determinado pela própria interlocução autor ↔ texto ↔ leitor no contexto em que foi produzido. Assim, cada vez que um escritor produz um texto, ele o faz de modo diferente, porque o momento de criação de sentidos já não é o mesmo.

Segundo Geraldi (1991), a produção textual é um processo de geração de sentidos, sempre novos e únicos, os quais, à medida em que são gerados, geram outros e, assim, se instaura a dinâmica evolutiva do texto.

Resumindo, o texto como concretização do discurso é o lugar onde os encontros se dão, pois é o espaço de interação. Seu caráter de incompletude permite que a partir do dito, o outro (leitor e também autor) trabalhe no sentido de reconstruir este dito a partir de suas contrapalavras. Isso gera o que entendemos necessário à produção da linguagem, ou seja, a tensão permanente entre a paráfrase e a polissemia. Eis o que constitui o discurso enquanto um

acontecimento que contém em si uma tensão entre repetição e criação. O discurso é assim um acontecimento numa estrutura, numa formação social, o que nos remete à noção de movimento histórico que caracteriza a natureza da língua. (Geraldi, 1991).

A partir desta concepção de texto, é que procuraremos desenvolver o trabalho com a produção escrita. Isto é, a produção de texto não será vista como um processo linear, mas interativo e dialógico.

E considerando o texto como dialógico e interativo, cabe-nos, também, destacar as inúmeras e diversificadas vozes que o permeiam, através da polifonia.

4.3 Polifonia

Ao colocar a palavra, o signo como um fenômeno ideológico (pela sua amplitude, diríamos um fenômeno cultural) Bakhtin (1992, p.75) mostra a linguagem como algo em evolução, que constrói e reflete as mudanças e alterações sociais.

Bakhtin mostra o dinamismo da palavra ao discutir a importância da linguagem como dialogia, prática social concreta, como mediação das interações sociais. O autor compreende dialogia, não apenas como intercomunicação em voz alta. Ele postula a dialogia como princípio explicativo:

(...) dialogia não significa apenas alternância de vozes — unidade clássica das trocas verbais, tomada em termos metodológicos — mas implica o encontro e incorporação de vozes em um espaço e um tempo sócio-históricos.

Comentando a questão do diálogo para Bakhtin, Oliveira (1994, p.37) aponta para algumas referências ao fenômeno polifônico, aspecto que no momento nos interessa.

(...) falar no outro, “ventriloquar”, no sentido mesmo de que as vozes dos outros estão sempre povoando a (nossa) atividade mental, implica sempre uma multiplicidade de vozes.

Ao caracterizar polifonia através do conceito de “dialogismo”, pelo qual se entende que as palavras que usamos estão sempre marcadas pelo Outro — tanto o(s) outro(s) que nos precederam, quanto o Outro — imagem do interlocutor para quem nos dirigimos, Bakhtin mostra que este fenômeno corresponde à coexistência de falas de sujeitos diferentes num mesmo espaço discursivo.

O apontar deste primeiro caminho, por Bakhtin, sobre polifonia, tem sido, em geral, a direção empreendida por vários daqueles que explicita ou implicitamente deram seguimento às suas reflexões. Esses seguidores encontram-se, em sua maioria, nas áreas da Análise do Discurso e Teorias da Enunciação de inspiração francesa, como Ducrot (1987), Maingueneau (1993) e Authier-Revuz (1982).

Para esses autores, os discursos são fundamentalmente heterogêneos e essa heterogeneidade tanto pode ser explicitada e emergir na superfície discursiva — heterogeneidade mostrada — como não ser marcada lingüisticamente, no caso da heterogeneidade constitutiva, o que exigiria um trabalho maior de interpretação por parte do analista, que deve se valer do seu conhecimento do interdiscurso, definível, sem preocupações de maior refinamento, como tecido de múltiplos discursos em que nos movemos.

Por outro lado, Koch (1991, p.539-540) verifica as relações entre intertextualidade e polifonia. Inicialmente, a autora equipara a intertextualidade em sentido amplo à interdiscursividade e heterogeneidade constitutiva explorada por Authier-Revuz. Através da análise dos mecanismos que têm sido atribuídos à polifonia, à intertextualidade em sentido estrito, ela conclui (Koch, 1991):

... se é verdade que, do ponto de vista da construção do sentido, todo texto evoca outros textos e é perpassado por vozes de diferentes enunciadore, ora consoante, ora dissonante, não se pode deixar de caracterizar o fenômeno da linguagem humana como essencialmente polifônico, tomando-se, agora, polifonia como sinônimo de intertextualidade em sentido amplo, ou ainda, de interdiscursividade, em que a heterogeneidade é constitutiva da própria possibilidade do discurso.

Deve-se, no entanto, observar que, em seu formato interpretativo, nosso estudo não se deterá na análise das marcas lingüísticas da polifonia. Debruçando-se sobre o ambiente escolar das séries iniciais, ele objetivará explicitar movimentos de interlocução na sala de aula.

Ancorada em estudos de Smolka (1991), nossa análise dos movimentos polifônicos em sala de aula privilegiará a questão da polifonia subjacente ao diálogo vivo, empiricamente dado, ao contrário da maioria das análises discursivas que se detém na heterogeneidade do discurso de **um** indivíduo, ou de vários discursos. Para auxiliar na compreensão desse tipo de análise, citaremos um parágrafo de um episódio de sala de aula, onde Smolka procura demonstrar como as vozes empíricas tanto da professora quanto dos alunos, vão incorporando, do diálogo, as vozes alheias. Vejamos o que a autora diz:

“Podemos, então traçar o movimento das vozes encontrando-se num diálogo ‘encoberto’: a voz da professora, ao apropriar-se da voz do conhecimento e da ‘autoridade’ do cientista, sofre, ao mesmo tempo, interferência da fala das crianças.”

Observa-se, ainda, que no estudo de Smolka não há preocupação com formalizações lingüísticas. Também se nota uma liberdade terminológica na interpretação do episódio, na medida em que a autora utiliza termos como “interferência” e “influência”. De acordo com Silveira (1995), nenhum desses aspectos, porém, se constitui numa ressalva à qualidade e originalidade do estudo que procura traçar um encontro fecundo entre teoria e empiria.

Assim sendo, nosso intuito com a citação desse último estudo sobre multiplicidade de vozes (polifonia), não foi o de objetivar ou simplificar nossa análise interpretativa ao leitor, mas o de mostrar o sentido pedagógico que daremos a tal análise à medida que este presente estudo se desenvolve no programa de pós-graduação em educação e sua “autora” (no caso eu) trabalha com as vozes desse campo discursivo, enquanto professora.

5 CENÁRIO

Para atender um dos objetivos da presente pesquisa, que é compreender melhor os movimentos de interlocução em sala de aula e no texto escrito, tendo em vista situações de ensino-aprendizagem que privilegiem a dinâmica discursiva, foi escolhida uma escola pública na área urbana de Porto Alegre. Sua escolha justificou-se pelo fato de eu ter sido professora desta Escola no período de 1992 a 1994, conhecendo a direção, a supervisão, os professores, os alunos, os pais e os funcionários. Este fator constituiu-se como um aspecto favorável ao desenvolvimento do trabalho de pesquisa, bem como encontrou “ecos” nos questionamentos de colegas alfabetizadores. Como eu, frente ao alto índice de reprovação dos alunos nas últimas séries do currículo por atividades (3^{as} e 4^{as} séries), elas procuram compreender melhor o processo de aprendizagem da escrita.

5.1 A Escola

Como dissemos anteriormente, a Escola onde se desenvolveu o trabalho de pesquisa faz parte da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, e a denominaremos enquanto, espaço/lugar de investigação, de Escola A.B..

Os alunos da Escola A.B., nos períodos da manhã (pré-escola e séries iniciais: 1^a a 4^a), da tarde (primeiro grau: 5^a a 8^a série e 2^o grau) ou da noite (2^o grau e supletivo), são oriundos da Vila Tronco. O número total aproximado é de 800 alunos.

Uma desapropriação de terras ocorridas no ano de 1994 dividiu a Vila Tronco determinando que parte permanecesse no bairro Menino Deus, onde a Escola é situada, e parte fosse para o bairro Alto Teresópolis. Além disso, houve a criação de um CIEP, diminuindo o número de matrículas na escola A.B.

A média de alunos por turno, no ano de 1993, era de 33 alunos por turma; no ano em que foi realizada a pesquisa era de 24 alunos por turma. Segundo a funcionária da secretaria da Escola há uma tendência em crescer o número de matrículas, pois ex-alunos aos poucos retornam do CIEP — que se encontra sem infra-estrutura para o atendimento integral.

Situada no bairro Menino Deus, a Escola é marcada geograficamente por duas realidades diferenciadas: de um lado da Escola, há a entrada principal que não oferece acesso à Vila Tronco; de outro, a Escola tem uma entrada secundária por onde se dá o acesso — esta entrada situa-se em frente a casas de classe média do bairro, cujas crianças não freqüentam a Escola.

A Escola A.B. trabalha com a comunidade da Vila Tronco há 25 anos. A Escola conta com órgãos representativos como o Círculo de Pais e Mestres (CPM) e, recentemente, com o Conselho Escolar, composto por representantes da comunidade escolar.

No ano de realização da pesquisa a Escola sofreu um sério problema referente à falta de recursos humanos: docentes e funcionários. Com o Plano de Demissão Voluntária do Governo do Estado, alguns professores solicitaram o pedido de demissão que foi aceito; assim, no período de agosto a dezembro de 1996, a Escola passou por uma séria crise, principalmente pela falta de professores. Turmas foram agrupadas, o serviço de supervisão foi extinto, assim como o funcionamento da biblioteca no período noturno... A Escola tinha a previsão de iniciar o ano letivo de 1997 com três turmas do currículo por atividade sem (previsão de professor), no caso da Secretaria de Educação do Estado aprovar o pedido de aposentadoria dos respectivos professores destas classes.

Por outro lado, a Escola tem se beneficiado com a mudança de professores. Por exemplo, na área de Educação Física houve favorecimento aos

alunos. Desde meu ingresso na Escola, no ano de 1992, a modalidade esportiva trabalhada na Educação Física era o futebol. Como este esporte é a maior paixão dos alunos desta comunidade, não havia necessidade, segundo a professora da área, de muitas instruções, apenas da disponibilidade de uma bola. Com a entrada de uma nova professora na área, os alunos, além de trabalhar a prática esportiva de futebol com regras, têm trabalhado também a iniciação a prática esportiva do handebol e do basquetebol. O basquete, devido à necessidade de uma quadra especial (com cestas, marcas da quadra), é jogado em uma praça próxima a Escola, conservada pela Prefeitura Municipal, em turnos diferentes ao horário de aula. Os alunos da pesquisa estavam tão estimulados com a nova atividade que não queriam faltar à mesma. Assim solicitavam que a aula de leitura programada em algumas tardes, fosse em dias diferentes das aulas de basquetebol ou, então, após. Muitos deles me convidaram para assisti-los no basquete.

Deste modo, por me sentir presente em muitos movimentos da Escola, principalmente aqueles que privilegiavam a transformação e o crescimento, como antiga professora que vê seus ex-alunos de 1ª série, nas 3ªs e 4ªs séries do 1º grau, é que escolhi a Escola A.B. como lugar de investigação.

5.2 As turmas de 3ª série do 1º grau da Escola A.B.

A opção pela 3ª série justificou-se, Maingueneau (1993) e Authier-Revuz (1982), em primeiro lugar, por se considerar que, nesse nível de escolaridade, as crianças se encontram com melhor domínio da sistematização escrita do que os alunos de 1ª e 2ª série, já que este estudo buscava compreender o processo de interlocução na produção escrita. E, em segundo lugar, como anteriormente foi referido, pelo alto índice de reprovação e evasão que possui esta série na Escola A.B.

A Escola, no ano de 1996, tinha duas turmas de 3ª série do 1º grau: turma 31 e turma 32. Em ambas as turmas, havia alunos que tinham sido alfabetizados

por mim no ano de 1994 e, portanto, sem nenhum ano de repetência. Alguns que haviam se alfabetizado no ano de 1993 repetiam a 3ª série.

As duas turmas, conforme registro no caderno de chamada, iniciaram o ano letivo com 24 alunos. Logo que iniciei o trabalho de campo, no mês de agosto de 1996, o número de alunos de 24 era de 17 alunos, e, no final do ano, ficou reduzido a 15 alunos na turma 31 e 13 alunos na turma 32. Somando-se o número de alunos que evadiram ou foram transferidos de ambas as turmas temos um total de 20 alunos - praticamente uma turma!

O número de alunos do sexo masculino e do sexo feminino era equilibrado apenas na turma 32. A turma 31 possuía apenas 6 meninas e 11 meninos. Em relação à idade, foi constatado que o número de alunos com 9 anos de idade, idade regular de alunos de 3ª série do 1º grau, era menor; mais do que a metade dos alunos das duas turmas estava fora da faixa de idade com a qual normalmente as crianças chegam a 3ª série.

Durante o mês de julho de 1996, fiz um trabalho de observação nas duas turmas de 3ª série para optar por aquela na qual seria realizado o trabalho de campo, na medida em que eu trabalharia apenas com uma das turmas. Inicialmente fiquei com muitas dúvidas, indecisa, pois, como relatei anteriormente, os meus ex-alunos freqüentavam as duas turmas. Contudo, no contato estabelecido com o corpo docente, ficou estabelecido que seria melhor desenvolver o trabalho com a turma 32. Mesmo porque a falta de organização e disciplina da turma 31, que no mês de setembro teve todos os seus alunos suspensos, perdendo dois dias de aula, impediria, talvez, o desenrolar do trabalho. Isto é, nessa turma seria necessária uma “demarcação” mais nítida de lugares sociais — papel do professor / papel do aluno / papel professor e aluno, assim como o resgate de valores sociais de um grupo que compartilha o mesmo espaço: a sala de aula. Um grupo que tinha dificuldades em manter a ordem ao “dizer” e no “dizer” se agredia, direcionaria forçosamente o presente estudo para outros olhares.

5.3 Os alunos da turma 32 e a prática pedagógica em sala de aula

A turma reiniciou o semestre em agosto de 1996 com 17 alunos, quando, então, iniciei as observações. Eles ficaram curiosos quando eu cheguei porque, como eles, eu sentei na classe de aluno; afinal, havia sido professora deles. Durante as três primeiras semanas de agosto fiquei a observá-los: o que estavam trabalhando, como trabalhavam, o que escreviam, como escreviam. Conversávamos informalmente nas horas livres, olhava os cadernos deles e, quando não sabiam algo, vinham me perguntar. Temos até hoje uma relação muito amigável. Entretanto, fui percebendo que, se eu quisesse investigar movimentos de interlocução na produção escrita, o trabalho de pesquisa deveria tomar outro rumo.

Nas observações realizadas da prática na sala de aula pude constatar o quanto estava sendo priorizado apenas um trabalho “tradicional”: preencher lacunas (ditongo, tritongo, hiato, ...), cópia conforme o modelo e uso intensificado do livro didático doado pela FAE. Absolutizados o “certo” e o “errado”, a língua, na dinâmica discursiva / interação didática, perdia sua característica de necessidade e possibilidade de troca cotidianamente construída, deixava de ser parte do processo de compreensão e intervenção na realidade concreta / vivida pelo aluno, e passava a ser objeto do “ensino” da gramática: conceitos, classificações, exercícios ...

A palavra escrita da turma deixava de ser mediadora das relações sociais e cognitivas ocorridas em sala de aula — os alunos não produziam textos desde o início do ano — e tornava-se vazia, incapaz de ser expressão do sujeito no mundo e de incorporação deste mundo no sujeito. Isolava-se os alunos dos usos sociais da língua escrita. Isto é, a produção falada em sala de aula ou escrita era restrita. Professora e alunos não se colocavam como interlocutores de fato. A interação se limitava a perguntas e respostas. A produção escrita se caracterizava, conforme a denominação de Lemos (1977), como constituída por “estratégias de preenchimento”.

A minha chegada provocou uma mudança nos procedimentos da interação didática. A investigação que me propunha realizar com o objetivo de compreender a construção do processo interlocutivo na produção escrita exigia uma prática pedagógica onde professor e aluno(s) pudessem negociar os significados, uma prática pedagógica que permitisse a dinâmica discursiva em sala de aula, pois um espaço/lugar de investigação onde a palavra — instrumento de interação entre homens, entre o homem e o seu meio e o homem consigo mesmo — não fosse permitida, a inviabilizaria. Isto é, como temos relatado, durante as observações realizadas na turma 32, percebemos o quanto o grupo trabalhava em silêncio, o quanto a permissão para falar era restrita. E desejando conhecer as vozes que se entrelaçavam neste silêncio, foi que decidi congrega a atividade docente e a investigação.

Os procedimentos metodológicos, tanto na prática da pesquisa, como na prática pedagógica, passaram a ser articulados. Trabalhei diretamente com os alunos na dinâmica de sala de aula, e com a professora da turma, que, por opção própria, nos dias em que eu trabalhava com os alunos, ficava como observadora ou fazendo atividades para seu outro turno de aulas.

Já há alguns trabalhos de pesquisa que evidenciam sucessos na articulação da prática de trabalho de campo com a prática didático-pedagógica, onde a pesquisadora passa a atuar junto aos alunos e a professora da turma, tendo como horizonte comum os princípios e pressupostos teóricos de seu objeto de estudo. Saliento entre outros os trabalhos de Smolka (1991, 1993); Fontana, R. (1993); Goés (1991) e Fontana, M. (1991), que me deram a segurança necessária para respaldar a dupla tarefa.

5.4 A Professora

A professora da turma 32 tem sua habilitação pelo curso de magistério a nível de 2º grau. Possui quarenta horas de trabalho na rede de ensino estadual. Trabalha quarenta horas na Escola A.B. onde está há 14 anos. Sempre trabalhou

com a 3ª série no turno da manhã, pois tem preferência pelos maiores. No turno da tarde, até o ano de 1995, trabalhava com as 4ªs séries, currículo por área, dando aulas de Português e Matemática. Com a passagem das 4ª séries para o turno da manhã, no ano de 1996, em suas 20 horas do turno da tarde ela atendia os alunos do turno da manhã, numa espécie de aula de reforço. Cada dia da semana era dedicada a uma série, por exemplo: nas 2ªs feiras à tarde ela atendia os alunos da 1ª série que necessitavam de reforço.

Ela é muito respeitada na comunidade escolar, pois além de ser uma professora antiga na Escola, mora próximo à comunidade. Muitos pais lamentavam o fato de que em breve ela sairia da Escola, pois sua aposentadoria estava próxima.

5.5 A comunidade

A comunidade da Vila Tronco caracteriza-se por uma população de baixa renda, que exerce profissões que exigem o trabalho manual, e que são pouco valorizadas financeiramente no sistema de produção: vigia, vendedor ambulante, trabalhadores da construção civil (serventes, pedreiros), para os homens; doméstica, faxineira, lavadeira, para as mulheres.

Os alunos da Escola residem, em sua maioria, na área que forma a Vila Tronco: Travessa Dona Idá, Travessa Ieda, Travessa 8 de Setembro. Eles residem em tipos de habitação como casas de tijolos, casas de madeira ou construções típicas de aglomerados que são comuns nas favelas de Porto Alegre.

Em relação ao nível de escolaridade, a maioria dos pais dos alunos são “pouco letrados”. Alguns, analfabetos, situação decorrente da falta de oportunidade de interação intensa e sistemática com determinadas conquistas culturais, possuem histórias descontínuas e mal sucedidas de passagens pela escola.

Os alunos, em relação a materiais de leitura, se vêem restritos as propagandas, às revistas velhas, aos pedaços de jornais e aos materiais escolares

que são reutilizados entre eles. Além desses materiais, há disponível a Bíblia e outros materiais produzidos e divulgados pelas Igrejas, como, por exemplo, pude constatar na visita à casa da aluna Michele: sua avó disse-me que, para treinar a leitura e a escrita, dava a Bíblia para Michele ler e depois pedia-lhe que escrevesse o que havia lido. A avó de Michele disse-me, também, que o único livro que gostava de ler era a Bíblia. Os textos religiosos e escolar têm lugar garantido em qualquer outra casa, conforme constatei.

Os alunos da Escola A.B. saem pouco da Vila, mesmo que alguns soubessem andar de ônibus pela cidade; ocupam o tempo livre com brincadeiras de rua, principalmente o jogo de futebol numa praça lateral da Escola, praça que serve de ponto de encontro para a comunidade comemorar datas festivas como as Festas Juninas.

Entre outras tantas caracterizações referentes a esta comunidade, gostaríamos de esclarecer, com base nos estudos de Dalla Zen (1997), que tal configuração não engloba a totalidade dos que ali residem. No transcorrer de todo este trabalho poderemos conhecer melhor o que dizem, pensam e falam os moradores desta comunidade, mas sempre lembrando-nos que há entre as vozes escutadas, outras vozes entrelaçadas, talvez menos ouvidas.

6 DUPLA TAREFA: DOCÊNCIA / PESQUISA

Conforme já referi, as informações obtidas a partir das observações em sala de aula salientaram a necessidade de acrescentar outra tarefa ao trabalho de campo: assumir a turma como professora, enquanto pesquisadora.

6.1 Pontos de ancoragem

O trabalho de campo, articulando prática pedagógica e pesquisa, buscou ancoragem — para ser desencadeado — em estudos de pesquisa que privilegiam a dinâmica discursiva em sala de aula, através da interação didática, em uma perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano. Nestes estudos, o pesquisador e o professor trabalham juntos as propostas didático-pedagógicas a serem desenvolvidas com os alunos. Tais estudos, conforme anteriormente foram citados, correspondem aos trabalhos de Smolka (1991), Goés (1991), Fontana, R. (1993) e Fontana, M. (1991).

A importância de tais pesquisas na perspectiva sócio-histórica para o presente trabalho, vem do fato de que elas pressupõem a escrita como um processo em construção, determinado pelas inter-relações que se dão no contexto concreto de seus participantes. Elas localizam nas interações sociais a constituição do processo de elaboração da escrita, levando em conta as multideterminações desse processo, onde os fatores cognitivos e afetivos se interpenetram e se relacionam com o entrelaçamento de diferentes vozes.

Deste modo, como o caminho para atingir o objetivo deste trabalho será concretizado através da análise do texto escrito enquanto processo de articulação de vozes, tais pesquisas contribuirão significativamente, na medida em que analisam os textos a partir das interrelações desenvolvidas na dinâmica discursiva de sala de aula: o uso, pelas crianças, de diferentes recursos, esquemas, estratégias onde entram em jogo o integrado e o antagônico às suas hipóteses, a interação com o professor e os colegas (pares), o seu interesse, e o conteúdo proposto, através de um trabalho compartilhado.

As implicações desta visão sócio-histórica da sala de aula para a pesquisa são várias, sendo que todas enveredam pela metodologia qualitativa e interpretativa (Smolka, 1994; Souza, 1995); as implicações mais interessantes se baseiam num conceito de sala de aula como comunidade ideologicamente constituída por discursos conflitantes cruzados por vieses hegemônicos incontáveis, por discursos polifônicos. O pressuposto de tais implicações está na interação social como espaço para a dinâmica discursiva (interação didática) (Calkins, 1989; Silveira, 1995, Toschi, 1995).

Encontrando apoio teórico em tais pressupostos, a presente pesquisa desenvolveu um trabalho prático a partir de estratégias didático-pedagógicas onde o envolvimento compartilhado do pesquisador com o professor orientador do trabalho possibilitasse o desencadeamento de uma dinâmica discursiva em sala de aula.

Nos capítulos seguintes poderemos observar melhor como foi desenvolvido o trabalho prático de campo e as estratégias didático-pedagógicas.

6.2 Organização dos alunos em pequenos grupos

Estudos em diferentes regiões têm salientado a sistemática de trabalho em grupo entre alunos. (Fijalkow, 1981, Perret-Clermont, 1994; Doise e Mugny, 1988 e Teberosky, 1981). Segundo tais estudiosos, a partir de pesquisas realizadas, a escola é uma das oportunidades de convivência de crianças. Isto significa que

podem estabelecer intercâmbios com os adultos ou com as crianças maiores ou menores, e fundamentalmente com os outros pares, que se encontram na mesma situação, que possuem interesses, conhecimentos e necessidades que podem ser compartilhados.

Foi, então, aproveitando a situação e o momento privilegiado da dinâmica do trabalho, em sala de aula, em pequenos grupos — onde os alunos podem compartilhar o processo de compreensão da escrita — que modifiquei a organização habitual da sala de aula. As atividades passaram a ser realizadas em pequenos grupos com o objetivo de favorecer especialmente a interação entre pares.

O grupo de 17 alunos foi dividido em quatro grupos, sendo 3 grupos compostos por 4 membros e um grupo composto por 5 membros. No decorrer do trabalho, devido à evasão ou à transferência de alguns alunos, houve um remanejamento nos grupos. Ao invés de 4 grupos, acabamos com 3 grupos, sendo dois grupos compostos por quatro alunos e um grupo composto por 5 alunos. Tal organização nem sempre era mantida; às vezes em função de algumas rixas que se criavam entre os alunos, eles próprios se organizavam em duplas, trios ou quartetos. Tanto eu, como professora-pesquisadora, como a professora titular (mesmo que não tenha estado sempre presente), ao invés de trabalhar com o conjunto dos alunos, podíamos intervir em alguns momentos com os diferentes grupos.

Tal fato, assim sendo, pode ser melhor esclarecido através dos trabalhos de Fijalkow (1981). Ele realizou observações em situações de pequenos grupos, em sala de aula. Seu estudo, ocorrido em Israel, constatou que a organização dos alunos em pequenos grupos permite à professora a oportunidade de consagrar-se totalmente a um dos pequenos grupos, pois os outros são capazes de trabalhar autonomamente. As crianças, segundo ele, eram completamente livres para realizarem tantas trocas quanto desejassem. Tais trocas aconteciam freqüentemente pela interação, quando o aluno partilhava com o outro seu prazer, respondendo a um pedido de ajuda (podendo chegar a uma forma de tutoramento) ou por interações cooperativas/simétricas.

Também Ferreira (1995), entre outros estudos, preocupada em investigar o discurso e as ações desenvolvidas pelas crianças, evidencia nos tópicos de conversação a interlocução dos alunos entre si. De acordo com ela, nos momentos de interlocução, surge na sala de aula a palavra como uma linguagem que aflora, plena, viva, como instância sócio-cultural, como intercâmbio de um locutor com muito a dizer a um ouvinte disposto a escutar e a compartilhar.

É necessário explicitar, no entanto, que o trabalho em pequenos grupos não é uma tarefa fácil de ser articulada, principalmente quando trabalhamos com alunos pré-adolescentes sem muitas experiências com o trabalho cooperativo no ambiente escolar.

No início dos meus encontros com os alunos, a proposta de trabalho em grupo foi bem aceita; entretanto eles não conheciam a situação de trabalho cooperativo. Isto é, o grau de autonomia evidenciado no grupo de pesquisa de Fijalkow (1981) diferenciava-se do grau de autonomia do nosso grupo de pesquisa da Escola A.B.

Em vários momentos da atividade, os alunos faziam solicitação de ajuda ao professor-pesquisador, tinham necessidade de saber se a atividade estava correta, expressavam necessidade de uma orientação constante, certamente fruto de suas experiências na escola tradicional, como tão bem descreve Leal (1991, p.50) em um dos episódios de seu estudo:

Escola. Sala de aula. Crianças enfileiradas. Folha em branco sobre a mesa! Ordena a professora. Hoje vamos fazer uma redação. Fisionomias mudam! É preciso obedecer à ordem de escrever. Mãos suadas. Suspiros. Silêncio instaurado. Alguns rapidamente escrevendo. Outros olhando para a folha em branco e apertando o lápis entre as mãos. Folhas arrancadas do caderno bruscamente. Amassadas e jogadas no lixo. Borrachas apagando o já escrito. Final de aula. Tempo esgotado. Ritual cumprido.

As trocas entre pares, então, só evidenciaram a conquista de um maior grau de autonomia num processo gradativo, considerando-se que a demora desta conquista se deveu, em muito, às referências anteriores vivenciadas, conforme poderemos observar no relato das seqüências de aula dos capítulos a seguir.

6.3 A visita

No período em que atuei como professora na Escola, de 1992 a 1994, já havia tido oportunidade de visitar alguns alunos em suas casas, ora por convite para aniversários, ora para falar com os pais a respeito da ausência dos alunos à aula; por isso, conhecia um pouco da comunidade. Entretanto, durante o trabalho de pesquisa alguns questionamentos começaram a surgir: o que lêem e escrevem os pais destes alunos? O que gostam de ler e escrever? Quais são os materiais escritos que circulam em suas casas?

Os questionamentos que eu vinha me fazendo quanto aos hábitos de leitura e escrita da comunidade fortaleceram-se quando tive contato com o trabalho de dissertação denominado “Grupo de leitura - aspectos sócio-culturais das interações entre crianças leitoras e textos” de Pacheco (1994), em que a autora apresenta considerações sobre a importância da visita a comunidade, nos trabalhos de pesquisa, para o conhecimento do contexto sócio-cultural dos alunos.

Seguindo tal inspiração, quase no final do trabalho de campo, manifestei meu desejo de visitá-los. Expliquei-lhes que, desde que concordassem a visita poderia ocorrer no turno da tarde após nosso encontro de leitura.

A reação das crianças, contrariamente às minhas expectativas, não foi de grande entusiasmo num primeiro momento. A maioria limitou-se a responder afirmativamente com tímidos sorrisos, outros não deram resposta alguma no momento e outros queriam saber o porquê da visita. A timidez, o questionamento e o silêncio instalados, ainda que por um breve momento, suscitaram-me algumas inferências: as crianças não queriam expor suas moradias, podiam estar querendo evitar constrangimentos. Disso seria exemplo o que o aluno Jonathan dizia, quando no dia da visita nos dirigíamos a casa dele: “*Não vai reparar, sora. O sofá está furado. A minha mãe colocou uma colcha para disfarçar.*”

As visitas aconteceram no mês de novembro. Não havia um roteiro de perguntas a seguir, nem uma atitude previamente ensaiada. No dia da visita, havia

quatro alunos no encontro de leitura. Combinamos que iríamos todos juntos em cada uma das casas. Os alunos que acompanhavam a visita à casa de cada colega estavam “achando o máximo” a nossa caminhada pela Vila, pois eles nunca tinham se visitado. Apenas dois deles conheciam a casa um do outro: Toni e Michele, que moravam próximos.

Inclinando-me por não fazer um relato linear de todas as visitas, passo a descrevê-las de maneira global.

Nas quatro visitas, houve a presença de um adulto da família, normalmente a mãe ou a avó. Todas as casas pareciam ter sido preparadas para receber uma visita. Como o dia da visita estava muito quente, em cada casa que íamos era nos oferecida água, com o cuidado de que ela não estivesse muito gelada para “não fazer mal”. Também devido ao calor, o ventilador na casa de Jonathan, por exemplo, foi colocado próximo de mim.

A primeira casa que visitamos foi a de Jonathan. Em sua casa, como na maior parte delas — com exceção da de Michele — havia televisão, som e vídeo. Esses recursos audiovisuais parecem ser significativos na medida em que são possibilidade de acesso à “leitura diversificada”. Inúmeros textos são acessados através desses aparelhos e estou me referindo não só à leitura da palavra, mas à leitura da imagem, da música, das mensagens audiovisuais.

O ponto mais expressivo a visita à casa de Jonathan foi o longo trajeto que fizemos até chegar a sua casa. Ele mora longe da Escola e, próxima à casa dele, há uma outra escola que, segundo sua mãe, Jonathan não frequenta, para não conviver muito tempo com as crianças da vizinhança. Jonathan mora na parte mais baixa do Morro. O tempo da visita foi basicamente dedicado a ver as fotos da família, quase todas de aniversário de Jonathan ou de seus quatro irmãos. A mãe de Jonathan é semi-analfabeta, lê mais do que escreve, por isso seu contato com o material escrito é restrito. Dos quatro irmãos de Jonathan, apenas sua irmã mais velha cursa o 2º grau na Escola A.B. no turno da noite.

Na casa de Toni, que fica bem próxima à Escola, fomos recebidos por seu pai, que arrumava um carro no pátio, e sua irmã de 15 anos. A irmã de Toni mora

com o marido no mesmo pátio em uma casa que fica nos fundos. Durante o tempo em que visitamos Toni, sua irmã fez questão de que víssemos a ecografia do bebê, que recentemente havia ganho, no vídeo. Ficamos bastante tempo procurando enxergar o que ela nos mostrava. Com relação à leitura, a irmã de Toni disse-nos que está tendo pouco tempo para ler por causa do bebê, abandonou até a Escola — pretende voltar no próximo ano — mas suas preferências de leitura são “romance e poesia”. A mãe de Toni é faxineira e estava no trabalho aquele dia. Toni tem mais uma irmã, que é aluna da Escola A.B., e naquele horário estava em aula.

A visita à casa de Michele apontou, entre outros aspectos, a presença de uma forte religiosidade. Michele mora apenas com a avó paterna, não conhece sua mãe, pois esta só a viu no batizado, e o pai, alcoólatra, mora com o avô. Michele está se preparando para a 1ª Eucaristia. Sua avó é quem fará o vestido, já que ela “costura para fora”. A esperança da avó e da neta é que a mãe apareça na festividade religiosa. A avó de Michele disse-nos que o único livro que ela gosta de ler é a Bíblia. Michele, para treinar a leitura e a escrita, também utiliza a Bíblia; lê alguns trechos depois copia ou escreve com suas palavras o que leu. Entre todas as casas visitadas, a de Michele, a aluna que na turma 32 tem as melhores notas, é a mais simples.

A última visita que fizemos foi à casa de Cíntia. Ela não mora propriamente na Vila, mora em um conjunto habitacional próximo, onde seu pai é zelador. Fomos recebidos pela mãe de Cíntia e suas duas irmãs menores, uma de 8 anos e outra de 7 anos. Estas também são alunas da Escola A.B. e cursam a 1ª série do 1º grau. A irmã de 8 anos, Débora, está repetindo a 1ª série, e devido a saída de alguns professores, em função do PDV (Plano de Demissão Voluntária), sua turma ficou sem professor por mais de 30 dias, quando, então, a supervisora da Escola assumiu a turma. A mãe de Cíntia cursava o supletivo no turno da noite na Escola, mas como está grávida e não tem com quem deixar as meninas à noite, pois seu marido às vezes faz biscate, resolveu desistir do curso. Ela disse-nos que não tem muita paciência para ler livros, prefere revistas de

moda ou as antigas fotonovelas. Quando auxilia as meninas a ler, principalmente as menores, adormece antes que elas terminem a leitura.

Durante as visitas, no decorrer de conversas informais, as pessoas que nos receberam, aqueles que eram os principais interlocutores, salientavam a importância da instrução escolar para eles, pobres. Diziam que o estudo é uma dádiva, a única herança que o pobre pode deixar para o filho. Talvez, por isso têm a tendência em não considerar a leitura e a escrita como necessidade prioritária no universo infantil, a não ser para as atividades escolares, como bem demonstra a avó de Michele. A criança, na concepção deles, precisa aprender para o futuro, isto é, tornar-se adulto, ser alguém na vida.

As visitas contribuíram, deste modo, para que eu pudesse conhecer um pouco das vozes, dos dizeres, dos movimentos de discurso que circulam pela comunidade, e que aparecem na produção escrita dos alunos, enquanto desejos expressos na voz do cotidiano ou do discurso familiar, conforme poderemos verificar nos próximos capítulos.

As observações em sala de aula proporcionaram subsídios importantes para a programação das aulas e os procedimentos metodológicos da investigação. No capítulo a seguir, apresentamos o delineamento da pesquisa realizada.

7 DELINEAMENTO DA INVESTIGAÇÃO

Conforme vimos relatando, até o momento, nosso trabalho de investigação iniciou em julho de 1996, com observações das aulas ministradas pelas professoras titulares das turmas de 3ª série do 1º grau da Escola A.B.. O que delinearemos a seguir é o segundo momento de nossa investigação, quando já tínhamos selecionado uma das turmas

Esse segundo momento de nossa investigação corresponde ao período em que assumi a tarefa de docência e pesquisa com os alunos. Isto é, de agosto a novembro de 1996, passei a fazer o trabalho de investigação atuando diretamente na atividade pedagógica com os alunos. Além dos dois encontros semanais com eles, eu também tinha, com a professora orientadora da pesquisa, encontros para planejamento, discussão e reflexão das atividades a serem desenvolvidas e já desenvolvidas. Nos capítulos que seguem poderemos observar melhor o desencadeamento deste segundo momento de investigação: docência/pesquisa.

7.1 Trabalho prático de campo

A programação das atividades que foram desenvolvidas junto aos alunos era realizada anteriormente por mim com o assessoramento da orientadora deste trabalho, a partir do último encontro efetuado ou de algumas exigências curriculares da professora titular da turma. Nós nos encontrávamos para discutir sobre o que havia sido feito e o que seria feito conforme o acontecido.

Como o foco teórico deste estudo é o de estabelecer qual a relação existente entre a interlocução da dinâmica pedagógica em sala de aula e a produção escrita do aluno, as atividades foram programadas a partir de textos-fonte, que ora buscavam referência na literatura infantil, ora em atividades extraclasse, como o passeio realizado a uma fazenda no município de Rio Pardo ou os Jogos da Primavera (festividade esportiva que ocorre todos os anos no mês de setembro na Escola, e onde muitos craques do jogo de futebol se revelam).

Além da seleção dos textos-fonte, programávamos, também na sessão de orientação, como seria proposta a atividade escrita! ... Talvez a etapa mais difícil! Como desencadear a produção do ato de escrever em um espaço (sala de aula) onde pouco se escrevia ou onde pouco se tinha o direito a palavra escrita ... Desde o início do ano, os alunos só escreviam histórias/textos nas provas de língua portuguesa. O único espaço de “escrita” era a cópia do quadro de giz ou do livro texto e preenchimento de atividades de interpretação de texto, preenchimento de lacunas, etc., conforme anteriormente relatado.

Quanto mistério e suspense parecem rondar a ação de escrever textos na escola! Não se sabe direito quando se vai escrever, sobre o quê e para quê. O escrever se submete ao ritmo e à dinâmica escolar apenas porque é uma atividade entre as inúmeras outras de que se alimenta essa dinâmica e isto é tudo o que se pode prever. A hora, o assunto e o destino da escrita estão devidamente previstos e calculados no calendário escolar, impostos pelos programas e pelos incontáveis bimestres e semestres que marcam o tempo nesta instituição. (Geraldi, 1991, p.83).

Durante a preparação do trabalho de produção escrita procurávamos programar atividades que estivessem interligadas à discussão provocada pelo texto-fonte, atividades que não contribuíssem apenas com o calendário letivo ... Fizemos teatro de fantoches de episódios do livro: *O Saci*, de Monteiro Lobato (desenhando e escrevendo sobre o personagem e a encenação de que mais gostaram), assistimos em vídeo a um episódio do Sítio do Picapau Amarelo: *A Cuca vai pegar* (cedido pela Central de Produção FAGED/UFRGS), trabalhamos com histórias em quadrinhos de Maurício de Souza, em especial com as histórias do *Chico Bento*, trabalhamos com os poemas *Tic-tac* de Vinícius de Moraes, *As*

Três Palavras de Antonieta Dias de Moraes, com textos do livro *A Bolsa Amarela*, de Lygia Bojunga Nunes, com lendas como a do *Negrinho do Pastoreio* e a do *Lobisomem*, escrevemos cartas aos proprietários da Fazenda pedindo permissão para a visita e, depois de receber a resposta, avisando quando iríamos, pesquisamos sobre a história do Correio no Brasil, fizemos dois números de um jornal (Jornal Álvaro Braga) editado pela própria turma com notícias sobre os Jogos da Primavera e sobre o passeio, enfim, escrevemos muitos textos.

As expressões que no início dos encontros eram do tipo: - Ah! ... De novo escrever! (Jussîê) ou ... Eu sabia que era isso ... transformaram-se nos últimos encontros, em: - Bah, sora! Hoje eu estou com vontade de escrever. (Cíntia, logo no início da aula em que faríamos o segundo número do jornal).

Além do encontro com os alunos e com a professora orientadora, havia um terceiro encontro — entre a pesquisadora e a professora titular da turma. Geralmente ele ocorria no período das reuniões pedagógicas da Escola que, ao longo do semestre, foram diminuindo em horários cada vez mais curtos ou inexistentes. Tal fato desarticulou totalmente o encontro face a face, impossibilitando a discussão entre professora titular e pesquisadora. Nossas conversas eram muitas vezes realizadas no período final da manhã.

O envolvimento da professora titular, além de necessário para implementar a prática pedagógica, seria elemento importante para levá-la a refletir sobre sua ação docente e, ao mesmo tempo, o trabalho com pesquisa possibilitaria o desenvolvimento de um outro enfoque em sua trajetória docente.

O professor, de acordo com Dietzch (1993), no percurso de um caminho compartilhado, pode definir-se como um itinerante que se interroga, reaproximando seus caminhos de hoje com os do passado. Nesse percurso, onde há expressão de muitas vozes e a memória de muitos lugares marcados pelo intervalo entre seu mundo e de seus alunos, o diálogo com diferentes interlocutores do aluno mais próximo ao pesquisador que media o diálogo com a teoria e suas implicações, materializadas em propostas, sugestões e projetos de trabalho, torna-se necessário e importante ao professor titular. Pois, tudo isso tem o objetivo de trazer para mais perto do professor a possibilidade de se construir

um espaço novo em sala de aula onde o gosto e a explosão do dizer pela palavra tomem a palavra escrita um acontecimento.

Contudo, essa expectativa de trabalho conjunto (ação, reflexão, ação) entre a pesquisadora e a professora titular da turma não foi atingida. Vários fatores ao longo do trabalho a impossibilitaram: carga horária da professora titular na escola, a contagem regressiva para a sua aposentadoria e o contato prévio nas reuniões foram seus principais fatores. No entanto, eu tinha permissão para desenvolver com os alunos o que fosse preciso, desde que trabalhasse com alguns conteúdos que ela “necessitava” desenvolver; afinal, segundo ela, eu ocupava às vezes mais de duas horas de sua aula e existia uma relação de cedência e cobrança, que aos poucos foi se transformando em curiosidade e surpresa, no final do trabalho, principalmente quando alguns alunos demonstraram vontade de escrever.

Mas, como estávamos preocupados com a interlocução e o processo de produção escrita dos alunos, falaremos sobre os procedimentos metodológicos utilizados para a investigação.

7.2 Procedimentos metodológicos

Os procedimentos metodológicos utilizados no desenvolvimento da pesquisa foram sendo articulados à prática, à medida que permitiam “recolher” das situações de sala de aula o processo de interação pela linguagem, as formas discursivas, os relatos, os diálogos, as interpretações, as perguntas e respostas a problemas de estudo, a discussão de problemas cotidianos.

7.2.1 Gravação e filmagem de aulas no contexto natural de sala de aula

Os encontros em sala de aula pesquisadora/alunos foram gravados em fita cassete, sendo que dois destes encontros foram também gravados em vídeo. Além deste material, foram feitas anotações em diário de campo, foram coletadas

cópias de todos os materiais escritos trabalhados nos encontros e cópias dos textos mimeografados que eram trazidos (como textos-fonte) para a realização das atividades.

Tudo isso resultou na gravação de 2 aulas com atividades de leitura na biblioteca e 26 aulas com atividade de leitura e escrita, sendo duas filmadas. Para fins de organização do material e posterior identificação de episódios e enunciados, as aulas foram numeradas em ordem crescente, de acordo com a ordem cronológica em que foram realizadas. Há número de identificação de aulas, portanto, de 1 a 26 (leitura e escrita) e 1 a 2 (somente leitura na biblioteca).

Gravadas as aulas, outra importante decisão a tomar foi relativa às transcrições, todas feitas pela pesquisadora, para procurar maior fidedignidade. Assim, quando surgiam dúvidas sobre a transcrição de algumas falas, eu podia utilizar a memória para esclarecê-las, pois estive presente no momento das gravações. Em vista de nossos objetivos, optamos pelas seguintes diretrizes, também utilizadas em outros trabalhos de pesquisa como Silveira (1995):

- uso de transcrição ortográfica, com desconsideração de fatos fonéticos generalizados (como queda do R final nos infinitivos, por exemplo). Algumas expressões, como o vocativo “sora” tão largamente usado foram mantidas. Como nosso objetivo não era o de qualquer verificação de variação linguística, desconsideramos a necessidade desse registro, à medida que leitor poderia ter mais dificuldade em compreendê-lo na leitura.

- utilização de alguns sinais trazidos da sistemática de transcrição da Análise da Conversação, conforme registrados em Koch (1992, p.73), extraídos de Castilhos e Pretti (1986). Assim, registramos a superposição de turnos, a existência de pausas no discurso, incompreensão de palavras. O sistema simplificado de transcrição será exposto no Anexo 1.

Cabe ressaltar, também, que qualquer demonstração/exemplo da produção escrita realizada pelos alunos para análise do processo de interlocução conforme objeto de estudo deste trabalho, será centrada numa perspectiva recente do campo da produção de texto, que enfatiza na produção o processo,

diferentemente de uma perspectiva mais convencional da composição centrada unicamente na escrita como produto final.

Traçaremos, agora, alguns tópicos de análise do movimento de diferentes vozes no processo de interlocução da interação didática no texto escrito, evidenciados a partir do material do trabalho de campo.

7.2.2 Definição de tópicos de análise para fins de discussão

Na tentativa de compreender os diferentes aspectos em torno dos quais se pode refletir sobre a presença da interlocução na dinâmica pedagógica e no texto escrito, situaremos o movimento interlocutivo em situações diferenciadas..

Para melhor compreensão do leitor, a reflexão sobre os movimentos interlocutivos será organizada em quatro tópicos: 1. discurso pedagógico; 2. discurso religioso; 3. discurso cotidiano e 4. discurso da mídia. Tal organização tem a pretensão de demarcar a interlocução de modo elucidativo, mas tenho consciência de que não me será possível trazer a este estudo uma análise exaustiva e detalhada de todas as vozes da interlocução, uma vez que constituem um “leque” de opções com relação às diferentes maneiras de explorá-las.

Cabe, ainda, ressaltar, que os episódios selecionados foram escolhidos após uma leitura atenta das transcrições dos 26 encontros em sala de aula e dos 2 encontros de leitura na biblioteca, assim como de todos os textos produzidos pelos alunos em cada encontro e que os alunos da turma 32 não tinham tido oportunidade de trabalhar com textos diversificados (jornal, histórias em quadrinho, livros de imagem, etc.); até o início deste estudo trabalhavam apenas com o livro didático, conforme anteriormente relatado.

Tal fato, contudo, merece ser salientado novamente, à medida que explica por que o leitor irá se deparar com textos que podem ser considerados de “baixa” qualidade estando os alunos na 3ª série do 1º grau. Os alunos não dispunham de qualquer “habilidade” para desenvolver o tema de um texto escrito por mais de 6 ou 7 linhas. Inicialmente, eles procuravam dar apenas uma “notícia” do que

queriam escrever. Embora me repetindo, insisto em que a imagem inicial que as crianças faziam do texto escrito ou do ato de escrever muitas vezes as levava a anular qualquer espontaneidade verbal em favor de uma escrita que se adequasse à idéia que faziam da exigência do professor, que, como sabemos, é muitas vezes marcada pela cobrança ortográfica e gramatical.

Interessa-me fazer observar, também, que em diferentes aspectos há uma alteração qualitativa na produção escrita dos alunos: todos eles, uma vez um, uma vez outro, vão demonstrando que são capazes de se expressar por escrito quando se sentem motivados. Lembro, além disso, que os alunos, mesmo apresentando um progresso visível em termos de disposição e desenvoltura em escrever, não obtêm movimentos uniformes no curso do processo e que a expressão mais livre da fala aos poucos vai aparecendo com mais voz.

Nos próximos capítulos, relataremos, pela análise dos episódios selecionados a partir de situações ocorridas em sala de aula, alguns movimentos interlocutivos e seus reflexos no texto escrito.

8 DELINEANDO TÓPICOS DE ANÁLISE

Nosso ponto de partida, ao propor este trabalho, foi o pressuposto de que o processo de apropriação/incorporação de dizeres (vozes/discursos), na produção escrita de alunos de uma escola pública da 3ª série do 1º grau, poderia ser melhor explicitado a partir de uma prática pedagógica que favorecesse a dinâmica discursiva em sala de aula. Deste modo, a dimensão de nossa pesquisa que intervém diretamente na sala de aula, possibilitou a mim, pesquisadora, a oportunidade de vivenciar a prática pedagógica, ao fazer parte do processo de construção da produção escrita dos alunos em cada movimento do ato interlocutivo. Em determinadas situações, nossa prática dialógica/interlocutiva era tão intensa que a aula era marcada fortemente pela conversa participativa, favorecendo as trocas na negociação didática.

A partir de critérios definidos na parte teórica deste trabalho para explicitar tipos de vozes do movimento interlocutivo no texto escrito, passemos à análise do material de campo, procurando responder às perguntas levantadas no início deste trabalho, quais sejam:

1) Quais são os fatores que favorecem a predominância de algumas vozes e não de outras no texto escrito?

2) Qual o papel do(s) interlocutor(es) adulto(s) na produção de vozes na escrita dos alunos?

Salientamos a seguir algumas considerações sobre estes movimentos interlocutivos nos textos produzidos pelos alunos, através da polifonia.

8.1 A presença de polifonia no texto produzido pelos alunos

No decorrer da interação em sala de aula, com os alunos sujeitos desta pesquisa, verificamos que, além das vozes e dizeres do professor e dos pares, outras vozes e outros dizeres apareciam como parte da interação didática, repercutindo também em alguns dizeres no texto escrito, sendo, principalmente: a voz da família (pai, irmão, avó...) e a voz da comunidade (igreja, mídia, ...).

Essas vozes, que às vezes se entrelaçavam à interação didática ora aparecendo explicitamente pela evocação de nomes dos enunciadores: — “*meu pai disse que ...*”, “*minha avó contou assim ...*” ora implicitamente pela voz do senso comum, das crenças historicamente constituídas ou por um enunciador genérico, universal; exemplo: “*... se Deus quiser*”, “*... elas são a Zero Hora... porque quando morre alguém elas vão lá fofocar*”, (quando a professora apresentou um jornal para fazer a montagem de uma edição de jornal da própria turma) — apontaram caminhos para referências sobre a interlocução no processo de construção da escrita.

Como foi visto na parte teórica de nosso estudo, um discurso pode conter mais de uma voz, as quais são inseridas no texto escrito de diferentes maneiras, pois a unidade da interlocução no texto escrito não é autônoma, subordinando-se ao escritor e dela fazendo parte como um de seus momentos.

Conforme poderemos ver em alguns dos recortes a seguir, as marcas do enunciador podem estar inteiramente apagadas no texto escrito, sendo então composicionalmente substituídas pelo discurso de um narrador genérico ou universal. Dessa maneira, a interlocução passa a ser elaborada como o discurso dos outros, como objeto de intenção dos outros e não segundo sua própria intenção.

Nesse caso, a elaboração do texto escrito está condicionada às tarefas do contexto do escritor — instância última que pode ser substituída pelo discurso de um narrador e de um personagem — realizada não no discurso direto deste, mas através das palavras de um outro, criadas e distribuídas como tal.

Assim, poderemos verificar o quanto as palavras dos interlocutores funcionam no texto escrito, como vozes diferenciadas — palavras dos outros — decompostas no discurso do escritor. Esse conjunto de vozes presente no texto escrito caracterizaremos como fenômeno polifônico, a partir dos pressupostos apontados na descrição da interlocução em sala de aula nos capítulos anteriores deste trabalho.

Inicialmente, é importante lembrar também que a sala de aula é um espaço de trabalho e, portanto, de interação, e de intercâmbio entre atores envolvidos nas atividades produtivas que ali acontecem. Do exposto, pode-se afirmar que a escola e a sala de aula constituem ambientes em que a linguagem é sempre predominante; aliás, é quase impossível pensar em uma sala de aula — pelo menos do modo como é conhecida — sem a linguagem. Pressupõe-se um ambiente onde ocorra a linguagem plena, dinâmica linguagem como reflexo das relações sociais concretas dos homens. A sala de aula pode ser também considerada um grupo microssocial e como tal representativo da sociedade maior da qual faz parte (Toschi, 1996).

No contexto da sala de aula, espaço em que se processa a interlocução professor ↔ aluno(s), aluno ↔ aluno há um movimento de expansão dos dizeres a partir da “fala do outro”, movimento no qual, por forças mesmo de sua natureza fixam-se diferentes posições e complexas formas de mediação e diferentes agentes estão envolvidos.

É na interlocução em sala de aula que conhecimentos partilhados e apropriados entram em disputa, sendo reorganizados e reestruturados (Perret-Clermont, 1994), e que se abre vasto painel onde a voz do professor adquire relevância como voz mediadora ou normativa (Silveira, 1995). E, ao interagirem, os participantes relacionam-se numa atividade ativa e contínua de socialização.

É ainda a sala de aula um espaço que prioriza o discurso como uma construção social, em que há uma ação social produzida que leva em consideração a ação do outro e que tem, como um dos elementos constitutivos, a estrutura da tarefa acadêmica envolvida (Kleiman, 1993). Isto é, é um espaço de

interação em que há uma negociação de sentido dependente dos ajustes recíprocos e reflexivos dos significados produzidos e compreendidos entre as várias pessoas que dela participam.

Trazendo, então a reflexão sobre o espaço sala de aula para nosso campo de interesse, que é o de verificar como a multiplicidade de vozes se configuram nos textos escritos dos alunos, é que julgamos necessário explicitar melhor a produção de discurso em sala de aula.

Produzir um discurso é agir com uma língua, não só em relação a um interlocutor, mas em relação a essa própria língua, que é trabalho de múltiplos falantes, os quais, historicamente, empunharam suas marcas, ora para sedimentar, ora para adaptar, ora para mudar essa língua. Ela não depende somente de fatores internos gramaticais, mas da atitude dos falantes que são capazes de avaliar as formas de dizer da língua que têm à sua disposição. Ao escolher formas de escrever, estas se individualizam no discurso, que é a atitude de colocar em funcionamento esses dizeres, com uma finalidade, em um lugar e em um movimento determinado, constituindo a atividade discursiva (Possenti, 1988). Discurso será, deste modo, visto como uma tensão entre acontecimento e estrutura.

Segundo o mesmo autor, o sujeito que fala, e poderíamos dizer, também, o sujeito que escreve, não é assim nem inútil, nem todo poderoso. Os interlocutores não são, assim, nem escravos, nem senhores da língua, mas trabalhadores.

Dizer que o falante constitui o discurso significa para o autor dizer que o falante, submetendo-se ao que é determinado (certos valores sociais, certos elementos sintáticos e semânticos) no momento em que fala, considerando a situação em que fala e tendo em vista os efeitos que quer produzir, escolhe, entre os recursos alternativos que o trabalho lingüístico de outros falantes e o seu próprio, até o momento, lhe põem à disposição, aqueles que lhe parecem mais adequados.

Tomando, assim, como ponto de partida a concretude do cotidiano escolar, o espaço sala de aula, nível da realidade em que ação, experiência e

interação são transpassados pela linguagem escrita e falada, temos a pretensão de demarcar, a partir do trabalho de campo realizado, algumas marcas da dinâmica discursiva em sala de aula como constituinte de vozes no ato de escrever.

Dessa forma a demarcação de vozes que apresentamos a seguir, está fundamentada em uma abordagem sociopsicolinguística onde é o “intento semântico” compartilhado com o outro que dirige a produção escrita da criança. Isto implica que, ao escrever, a criança vai se apropriando das formas, estruturas e convenções da escrita para alcançar seus objetivos, isto é, o de dizer alguma coisa a alguém, por uma determinada razão e situação. Nossa demarcação de vozes, centra-se, portanto, na interação entre os interlocutores, tendo em vista o ato de escrever.

A seguir, apresentamos a descrição e a análise de alguns materiais selecionados, tentando mostrar como o entrelaçamento destas vozes pode ser demarcado na produção escrita do aluno. Nos primeiros episódios, enfatizaremos a voz que chamamos de discurso pedagógico.

9 VOZ PEDAGÓGICA: DISCURSO PEDAGÓGICO

A prática de produção de textos da turma 32 havia negado a produção de texto como momento de interlocução, conforme vimos anteriormente. A saber, a aprendizagem não era aprendizagem da escrita, mas aprendizagem de um jogo que tem se instaurado na escola. Trata-se da comprovação do que Geraldi (1984) já explicitava: a criança que compreende melhor o jogo que a escola estabelece é melhor sucedida. Conseqüentemente, os alunos da turma 32 construíram um tipo de interlocução com a escola durante suas vidas escolares, em que cada um deles foi muito mais porta-voz da escola. A este tipo de voz na interlocução estamos denominando discurso pedagógico-pensamento escolarizado. No momento da produção do texto, a presença do pensamento escolarizado (com tudo o que ele representa como marca de interlocução) é tão forte que acaba por encobrir o seu locutor. A escola, assim como outras instituições, ao longo de nossa história, com todo o seu procedimento de controle do discurso, tem definido condições precisas que têm resultado nesse tipo de interlocução. Vejamos como esse tipo de interlocução apareceu na turma 32.

9.1 Episódio 1

No trabalho com os alunos surgiu a oportunidade de visitarmos uma fazenda no Município de Rio Pardo. Anterior a nossa ida a fazenda, escrevemos cartas para Darlene (proprietária da fazenda) perguntando se poderíamos ir. Durante a escrita das cartas, eu os orientei no modo como podiam ser

estruturadas as cartas, falando de alguns aspectos que não poderiam ser esquecidos. Ao fazer a leitura das cartas noto, então, o quanto minhas sugestões se repetem estritamente em quase todas as cartas. A maior parte dos alunos escreveram o que eu havia dito: “Quando escrevemos uma carta a alguém nós temos que começar dizendo o nome da pessoa a quem estamos escrevendo, né? ... Então, nós podemos dizer assim oh... sra. Darlene, se dirigindo a ela, ou amiga Darlene... ou prezada Darlene... (Um dos alunos diz “dona Darlene”, mas na hora de escrever isto não aparece). Cada um vai escrever como quiser. Daí na outra linha vocês vão começar a escrever a carta... Várias coisas podem ser escritas. Vocês podem dizer que são alunos do Álvaro Braga, que são alunos da Prof^a Darlize e da Prof^a Noeli, que querem conhecer a fazenda, podem dizer o que vocês querem ver lá: ... tirar leite da vaca, falar que estudamos sobre o Sítio do Picapau Amarelo... Se ela deixa a gente ir visitar a fazenda... E depois de escrever, escrever, escrever... lá no final vocês se despedem; vocês podem escrever abraços ou beijos, o que vocês quiserem, e o nome de vocês” (trecho da transcrição do encontro 9).

Meu objetivo com essa intervenção era de auxiliá-los na estruturação da carta, de auxiliá-los na “forma” do texto. Entretanto, a eles pareceu estritamente o que deveria ser escrito. Seguem três cartas que explicitam o meu dizer nas cartas, enquanto professora, voz de quem sabe o que é para escrever.

Carta 1

PORTO ALEGRE-11-de-Setembro-1996.
 Prezada Darlene
 MEU NOME É Jonathan de Paula Rozzales.
 Sou aluno: DA Professora Darlize e Noeli.
 Gostaria de conhecer seu sítio.
 Será que posso?
 Eu quero lá só para conhecer os lajados, vacas, cavalos
 bois, carneiros. E principalmente tirar leite da vaca
 Abraços e beijos de Jonathan. Tchau!!!

Carta 2

Ira Darlene

Meu nome é Cintia R. da S. Stradelline.
 Eu queria comprar sua fazenda
 Porque eu vi uma história sobre a
 fazenda e agora eu queria comprar uma
 fazenda.

Bom eu sou aluno de sua Prima Dirliz
 e aluna da professora Neli.

Bom a gente que falou seria melhor
 dizer a gente dar um passeio na sua
 fazenda?

Carta 3

A minha: ~~Boa~~ Darlene.

Nos podemos ir para sua fazenda
 da vez 17 alunos a gente gosta de
 ver muitas coisas como galinha, cavalo, patos
 e etc. que seria para fazer.

A gente estuda sobre o sítio do picapau -
 Avaralo.

1.000 abraços.

Fim

Na verdade, a prática vem mostrar que escrever na escola, basicamente, não é “expressar o pensamento”, não é revelar na escrita o que a criança tem a dizer e, sim, escrever o já traçado, é devolver à escola, por escrito, a sua própria voz. Quando o aluno recebe a folha em branco, aquele espaço já parece estar preenchido a priori... Preenchido pela orientação, pela direção indicada... pela voz da escola e por outras vozes.

O objetivo de trabalhar com a carta era, contudo, de justamente permitir aos alunos o uso de um discurso mais “frouxo” e descomprometido, pois, segundo Brito (1984), a carta possibilita com mais facilidade um lugar ao locutor. Afinal, seu interlocutor normalmente não exige mais que compreensibilidade, não julga, não valora a linguagem.

É curioso, neste sentido, que a maioria dos alunos opte por uma forma escrita específica e estranha à sua experiência cotidiana de linguagem ao escrever as cartas.

Sírio Possenti (1992), estudando um problema de coesão textual, diz que é “dependendo da imagem que o locutor faz do interlocutor no momento da produção de discurso, que ele utiliza um ou outro mecanismo coesivo (...). Indiretamente é a imagem do interlocutor que comanda a decisão.” Aplicando-se o mesmo raciocínio nas cartas apresentadas, é lícito supor que os alunos, a partir de minha fala sobre Darlene, tenham criado uma determinada imagem da interlocutora (aquela que iria ler suas cartas).

Com isso, pretendo salientar que, através de meu papel, enquanto interlocutora direta, mesmo sendo a carta uma forma mais “descomprometida” de escrever; estava estereotipando a escola e todas as relações próprias da instituição: a professora como aquela que diz o que e como deve ser feito. A escola, para esses alunos, devido às suas experiências escolares de ensino tradicional do “segue o modelo”, não apenas surge como interlocutora privilegiada, como passa a ser determinante da própria estrutura do discurso. En-

quanto interlocutora, “a escola” determinou, no trabalho de campo realizado, a própria imagem de língua do aluno.

Certamente esta imagem de língua não sugere apenas a instrução ou o treinamento que os alunos possam ter em alguma fase da formação escolar. Mas é a própria imagem que o estudante cria de seu interlocutor (a escola, o professor) que determina a criação da imagem de língua e, conseqüentemente, define os procedimentos lingüísticos utilizáveis. Como este interlocutor tem caráter fortemente valorativo, os alunos, na necessidade de mostrar que sabem, escondem sua capacidade lingüística oral, como por exemplo: o uso da expressão “dona” na carta ou até mesmo a denominação Rei do Gado (muito dita oralmente por eles em nossa conversa sobre a fazenda) para o esposo de Darlene. Não se trata de uma estilização ou apropriação própria da linguagem, mas de uma aplicação de modelos pré-estabelecidos pelos valores da escola. Neste sentido, o interlocutor acaba não apenas por impor-se ao locutor, mas também por ameaçar destruir o próprio papel de sujeito que este deveria ter numa relação intersubjetiva.

No decorrer do trabalho os alunos tentam aparecer na escrita, entretanto logo retornam ao que foi solicitado por mim, professora naquela situação.

Quando recebem as respostas de suas cartas, por exemplo, pois Darlene responde a cada um afirmativamente sobre o passeio na fazenda, os alunos demonstram maior desenvoltura; entretanto continuam a utilizar a voz do professor. Minha combinação com os alunos era a seguinte: *“Procurem responder a carta que a Darlene enviou para vocês, conversem com ela, mas não esqueçam de contar o que estamos fazendo para podermos ir: da nossa rifa porque o ônibus é muito caro, do almoço que estamos organizando e também de contar o que vocês querem ver lá e agradecer o convite...”* (transcrição da 15ª aula). Seguem exemplos das cartas de Darlene e o que os alunos escreveram.

Carta de Darlene a Jussî (1)

Rio Pardo, 21 de setembro de 1996

Jussî

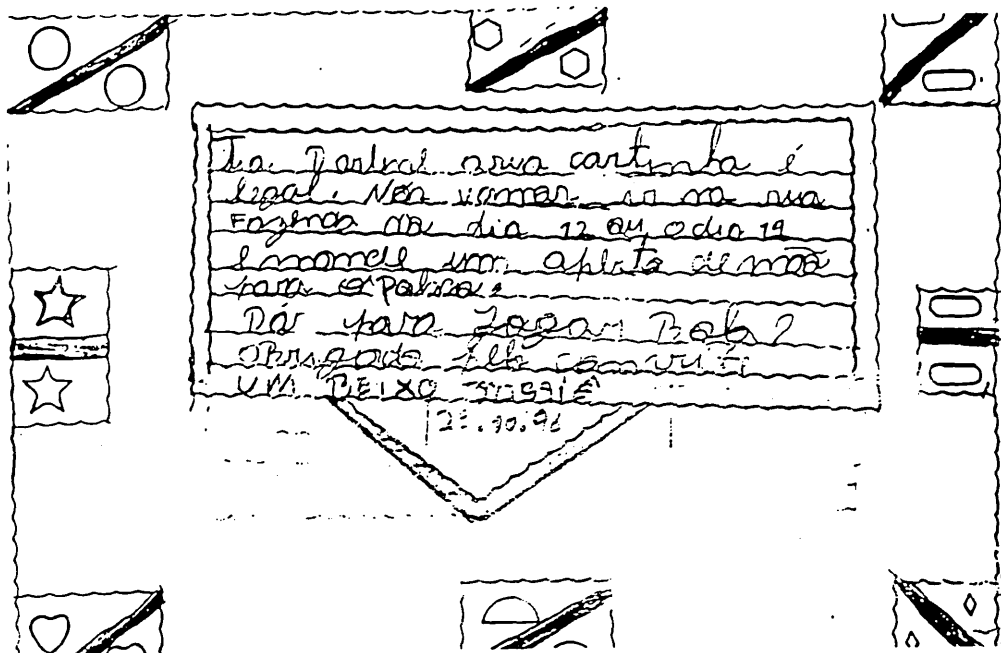
O Jussî como vai?
 Eu terei o maior prazer em
 conhecê-lo e estou esperando a
 visita de vocês. Estou feliz por
 receber estas cartinhas maravilho-
 sas.

Acha que vocês irão adorar
 as avéllhas, elas estão com cria,
 venham conhecê-las.

Tchau um beijão

Darlene Lina Paz
(tia Nica)

Carta "resposta" de Jussî a Darlene



Jussî parece não estar preocupado em conversar com Darlene em sua carta, lembra de atender as combinações da professora (não esqueçam de agradecer o convite, contem o que vocês querem fazer lá ... no caso de Jussî, jogar bola). No entanto, mesmo que um pouco formal, consegue mandar um aperto de

mão a Polaco (esposo de Darlene) e no início de sua carta consegue chamar Darlene de tia Darlene. Vejamos outras cartas.

Carta de Darlene a Michele (2).

Rio Pardo, 21 de setembro de 1996

Querida Michele.

Achei a tua carta uma beleza, adorei as flores e corações.

Estão esperando a tua visita, diz para a professora me escrever dizendo a dia certa que vocês irão vir.

Também quero te conhecer
Tchau um beijão Darlene Lima Paz
(tia Rica)

Carta de "resposta" de Michele a Darlene (2).

Tia Darlene

Eu também adorei a sua carta muito obrigada pelos elogios hoje espero fazer uma carta bem melhor você merece muito mal com a sua carta seu para pensar que voce é carinhosa, calma e plinsoza. Quer saber se na sua fazenda tem paixão?

Michele Formosa Campos da Silva Um beijo, tchau.

Michele, conforme podemos notar em sua carta, consegue estabelecer uma certa troca com Darlene. Escreve coisas que não foram explicitadas a respeito da pessoa de Darlene, contudo parecem ter sido percebidas por ela a partir da carta da mesma. Assim como não esquece também de seguir a orientação da professora quanto a contar o que desejam ver lá, perguntando sobre a existência de um pavão de forma completamente descontextualizada. Mas ... deve ser a irrupção de um interesse à deriva de outra experiência (talvez do zoológico recentemente visitado por eles). É possível, também, que a incorporação da voz da professora corresponda ao indício de uma luta dos alunos para se inscreverem na tipologia desse gênero com suas especificidades.

Por outro lado, nos exemplos selecionados anteriormente, podemos notar que dar a palavra ao aluno não é, como podem fazer parecer alguns discursos democratizantes, uma ação tão singela de ser levada a cabo, já que essa palavra só passa a existir como tal, no momento em que ultrapassar, de algumas formas, as restrições que pesam sobre a enunciação de discursos no momento da sala de aula. E são tais restrições - na situação definida de sala de aula tendo como interlocutores o professor e os colegas - que possibilitarão que uma determinada manifestação falada ou escrita seja levada em consideração pelos locutores.

Com a demarcação da orientação do professor no texto dos alunos desejei simplesmente evidenciar o pensamento escolarizado através do discursos pedagógico, conforme delineamos no capítulo 8 deste trabalho, modo como o trabalho seria organizado.

Em outros momentos do trabalho de campo, o pensamento escolarizado também se faz presente. Só que não mais na voz orientadora do professor, mas na voz do livro didático, salientando-se o estudo sobre a compreensão de texto, item perguntas e respostas.

9.2 Episódio 2

Inspirada pelo estudo de Terzi (1995) e pelo estudo de Balpe (1974) surgiu a idéia de executar com os alunos uma atividade diferente do simples questio-

namento, a partir de um trabalho com o poema: *O Relógio*, (anexo 2) de Vinícius de Moraes (1995). Tal atividade foi organizada no sentido de analisar quais as vozes que apareciam na produção escrita das perguntas-respostas. Deste modo, em 4 pequenos grupos, dois grupos ficaram responsáveis por formular sete perguntas escritas e os outros 2 grupos ficaram responsáveis por formular as respostas. A combinação feita é que o grupo das respostas deviam escrevê-las sem saber as perguntas, mas imaginando-as.

A princípio, aqueles que ficaram com a tarefa de responder sem ter as perguntas resistiram bastante, mas, com o desenvolvimento do trabalho, acabaram realizando a tarefa, e se divertindo com as respostas descontextualizadas que davam às perguntas. A seguir apresentamos como ficaram as perguntas-respostas.

Grupo 1 - Perguntas

O Relógio

- 1) O que o Relógio fazia?
- 2) O que o Relógio perdeu?
- 3) Quem fazia tic-tac-tic-tac?
- 4) Quem passa o tempo?
- 5) Quem perdeu a vontade de fazer tic-tac?
- 6) Quem faz tic-tac noite e dia?
- 7) Quem passa o tempo bem de pressa?

Martha e Cintia

Grupo 2 - Respostas

TONI JONATHAN

o religião foge tanto

Deologia

o religião não atrair

- foi certo em muitos casos

- é religião

- foi por de trazer alegria

- Dia - noite

Grupo 3 - Perguntas

0

Porque as religiões fogem Tis Tac?

1

2 O tempo foge?

3

Quais pontos que em volta de:

4 De religião foram para desconstruir?

5 O religião desconstruir?

6 De religião acabam até construída?

7

Vou a qualia de um Tis Tac? -?

JUSSIE 12/11/196

Grupo 4 - Respostas

① ~~O relógio faz tic tac~~

② ~~Porque ele passa muito rápido.~~

③ ~~Já que toda a semana se faz tic tac tic tac~~

④ ~~Ele passa muito tempo.~~

⑤ ~~Passa tempo de depressa~~

⑥ ~~chega logo tic tac tic tac vai te embora~~

⑦ ~~Na relógio passa hora~~

Martí Flinl Kacione William

Através da atividade realizada pudemos constatar, inicialmente, uma grande ocorrência de “perguntas e respostas livrescas”, isto é, os alunos desencadearam suas perguntas e respostas com base no trabalho freqüente que fazem no uso do livro didático. Exemplos podem ser notadamente observáveis no trabalho de perguntas do grupo 1: “O que o relógio fazia?... Quem faz tic-tac noite e dia?... O que o relógio perdeu?”

Há evidências, nestes exemplos, da apropriação, pelos alunos, de traços formais dessas “perguntas livrescas”. As perguntas dos exemplos são as mais utilizadas em nossas escolas. Estas tem como uma de suas características o fato de reproduzirem palavras que são usadas no texto para apresentarem as informações por elas solicitadas. Em conseqüência disso, outra característica é limitarem-se a pedir informações explícitas e já prontas no texto, não se exigindo, assim, que se relacionem ou integrem informações. Além disso, as informações solicitadas por esse tipo de pergunta nem sempre são relevantes para a compreensão do texto.

No trabalho do grupo 2, podemos constatar a apropriação pelos alunos de traços mais “modernizados” destas perguntas, quando é dado nas perguntas um

espaço para os alunos se colocarem, mesmo que sucintamente. Vejamos, no exemplo, o que eles perguntam: “*Você queria ser um tic-tac?*”

Estes exemplos parecem ser diferenciados quanto às características das “perguntas livrescas” de reproduzir palavras que são utilizadas no texto para busca de informações por elas solicitadas, contudo são simplesmente a reprodução de uma tendência mais atual na escola, a de permitir um espaço “intersubjetivo”. Na verdade representam a apropriação do discurso escolar por aqueles alunos que, apesar de estarem na 3ª série do 1º grau, estão há aproximadamente 6 anos na escola devido a repetência em cada série cursada. É o caso de Jussie, por exemplo, que fez duas vezes a 1ª série, duas vezes a 2ª série e repete a 3ª série pela segunda vez.

Mas vejamos o que aconteceu com as respostas. Segundo Terzi (1995), para o aluno ser bem-sucedido na tarefa da escola de perguntas - respostas, basta que ele localize, no texto, o trecho que contém palavras da pergunta e copie, sem qualquer envolvimento com o significado, num exercício puramente mecânico.

Tal fato pode ser observado nas respostas dos grupos 2 e 4. Os componentes dos dois grupos destinados a elaborarem as respostas procuram fazer mentalmente uma pergunta. São notáveis suas respostas sucintas frente às imensas possibilidades de respostas que um poema pode sugerir, devido à variação de seus significados. É evidente que nossa pretensão não é aprofundar as diferentes barreiras com as quais se deparam esses alunos para elaborarem suas perguntas e respostas; mas apontar alguns caminhos para a sua interpretação.

As respostas de Toni e Jonathan (Grupo 2): “*O relógio faz tic-tac..., O relógio..., O relógio não atrasa...*” ou do grupo 4: “*No relógio passa a hora..., “Porque ele passa muito rápido”*”, apontam claramente para as perguntas que são pressupostamente feitas para estas respostas. É até muito revelador que ambos os grupos tenham escrito a mesma resposta na parte inicial do trabalho.

A apresentação de tais respostas vêm ao encontro dos estudos de Terzi (1995), referentes à correção das atividades de compreensão de texto na escola, que muitas vezes são consideradas corretas quando os alunos copiam trechos que

incluam as respostas pedidas e, conseqüentemente, as palavras que precisam ser focalizadas. Tal aspecto pode ser claramente observado quando, o aluno vai além do necessário copiando o período ou parágrafo todo ou quando ele interrompe a cópia no meio de uma oração, deixando o sentido incompleto. Isso, acontece com duas respostas do grupo 4: *“Já perdi toda alegria de fazer meu tic-tac... Chega logo tic-tac, tic-tac vai te embora...”*

Um pouco diferentes quanto à cópia de trechos, as respostas exemplificadas apresentam cópia de orações incompletas e descontextualizadas, acabando por ficar sem sentido. Assim, com o uso de tais perguntas livrescas, a escola tem despojado o esquema de perguntas e respostas do cotidiano de sua própria função - o repasse de informações de uma pessoa a outra.

As crianças, habituadas às perguntas e respostas do cotidiano, ao passarem a freqüentar a escola, terminam por aceitar as perguntas e respostas livrescas, que levam, como podemos notar, à suspensão da comunicação, como uma atividade típica de sala de aula, tão distante da vida real quanto as demais atividades escolares.

Deste modo, a dificuldade das crianças em abandonar as tentativas de normatização das perguntas-respostas e assumir uma nova perspectiva, reveladas no episódio discutido, indica que ainda não estão vendo a atividade escolar de perguntas-respostas como um processo interlocutivo. Tal fato não constitui resultado de uma dificuldade especial das crianças, ao contrário, suas ações são coerentes com o conceito que ora tem desta atividade. E se não vêem a atividade como possibilidade de interlocução, justifica-se a apropriação que dela fazem.

A partir disso, procuraremos delinear nos próximos capítulos outros aspectos da interlocução nas relações cotidianas de sala de aula. Como temos visto até o presente momento nos episódios em questão, na voz empírica do aluno há a emergência da “voz professoral”, ou ao menos de uma das “vozes didáticas” que se espalham pela sala de aula.

Mas, como sabemos que as vozes salientes numa determinada situação são fruto do entrelaçamento de outras vozes, cabe-nos ressaltar, embora tenha-

mos, neste momento, demonstrado a “predominância” da voz pedagógica entre outras vozes, que nos capítulos que seguem ela também se encontrará presente; no entanto não a ressaltaremos de modo tão explícito. Vejamos as outras vozes que permearam a sala de aula de nossa pesquisa.

10 VOZ RELIGIOSA: DISCURSO RELIGIOSO

Como nosso estudo tem se preocupado em compreender melhor a incorporação de vozes no texto escrito da criança, no caso, através dos alunos sujeitos da pesquisa em questão, torna-se importante fazer referência, neste capítulo, à diversidade de vozes religiosas que circularam na sala de aula durante o trabalho de campo, lembrando-nos sempre que este estudo não fará um caráter avaliativo sobre a importância de algumas vozes sobre outras, mas procurará vê-las de diferentes modos.

As vozes religiosas eram evidenciadas com regularidade em períodos frequentes. Ora essas vozes apareciam explicitamente, como em conversa com moradores da comunidade escolar (vide capítulo 2, item 2.3 A visita) e no canto de músicas religiosas durante a realização de tarefas propostas como no canto do aluno Paulo, enquanto nos organizávamos para a leitura da 2ª edição do Jornal escrito que editamos: *“Mas ela é prova de amor... Queres que eu chame ela? A Pomba Gira... Feliz eu vou, vou para o meio da rua...”* (transcrição do encontro 26), ora apareciam timidamente em depoimentos religiosos emocionados, conforme poderemos observar no decorrer deste capítulo. A seguir, destacamos alguns episódios que explicitam marcas dessas vozes religiosas.

10.1 Episódio 3

No encontro 12 com os alunos realizamos um trabalho com um texto retirado do livro: *A Bolsa Amarela*, de Lygia Bojunga Nunes (Anexo 2). Este texto refere-se a parte da história em que a personagem principal (Raquel) procura um

lugar para esconder as três vontades (vontade de crescer, vontade de ter nascido garoto e vontade de escrever) que possui. Essas vontades todas as vezes que são lembradas por Raquel a fazem engordar. Como ela não quer mostrá-las de jeito nenhum, procura um lugar para escondê-las.

Num primeiro momento li a história do livro de forma adaptada aos alunos, depois conversamos oralmente sobre a história. Num segundo momento, eles receberam um texto retirado da história para ler e discutir em grupos pequenos, e num terceiro momento escreveram individualmente sobre alguns de seus desejos e sobre o lugar onde guardá-los. (Em anexo 3, o texto retirado da história que os alunos leram em conjunto).

Mas onde apareceram as marcas da voz religiosa nesta atividade? Para minha surpresa, na referência ao lugar onde os desejos seriam guardados. Entre colegas que escolheram guardar seus desejos em baús ou caixas de música, Jussie resolveu guardá-los junto a sua “santinha”. Abaixo, a escrita de seus desejos.

Desejos de Jussie.²

Meu nome é: JUSSIE

guardar com a minha santinha.

1. ter um video game para jogar na locadora.

2. ganhar uma casa em Guaíba.

3. nos meus vinte e cinco anos ser bombeiro.

ganhar uma escola particular.

arrumar o carro porque ele está com o farol ruim.

² Devido a pouca legibilidade da caligrafia transcrevo a escrita dos desejos de Jussie: Guardar com a minha santinha. 1. Ter um video-game para não jogar na locadora; 2. ganhar uma casa em Guaíba; 3. nos meus vinte e cinco anos ser bombeiro; 4. ganhar uma escola particular; 5. arrumar o carro, porque ele está com o farol ruim.

Outra evidência da voz religiosa, neste episódio, ocorreu quando o aluno Jonathan, após a leitura por todos os colegas de seus desejos, resolve mencionar oralmente um desejo que não escreveu, expressando inicialmente um certo receio de que os colegas zombassem, e posteriormente uma expressão de satisfação e orgulho pelos aplausos que recebeu destes.

Abaixo a transcrição do desejo relatado oralmente por Jonathan:

Jonathan — Sora! ... Eu tinha outro desejo ... mas não quis colocar. Vocês iriam rir de mim!

Professora — Mas, fala. Qual era o desejo?

Jonathan — Vocês vão rir de mim, sora!

Professora — Não! Nós não vamos rir!

Jonathan — É de sempre seguir os mandamentos de Deus.

Colegas o aplaudem.. (transcrição do encontro 12)

Os dizeres utilizados na fala de Jussie ao escrever: “Guardar com a minha santinha” e na fala oral de Jonathan: “É de sempre guardar os mandamentos de Deus”, parecem evidenciar a crença que estes alunos possuem em forças espirituais, pois sabem o quanto a realização de seus desejos muitas vezes é difícil. Também se pode entrever, nessas falas, significados de medo, cobranças, sacrifícios, castigos e ameaças. Os aplausos dos colegas, evidenciando aceitação e concordância, servem de reforço à fala de Jonathan.

Para deixar claro o que pretendemos dizer, quando situamos os dizeres/as falas do alunos Jussie e Jonathan como uma busca a crenças e valores espirituais, estamos pretendendo situá-los como contextos expressivos ligados a um conjunto de conceitos religiosos oriundos do catolicismo “popular”.

Outro momento, em que evidenciamos a voz do discurso religioso do catolicismo “popular”, foi durante o trabalho com o livro *Saci*, de Monteiro Lobato, enquanto discutíamos sobre a idade de todos os personagens do Sítio do Pica-pau Amarelo. A idade de todos os personagens somada seria equivalente a 150 anos,

um século e meio. Eu estava tentando argumentar com os alunos o quanto é difícil uma pessoa viver 150 anos, até que Jonathan faz uma interferência:

“Prof^a — Mas será que uma pessoa pode chegar aos 150 anos?”

Jonathan — Se Deus quiser sim. Depende da pessoa, se ela for boa...

Prof^a — Mas as pessoas morrem por que são más? Ele está dizendo que quem chega aos 150 anos, chega porque é bom?”

Jonathan — Não! É uma pessoa boa, porque Deus a escolheu.

Jussie — Tem um livro... dos records... que tem a pessoa mais velha do mundo, uma brasileira, bateu o recorde...” (transcrição do encontro 4).

Ao utilizar a expressão: *“se Deus quiser”*, Jonathan está expressando pela palavra de Deus um significado típico religioso, marcado por um contexto religioso. O mesmo se daria caso fossem utilizadas as expressões: *“Deus quis assim”*... *“Deus sabe o que faz...”*

Podemos, ainda, rastrear as marcas do catolicismo *“popular”* na expressão: *“somos todos irmãos”* também utilizada por Jonathan em outra de suas interferências, enquanto trabalhávamos com o poema *O Menino Azul*, de Cecília Meirelles (1990).

“Prof^a — Todos aqui nessa sala são amigos?”

Alunos — [Não!]

Alunos — [Sim!]

Jonathan — Todos são irmãos, sora!

Prof^a — Como assim?”

Jonathan — Por parte de [Deus!]

Paulo — [Todo] mundo é filho de Deus.

Prof^a — Ah! Sim, como filhos de Deus, todos aqui são irmãos. Mas, eu estou falando sem sermos filhos de Deus...” (transcrição do encontro 11)

Isso também ocorre com a expressão: *Eu sou a Verdade, a Vida e a Luz*, dita por Jonathan e complementada por Ulisses com o dizer: *... e quem não vem a mim, não vai ao Pai...*, enquanto os alunos recitavam poemas conhecidos por

eles. Tal fato aconteceu na mesma aula em que trabalhávamos com o poema: *O Menino Azul*.

O fato de estarmos trabalhando com a linguagem poética, do poema *O Menino Azul* faz-nos pensar numa analogia existente entre tal linguagem e o dito bíblico. Isto é, a analogia teria como fonte a identificação de uma linguagem mais poética. Contudo, este aspecto não descarta a relação existente entre o dizer mencionado e a religiosidade do grupo, pois todas as vezes em que são referidos pensamentos e mensagens bíblicas, tão conhecidos em almanaques de farmácia, em pequenos slogans colocados em lugares comerciais e até mesmo em discursos de radialistas, o grupo pareceu demonstrar aceitação e satisfação em ouvi-los.

Deste modo, uma análise discursiva de toda a fala dos alunos seria sem dúvida, fecunda, mas não imediatamente relevante para os nossos objetivos. O que nos interessa primeiramente é a ocorrência dessa outra voz na sala de aula, que na verdade, não é chamada pela professora nem pelo grupo de alunos, mas, de certa maneira, é uma voz que está sempre pronta a irromper, independente do assunto desenvolvido (Silveira, 1995).

Trata-se, sem qualquer dúvida, de um discurso religioso, como o definido por Orlandi (1987, p. 242-3):

... vamos caracterizar o discurso religioso como aquele em que fala a voz de Deus: a voz do padre - ou do pregador, ou, em geral, de qualquer representante seu - é a voz de Deus.

Nos episódios destacados podemos perceber também uma referência a voz do catolicismo popular como algo mais do que um enunciado que fala a voz de Deus. Há uma espécie de abrigo e refúgio na enunciação desta voz. O aluno parece sentir segurança a respeito de uma série de verdades, idéias e valores, mesmo que nem sempre se sinta encorajado para assumi-las. É como se estas certezas: as certezas de uma outra vida (no céu, no inferno), da imortalidade da alma (alma como subjetividade), da existência de santos (como seres espirituais

com personalidade própria, fontes de poderes diversos), da existência de forças espirituais (mágico supersticiosas) lhes garantisse a credulidade de uma vida melhor, a possibilidade de realização de seus desejos, tão improvável pelos meios “terrenos” de suas vidas.

Esta voz enunciada, entretanto, não é homogênea. Há, na enunciação, uma diversidade de crenças e valores que ora se inter cruzam ora se repelem.

Como observamos, nos episódios anteriores, há uma grande incidência da devoção associada ao culto dos santos, seja coletivamente, seja individualmente. As relações entre os alunos e as divindades parecem ser marcadas pela intimidade e aliança, que por vezes assume um caráter contratual: ou se é bom, ou se é mau, na concepção de Jonathan, ou nas promessas, como é visto nos desejos de Jussiê, onde os benefícios muitas vezes são considerados milagres e as desgraças, castigos.

Um dos motivos pelo qual há um redobrado interesse pelo sagrado e suas diversidades é, de acordo com Prandi (1992), o aumento dos problemas nos setores fundamentais na vida dos cidadãos, sem falar no problema crucial de sentido da vida no mundo e a proliferação de expressões religiosas. Será, então, sobre estas outras diferentes expressões religiosas manifestas entre os sujeitos desta pesquisa que falaremos a seguir.

10.2 Episódio 4

Conforme relatei no início deste capítulo, um modo de expressão das vozes religiosas no ambiente escolar do trabalho de campo era a entoação de melodias religiosas (como a entoação de Paulo sobre a Pomba-Gira). A manifestação dessa expressão religiosa aparecia, contudo, não apenas na entoação de músicas, mas também em conversas informais. Um exemplo encontramos na conversa de Jonathan comigo (professora/pesquisadora.) enquanto realizávamos a or-

ganização das folhas do jornal que editamos. Isso ocorreu enquanto Paulo cantava sua música:

Jonathan - Sora, a senhora conhece a Pomba-Gira?

Prof^a - Ah? (não entendendo o que ele pergunta).

Jonathan - Sora, a Sra. conhece a Pomba-Gira?

Michele - [Eles brincam com os Santos!]

Toni - [É um santo!]

Jonathan - Ih! Ih! (rindo)

Prof^a - Como é o nome do Santo?

Jonathan - [A Pomba-Gira.]

Michele - [É, não é Santo... é Santa.]

Jonathan - A Pomba-Gira (cantando)

Prof^a - E por que ela tem este nome?

Jonathan - Porque ela é branca, sora.

Toni - Acabei, sora!

(Nisso eu paro de questionar sobre a Pomba-Gira, e retorno ao trabalho, pois meu interesse, no momento, era o jornal editado). (Transcrição do encontro 26)

Confesso que, às vezes, eu ficava curiosa sobre a relação que eles possuíam com esta “santa”, pois era freqüente a manifestação de músicas que entoavam seu nome em aula. Foi, então, através da ausência de Paulo no passeio realizado a Fazenda Passo do Adão, que descobri sua relação com a entidade. A seguir, transcrição da conversa:

Prof^a - Conta, Paulo, por que tu não foste no passeio, na tua história. (Enquanto outros alunos escreviam sobre o passeio).

Paulo - Porque eu não fui, e pronto.

Prof^a - Mas, por quê?

Paulo - Porque eu trabalhei.

Prof^a - Então, conta do teu trabalho.

Paulo - Não! Não! (negando-se a escrever e contar onde trabalhou).

Prof^a - Ei, pessoal! É para escrever uma história bem legal.

..... (silêncio)

Paulo - Ô, Amauri! ... Quer ir no meu trabalho hoje à noite? ... Lá numa casa de religião ...

..... (pausa)

Amauri - Vamos lá buscar a merenda, Paulo?

(transcrição do encontro 21)

Ao que tudo indica, apesar de Paulo ter declarado explicitamente que trabalhava, e com isso trazendo todas as ressonâncias que esta palavra (trabalhar) tem para o grupo, pré-adolescentes, ele não se sente à vontade para relatar seu trabalho. Isto é, na produção escrita nem sempre pode aparecer o que é dito. A “casa de religião” descrita por Paulo é um lugar específico onde é contemplada a necessidade que ele possui de trabalhar possivelmente para auxiliar o orçamento familiar. E talvez isso não possa ser escrito, devido ao deboche daqueles que se encontram, apesar das semelhanças, em uma situação econômica um pouco diferenciada.

A partir desses episódios podemos notar o quanto o sentimento religioso, o misticismo, a relação com aquilo que representa o não-limite (Deus), não está fechado no espaço dos templos religiosos ou nas formas institucionais da religião. O que os alunos relatam em sala de aula adquire múltiplas formas: às vezes de forma mais encoberta. Quando Paulo entoava as músicas da Pomba-Gira, quando convidava um colega a ir a uma “casa de religião” onde trabalha revela, vivência não apenas de adoração, de culto ao Santo, mas de uma relação maior, a relação de trabalho.

De acordo com os estudos de Oro (1992) sobre as religiões populares e a modernidade no Brasil, podemos inferir algumas relações. Segundo o autor, existe hoje no Brasil uma importante busca ao sagrado — conforme anteriormente relatamos, e que nos coloca mais perto da magia e mais longe da política — , uma vez que as chamadas “religiões populares”³ ampliam seus espaços e novos movimentos religiosos, nativos ou importados, se instalam, mostrando que a modernidade não logrou expulsar, ou “eclipsar”, a religião; ao contrário, a moderni-

³ Não-homogêneas, não residuais, não identificadas exclusivamente com as classes subalternas e não constituindo um sistema religioso autônomo, nitidamente distinto da religião dominante, as “religiões populares” se configuram como um modo religioso - vivido ao nível das representações e das práticas - diferente do proposto pela religião oficial. Ou seja, trata-se de uma religiosidade vivida pelos grupos sociais até certo ponto por sua própria conta, à margem do poder eclesiástico ou de uma legitimação dogmática (Maitrê, 1985).

dade fortaleceu o campo religioso, ampliou a diversidade religiosa e contribuiu para a constituição de um novo mercado de bens simbólicos.

Oro (1992), então, tomando como parâmetro o que ocorre no Rio Grande do Sul, quanto à diversidade de movimentos religiosos, favoreceu, em termos didáticos, a nossa compreensão sobre a emergência de alguns vocábulos religiosos empregados pelos alunos, pois faz um estudo histórico sobre as três diferentes formas de religiões “afro-brasileiras”: A Umbanda, cujo panteon é formado sobretudo por espírito de “Pretos - Velhos, Caboclos” e “Beje”; a Linha Cruzada, cujos rituais giram em torno dos “Exus e das ‘Pombas-Giras’”, e o Batuque, cujos cultos centram-se nos orixás e se configura como o lado mais africano das religiões afro-brasileiras, apoiando-se em elementos mitológicos, axiológicos, lingüísticos e simbólicos das tradições Gegê-Magô.

Com a elucidação de Oro (1992) sobre as diferentes formas religiosas, conseguimos compreender melhor as referências utilizadas frequentemente pelos alunos sujeitos desta pesquisa. Além das Pombas-Gira pertencentes a religião afro-brasileira: Linha Cruzada, percebemos também vozes da umbanda, outra religião afro-brasileira. A seguir, descreveremos um episódio onde podemos observar melhor a voz da umbanda.

10.3 Episódio 5

Como temos relatado até então, os alunos sujeitos desta pesquisa eram participantes ativos de situações de interlocução surgidas em sala de aula. Durante o trabalho não poupavam palavras e nem se limitavam a falar apenas sobre o “dito”, aquilo que discutíamos. Ao contrário, cada vez mais teciam comentários e relatos importantes com relação às suas vivências, evidenciando aspectos de seus modos de vida.

A religiosidade, como não poderia deixar de ser, era uma das marcas dessas vivências enunciadas em sala de aula, entre outras vozes. Transcrevemos, a

seguir, um dos episódios onde os alunos trazem, para a discussão, uma referência ao “Preto Velho”, entidade da umbanda.

Este episódio foi retirado de um dos trechos da transcrição do encontro 1 onde iniciávamos um trabalho sobre Lendas Folclóricas. Naquele dia do trabalho, os alunos haviam escutado a leitura da lenda Negrinho do Pastoreio (Antunes, 1989). No final de nossa leitura e discussão, surge a seguinte questão:

Prof^a — E quem foi que ajudou o Negrinho?
Jonathan — Foi a Nossa Senhora! Ela é negra...
Muitas vozes.
Jonathan — ... [Ela é negra!]
Michele — ... [A padroeira] de não sei quem.
Jonathan — Ela é a madrinha de todos ... Tem uma Nossa Senhora que é preta. Ela é madrinha dos escravos.
Prof^a — Vocês conhecem o nome dela? (Querendo saber quem era.)
Michele — Eu me lembro que ela é padroeira, mas não me lembro do que.
Jonathan — Isso Michele!
Prof^a — Então, na próxima aula tu vais trazer o nome dela, porque a gente [não sabe].
Ulisses — [Eu sei] o nome dela.
Prof^a — Qual é?
Jonathan — ... É o Preto Velho!
Prof^a — Então, é um homem?
Jonathan — [É porque tem dois, sora.]
Ulisses — [Então, ela era machorra]
Prof^a — Não! Acho que ele está dizendo que tem dois santos negros... um que é homem e se chama Preto Velho e outra...
Jonathan — [... que eu não sei]
Prof^m — [.... que ele não sabe]. Então, vai trazer amanhã para nós sabermos quem é.⁴

Embora pudéssemos desencadear todo um estudo sobre a lenda Negrinho do Pastoreio e a identidade social dos alunos, à medida em que o grupo é composto em sua maioria por alunos cujos pais exercem, basicamente, profissões vinculadas a trabalhos manuais nossas considerações, no momento, terão por objeti-

⁴ Os alunos não trouxeram o retorno no encontro seguinte, mas no segundo encontro. A santa negra de quem falavam era Nossa Senhora Aparecida.

vo dar continuidade à análise que vínhamos fazendo sobre o irrompimento de diferentes vozes religiosas no episódio relatado.

A estratégia de buscar informações sobre o texto ou assunto discutido, utilizando a vida cotidiana é freqüente no grupo de alunos da pesquisa. Na maioria das vezes, também, no trabalho escolar com alunos de classes populares (escolas públicas) percebemos esta estratégia. As informações trazidas pela interlocução são ditas pela linguagem do cotidiano.

A partir do episódio, anteriormente relatado, salientamos o surgimento de uma outra voz religiosa na comunidade, a voz daqueles que conhecem o Preto Velho, daqueles que conhecem a Santa Negra (Nossa Senhora Aparecida).

Certamente o aparecimento desta voz religiosa, ligada à umbanda - não é marcada apenas por uma menção ao Preto Velho, mas também por outras expressões dos rituais dessa religião na comunidade, conforme tentaremos explicitar no episódio a seguir.

No mesmo dia em que trabalhávamos sobre a Lenda do Negrinho do Pastoreio, e discutíamos sobre a crendice gaúcha de acender uma vela ao Negrinho do Pastoreio quando se quer encontrar algo que está perdido, (fato tão presente em minha infância por costume de minha avó) - Jonathan entra na discussão fazendo referência ao trabalho de seu avô como receptor de espíritos, entre eles o do Preto Velho.

Maitê — eu encontro o que estava procurando.

Profª - Hum! (compreendo o que Maitê disse). Dai tu nem acende vela e encontra?

Ulisses - [É!]

Jonathan - [Viu], sora... meu avô faz assim..... trabalha de santo à noite.

Profª - O que Jonathan?

Jonathan - meu avô faz assim.... trabalho de noite. (trabalho no sentido de trabalho religioso, "macumba").

Profª - Ah! (Não compreendendo). Numa casa de Santo?

Jonathan - É..... de Preto Velho.... eu já sabia disso!

Profª - Da história do Negrinho do Pastoreio?

Jonathan - É, sora. Eu fico bastante tempo lá, sora.....

Com a inferência de Jonathan sobre a questão do espírito de Pretos Velhos em seu avô podemos analisar um aspecto importante na dupla prática peda-

gógica e vida cotidiana: a prática pedagógica deixa de ser só um conjunto de conteúdos organizados num prazo de tempo, para abrir espaço à expressão de eventos significativos que se constituem na troca entre os interlocutores: professor ⇔ alunos ou aluno ⇔ aluno. Rockwell (1987, p.25) em um estudo sobre os processos cotidianos, linguagem e conhecimento em sala de aula, afirma:

Na escola o conhecimento se representa fundamentalmente mediante a linguagem. Tradicionalmente associada com a linguagem escrita a escola é, não obstante, um âmbito de contínua interação oral entre professor e alunos, e entre alunos.

Tal aspecto - embora incipiente no campo de estudo da produção escrita do aluno - é de extrema importância por dar-se em relação a essência da prática pedagógica - o significado.

Assim sendo, a audição da lenda Negrinho do Pastoreio foi de certa maneira uma atividade individual, para cada aluno, como qualquer outro conto que ouvissem. Eles não ficaram passivos frente ao texto: os sentidos estabelecidos com a lenda permitiram a todos reflexões sobre o complexo ato de compreender, como bem define Kleiman (1991, p.421):

.... o complexo ato de compreender começa a ser compreensível apenas se aceitarmos o caráter multifacetado, multidimensional desse processo que envolve a percepção, processamento, memória, inferências, dedução.

As relações que Jonathan estabeleceu a partir da lenda do Negrinho do Pastoreio - embora eu como pesquisadora, também tenha feito presentes os meus sentidos, (pois nem sempre é possível se desarmar de todos os princípios e pressuposições) - foram vinculados aos seus conhecimentos de mundo. Ao longo do processo Jonathan foi trazendo suas hipóteses acerca do que era exposto, ora confirmando-as, ora rebatendo-as.

Ora, deste modo, as religiões a que estamos fazendo referência, a partir da fala de um grupo de alunos, embora se desenvolvam no meio urbano, constituem-se em religiões encantadas⁵ propondo a eles, apesar de nem todas proporem com a mesma intensidade, uma cosmovisão religiosa globalizante que lhes permi-

⁵ Denominamos "religiões encantadas" as modernas formas de crer explicitadas por Oro (1996). O autor refere-se a estas religiões quanto a um fenômeno de bricolagem, não desprovidas de uma lógica própria, segundo a qual os sujeitos juntam elementos de diferentes fontes religiosas e controem seu próprio imaginário de crenças: como uma saída de socorro "mágica" à crise da modernidade.

te sacralizar e ressacralizar suas vidas e interpretar religiosamente o cotidiano e a natureza, desde que, para tanto, cultivem os ritos, símbolos, os milagres, os mistérios, e valorizem a magia, apelando direta e constantemente a forças sagradas que são entendidas como capazes de interferir no mundo da natureza e da cultura, como em cada episódio trazido procuramos expressar.

Essas seriam, então, as principais vozes comuns do grupo da comunidade da Escola AB, conforme mencionamos no início deste capítulo. Apesar da heterogeneidade: religião católica, religiões afro-brasileiras e, por vezes, também as relações conflitivas que mantêm entre si, os rituais, os costumes e as crenças encontram-se em alta, favorecendo o fortalecimento do espaço religioso. Entre os elementos que procuramos situar destacamos da construção e sedimentação deste espaço, a relação de trabalho como um elemento importante, na medida em que é fonte de renda para as famílias destas crianças, mas que certamente deve ser melhor investigado, devido a evidência de exploração em muitas destas formas de trabalho.

A seguir, explicitamos a relação das práticas discursivas no cotidiano do aluno e de suas implicações na escola e na construção de conhecimento.

11 VOZ DO COTIDIANO - DISCURSO COTIDIANO

No nosso trabalho empírico temos tentado abordar a questão do sentido e da significação em seus movimentos fundamentalmente sociais e diversificados. Na concretude deste movimento de interlocução, são muitas as vozes que encontramos na enunciação das crianças. As palavras enunciadas por elas estão carregadas de significados sociais já constituídos e estabilizados. Mas, no momento da enunciação concreta e única de sala de aula, as “frases feitas” ganham nuances, marcas, ênfases específicas. Isto é, imersas em um contexto cultural, as crianças não se “apropriam” simplesmente de palavras de um sistema acessível e fixo, de expressões “já prontas”, mas efetivamente participam no processo de conhecimento e de sentido.

Assim sendo, as palavras não significam em si mesmas, mas por quem fala, ou, pelos lugares sociais que os sujeitos falantes ocupam. Será, então, procurando entender o movimento de produção de sentido, através da leitura por trás das palavras, do subtexto, do intertexto que tentamos descobrir quem está falando, que vozes são estas que permeiam o jogo interlocutivo da dinâmica escolar.

Quando falamos de linguagem comum, ordinária, de eventos cotidianos de linguagem, podemos tomar, virtualmente, qualquer evento para analisar. No entanto, quando falamos de fluxo do discurso e de relações dialógicas na sala de aula, a questão se apresenta diferenciada devido ao estatuto ocupado por cada um (professor ⇔ aluno(s) e aluno ⇔ aluno) nesta relação. Seguem, a seguir, alguns episódios onde encontramos a manifestação de vozes expressas por valores culturais específicos da comunidade em questão.

11.1 Episódio 6

Durante o trabalho de campo, construí junto com os alunos dois jornais. Estes jornais foram editados a partir de dois temas: os jogos da Primavera na Escola AB (jogos de futebol realizados entre as turmas de 1ª a 3ª série do 1º Grau, no período da Primavera, geralmente, muito esperados pelos alunos) e o passeio na fazenda. Antes da edição do jornal propriamente dita, discuti com os alunos sobre quem comprava jornal em suas casas, quem tinha o hábito de ler jornal.....

1. Prof^a - *Quem lê jornal em casa?...*
2. *Vamos ver quantos? Um... dois... três... (contando os alunos que lêem). Quem é que compra o jornal na casa de vocês?*
3. Cíntia - *[O pai.]*
4. Aline M. - *[A mãe.]*
..... *(muitas vezes).*
5. Prof^a - *Hum! (exclamativo) Pelo que estou vendo tem mais pais que compram os jornais, mas as mães de vocês lêem?*
6. Paulo - *Minha mãe vê na TV só.*
7. Prof^a - *Vê na TV?*
8. Paulo - *[Jornal Nacional.]*
9. Cíntia - *[Lê, só o de domingo.]*
10. Prof^a - *E qual a diferença entre o jornal escrito e o jornal da TV?*
11. Aline M. - *No jornal precisa ler, e na televisão, não.*
12. Jonathan - *.... (incompreensível) no jornal tem um monte de coisa escrita, na TV tem um monte de foto e só os "carinhas" mostrando.*
.....
13. Toni - *[Na TV aparece tudo.]*
14. Cíntia - *[Mostra como foi.]*
15. Prof^a - *O jornal não mostra como foi? Como assim? E as fotos?*
16. Aline M. - *Mostra, mas a gente tem que ler.*
17. Maitê - *Sora, que nem aquele cara que morreu. Na TV mostrou tudo.... no jornal apareceram só as fotos.*
18. Prof^a - *Sim, mas o jornal pode fazer um caderno especial sobre o Renato Russo (pessoa a quem Maitê se referia), pode contar toda vida dele, não pode?*
19. Alunos - *[Não!]*
20. Prof^a - *Eu estou dizendo assim..... que um jornalista pode escrever para o jornal toda a vida de forma resumida do Renato Russo... Pode ser feito isso ou não?*
21. Alunos - *[Pode!]*
22. Aline M. - *Só que a gente vai ter que ler!*
.....

Os alunos, neste episódio, a partir da polissemia criada sobre a palavra jornal (jornal escrito/Jornal Nacional) por Paulo, no sexto e sétimo turno, discutiram com a professora/pesquisadora a diferença entre um e outro, em uma conversa típica de alunos de 3ª Série do 1º Grau que já dominam o ato de ler. Mas, no caso, é esse “típico” desgosto pela leitura por parte dos alunos, em maioria adolescentes, que se torna interessante investigar, uma vez que o discurso deles se configura a partir de parâmetros e pontos de referência no discurso dos adultos. O que nos interessa aqui é identificar alguns pontos de referência que dão sustentação (e sentido) à fala dos alunos. Procurando compreender mais de perto essa discussão, podemos perguntar ou examinar, por exemplo, qual o significado da televisão, enquanto meio de leitura de imagem e voz da mídia, no contexto em questão.

O que podemos observar neste episódio é que os alunos parecem estar argumentando sobre o jornal na televisão, mas, o que está implícito, ou o que realmente está em jogo, em nossa conversa, é a discussão e disputa de valores e posições sociais. O valor da cultura escrita pelo professor/pesquisador e o valor da cultura oral pelos alunos.

Como locutores, eles enunciam valores, colocando em pauta alguns argumentos de domínio público. Vozes sociais da comunidade popular escassamente letrada - dos pais sobrepujando as vozes das mães - podem ser ouvidas, por vezes; um exemplo são os turnos: 6: *Minha mãe vê na TV só* e 9: *Lê só no domingo*. E vozes sociais - do aluno que utilizou “gírias”, linguagem presente entre alunos desta faixa etária - podem ser ouvidas nos movimentos enunciativos dos alunos, embora de modo menos explícito. Como, por exemplo, no turno 12: *no jornal tem um monte de fotos e só 'carinhas' mostrando*.

A enunciação de valores prestigiados no meio deles, no caso ter uma tevê, parece-lhes conferir prestígio e poder. A voz na fala do aluno soa como uma voz de poder saber. Isto é, a mãe de Paulo, apesar de ser analfabeta, pode assistir pela televisão o jornal. A necessidade de valorizar a cultura oral é, entre o grupo de alunos em questão, a valorização daquilo que sabem e podem fazer.

Assim, através do jogo interlocutivo, o professor é capaz de configurar mudanças em sua intenção de trabalho, pois passa a compreender e analisar a ex-

periência extraclasse vivida pelos alunos. Passa a entender que aquela voz que enuncia no turno 9: *Lê, só no domingo* é a voz daquela mãe (mãe de Cíntia) que quando visitamos a comunidade (item 4.5 deste trabalho) disse-nos que não gostava de ler e que a voz que enuncia no turno 12: *... no jornal tem um monte de escrita...* é oriunda de outro aluno de mãe analfabeta (conforme visita a comunidade item 4.5), voz da comunidade popular escassamente letrada.

O que temos observado, até o momento, é um intenso processo de produção de sentido, ao mesmo tempo inter e intrasubjetivo, na medida em que a palavra, no caso jornal, tornou-se polissêmica, foi orientada para o outro, para muitos outros, para o sujeito que falou. Como diz Bakhtin (1992, p.95):

... entre a palavra e seu objeto, entre a palavra e o sujeito falante, existe um meio elástico do outro.” Ainda, “uma palavra forma o conceito de seu objeto de uma forma dialógica.”

Sendo assim, a palavra jornal tornou-se diversificada e heterogênea, repleta de significação na multiplicidade de informações. Vejamos outro episódio.

1. Prof^a — *Quem sabe o nome dessa partezinha do jornal? É man ...*
2. Jonathan — *[... cha]*
3. Prof^a — *[Manche ...]*
4. Paulo — *[Manchete ...] Manchete!*
5. Prof^a — *É a manchete! Muito bem, Paulo! ... O que é a manchete do jornal?*
6. Jonathan — *É uma tevê, sora.*
7. Prof^a — *[Uma tevê? ...]*
8. Jussié — *[Uh... Uh...] (vaiando)... é uma gravura.*
9. Paulo — *É a primeira folha que aparece!*
10. Prof^a — *Hum! (de suspense). Não é a gravura... É esse nome com letras grandes - “Chuva provoca mortes e alaga cidades gaúchas”.*
11. Jonathan — *[Tevê Manchete.]*
12. Ulisses — *[A manchete é a coisa principal.]*
13. Jonathan — *Também tem a tevê Manchete.*
14. Prof^a — *Sim, tem uma tevê que se chama Manchete. Por que o nome dela é esse?*
15. Jonathan — *Tevê Manchete, canal 4.*
16. Prof^a — *Mas, o que é uma manchete?*

17. Michele — *Pode ser uma coisa importante!*

18. Prof^a — *Manchete é mais ou menos o que a Michele e o Ulisses disseram. É uma notícia importante que é destacada. Ela fica em destaque no jornal, por isso é escrita com letras grandes.*

O fato de Jonathan insistir sobre a rede Manchete, emissora de televisão em Porto Alegre, nos turnos 6, 11 e 15, mais do que uma simples insistência é manifestação a voz de um universo, como vimos anteriormente, muito presente na vida deles.

A questão que nos interessa, ao salientar a voz cotidiana: “*tevé Manchete*” é de em outras palavras, enfatizar a interlocução em sala de aula como muito mais que um processo de decifração de signos lingüísticos, um processo de construção de significado e atribuição de sentido.

Ao olharmos para o movimento interlocutivo deste episódio, percebemos que a clareza e a possibilidade de compreensão não estão na “qualidade” do enunciado, no modo como se usa a linguagem como “instrumento”, mas nas relações que se estabelecem entre os interlocutores.

Diante disto, torna-se relevante considerar o lugar institucional que a professora ocupa, embora seja no momento pesquisadora. É ela que tem a responsabilidade de transmitir à criança o chamado legado histórico cultural da sociedade; por isso, embora Jonathan insista na manchete como rede de *tevé*, a professora no turno 16: *Mas, o que é uma manchete?*, retoma a questão da manchete do jornal e no turno 18 em conjunto com os outros interlocutores dá o significado dicionarizado de manchete.

Assim, esse modo de dizer da Professora: *Manchete é mais ou menos o que a Michele e o Ulisses disseram. É uma notícia importante que é destacada. Ela fica em destaque no jornal, por isso é escrita em letras grandes*, inclui de forma direta a colaboração de outros interlocutores: Michele e Ulisses, e no entanto não deixa de constituir a voz do discurso mais letrado, “professoral”, cujo modo de dizer é, aparentemente, evidente por si.

Mesmo assim, fica difícil falar na “evidência” de um sentido. Pois se as palavras condensam múltiplas vozes, elas fazem também circular, outros múlti-

plos sentidos que se dispersam e não são evidentes. Dispersão e não evidência, como temos tentado demonstrar, marcam a trama da interlocução, o que não impede a possibilidade de construção/produção de imprevisíveis sentidos no jogo discursivo, como por exemplo a relação feita por Jonathan entre a palavra manchete e a rede de tevê Manchete; ou outros sentidos não emergentes nos dizeres dos alunos, como por exemplo a manchete do jogo de voleibol.

Outras vozes do cotidiano, dos alunos desta pesquisa, também se fizeram presentes. A voz do cotidiano que relataremos a seguir será marcada pela voz do senso comum.

11.2 Episódio 7

Sempre com o objetivo de auxiliar o grupo de trabalho no desenvolvimento da produção escrita procuramos proporcionar-lhes contato com diferentes formas de texto escrito: jornal, livros de história, livros de poesia, lendas... O episódio que será agora relatado trará a discussão da concepção de poema para os alunos da pesquisa. Tal concepção, como poderemos observar, é marcada pelo dizer do senso-comum: poema é rima, poema fala de amor.

Este trabalho sobre poesia foi realizado em nosso encontro 11. O que será descrito foi nossa discussão inicial sobre o que é poema, e nossa discussão posterior sobre os diferentes significados de poema, a partir do poema: *O menino azul* de Cecília Meireles (1990).

1. Prof^a — *Quem já ouviu falar em poesia?*
2. Alunos — *[Eu!]*
3. Prof^a — *O que é uma poesia?*
4. Ulisses — *Poesia ... A Aline está sempre escrevendo poesias.*
5. Prof^a — *Ah! (exclamando) A Aline está sempre escrevendo poesia! O que é poesia, então, Aline? ... Alguém mais sabe o que é?*
6. Michele — *Eu não sei o que é, mas eu escrevo poesia.*
7. Marta — *[Eu sei o que é ... poesia.]*
8. Maitê — *[Poesia é uma coisa que] rima com outra.*
9. Prof^a — *O que mais é poesia? ... É uma coisa que rima com a outra... Fala, Aline!*
10. Paulo — *Fala aquela que a Carla escreveu.*
11. Michele — *“Por favor me aponte*

*quando ele aparecer
no horizonte.”*

12. Prof^a — *Hum! (de admiração). Alguém quer dizer
outra?*

13. Paulo — *“Gosto da rosa vermelha
por ser uma linda flor,
gosto da minha sogra,
por ser mãe de meu amor.”*

14. Prof^a — *Muito bem! Do que está falando está
poesia?*

15. Ulisses — *Da rosa!*

16. Prof^a — *[Da rosa?]*

17. Jussê — *[Da sogra!]*

18. Prof^a — *Da sogra? Do que será que está falando?*

19. Jussê — *[Amor!]*

20. Prof^a — *[Do amor!] ... do amor que ele tem pela
sogra ...?*

.....

Após outros poemas e discussão sobre os mesmos, geralmente caracterizados por sentimentos de amor: relação homem/mulher, eu coloquei um painel com o poema de Cecília Meireles (1990): *O menino azul*. Os alunos, vendo, a extensão do poema, iniciaram uma nova discussão.

21. Paulo — *Eu pensei que era uma poesia.
(Achando que cada estrofe fosse uma poesia).*

22. Michele — *É uma! Só que grande.*

23. Paulo — *Já vi que tem homem no meio.*

24. Ulisses — *Bah! De homem, sora.*

25. Marta — *Sora! ... Isso não é poesia coisa nenhuma... A Sra. disse que iria ser uma poesia.*

26. Prof^a — *Quem sabe nós lemos o poema primeiro?*

27. Prof^a e alunos fazem a leitura:

O Menino Azul

*O menino quer um burrinho
para passear.*

*Um burrinho manso,
que não corre, nem pule,
mas que saiba conversar.*

*O menino quer um burrinho
que saiba dizer*

*o nome dos rios,
das montanhas, das flores,
de tudo o que aparecer.*

*O menino quer um burrinho
que saiba inventar
histórias bonitas
com pessoas e bichos*

*e com barquinhos no mar.
E os dois sairão pelo mundo
que é como um jardim
apenas mais largo
e talvez mais comprido
e que não tenha fim.*

*(Quem souber de um burrinho desses,
pode escrever para a Rua das Casas,
Número das portas ao Menino Azul
que não sabe ler.)*

.....

28. Prof^a — *Do que fala este poema?*

29. Marta — *Do menino e do burro.*

30. Prof^a — *[Do menino e do burro?]*

31. Jussié — *[Isso não é uma poesia.]*

32. Prof^a — *Isso é uma poesia.*

33. Paulo — *Isso parece uma história, sora!*

34. Jussié — *Não parece uma história, é uma história.*

35. Prof^a — *Isso é uma poesia. Eu a tirei de um livro
de poesias. Como vocês estão dizendo que não é uma poesia?*

36. Jussié — *Não tem nada de sentido, sora!*

37. Prof^a — *Não tem nada de sentido, por quê?*

38. Jussié — *Porque, isso não é uma poesia... é uma
história.*

39. Prof^a — *É sim ... sabe pessoal ... a poesia fala
palavras que nós temos que descobrir o segredo ... porque o
que está escrito ali pode dizer outras coisas que não estão
escritas ... Ela pode falar de amor ... mas também de soli-
dão, tristeza, alegria, ...*

Ao selecionar este episódio, procurei ressaltar do encontro aqueles momentos que evidenciassem de forma clara a concepção dos alunos quanto ao que seja um poema. Ao recitar alguns versos, como os transcritos nos turnos 11 e 13, os alunos representam as pistas de uma concepção do discurso poético relacionado a questões amorosas, próprias da adolescência, mas também de uma linguagem poética mais “cotidiana”. O discurso poético apontado por eles, não faz referência apenas a um amor ingênuo, sonhador — como aqueles de meu tempo — mas envolve um jogo amoroso bem mais malicioso. Um exemplo é o recitado por Aline: “Tua mãe é uma flor, teu pai é um jasmim. Brincando de amor na cama. Fizeram você para mim”.

Através dos poemas recitados percebemos um pouco das características daqueles alunos que os recitam. Manifestações culturais e vivenciais desvelam-se nos jeitos de compreender a poema. Neste sentido, tal aspecto confirma Orlandi (1988, p.91):

(...) a produção (oral ou escrita) é o meio pelo qual se tem acesso à leitura do aluno. Embora seja uma relação indireta, é aí que se pode verificar a história do leitor em relação às significações, aos modelos (etc.) de que ele tem domínio.

Com isso podemos dizer que a interlocução em sala de aula nunca atua sozinha. Como prática socialmente organizada e culturalmente produzida, a interlocução atua em conjunto com o falante/leitor, com suas localizações sociais, com suas histórias e com suas necessidades e desejos subjetivos.

No episódio que selecionamos, pudemos evidenciar o quanto os alunos, pela interlocução com a professora/pesquisadora, buscam legitimar seus saberes. Nos turnos: 6 - *Eu não sei o que é, mas eu escrevo poesia.*, 8 - *Poesia é uma coisa que rima com outra.*, 11 e 13 - (quando recitam poesias), 33 - *Isso parece uma história, sora!* e 36 - *Não tem nada de sentido, sora!* Os alunos procuram trazer à interlocução suas concepções de poema: poesia tem rima, poesia fala de amor, diferente disto não é poesia.

Embora a professora em determinados momentos explicita a natureza acadêmica da interação em sala de aula, como por exemplo nos turnos: 32 - *Isso é uma poesia!* e 35 - *Isso é uma poesia. Eu a tirei de um livro de poesias. Como vocês estão dizendo que não é poesia?*, em outros momentos permite que a oralidade dos alunos emergja, valorizando-a, e junto com o saber popular deles, como por exemplo os turnos: 9 - *O que mais é poesia?... É uma coisa que rima com outra... Fala, Aline!*, 12 - *Hum! (de admiração). Alguém quer dizer outra?* 14 - *Muito bem! Do que está falando esta poesia?*

A fala da professora sustenta a verbalização do aluno e os marcadores dessa sua fala funcionam como elementos que viabilizam o processo de construção conjunta do significado de poema na interlocução, indicando que há perspectivas e objetivos partilhados entre alunos e professora/pesquisadora, como no turno 22 — *“É uma (poesia)! Só que grande!”* dito por Michele.

Deste modo, se considerarmos a interlocução em sala de aula como um processo comunicativo orientado, primordialmente, para a emergência e para a

transformação significativa de um determinado estado de crenças e expectativas dos que dela participam, poderemos, como Kleiman (1994), acreditar na introdução do aluno na cultura letrada, conhecendo suas crenças (vozes de seu cotidiano) e propiciando-lhes condições de aprendizagem e o uso de novas maneiras de falar sobre um assunto, como a professora/pesquisadora procura fazer no turno 38: *É sim ... sabe pessoal ... a poesia fala palavras que nós temos que descobrir o segredo... porque o que está escrito ali pode dizer outras coisas que não estão escritas ... Ela pode falar de amor ... mas também de solidão, tristeza, alegria ...* Assim sendo, o episódio analisado do contexto de sala de aula possibilita afirmar que, mesmo não sendo realizada uma análise estritamente de produção linguística, ela está presente na medida em que a interlocução define a relação institucional adulto ↔ crianças num contrato implícito que se presentifica na relação professor ↔ alunos.

A respeito disto, Toschi (1996, p.28) afirma:

(...) Os participantes de um diálogo diferem entre si quanto ao conhecimento, experiência, estatuto, objetivos, etc. ... A dialogicidade é assim apresentada como tendo duas formas, que não são excludentes, mas complementares: uma baseada na luta e tensão entre pontos de vistas opostos chamado de "a luta de opostos" e a outra a "mutualidade", baseada na perspectiva intersubjetiva e na cooperação eu-tu (...)

Percebemos, então, através dos turnos: 25 - *Sora! ... Isso não é poesia coisa nenhuma ...* e 32 - *Isso é uma poesia!* o quanto a voz do cotidiano (alunos) e a voz letrada (professor) neste episódio entram em disputa e o quanto tal disputa parece ser significativa para o processo de interlocução, uma vez que traz subsídios à prática pedagógica ... o subsídio de sabermos com quem estamos falando e o que ele pensa.

Nesse movimento interlocutivo, percebemos também o quanto valores sociais de orientação contraditória entram em discussão, aproximando-se e confrontando-se na própria palavra (turnos 25 e 32). Sentidos estáveis, consolidados, e sentidos emergentes circulam nas enunciações, num jogo permanente entre forças de estabilização e de controle, forças de dispersão e ruptura (turno 27), evidenciando o caráter sócio-histórico de alguns sentidos sobre outros (turnos 11 e 13).

Outro exemplo onde há evidência da dominância de algumas vozes sobre outras é nos turnos: 23 - *Já vi que tem homem no meio.* e 24 - *Bah!* (de rejeição). *De homem sora.* É uma voz que analisaremos como voz sexista.

Ao expressar rejeição pelo poema, que tinha no título o nome *Menino Azul*, Paulo e Ulisses expressam uma visão de mundo: Por que um poema de homem? Por que a poesia das meninas sempre fala sobre eles? Por que não um poema sobre menina, mulher? Embora imaginassem que o poema falaria de amor, suas falas manifestam as contradições e os confrontos de interesses sociais, no caso da relação de gênero. Como tão bem salienta Bakhtin (1992, p.95):

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.

Esta voz sexista, mesmo que no momento do episódio em questão, tivesse ressoado meio baixo, pois a discussão (voz mais forte, saliente) girava em torno de outro tema (do que fala a poesia?), torna-se o centro da própria discussão (voz forte) em outros episódios. O episódio a seguir evidencia o surgimento desta voz em outro momento da aula.

11.3 Episódio 8

Durante o mês de outubro é tradição na Escola AB o acontecimento de um campeonato de futebol entre os alunos das séries do currículo por atividade. No ano de realização de nossa pesquisa, a partir de uma inspiração nas Olimpíadas que ocorriam no mesmo ano, os organizadores do campeonato da Escola permitiram que as meninas jogassem futebol.

No nosso encontro 18, em preparação a um jornal que editaríamos sobre os jogos da Primavera, discutimos sobre a importância dos jogos para eles, assim como sobre o que eles achavam a respeito da participação das meninas no campeonato, uma vez que esta questão estava mexendo muito com os alunos. Foi,

então, que percebi a voz forte de algumas concepções machistas entre os componentes masculinos da turma, assim como o surgimento de vozes femininas, bem menos audaciosas que a dos meninos.

-
1. Prof^a □ Ah! A Maitê foi goleira? Levou quatro gols!... Me digam como foi a atuação das meninas no jogo?
 2. Jonathan □ Eu achei muito boa, porque a Carla nem estava escrita no campeonato e marcou gol.
 3. Maitê □ É que quando nós perdemos para a turma 31... tinham... como é que... [jogadoras maiores]...
 4. Jussî □ [As únicas] que jogam bem a Aline e a Carla.
 5. Jonathan □ A Kaciane... a Kaciane quando a bola vinha ela se virava para a bola (demonstrando expressão de medo com o corpo).
 6. Jussî □ E a Marta também!
 7. Prof^a □ E por que será que a Kaciane ficava assim... com medo da bola?
 8. Jussî □ Sora! Sora! Todas as mulheres que jogam tem medo de levar bolada.
 9. Paulo □ É... A Marta fez até gol contra....
 -
 10. Prof^a □ E por que será que isto acontece com as meninas?
 11. Jussî □ [Porque elas não tem equilíbrio...]
 12. Jonathan □ [Porque elas são loucas, não tem raciocínio...] Elas não sabem jogar.
 13. Aline M. □ A gente joga melhor que vocês!
 14. Prof^a □ Mas, porque elas não sabem jogar?
 15. Jonathan □ Por que? Tudo bem... eu acho que primeiro elas deveriam ver os homens jogando futebol....
 16. Prof^a □ Mas, elas sempre jogaram futebol?
 17. Aline M. □ [Sora, é a primeira vez que elas jogam, e eu não.] Eu já joguei bastante.
 18. Jussî □ [Não, sora. Elas nunca jogaram...]
 19. Prof^a □ E os meninos quantos jogos já jogaram aqui na escola?
 20. Jonathan □ Os homens?
 21. Prof^a □ É!
 22. Jussî □ Várias.
 -
 23. Prof^a □ É, e as meninas foi a primeira vez.
 24. Jussî □ Sora, sora! As meninas tinham que continuar jogando caçador como nos outros anos.

25. Prof^a □ *Ah! Elas jogavam caçador! E por que será que o Prof^o Paulo (organizador dos jogos) deixou as meninas jogarem?*

26. Marta □ *[Eu gostava mais de caçador.]*

27. Prof^a □ *[E vocês já viram mulher jogando futebol?]*

28. Jonathan □ *[Já, sora! Na televisão!]*

29. Paulo □ *[Em Atlanta. Brasil e Itália....]*

Podemos destacar dos turnos transcritos aqueles que durante a discussão são marcadores da voz sexista, turnos: 8 - *Todas as mulheres tem medo de levar bolada*, 11 - *... Porque elas não têm equilíbrio*, 12 - *Elas são loucas, não tem raciocínio*, 15 - *.... eu acho que elas deveriam primeiro ver os homens jogando futebol* e 24 - *.... as meninas tinham que ficar jogando caçador como nos outros anos*.

Entretanto, mesmo que esta voz ecoe fortemente na fala dos alunos Jussié e Jonathan - aqueles que “sustentam” a discussão por um largo tempo - encontramos na discussão com os alunos a “voz feminista” de Aline, voz ainda fraca apesar da entonação enfática e resistente às idéias dos meninos.

Aline é uma das únicas meninas que toma a palavra oralmente e não aceita o deboche dos meninos, resistindo à idéia de que elas deveriam continuar jogando caçador. Podemos observar sua resistência nos turnos: 13 - *A gente joga melhor que vocês!* e 17 - *... é a primeira vez que elas jogam....*

A resistência de Aline M. à voz sexista e forte de Jussié e Jonathan, não pode ser analisada apenas pelo que Aline diz, mas como diz. Aline durante a discussão tenta tirar a palavra dos meninos.

A entonação forte e enfática de Aline M. pode ser melhor compreendida pela reflexão de Bahktin (1992, p.132):

(...) nenhum conteúdo poderia ser realizado, nenhuma idéia poderia ser realmente pensada, se não fosse estabelecida uma ligação essencial entre o conteúdo e seu tom emocional - volitivo, isto é, o seu valor realmente confirmado ao pensador. Experimentar ativamente uma idéia, significa não ser absolutamente indiferente a ela, significa afirmá-la como forma emocional - volitiva. É preciosamente o tom-emocional-volitivo que orienta e afirma o semântico na experiência singular.

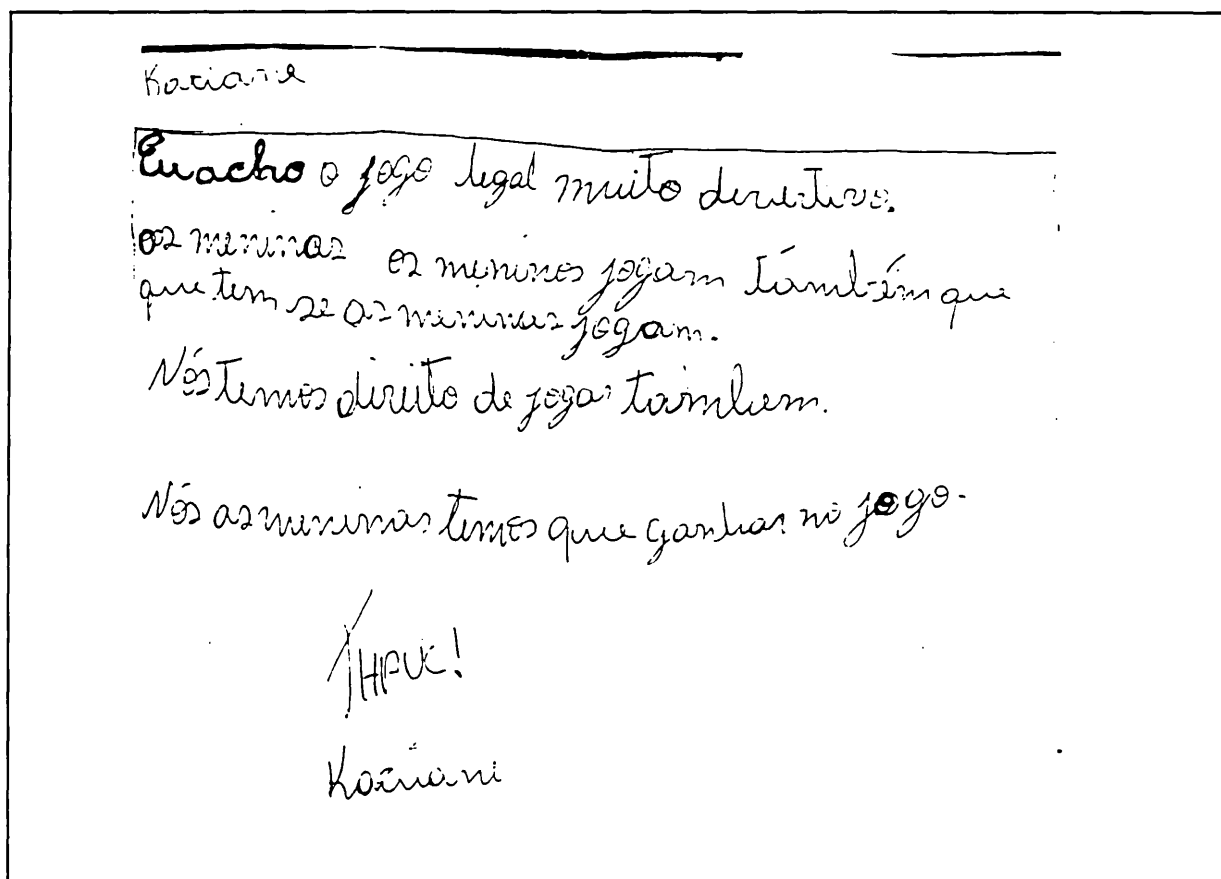
Assim sendo, um traço da linguagem a ser destacado dentro do entendimento aqui esboçado é a atitude de Aline com relação às palavras, ou seja, a in-

ter-relação entre a apreciação e a significação. Conforme podemos observar a partir da citação que fizemos, confirmando Bakhtin, toda palavra, além da significação objetiva, recebe um acento de valor que se serve não só dos signos lingüísticos, mas da entonação. Desta forma, a entonação dada à palavra ou enunciado marca a apreciação de Aline pela participação das meninas no campeonato.

Aline, através de sua entonação, de certo modo encorajada pela professora/pesquisadora que procurava argumentos sólidos na colocação dos meninos (turnos 10, 16 e 23) favoreceu, então, que outras colegas, não oralmente, mas através da escrita expressassem, também, uma voz de resistência buscando um lugar no campeonato.

Abaixo alguns dos registros escritos que foram realizados pelos alunos para a edição do jornal editado posteriormente. Os alunos apenas registraram por que consideravam os jogos da Primavera importante.

Registro de Kaciane.⁶



⁶ Transcrição do registro de Kaciane. Eu acho o jogo muito divertido e legal. Os meninos e as meninas jogam também. Que que tem se as meninas jogam? Nós temos direito de jogar também. Nás as meninas temos que ganhar no jogo. Tchau! Kaciane.

Registro de Marta⁷

Marta Menezes

Eu gostei muito desse campeonato.

Mas não posso compartilhar porque

vai entrar outra e o nome dela

é Michele mas na sexta-feira eu

fui muito mal mas eu prometo

que no outro dia vamos ganhar

Com o registro de Marta e Kaciane podemos perceber o quanto a voz enfática de Aline, apoiada pela professora/pesquisadora, trouxe à interlocução escrita a possibilidade de uma voz resistente à voz sexista dos meninos. Kaciane na linha 3 questiona sobre qual a razão das meninas não poderem jogar: “Que que tem se as meninas jogam” e na linha 4 fala nos direitos femininos: “Nós temos direito de jogar também”.

⁷ Marta Menezes. Eu gostei muito desse campeonato. Mas não posso compartilhar (acho que ela desejava escrever competir) porque vai entrar outra, e o nome dela é Michele. Mas, na sexta-feira eu fui muito mal. Mas eu prometo, que no outro dia vamos ganhar.

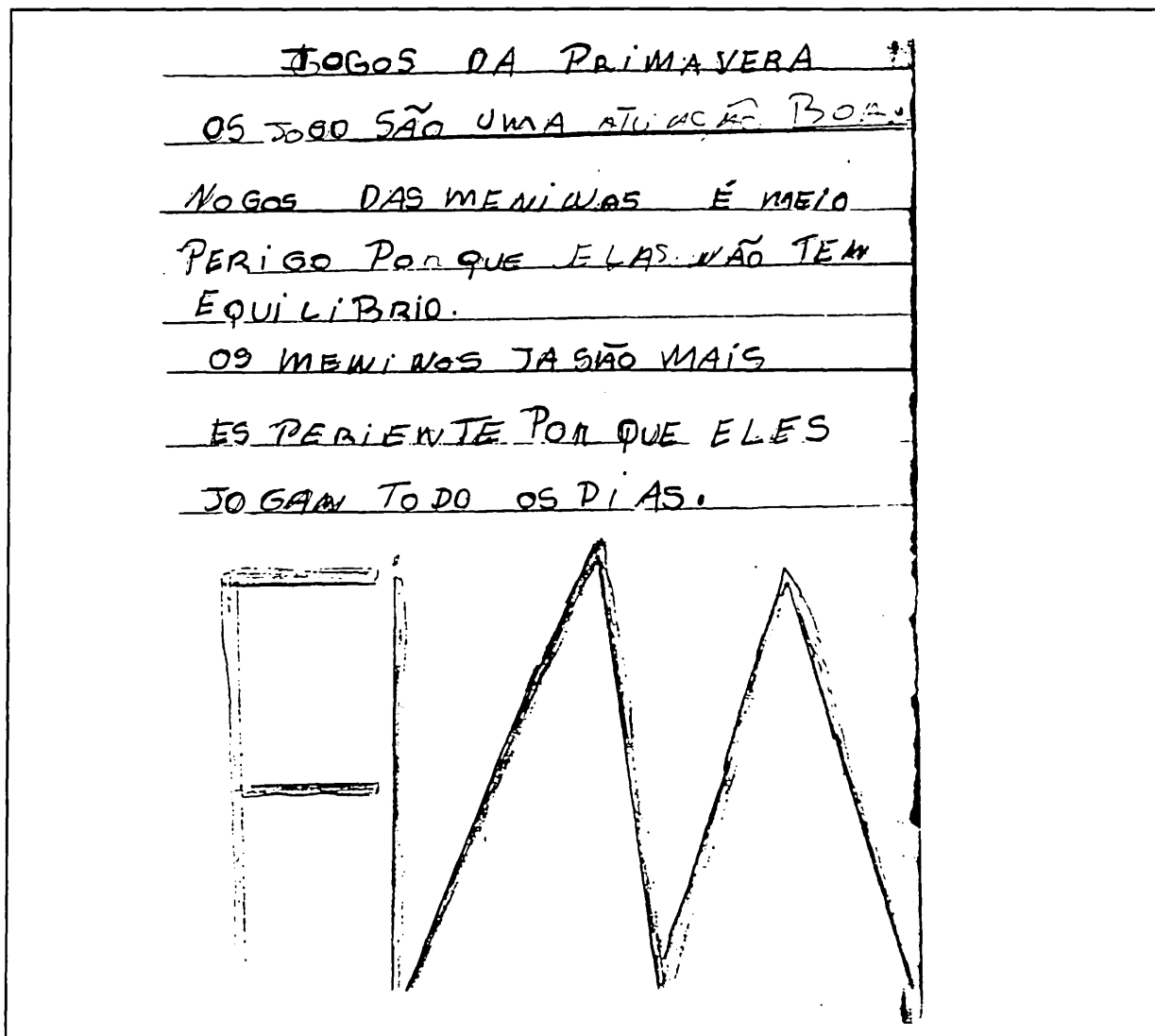
Mesmo que Kaciane não tivesse se pronunciado oralmente, como geralmente acontecia devido a sua timidez, em seu registro escrito ela faz ecoar a voz feminista. Não uma voz tímida, daquela menina que os meninos disseram que possuía medo da bola, mas uma voz forte que fala dos direitos das meninas em jogar bola. Voz que trouxe demarcadores de uma vivência que o grupo na interlocução oral não permitiu emergir. Kaciane mostra sua compreensão sobre o assunto, assim como seus sentimentos. Para ela os jogos são legais e divertidos.

Marta, embora na interlocução oral com seu colegas tivesse tomado a palavra em favor ao jogo de caçador (turno 26), evidencia no registro escrito outra posição. Ela reconhece que jogou mal (linha 5), demonstra ter tido prazer em jogar (linha 1) e demonstra ter perdido seu lugar no time, a partir da escalação de outra jogadora (linha 2, 3 e 4).

Tais registros nos apontam a descoberta de vozes femininas, silenciadas pela fala. Nos registros Kaciane e Marta fizeram ecoar a voz ressignificada de suas posições frente à participação da mulher no campeonato da Escola.

Embora saibamos que as marcas do silêncio feminino sejam uma questão sócio-histórica relacionada a relação de gênero, que foge do objetivo deste estudo, cabe-nos apontar que, frente à voz forte, sexista, presente no senso-comum, como bem demonstram as posições de Jonathan e Jussîê na discussão oral, tem emergido na sala de aula a voz feminina. Voz ancorada no movimento de reivindicação de igualdade entre os sexos, como também caracterizaremos os registros de Kaciane e entonação enfática de Aline.

Mas estas vozes femininas, apesar de serem emergentes, na maioria das vezes tornam frágeis e pouco argumentativas para aqueles homens (meninos) que foram educados com a concepção sexista do senso-comum. Um exemplo disso é o registro de Jussîê após toda nossa discussão.

Registros de Jussie⁸

A posição de Jussie perante a nossa discussão, demonstra-nos assim duas questões: ou somos coniventes, aceitando e repetindo o convencional, ou assumimos uma atitude de recusa e inconformismo com o que é tradicional. Jussie preferiu continuar em sua posição e seguir o convencional: “as meninas não devem jogar futebol, porque é meio perigoso e elas não tem equilíbrio.”

11.4 Episódio 9

Como temos relatado, durante as atividades em sala, os alunos focalizavam as relações interpessoais do momento e também orientavam a atenção para

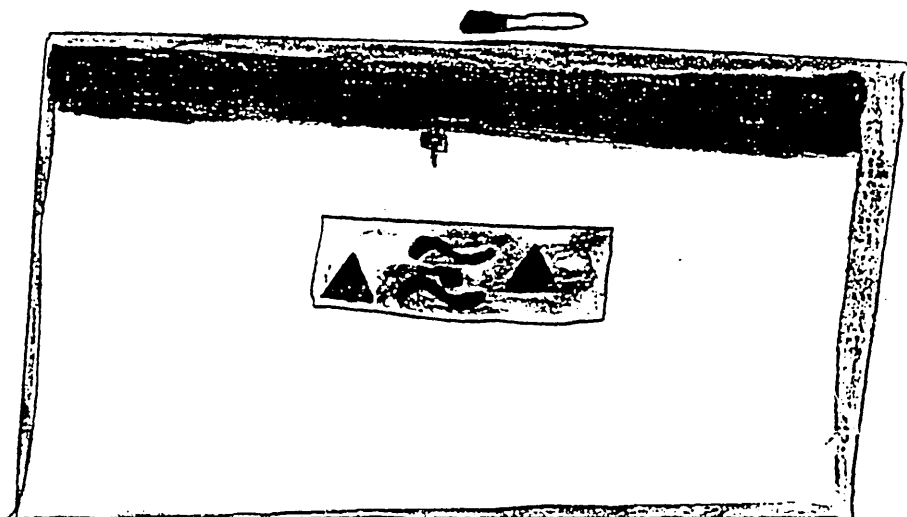
⁸ Jogos da Primavera. Os jogos são uma atuação boa. Os jogos para as meninas são meio perigosos porque elas não têm equilíbrio. Os meninos já são mais experientes, porque eles jogam todos os dias. Fim!

outras vivências, não restritas ao “aqui-e-agora”. Houve muitas situações em que eles se reportavam a suas experiências, trazendo como tópico de elaboração atributos pessoais e de conduta, ou acontecimentos que envolvem a si e a outras pessoas. O que será relatado a seguir, nos dois episódios subseqüentes, é um pouco dessas experiências evidenciadas pela voz do cotidiano na produção escrita dos alunos.

Após o trabalho com uma adaptação do primeiro capítulo do livro *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga Nunes, no encontro 12 com os alunos, conforme já foi relatado em episódio anterior, propus a eles que escrevessem, como Raquel (personagem da história) três desejos e escolhessem o lugar onde guardariam esses desejos. Para análise do presente estudo selecionei três das produções escritas. Essas são apresentadas a seguir.

Produção 1 - texto de Cíntia

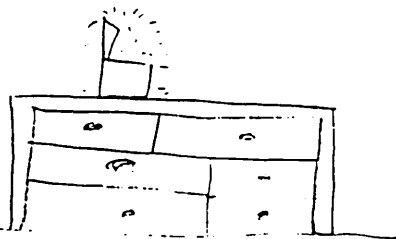
Meu nome é: *Cíntia Pereira da Silva Est. a. de 11 anos.*



Meus desejos são estudar, ser alguém na vida, ser atriz e crescer rápido. Mas eu tenho todos esses desejos porque eu quero estudar, ser alguém na vida, ser atriz e crescer logo. É porque quero ser atriz e crescer logo porque eu quero trabalhar no televisão.

Produção 2 - texto de Jonathan

Meu nome é: Jonathan de Paula Rodrigues Nole

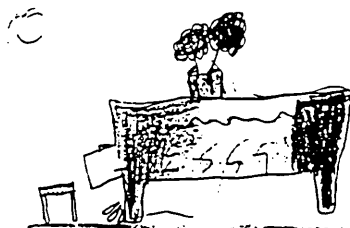


Meus três desejos é ser motorista-
jogador de futebol do Grêmio e ser
O fiscal do Tráfico. Eu escolho este desejo
que é muito importante para aprender a dirigir
e a prender coisas. Num aniversário de
música.

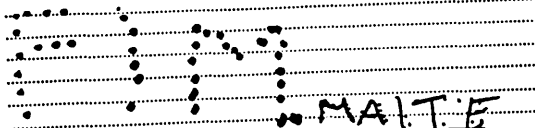
Produção 3 - texto de Maitê

Meu nome é: Maitê Felislafo Oliveira

NA SALA



O meu desejo é ser pianista porque
eu faço aula de piano quarta
e segunda e meu quarto na sala
Mas quero tocar piano no Estado
simbol que ver minha família na
Alaska e sentados numa cadeira de
voto.
min outro desejo é ler uma mesa
cheia de frutas doces e outros comidos
que tudo isso mas com muito
trabalho e suor mas quero
tudo de presente se o piano e
a mesa de comida.



Podemos notar, nas produções selecionadas, que embora Cíntia traga em sua produção o emergente desejo “de Raquel” em crescer, os outros alunos de um modo geral conseguem trazer outros elementos. Tomam a voz ou as vozes e escrevem seus desejos, se reportando às suas vivências, e ocasionalmente se valendo de elementos provavelmente provenientes da imaginação dos contos populares, como o desejo de Maitê na linha 6 de ver seus pais sentados na platéia em uma cadeira de ouro.

Começamos por destacar o modo de enunciar dos alunos no uso do pronome pessoal “eu” (linha 2 da produção de Cíntia e linha 3 da produção de Jonathan e linha 4 de Maitê, embora subtendido). Através desse modo de enunciar podemos identificar no espaço do texto escrito a forma como os alunos expressam seus desejos. A voz de cada um aparece como valor: cada um diz o que deseja, o que circunscreve e realça a noção de sujeito individual, distinto dos outros. Mas se os desejos são colocados em evidência, o que dizem ou podem dizer os sujeitos individualmente, em tal situação? Quais são as condições de possibilidade do dizer ou como o dizer dos alunos se inscreve na ou se distingue da história lida e discutida, do “já dito” entre eles oralmente?

Uma primeira aproximação pode ser delineada, inicialmente, com base em um comentário de Ducrot (1983, p.11) sobre a subjetividade na linguagem, de Benveniste:

“o que é digno de observação no pronome ‘eu’ não é somente o fato de constituir ele um meio abreviado de falar da gente mesmo; é sobretudo o fato de que abriga aquele que fala a designar-se com a mesma palavra que seu interlocutor também utilizará para designar a si mesmo. O emprego do ‘eu’ constitui, portanto, um aprendizado e um exercício constante de reciprocidade... É isso que Benveniste resume quando diz que os pronomes pessoais marcam, no interior da própria língua, a presença da intersubjetividade.”

Se ao dizer “eu” os alunos já trazem a intersubjetividade, podemos apontar que os alunos em interlocução com a história lida e discussão no grupo não só enunciam “eu”, sendo capazes, ao mesmo tempo, de auto-referência e reciprocidade, mas também demarcam um espaço simbólico e configuram explicitamente sujeitos com vivências parecidas.

Ou seja, ao pretender se distinguir, na sua individualidade, de todos que têm um desejo, os alunos se indistinguem, na medida em que reiteram, quase que em uníssono, uma mesma voz prescrita pela voz cotidiana de sua comunidade: “ser alguém na vida”. Voz que ecoa fortemente nas produções: de Cíntia (linha 4) e de Jonathan (linha 4) e que aparece nas entrelinhas da produção de Maitê. É um modo de igualdade de desejos - demarcado pelos sujeitos e suas vivências - frente a possibilidade de sonhar sua realização.

Embora cada aluno, em sua produção traga desejos próprios de suas características: menina/menino - Cíntia deseja ser atriz (linhas 2, 5 e 6), Maitê deseja ser pianista (linhas 1 e 2) e Jonathan deseja ser motorista, jogador de futebol e oficial do exército (linhas 1, 2 e 3), e esses desejos sejam demarcados por outras vozes, como a voz da mídia, nas produções encontramos também a voz forte do cotidiano desses alunos. Para realizar seus desejos eles acreditam ser “preciso aprender a se virar”, “ser preciso ser alguém na vida” e “ser preciso trabalhar e suar a camiseta”.

No episódio a seguir poderemos observar outras emergências da voz forte do cotidiano dos alunos, uma vez que fazem um relato vivenciado por eles mesmos.

11.5 Episódio 10

Ao contrário de pesquisas que visam estudar a aprendizagem de uma determinada tarefa, identificando, para isso, os passos intermediários a serem dominados pelos sujeitos pré-definidos e o tipo de intervenção do adulto, este

trabalho procurou investigar o processo de desenvolvimento da interlocução na produção escrita, com a menor influência possível de um padrão metodológico. A tarefa de escrever, como temos visto até aqui, não foi pré-segmentada em tarefas mais simples de desenvolvimento de determinadas habilidades que deveriam ser progressivamente dominadas, pois assim dirigir-se-ia o desenvolvimento do processo através do condicionamento do mesmo às habilidades trabalhadas.

Isto não significou, contudo, negar a influência do adulto. Este se fez presente através de suas atitudes, de suas propostas de trabalho, de suas práticas. Se eu, por exemplo, enquanto pesquisadora/professora, tivesse outra visão de mundo, uma outra visão do papel da interlocução em sala de aula, provavelmente o trabalho não seria o mesmo. O que se buscou, então, foi através de uma interação mais natural com os alunos, oferecer condições para que definissem seus próprios percursos de desenvolvimento da interlocução com produção escrita, percursos que deveriam ser seguidos para facilitar-lhes o avanço. Assim, a principal preocupação durante os encontros, mesmo que tenha havido algumas resistências, era a de discutir com os alunos os materiais escritos trazidos, a fim de poder discutir a própria produção escrita deles, aceitando as suas limitações, oferecendo-lhes o suporte provisório e o estímulo necessário para que avançassem, porém, respeitando seus percursos.

Foi pensando na ausência de valorização da escrita pela comunidade escolar dos alunos, que possuem pouca ou quase nenhuma interação diária com seus pais para a resolução de tarefas escolares, assim como no pouco estímulo dado a eles para a participação de eventos com letramento, que, durante os nossos encontros, me sentia com o compromisso de propiciar aos alunos a interação com os objetos de conhecimento, de permitir e favorecer a elaboração do conhecimento de forma cooperativa, por meio da interlocução e de materiais escritos.

Por isso, junto ao objetivo de envolvê-los no mundo da escrita, tentando complementar, mesmo que de maneira muito limitada, pois nossos encontros duravam em média duas horas e 30 minutos, a exposição restrita que a ela tinham, estava o objetivo de levar os alunos à construção do significado dos textos lidos. Para tal, em cada encontro procurávamos levar material de leitura, favorecendo a negociação e a discussão de significados.

Na realidade, o que eu fazia era uma tentativa de oferecer um suporte provisório aos alunos, sempre que percebia que a experiência do grupo estava aquém daquela esperada, enquanto expectativa. Complexas formas de mediação e diferentes agentes foram, então, envolvidos na interação didática de nossos encontros. Cada interlocutor possuía seu papel para que a constituição do espaço fosse cooperativa, prazerosa e bem sucedida. Havia as ações, mediadas por mim, professora, que coordenava os momentos de desencadeamento, elaboração e “destinação” do processo de aprendizagem, e as ações das crianças que apareciam, enquanto questionadoras, contribuintes ativas do processo, atuantes como leitoras, escritoras e comentadoras. Vejamos um dos momentos em que podemos perceber como o auxílio da professora/pesquisadora favoreceu o surgimento de vozes cotidianas.

Conforme relatei anteriormente (item 4.2), fizemos um passeio à Fazenda Passo do Adão, no interior do Município de Rio Pardo. No encontro posterior ao passeio combinei com os alunos que cada um escreveria um texto contando, para as pessoas da escola que nos auxiliaram na compra das rifas (para levantar o dinheiro) o que vimos, o que fizemos e como era a Fazenda. Combinei, também, que estas histórias ficariam expostas para todos lerem em um mural. (Abaixo foto do aluno frente ao mural, e com um dos relatos que fizeram sobre a Fazenda - edição no 2º número do jornal que editamos).

Foto do mural e relato no jornal

JAB - Jornal Álvaro Braga
Porto Alegre, 11 de Novembro de 1996

A turma 32 do bôlegio se destaca
contando histórias sobre o Parassius em
uma Fazenda. (Na página 10)



VEJA AINDA NESSA EDIÇÃO:

Alunos entrevistaram o dono da Fazenda ... pg. 4
 Teste: Você gosta do seu irmão ou irmã? ... pg. 3
 Os olhos guachas pg. 8
 Os alunos me ajudam pg. 6

2ª Edição

JAB - Jornal Álvaro Braga
 Porto Alegre, 11 de Novembro de 1996.
 CRIANÇAS NA FAZENDA

A turma do colégio se destaca contando como é a Fazenda.

A Fazenda é bonita, a água é pura, os bichos gritam.

O barreira tirou leite da vaca. Tudo parece muito divertido. Reportagem: Aline Martins



TODOS JUNTOS
 PARA SEMPRE

Toda turma 32 e crianças de outras turmas reunidos sempre com adultos em volta: profes, sora Darlize, Marcos, Polaco, barreira, Tia Biame, Tia Neca e a cozinheira Brastina; Uiu como é bom ter amigos? MICHILE 10



A preocupação que eu tinha ao propor a criação de um texto, que seria lido por outras pessoas, era a de estimulá-los a escrever um texto que permitisse a comunicação, que contasse algo a alguém, que tivesse um interlocutor em vista. Por isso, antes de os alunos iniciarem a escrita do texto, conversamos sobre alguns aspectos que seriam importantes de aparecer e fizemos um roteiro deles. Os aspectos discutidos foram os seguintes:

1. Onde, quando, como fomos e com quem.
2. O que aconteceu no caminho, como era o caminho e o que vimos.
3. Como era o lugar. O que tinha lá, quem estava lá.
4. Como são as pessoas de lá?
5. As pessoas que estavam lá fazem muitas coisas.
6. Comi e bebi... Quem serviu?
7. O que fizemos, do que brincamos. Eu gostei muito de ver o que?
8. Chamou muito minha atenção.
9. Gostei muito de conhecer.
10. Achei diferente de Porto Alegre.
11. Escutei barulhos muito diferentes, como eram esses barulhos?
12. Como foi a vinda para Porto Alegre? (despedida, dentro do microônibus, quem voltou, como voltamos, como foi a volta, quanto tempo levou, como foi que chegamos e onde chegamos; depois que chegamos, o que aconteceu).

A criação deste roteiro foi muito produtiva para a produção escrita dos alunos. Muitos dos relatos escritos foram resgatados a partir dessa nossa conversa inicial. Como exemplo disso temos a aparição, no texto de algumas crianças de aspectos importantes ao cotidiano deles como a passagem de microônibus pela Faculdade de Educação (lugar onde a professor (eu) estuda), a presença do motorista e de meu marido como pessoas integrantes do passeio, a passagem na estrada por um agricultor vestido de gaúcho, com trajes esfarrapados, que nos apontou a direção da fazenda, pois estávamos na direção errada, os nomes de todas as pessoas que nos receberam na fazenda, principalmente daquela que nos filmou, a observação de que algumas pessoas na fazenda falavam a língua do “p”

(geralmente, quando queriam discutir algo sem que soubéssemos o que era), a cuca de laranja que comemos, as músicas que cantavam, as coisas que fizemos e a diferença entre o campo e a cidade.

Vejamos, agora, alguns destes textos.

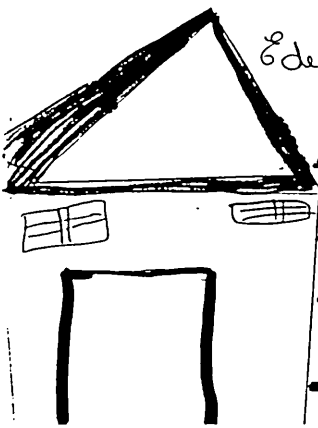
História 1 - Escritora Cíntia

No Sítio:
~~És fomos no Sítio da primada professora Darlize.~~
~~A viagem foi muito legal. No caminho do Sítio~~
~~nós vimos as galinhas, as ovelhas, e outros a fazenda~~
~~da professora Darlize.~~

~~Quando nós chegamos lá a tia Biame táva filmando~~
~~o mês. A gente conheceu as ovelhas, as galinhas, as co-~~
~~velhas, as vacas e as galinhas. Quando chegou na~~
~~vila de almocor a tia meca deu massa com sandi-~~
~~cha e refrigerante. E depois nós fomos ver a casa e equi-~~
~~ta. É uma hora de café, mas comemos aca e muitas coisas mais~~
~~so. É uma hora de ir embora nós nos despedimos.~~

É de volta para Porto Alegre a gente nota
 mas que o campo é bem diferente da
 cidade.

~~No cidade tem muitos barulhos~~
~~de carro, de ônibus e de construção~~



Cíntia relata em seu texto algumas coisas surpreendentes ao seu cotidiano e conversadas por nós anteriormente, como por exemplo coisas que ela mesma trouxe à discussão:

Profª - Gente, como é que foi o caminho até a fazenda? O que a gente viu?

Jussê - [Mato, sora.]

Jonathan - [Vacas, bois...]

Profª - O que mais?

Ulisses - Meeê, meeê... (imitando ovelhas)

Jussê - Caminhões.

Jonathan - O homem do Zurrilho ..., sora! (personagem de uma lenda contada por ele num trabalho que fizemos sobre lendas).

Profª - Hum! (de dúvida). Acho que aquele não era o homem do Zurrilho. Nós vimos um senhor que era [...]

Jonathan - [O homem do Zurrilho]

Profª - [... um agricultor] Que mais que nós vimos?

Cíntia - A Faculdade

Profª - Isso! Quando ainda estávamos saindo de Porto Alegre, a professora mostrou a Faculdade onde ela estuda para vocês, nê? (transcrição do encontro 21)

Cíntia traz ainda em sua história o nome da pessoa que nos filmou, o que foi servido no almoço e no lanche, a visita ao açude, e a diferença entre campo e cidade, através de um fechamento.

Na verdade, o texto de Cíntia parece um relato simples, uma vez que é aluna da 3ª série do 1º grau; entretanto dadas as condições de produção de pouca escrita espontânea, sem cópia, dos alunos, acredito que Cíntia tenha evidenciado a voz explícita de algumas qualidades textuais.

Pela interlocução comigo (professora) e com os colegas, Cíntia pôde resgatar algumas situações, talvez esquecidas, e fazer aparecer no seu texto uma voz compartilhada, ora pelo grupo, ora por vozes que predominam em suas vivências, como a da valorização da Faculdade ou mesmo a marca de alguns lugares diferenciados como as fábricas e lojas.

História - Escritora Maitê

A história da fazenda

Nós chegamos e a fome para o ânibus
e vimos o galinha e também vimos
muitas pessoas na estrada. Vimos
também um hotel de cavalos e passamos
do sítio da estrada. Bom aí um velinho
nos deu uma informação e então chegamos.

Estava toda família nos esperando
o Palaco, tia Néca, Bianca, Larina, o seu o Diego
e o Diego, a Tabata e Eva. Condição

todos tiramos leite da vaca e da
mamadeira para as orelinhas. nós também

vimos o açude e vimos um cavaleiro

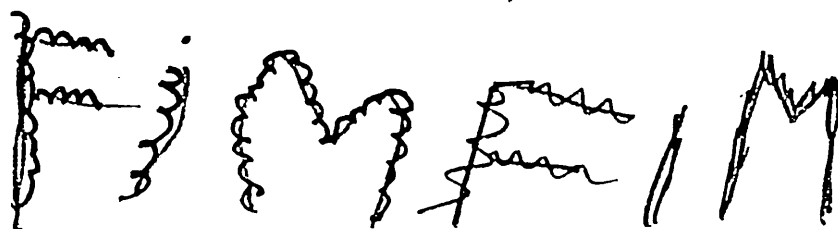
que recém tinha nascido e não sei
 como e tinha passado a cerca e estava
 com ele na arca e acho que estacionando
 e o polaco tirou ele daí depois

fomos lanchar comemos suco e bolga-
 linha há e antes nós vemos os tráfegos
 e depois nós lancharmos depois nós
 conversamos muito e cantamos

músicas como fone turvica e ramela pagde
 e depois nos despedimos e demos

presentes para a Biame e o Polaco
 e vemos o homem e que nos dá uma
 informação e tiramos uma foto
 com o peixe e vemos que a cidade é muito
 poluída e no campo é mais bonito

e tempo e é mais calma e a
 água é muito limpa e tudo mais lindo



Quando Maitê também mostrou-me seu texto, fiquei surpresa, pois ela havia conseguido relatar em seu texto quase todos os acontecimentos ocorridos na fazenda. Maitê nomeia todos que nos esperavam: “... o Polaco, a Tia Neca, Biane, Carina, o Léo, o Diego, o Diogo, a Tabata e a Eva.” (2º parágrafo). Consegue manter uma seqüência temporal, ordenando no texto os fatos na seqüência que ocorreram: “... fomos lancha. Comemos cuca e salgadinhos. Hah! (de lembrança do fato) Antes nós vimos troféus, e depois lanchamos...” (11º linha do texto de Maitê, 2º parágrafo).⁹

Este texto, considerando grande parte dos textos produzidos pelas diferentes crianças que compõem o universo de nossa pesquisa, caracteriza-se como o que possui estilo narrativo, onde o(s) interlocutor(es) são vistos¹⁰ não mais como alguém que simplesmente vai ajudá-la a narrar, mas como parceiros conversacionais, para quem tece comentários a respeito do que narra. Um exemplo disso é a conversa de Maitê com o leitor, no sentido de marcar um acontecimento ou a mudança deste: “... Bom aí, um velhinho nos deu uma informação, e então, chegamos”. (6ª linha do texto de Maitê), ou ainda: “... e vimos um cavalinho que recém tinha nascido, e não sei como tinha passado a cerca e estava caído no chão. Acho até que chorando ...” (12ª linha do texto de Maitê).

Embora o uso de conectores seqüenciais “aí”, “daí” e “e” possam ser vistos como uma enumeração de eventos justapostos que aparecem nas relações temporais, esse uso, segundo Perroni (1992), pode ser explicado pela mudança que se processa na construção de narrativas pela criança, fato devido à passagem do papel mais ativo do adulto para menos ativo. Como Maitê parece ter mais autonomia para “narrar” e ainda não maneja com segurança construções com

⁹ Os trechos da história de Maitê serão transcritos obedecendo a gramática convencional no sentido de facilitar a leitura para o leitor.

¹⁰ A definição de estilo narrativo apóia-se no trabalho de Labov, para o qual a narrativa é: “um método de recapitular experiências passadas, fazendo corresponder uma seqüência verbal de cláusulas à seqüência de eventos que efetivamente ocorreram”. (Labov e Walestsky, 1967; apud Perroni, 1992)

“quando” para ordenação temporal/casual dos eventos, os usos de “ai” e “e” são construções predominantes em seu texto para relacionar os eventos da narrativa, sob forma de justaposição.

Podemos verificar, então, que através da narrativa escrita organizada por Maitê, outras vozes emergem. Maitê escreve em seu texto pequenos fatos que a surpreenderam: a passagem pela estrada nas linhas 2, 3 e 4; o relato do cavalinho recentemente nascido nas linhas 13, 14, 15 e 16; assim como a menção que faz aos troféus mostrados por Darlene (linha 20).

Além disso, Maitê, na escrita de seu texto, faz ecoar, também, vozes importantes de seu meio social. Ela faz referência às músicas de pagode que entoaram (linha 21), ao lanche que fizeram (linha 22), aos presentes que deram a Biane e Polaco (linha 24) e à foto que tiramos daquele indivíduo que nos deu informação na estrada (linhas 25 e 26).

A partir disso, gostaríamos de ressaltar a importância da produção escrita de Maitê e de Cíntia. Isto é, elas se permitiram escrever em seus textos o contexto vivenciado. Conseguiram fazer de seus textos um artefato de comunicação polissêmico, conseguiram que o espaço simbólico deles não ficasse fechado em si mesmos. E é justamente isso que se torna relevante ao nosso estudo: essa possibilidade de trazer à escrita outras vozes, que não aquelas esperadas pela escola.

Outros estudos e algumas concretizações de propostas educacionais também têm se preocupado com esta questão. Um exemplo são os trabalhos de Góes (1997, p.26). Segundo esta autora:

é na complicada dinâmica de funcionamento intersubjetivo, portanto nas relações interpessoais, que devemos examinar o processo de construção do conhecimento, pois é na dinâmica dos processos interpessoais, nas trocas dialógicas com outras pessoas em torno de objetos, nas instâncias de produção e compreensão da palavra, que o aluno desenvolve o significado desta.

E foi pensando no modo como esta relação de interlocução aparece no texto escrito que considere importante salientar as vozes cotidianas discursivas nos textos de Cíntia e Maitê, como um determinado conhecimento presente na

dispersão e estabilização de sentidos de um contexto diferenciado daquele onde vivem.

Este encontro de vozes do cotidiano na fala ou produção escrita dos alunos, a partir de ecos pré-construídos na comunidade da qual fazem parte, produz múltiplos efeitos e múltiplos sentidos nos dizeres deles. Como temos analisado, diversos posicionamentos podem ser observados, vários outros episódios poderiam, então, ser relatados, mas como necessitamos prosseguir o estudo em questão, cabe-nos salientarmos o seguimento do próximo capítulo que terá por pretensão apontar a voz da mídia na interlocução de sala de aula.

12 VOZ DA MÍDIA: DISCURSO DA MÍDIA

Como é sabido, a mídia ocupa hoje um lugar privilegiado na sociedade. A era do tempo real no espaço virtual, do encurtamento das distâncias e da aceleração das comunicações coincide com a diluição de fronteiras entre nações e etnias, acompanhando a maior porosidade dos Estados. Mas, como tal era tem chegado a sala de aula? Quais são as vozes dessa era que ecoam em uma sala de escola pública?

O que pretendemos com esse capítulo é suscitar uma discussão sobre as marcas dos meios de comunicação de massa sobre a criança, a partir das vozes que permearam a sala de aula, durante a realização do trabalho, haja vista que esses meios têm se incorporado cada vez mais no dia-a-dia do público infantil, frente a época que vivemos.

Nos episódios relatados, a seguir, procuraremos demarcar como estas vozes foram enunciadas pelos alunos na situação de sala de aula.

12.1 Episódio 11

No encontro 19, já relatado anteriormente, onde discutíamos sobre a diferença entre o jornal escrito e o jornal televisivo, surge entre os dizeres dos alunos a voz da mídia. Os alunos procuram enunciar uma realidade pouco vivenciada, no entanto conhecida: o mundo do computador, do CD ROOM, da Net. Essa voz, embora divulgada entre eles pelos irmãos mais velhos, parentes e amigos, é também o eco de um discurso que a mídia tem promovido. Um exemplo é “Explode Coração”, novela das oito em recente exibição, pela Rede Globo, onde os perso-

nagens principais acabam por se conhecer na Rede da Internet. Vejamos as vozes, os dizeres dos alunos.....

1. Prof^a — *na tevê nós podemos assistir....*
2. Toni — [*Eu pedi um disquete dos “Mamonas”, sora.*] *Aparece o corpo deles.*
3. Prof^a — [*Mas, na tevê podem acontecer coisas....*]
4. Jussî — [*Quero ver!*]
5. Toni — [*É do marido da minha irmã.*]
6. Prof^a — *O que aconteceu com a tevê?*
7. Aline M. — *Na tevê... pode faltar luz e ela desligar.... no jornal não.*
8. Jonathan - [*A Net dá uma foto, se a gente quiser... bem colorida.*] *O amigo do meu irmão tirou xerox, eu até queria lhe mostrar, sora, mas não trouxe.*
9. Toni — [*Né, sora!*] *Que tem disquete dos “Mamonas” no computador?*
10. Jussî — *CD ROOM!..... Meu irmão, sora, comprou do Jari, sabe.... aquele que vende revistas..... uma revista que vem com CD ROOM.*

.....

Como apontamos no início deste capítulo, cada vez mais, meios eletrônicos são lançados na sociedade e usados para disseminação de informações. Eles compreendem a Internet e os suportes físicos como: o disquete e o CD-ROM (Assis, 1996). Meios como jornais impressos, televisão ou rádio, apresentam frequentemente “flashes” sobre esses novos lançamentos. No entanto, dada a novidade e a eficiência na disseminação de informações, o custo de tais meios modernos de comunicação é alto e somente os indivíduos de classes mais favorecidas conseguem adquiri-los.

Apesar, então, de encontrarmos enunciados nas vozes dos alunos os universos de discurso que caracterizam as sociedades heterogêneas, industriais e pós-industriais, como relatamos nos turnos: 2 - *Eu pedi um disquete dos ‘Mamonas’, sora.*, 8 - *A Net dá uma foto....*, 9 - *... CD-ROM!.....*, observamos o quanto a definição desses universos de discurso é ainda pouco precisa para eles.

Jonathan, Jussî e Toni mesmo sentindo-se entre seus colegas e professora/pesquisadora dominadores dos universos desse discurso ultra-tecnológico, como por exemplo no turno 8 quando Jonathan diz ter a foto em xerox tirada pela Net, desculpando-se por não tê-la trazido, demonstram ter pouco conhecimento sobre estas tecnologias. Trabalham com os universos desse discurso como se tivessem acesso a tais tecnologias.

A enunciação destas vozes aponta para aspectos que sem dúvida devem ser salientados. Um desses aspectos trata-se da visão que se tem do receptor como mero reproduzidor das mensagens veiculadas pelos meios de comunicação como tão bem coloca Amaral (1996, p.165):

... considerar o receptor como mero reproduzidor das mensagens vinculadas pelos meios de comunicação, é negar ao momento da recepção a capacidade de ser também atividade produtora, de significação. Negação essa que necessita ser superada para que se possa compreender a penetração das mensagens massivas e sua real aceitação pelo público receptor.

Neste sentido, o desenvolvimento e emergência de vozes que permitem estabelecer relações entre os universos de discurso da linguagem cotidiana (“Mamonas”) e universos discursivos da mídia (tecnologias modernas: CD-ROM, Net...) releva-se um aspecto interessante e eficaz para a interação dos alunos com as tecnologias modernas, pois garante o acesso a um novo universo de discurso, que embora seja desvinculado de sua prática cotidiana, mostra-se valioso instrumento de relação com a sociedade atual.

No entanto, parece-nos que as grandes transformações tecnológicas chegam ao convívio social muito mais rápido do que a escola possa acompanhar, em matéria de estratégias que venham a divulgar, com objetividade e precisão, as novas realidades, sendo elas, conseqüências dos acelerados avanços das ciências. Pelo que temos visto, a incompatibilidade das mudanças nos contextos social, político, histórico e cultural com o ensino tem gerado grandes tensões e expectativas.

Tentando, então, evidenciar quais são as outras vozes da mídia que, frente ao conjunto multidimensional de relações da escola que envolvem aspectos culturais, sociais e históricos, é que relataremos os episódios a seguir.


12.2 Episódio 12

Como temos relatado, durante os encontros editamos com os alunos dois jornais impressos. O jornal dos jogos da Primavera (encontro 19) e o jornal do Passeio na Fazenda Passo do Adão (encontro 24). Utilizando como gênero as escritas jornalísticas - inspirados em Teberosky (1994) - propusemos aos alunos uma tarefa que induz à imitação de um profissional da composição escrita: “Escreva como se fosse um jornalista..”. Mediante essa situação, o que será analisado, a seguir, serão três páginas desses jornais impressos onde os alunos, pos-

teriormente à discussão sobre de que partes são compostos os jornais, redigem seus textos evidenciando nos universos de seus discursos o contexto sócio-histórico no qual estão inseridos e a influência da mídia neste contexto.

1ª Edição do Jornal Álvaro Braga.

Edição: Jogos da Primavera - Página 3

JAB - JORNAL ÁLVARO BRAGA	
<p style="text-align: center;">JUIZ BATE EM JOGADOR DENTRO DO ESTÁDIO</p> <p>O juiz bateu em um jogador. O jogador chorou. Bom, foi assim: o jogador foi expulso do jogo, e então ele chutou a mesa. O juiz não gostou e bateu nele.</p> <p style="text-align: right;">Reportagem de Maite</p>	<p style="text-align: center;">MENINOS GANHAM NO FUTEBOL</p> <p>Esporte é muito legal quando quem joga são os meninos. Vamos ver se as meninas jogam bem?</p> <p style="text-align: right;">Anônimo</p> <p style="text-align: center;">ENTREVISTA COM O JOGADOR JONATHAN.</p> <p>Em sua última entrevista o jogador Jonathan falou que o adversário não era forte, mas que eles tinham um grande problema: quando eles estão perdendo, eles dão pau...</p> <p style="text-align: right;">Reportagem: Dalize</p>
<p style="text-align: center;">JUIZ ROUBA PÊNALTÍ</p> <p>Nos jogos de Amizade da Escola o juiz roubou um pênaltí da turma 22 contra a turma 31. Esperamos melhoras na arbitragem!!</p> <p style="text-align: right;">Reportagem de Tomi</p>	<p style="text-align: center;">LOJAS KACIANE</p> <p style="text-align: center;"></p> <p>Use o novo tênis Reebot quando jogar futebol. Use é bom para jogar, você fica aliviado. Eu adoro jogar de REEBOK!!</p> <p style="text-align: right;">3</p>

2ª Edição do Jornal Álvaro Braga

Edição: Passeio à Fazenda Passo do Adão.

Página 1

JAB - Jornal Álvaro Braga
Porto Alegre, 11 de Novembro de 1996.

OS CACHORROS CUIDAM DAS OVELHAS.

Os ca-
chorros
ajudam
o casei-
ro para
as ovel-
has
não
fugirem.



Os ca-
chorros
cuidam

bem das ovelhas. Vocês sabiam que os cachorros
são amigos do homem? Não, né? Agora vocês
já sabem.

Reportagem de Kaciame

Kitrês Kaciame vende

calça de brim de todos os tamanhos
sapato ou tênis



R\$ 32,50

meia Reebok



R\$ 5,90



R\$
10,90

1

3ª Edição do Jornal Álvaro Braga

Edição: Passeio à Fazenda Passo do Adão

Página - 3

JAB - jornal Álvaro Braga

Porto Alegre, 11 de Novembro de 1996

Charge de Toni Brazor



Para fazer 2 marucas
é simples. Faça o número
22. Hóá! Hóá! Hóá!

Tivete: Você gosta do seu irmão ou
irmã?

1. Quando você briga com ele. Você:

- a.) Sai chorando b.) Vai contar para a mãe
c.) Deixa assim

2. Quando ele pergunta sobre seu nomeado.

Você: a.) não responde; b.) conta tudo
e c.) conta alguma coisa

Pontuação:

1. a=1	b=0	c=2
2. a=0	b=2	c=1

De: 0 à 1

Você confia

pouco no seu
irmão ou irmã.

Tente ter mais

confiança! Acredite

você pode!

3

De: 1 à 2

Parabéns! Você

gosta e confia em seu
irmão! É isso aí!!

MICHELE

O que pretendemos salientar nas páginas destacadas dos jornais são as propagandas (páginas 3 e 1 dos jornais) e o teste (página 3 da 2ª edição do jornal A.B.).

Considerando que, na apresentação do jornal Zero Hora¹¹ para os alunos, enquanto nos preparávamos para edição de nosso jornal, não fizemos referência a propaganda de marcas uma vez que, no jornal, há mais publicidade de lojas de móveis e de eletrodomésticos, e que também não fizemos qualquer referência a “testes”, pois este tipo de gênero escrito é mais comum em jornais de domingo, no caderno DONNA da Zero Hora, ou em revistas do tipo “CAPRICHÓ”, “ATREVIDA”, entre outras, percebemos, então, que o que surge na produção “jornalista” dos alunos são universos discursivos da mídia no público infanto-juvenil.

Mesmo que no desenrolar de nosso estudo tenhamos usado a denominação “criança” para os alunos, vimos neste momento caracterizá-los como público infanto-juvenil, por suas experiências extra-escolares evidenciarem “gostos” de adolescentes.

O que os alunos demonstram ao fazerem propaganda de tênis e roupas da marca “Reebok” e criarem no jornal um espaço para “teste” é o quanto o texto se constrói pelo processo da interlocução, interlocução não apenas da relação professor ⇔ aluno, mas da interlocução aluno ⇔ mundo, no caso aluno ⇔ mídia.

O discurso da mídia, nesta perspectiva, é uma instância de linguagem. É o modo de produzir linguagem, é a mediação entre o lingüístico (língua) e o extra-lingüístico (condições sócio-históricas). Citando Brandão (1994, p.83):

... é o ponto de articulação dos processos ideológicos e dos fenômenos lingüísticos.

Assim, produzir discurso é realizar operações com a língua, que por seu turno, é resultado do trabalho social histórico dos falantes, que se encontram inseridos dentro de uma formação social.

¹¹ Jornal Zero Hora é um dos jornais de maior circulação em Porto Alegre.

Mesmo sabendo que estes alunos não são aqueles que calçam tênis de marca “REEBOK” ou se vestem com roupas desta marca, o que circula entre eles pela mídia são os produtos da indústria cultural dominante, como objetos de desejo.

Isto é, se observarmos bem, especialmente a partir do que foi escrito no texto publicitário dos alunos, vamos descobrir que a mídia, mesmo escondendo muitos aspectos da realidade brasileira, acaba por expor essa mesma realidade, no sentido em que mostra predominantemente o ponto de vista da parcela da população que pertence às camadas dominantes. Ou seja: mostra que há grupos dominantes e que são eles, de preferência, os que falam e devem falar. É o que eles vestem e usam que deve ser divulgado, pois são eles que serão os consumidores desses produtos. Mas, mais do que fazer circular, nesse momento, um discurso apenas de prevalectimento de uma classe social sobre outra, talvez seja possível através de alguns apontamentos de Wolton (1990), sociólogo francês, fazer outras referências sobre tal questão.

Para o sociólogo Dominique Wolton - pesquisador francês ocupado há mais de duas décadas com estudos sobre a comunicação de massa - a supervalorização da comunicação de massa tem íntima relação com o enfraquecimento dos modos de legitimidade de outras instâncias intermediárias, como a comunidade acadêmica, a religiosa, a científica e a cultural, mesmo que as regras básicas continuem emanando desses locais.

Seduzidos pela idéia de que todos os problemas podem ser resolvidos com a apropriação da informação, mesmo aqueles que lutam pelas mais sérias utopias sociais, como poderiam ser nossos sujeitos de pesquisa, parecem não questionar criticamente este sonho tecnocrático - científico.

Para Wolton, há uma relação entre a estandardização da sociedade de massa, o individualismo de valores, o desmoronamento das legitimidades intermediárias e o reino da “publicidade” individual. Todas as legitimidades parciais precisam de uma legitimidade geral, dada pela mídia.

Na propaganda realizada por Kaciane (página 3 do jornal) e no teste: “Você gosta de seu irmão ou irmã?” criado por Michele, podemos observar o

quanto há a circulação discursiva do reino da “publicidade” individual. Isto é, há um chamamento que nos diz como agir como nós mesmos e do quanto somos capazes. Há uma discursividade sobre o que fazer de si mesmo: “Use ‘Reebok’ é bom para jogar, você fica aliviado. Eu adoro jogar de Reebok!”. “Você confia pouco em seu irmão ou irmã. Tente ter mais confiança. Acredite, você pode!”.

Como bem elucida Fischer (1996, p.51):

(...) esses textos que insistentemente nos dizem como agir.... são, em geral, produzidos a partir da confissão que os próprios sujeitos fazem de sua vida íntima, da sua precariedade humana, dos seus desejos, dos seus pecados ou de simples atos de seu cotidiano (...)

Assim, os indivíduos isolados de alguma forma parecem aliviar sua solidão ao se reconhecerem nos discursos massivos que, paradoxalmente, falam a cada um, porque tratam cada vez mais das particularidades e intimidades cotidianas do homem contemporâneo. Kaciane faz propaganda de um tênis e marca de roupa que não veste.... Michele fala de irmãos e irmãs, apesar de morar só com a avó, tendo seus pais a abandonado.

Pesquisas realizadas por Rezende (1989) e Belloni (1992), com crianças e adolescentes, mostram como eles percebem os valores morais e estéticos transmitidos pelas mensagens televisuais e se apropriam e as reelaboram, adaptando-os diretamente à vida cotidiana. Em nosso trabalho os alunos evidenciaram também tal aspecto como veremos no episódio que segue.

12.3 Episódio 13

No encontro 19 sobre a edição do nosso primeiro jornal da turma, enquanto a professora/pesquisadora tentava explicar para os alunos o que era uma charge ¹², surge no grupo a seguinte discussão:

¹² A charge utilizada para discussão com os alunos foi retirada do Jornal Zero Hora, de 15/10/97, e fazia uma crítica ao “prestígio” publicitário que se desenrolava em torno da manequim Cláudia Liz em função de uma

1. Prof^a — *O que será que está querendo contar o desenho deste quadrinho do jornal? Que crítica está querendo fazer? Quem sabe quem está deitado ali?*

2. Jonathan — *[São Paulo!]*

3. Ulisses — *[Lá em pé, a Cláudia Liz!]*

4. Prof^a — *Não é São Paulo, o nome dele.*

5. Jonathan — *João Paulo Segundo!*

6. Prof^a — *Quem é João Paulo Segundo?*

7. Jonathan — *É o que declarou não sei o que ... não sei o que lá...*

8. Prof^a — *Humhum! (Duvidando e estranhando a resposta.)*

9. Jonathan — *Ele é o sucessor de Dom Primeiro, né, sora?... Como é que é, sora?*

10. Prof^a — *Por que será que ele tem aquele “chapeuzinho” ali na cabeça?*

11. Jonathan — *Ah! (de adivinhação). Ele é o bispo.*

12. Prof^a — *Quase acertou! Mas, não é o bispo. Quem é ele?*

13. Paulo — *O Papa!*

14. Prof^a — *Isso! Ele é o Papa João Paulo II... ele fez uma cirurgia... Vocês viram na tevê?*

15. Paulo — *Eu vi! Eu vi!... Depois ele apareceu na capela e rezou...*

16. Prof^a — *É, depois ele apareceu para as pessoas e rezou uma missa na capela predileta dele.*

17. Ulisses — *É, predileta.*

18. Prof^a — *Além do Papa, a tevê também noticiou que outra pessoa fez cirurgia. Vocês sabem quem foi?*

19. Ulisses — *A Cláudia [Liz]...*

20. Jonathan — *[Liz!]*

21. Prof^a — *E vocês ouviram mais notícias do Papa ou da Cláudia Liz?*

22. Michele — *[Da Cláudia!]*

23. Cíntia — *[Cláudia Liz!]*

24. Jonathan — *[Ela estava com a boca torta].*

..... *Muitas vozes.*

25. Jonathan — *... Mas, o Papa é estrangeiro, sora!*

26. Prof^a — *Mas, ele é uma pessoa importante para quem é católico! Vocês já conheciam a Cláudia Liz?*

27. Ulisses — *[Ela já fez novela!]*

28. Jonathan — *[Ela já apareceu na tevê!]*

29. Jussie — *[Ela já apareceu na revista, sora.] Na novela ela era ... (incompreensível).*

30. Prof^a — *Vocês sabem que antes dela fazer esta cirurgia eu não a conhecia? ... Só agora que eu fui saber quem é ela... Quem vocês acham que é mais importante?*

31. Michele — *[A Cláudia Liz.]*

32. Paulo — *[O Papa!]*

33. Jussie — *[Romário!]*

34. Jonathan — *[Ronaldinho, o craque!]*

.....

Ao destacar este episódio pretendemos provocar uma reflexão sobre as vozes valorativas que o transpassaram. Como temos visto, neste trabalho, a publicidade explícita e implícita tem estimulado sem cessar os desejos insatisfeitos de crianças e adolescentes, gerando frustrações e ressentimentos.

A valorização pelos alunos parece acontecer no grande espaço público, gerido pelo individual e pelo massivo, com a introdução de um sistema de valores que se torna dominante: a publicidade. Eles demoram para identificar o Papa (turnos 2, 5, 7, 8 e 11). Fazem referência ao conhecimento escolarizado: ... *é o sucessor de Dom Primeiro* (turma 9), ... *declarou não sei o que...* (turno 7), mas identificam a personagem mais televisiva daquele momento, Cláudia Liz, como uma grande conhecida: *Lá em pé, a Cláudia Liz!* (turno 3), *A Cláudia Liz* (turno 19 e 20) e *Da Cláudia...* (turno 22).

Embora saibamos que na comunidade destes alunos a discursividade religiosa é marcada por uma diversidade de vozes religiosas, entre elas a católica, nos pareceu inesperado o desconhecimento, por parte dos alunos, da figura do Papa.

Entretanto, o que nos interessa, nesse momento, é descobrir quais são as vozes que estão falando ao considerarem os personagens televisivos: Cláudia Liz,

Romário e Ronaldinho, o craque (turnos 31, 33 e 34) como os mais importantes. Isto é, aqueles que lhes interessam conhecer.

Que vozes são estas? Como se construíram? Por que essas vozes e não outras? Se observarmos bem, especialmente a partir deste episódio, vamos descobrir que o sentido dado pelos alunos à charge por nós trazida, não emergiu pronto da estrutura, mas se construiu na negociação dos atores da enunciação em outros contextos enunciativos na mídia (turnos 27, 28 e 29), na própria família (turno 13 - Paulo é bastante religioso).

E presumo que tenha sido essa a intuição de Foucault (1995, p.56) ao cunhar a expressão prática discursiva para mostrar que há uma

... tarefa inteiramente diferente, que consiste em não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos e valores de que falam (...)

Foucault (1995), ao considerar o discurso como prática, ou seja, um evento histórico, cultural, social, reforça a idéia de que o discurso precisa ser visto pelo que é e não pelo que possa representar. Na verdade, a discursividade televisiva enunciada pelos alunos é um trabalho individual e coletivo, historicizado, marcado pelo tempo e pelo espaço onde os valores estéticos da cultura industrial estão em alta.

Assim sendo, diante do desafio que é discorrer sobre a discursividade da mídia na sala de aula, mesmo que esta sala seja única, específica, cabe-nos ressaltar que a televisão (fonte de maior evidência nas vozes enunciadas), tanto quanto outras mídias, estabeleceu e estabelece relações agradáveis, envolventes e sedutoras aos alunos. Por isso, ao salientar a discursividade da mídia, reconhecemos, a partir de vozes da sofisticação tecnológica da indústria cultural, sua competência em captar anseios e necessidades, respondendo através de narrativas dinâmicas e ágeis, com ressonâncias profundas, afetivas, emotivas, conscientes ou não no receptor.

Em suma, o que pretendemos dizer é que embora tenhamos enfatizado o processo interlocutivo da mídia com os alunos como fundante de uma prática discursiva da indústria cultural, a televisão, como as outras mídias, possui uma importância incontestável na vida cotidiana das crianças brasileiras, pois através delas os alunos têm acesso a assuntos considerados tabus, descobrem viagens e aventuras a países desconhecidos. Girar o botão, e instantaneamente, receber imagens do outro lado do mundo, ou mesmo histórias fantásticas e imaginárias — este fato por si, como bem diz Fischer (1986), faz a televisão parecer um instrumento mágico.

Além da televisão as crianças podem contar com outros recursos que preencham também esta função fantasiosa, fazendo com que a escola se abra para o mundo integrando ao processo de aprendizagem as novas linguagens e os novos modos de expressão, com suas novas e diferentes vozes.

13 EM BUSCA DE UMA CONCLUSÃO

Os episódios expostos e discutidos nos capítulos anteriores ofereceram algumas respostas a nosso questionamento inicial, respostas estas que agora apresentaremos sob a forma de considerações finais, assim como suscitaram e abriram outras questões para novos caminhos investigativos.

Ao construir um significado para o discurso, professor e aluno(s) constróem também uma representação mental da situação na qual o discurso está sendo produzido. A construção dessa representação mental, ao mesmo tempo que é influenciada pelos modelos de interação presentes na memória, os influencia, também, através do enriquecimento ou reformulação dos mesmos (van Dijk e Kintsch, 1983). Essas reformulações constituem redefinições da situação de interlocução em sala de aula. À medida que os alunos passam a ter mais segurança no adulto (professor) e que constroem um fator de valoração que os leva a considerar que vale a pena participar do evento de interlocução, eles começam a assumir ações até então reservadas ao professor. Um exemplo, em nosso trabalho, é o aluno Jonathan, interventor de muitas vozes sociais. O professor, por sua vez, diante do crescimento dos alunos, modificou suas ações a fim de adequá-las à nova situação de interlocução e procriou novos avanços. Tarefa não muito fácil para aquele que vive cotidianamente a situação de sala de aula. Com isso, se não se podemos negar a influência do professor no tipo de situação construída, também a influência dos alunos com suas próprias vivências é revelada nos episódios. E o processo de construção da escrita foi se

desencadeando ao longo dos encontros em consequência de redefinições, feitas pelo professor/pesquisador e pelos alunos, na construção de muitas interlocuções como apontam os episódios.

Este trabalho de pesquisa revelou, embora não explicitamente, mas na voz de algumas enunciações que o permearam, três momentos relevantes na construção da interlocução, definidos pela predominância de determinadas atitudes e ações dos alunos durante a realização do trabalho. No primeiro momento, os alunos atribuíram ao professor/pesquisador as características atribuídas aos professores, de modo geral, isto é, autoridade inquestionável, detentor do saber... Os alunos, embora já me conhecessem, demonstraram passividade e resistência à participação nas atividades. Os textos iniciais produzidos pelos alunos evidenciaram bastante a voz escolarizada e o discurso pedagógico do professor.

Num segundo momento, os alunos passaram a confiar no professor/pesquisador, a vê-lo como aquele que deverá encaminhar os trabalhos no grupo. Assim desaparece a resistência e eles começam a colaborar, inicialmente quando solicitados e, posteriormente, espontaneamente.

E num terceiro momento os alunos se tornaram mais independentes da voz “professoral” do professor/pesquisador fazendo dos encontros um “porto” para diferentes vozes. Cantavam enquanto realizavam as atividades, comentavam sobre novelas e filmes, relatavam experiências cotidianas, enfim traziam suas vidas para escola.

Todas essas colocações, olhadas do lugar em que me situo — profissional da educação — trazem importantes reflexões sobre o ato educativo, a sala de aula, a construção do conhecimento e o papel do professor e do aluno. E poderão ser revisitadas por todos aqueles que, como eu, vêm na sala de aula um caminho investigativo para pesquisa.

Apesar de a ênfase de meu trabalho ter sido, na proposta inicial, sobre a produção escrita, reconheço que de fato, durante a análise dos dados, não salientei apenas a multiplicidade de vozes na produção. Procurei enfatizar a

importância do social, do outro, da cultura, colocando a linguagem como eixo central e desenvolvendo categorias como interlocução, dialogia e polifonia, ora pela fala, ora pela escrita.

Tal aspecto sucedeu, porque, como eu já havia relatado no início deste estudo, o grupo de alunos pesquisado possuía pouca experiência com a produção escrita. E, como sabemos, um dos percalços que os alunos encontram na escola é o “doloroso aprendizado da escrita” (Guedes, 1996). Observando alguns dos textos que selecionei para a análise, percebemos a dificuldade de escrita pelo alunos, fazendo-se necessária muitas vezes a transcrição para escrita convencional.

Embora tivéssemos editado jornais, feito teatro, visitado uma fazenda, escrito cartas, escrito textos, lidos histórias... faltou-nos tempo para continuarmos trabalhando com o universo da escrita e da leitura. As cinco horas semanais utilizadas no período dos quatro meses, apesar de terem possibilitado avanços, não foram milagrosas.

A partir, então, da escuta de vozes, nesta sala de aula específica, é que fazemos alguns considerações finais, desvendando como se deu o processo de interlocução professora/pesquisadora — aluno(s), no processo de constituição de vozes científicas e cotidianas.

As vozes de várias instâncias sociais que emergiram em muitos de nossos encontros, aos poucos foram se inscrevendo no dizer dos alunos, ora oralmente, ora por escrito caracterizaram a polifonia. Isto é, a análise que fizemos da dinâmica discursiva, em sala de aula, indica o caráter polissêmico, e destaca, fundamentalmente, o caráter polifônico na constituição do saber, na elaboração de conhecimento.

As vozes escutadas durante os encontros e presentes nos episódios ecoam as diferentes vozes que permeiam a comunidade escolar onde se desenvolveu o trabalho. Ouvimos dizeres como: *Sora, a sra. conhece a Pomba-Gira?*, *Você queria ser um tic-tac?* (pensamento escolarizado), *Guardar com a minha santinha, Sora, sora! Todas as mulheres que jogam têm medo de levar bolada!*, *A Net dá foto, sora, se a gente quiser... bem colorida*, entre muitos outros.

São todos dizeres — do discurso pedagógico, do discurso religioso, do discurso cotidiano, do discurso dos mídia — que, constituindo e caracterizando a ambiência social dos alunos, deixam suas marcas.

Na realidade, ao invés de palavras simplesmente circulando, vamos percebendo, no dinamismo do processo da interlocução, a configuração de polêmicas, de disputas, permeadas por interesses, convicções e valores em jogo. Vamos percebendo que os movimentos das vozes não se dão de maneira linear, nem mesmo pendular; mas que os enfoques e as tônicas se esboçam e se explicitam a partir do que é e do que tem sido privilegiado socialmente.

E é nessa disputa polêmica de interesses, convicções e valores que se pode traçar a negociação de vozes. Há uma busca de inter-compreensão, num movimento de construção de parte a parte: não só quando o(s) aluno(s) procuram compreender o professor/pesquisador, mas, também, quando o professor/pesquisador procura atribuir sentido ao que o(s) aluno(s) dizem. Há uma co-construção, segundo Smolka (1992), no sentido de uma elaboração mental conjunta.

E esses dois processos de constituição, ao meu ver, são elucidados por Góes (1997), quando refere que, apesar de diferirem entre si, eles mantêm reciprocidade — as vozes cotidianas fundamentam, dão base vivencial às científicas/escolares, e estas podem trazer a sistematização à elevação de níveis de generalidade nas cotidianas. Como, por exemplo, ocorreu em um de nossos encontros com a palavra **campo** - espaço para agricultura - e com a palavra **terra**, espaço para plantar no fundo do quintal (questão colocada por Jonathan).

Essas interpretações com aspectos da abordagem histórico-cultural sobre processos conceituais construídos em sala de aula forneceram pistas para que compreendêssemos a heterogeneidade de estratégias e a dinâmica de trocas dialógicas destacadas no início do estudo.

Podemos depreender, de tais interpretações, uma concepção de homem não como (sujeito) uno, mas duplo, na luta/tensão constante — social, mental — homem capaz de, experienciando e condensando diversas posições/papéis

sociais, controlar o outro, a si próprio (*Que que tem que as meninas jogam?*) e resistir (*Sora, isso não é poesia!*). Nessa concepção, o homem não é simplesmente produto das circunstâncias, mas (agente que) transforma as circunstâncias e se transforma (se produz) nessa atividade. E nesse trabalho social e simbólico de produção de signos e sentidos, a linguagem não é só meio e modo de (inter/oper)ação, interlocução, é também produto histórico, objetivado; é constitutiva/constituidora do homem como sujeito da e na linguagem (Smolka, 1997).

Assim, ao desenvolver este trabalho, procuramos conhecer esta nova perspectiva de linguagem, ou seja, de reconhecê-la no processo educativo como interlocução, trabalho, prática social concreta entre interlocutores concretos, inseridos em um contexto sócio-histórico, sendo lugar de elaboração e apropriação de cultura, “*a instância em que a materialidade ideológica se concretiza*”, na voz de Brandão (1994).

Com isso, o que pretendemos dizer é que as questões suscitadas neste trabalho nos levam a repensar a dinâmica discursiva de sala de aula. O olhar que debruçamos sobre Bakhtin e todas as vozes teóricas que compuseram este trabalho destacam a relação dialógica que se estabelece entre o professor e os aluno(s). Na construção do conhecimento, como uma construção social, partilhada, coletiva, onde o outro é sempre necessário. Esse outro pode ser o professor ou mesmo qualquer um dos alunos, dependendo das circunstâncias. O conhecimento é visto como sendo elaborado, disputado no concreto das interlocuções. E a linguagem, o lugar dessa construção, sendo a palavra, a ponte por onde transitam significações.

Estas reflexões fazem-nos repensar que é preciso estarmos atentos para o jogo de simetrias e assimetrias que se sucedem nas situações de sala de aula, sem termos medo de conviver com a diversidade, com a diferença, mas fazermos delas a “mola” propulsora do desenvolvimento intelectual, pois educar não é homogeneizar, produzir em massa, mas produzir singularidades.

E devemos salientar a construção do sujeito, e não seu “assujeitamento” completo pela linguagem. Isto é, faz-nos reconhecer no professor e no aluno o

movimento e a ação do trabalho com a linguagem, e na escola o espaço e lugar de deixar vir à tona a diversidade nos modos de agir, de fazer, e de construir, permitindo a réplica e a contra-palavra.

E parafraseando Freitas (1996), esse estudo nos permite ver que o professor precisa também ser autor: penetrar na corrente da língua, recuperar sua palavra, sua autonomia, sem fazer dela uma tribuna para o poder, mas um meio para exercer uma autoridade que se conquista no conhecimento partilhado. Nesse sentido o professor pode ser visto como o orquestrador de diferentes vozes... de uma grande orquestra. E, com o exercício do dizer das crianças pela escrita, das várias posições que elas vão ocupando, dos distintos papéis que elas vão assumindo — como leitoras, escritoras, narradoras, protagonistas, autoras... — vão emergindo e se explicitando não só as diferentes funções, mas as diversas “falas” e “lugares” sociais.

Assim sendo, é este trabalho não apenas de explicitação, mas de constituição do discurso social enquanto elaboração individual, que os alunos precisam (poder) realizar nas séries escolares. Desse modo, também, as experiências individuais ampliam-se e redimensionam-se nos diferentes espaços e momentos de interlocução. Nestes espaços e nestes momentos surge a possibilidade da (co)autoria na história da vida.

Mas falar em trabalho de escrita e falar em co-autoria na história levanta suspeitas e faz emergir incertezas e contradições: como se sustentam este trabalho e esta autoria no contexto da indústria cultural? As incertezas e as contradições provêm, entre outros aspectos, da não garantia da perda, da ruptura com o gesto, isto é, da desvalorização e da redução do momento original do trabalho de escrever a uma mera técnica no sistema produtivo, ao mesmo tempo em que a leitura passa a ser um modo de consumir. Este é, no entanto, um risco que o professor ator e co-autor no processo de ensino-aprendizagem tem que correr. Colocamos, então, desse modo, o desafio político-pedagógico da escola, enquanto prática cotidiana e urgente (que não pode ficar esperando “teorias”), mas se transforma — e precisa ser pensada — enquanto se realiza.

Assim sendo, “acreditar” que a educação seja possível e viável — como trabalho e co-autoria na história — não leva efetivamente a sua realização. É preciso, na prática, conhecer e conceber formas de educação condizentes com o momento histórico em que vivemos para operar transformações.

No entanto, principalmente aqueles que constroem e vivenciam o dia-a-dia da sala de aula, como eu, sabem que sem dúvida ela se constitui num complexo emaranhado de desafios. Os desafios que apresenta desencadeiam múltiplos questionamentos, hipóteses, teorias, a partir de diversas áreas do conhecimento. Por isso, encontrar formas de educação condizentes com o momento histórico não é uma tarefa fácil.

Ao procurar explicitar movimentos interlocutivos em sala de aula, analisando as várias vozes emergentes, ora implicitamente, ora explicitamente, identificamos na análise aquelas vozes que, apesar de ditas não foram escritas, ou que, apesar de escritas não foram ditas.

Embora nosso objetivo não fosse o “desvendar” destas vozes, muitas questões foram suscitadas ao longo do trabalho, referentes a emergência ou não dessas vozes silenciadas.

Por que a voz da mídia, principalmente a televisiva presente na troca dialógica, no texto escrito emergiu apenas no anúncio publicitário do jornal? Por que os alunos, quando trabalhamos com o campo, apesar de denominar o proprietário da Fazenda Passo do Adão: “Rei do Gado”, não fizeram referência a tal denominação no jornal que editamos sobre o passeio? O que fez com que Kaciane e Marta trouxessem em seus textos sobre os Jogos da Primavera, a voz da vontade de jogar futebol e na discussão do grande grupo essa fosse substituída pelo silêncio ou pela concordância com os meninos de que as meninas não devem jogar futebol? Como Michael consegue representar significados graficamente pelo desenho atribuindo sentido ao que trabalhamos, e no entanto não escreve ou pronuncia uma palavra sobre o discutido? O que acontece na dinâmica discursiva que faz com que algumas vozes sejam ditas e outras não, algumas vozes sejam escritas e outras não?

Detectar todas as possíveis facetas destas vozes constitui-se a nosso ver uma tarefa árdua, mas não impossível. Ativá-las, lidar com elas ou criar situações em que elas emergjam parece para nós ser o mais complexo e desejável.

O que nos parece é que essas vozes silenciadas procuram um “porto” onde possam emergir; para algumas, talvez seja oralmente, para outras, pela escrita, e, para outras ainda, conforme também encontramos em nosso trabalho, pelo desenho. Até que ponto as representações que esses alunos têm sobre o que é falar e o que é escrever atuam na escolha desses “lugares de emergência”? É uma questão que fica.

Enfim, essas reflexões que aqui fazemos, do ponto de vista das vozes discursivas, sobre a interlocução e a produção escrita podem servir de subsídio para a atividade pedagógica. No entanto, essa reflexão e os questionamentos que aqui se fazem não se colocam como um artefato para ser utilizado diretamente pelo ensino. Há mediações importantes entre a produção de uma forma de conhecimento por determinado domínio de estudos, no contexto acadêmico, e a aplicação desse conhecimento no ensino.

Pelo contrário, a nossa preocupação maior foi principalmente descrever uma trajetória com uma turma de alunos específica, abrir espaços para a conversão de diferentes olhares, permitir o manejo dos conceitos e dos dados encontrados, assim como multiplicar as relações que estão presentes neles, em seus próprios discursos.

Nesse sentido, este trabalho que realizamos, e que se coloca como um produto na circulação do saber, também não está “pronto”. É só a primeira parte de um processo que se iniciou, onde o interesse não esteve em alcançar a verdade, a certeza, mas realizar um processo de busca permanente, “pensar diferentemente o que se pensa”, não legitimando o certo, o já sabido, mas levando ao desassossego o sujeito que busca conhecer. E buscar formas e distanciamentos, de rupturas e de outros olhares sobre a multiplicidade de vozes na sala de aula foi seu grande desafio. Um jogo estratégico para empreender uma aventura na própria experiência cotidiana que foi e é a sala de aula.

INTERLOCUTORES: BIBLIOGRAFIA

- AGUIAR**, Vera. *Poesia Fora da Estante*. In: AGUIAR, Vera; ASSUMPÇÃO, Simone; JACOBY, Sissa (orgs.). Porto Alegre: Editora Projeto. CPL. I PUC - RS, 1995.
- AMARAL**, Liana. Comunicação popular, cotidiano e educação. *Anais da 48ª Reunião Anual da SPBC PUC-SP*, julho de 1996.
- ANDERSON**, Alonzo B. e **JEALE**, William H. A lectoescritura como prática cultural. In: FERREIRO, Emília, PALÁCIO, Margarita (orgs.) *Os processos de leitura e escrita. Novas perspectivas*. - Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- ANTUNES**, Maria Fernanda. *Negrinho do Pastoreio*. São Paulo: FTD, Coleção Folclore, 1989.
- ASSIS**, Jesus de Paulla. Divulgação científica por meio eletrônico. *Anais da 48ª Reunião Anual da SBPC PUC-SP*, julho de 1996.
- AUTHIER-REVUZ**, Jacqueline. Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours. *DRLAV, Revue de Linguistique*, n. 26, 1982.
- AUTHIER-REVUZ**, Jacqueline. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. n. 19, jul/dez, 1990.
- BALPE**, Jean-Pierre. *Les moments de poésie à l'école élémentaire*. Paris, Librairie Armand - Colin, 1974.
- BAKHTIN**, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.

- BARROS**, Diana Luz Pessoa. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto de (orgs.). *Diálogos com Bakhtin*. Ed. da UFPR, 1996.
- BELLONI**, Maria Luiza. *O papel da televisão no processo de socialização*. Brasília: Universidade de Brasília, 1992.
- BOURDIEU**, Pierre & **PASSERON**, Jean Claude. *A reprodução*. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- BRANDÃO**, Helena . Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1994.
- BRITO**, Percival. Em terra de surdos - mudos. In: GERALDI, Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. 2ª ed. Cascavel, ASSOESTE, 1984.
- CALIL**, Eduardo. Leitura uma possível interação. *Leitura: teoria e prática*. Campinas, ALB, v.9, nº 16, dez 1990.
- CALKINS**, Lucy M. *A arte de ensinar a escrever*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- CASTILHO**, Ataliba; **PRETTI**, Dino. *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*. vol. II, Diálogo entre dois informantes. São Paulo: EDUSP, 1986.
- CAZDEN**, Courtney B. A língua escrita em contextos escolares. In: FERREIRO, Emília; PALÁCIO, Margarita (orgs.) *Os processos de leitura e escrita. Novas Perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- CUNHA**, Mônica Laboissière. O discurso do professor: uma questão de poder e solidariedade. In: MAGALHÃES, Maria Izabel (org.) *As Múltiplas faces da linguagem*. - Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1996.
- DALLA ZEN**, Maria Isabel H. *Histórias de Leitura na vida e na escola: uma abordagem lingüística, pedagógica e social*. Porto Alegre: Mediação, 1997.
- DIETZCH**, Mary J. e **SILVA**, Alice S. Itinerantes e Itinerários na busca da palavra. Trabalho apresentado na ANPED - 16ª Reunião Anual. Caxambu, set/1993.
- DOISE**, W. & **MUGNY**, G. *Le developpment social de l'intelligence*. Interdições. Editions, Paris, 1988.

- DOWNING**, John. A influência da escola na aprendizagem da leitura. In: : FERREIRO, Emília; PALÁCIO, Margarita (orgs.) *Os processos de leitura e escrita. Novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- DUCROT**, O. *Princípios de semântica lingüística*. São Paulo: Cultrix, 1983.
- FERREIRA**, Maria das Graças. A interação verbal: um estudo do papel da linguagem numa sala de alfabetização. In: BRAGGIO, Sílvia L.B. (org.) *Contribuições lingüísticas para a alfabetização*. Goiânia: Editora da UFG, 1995.
- FERREIRO**, Emília. Os processos construtivos de apropriação da escrita. In: : FERREIRO, Emília; PALÁCIO, Margarita (orgs.) *Os Processos de Leitura e Escrita. Novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- FIJALKOW**, Jacques. L'enseignement de la lecture - écriture en milieu défavorisé. CRESAS. *On n'apprend pas tout seul*. Paris, 1981.
- FISCHER**, Rosa Maria. *O mito na sala de jantar*. Porto Alegre: Movimento, 1986.
- _____. Mídia e produção de subjetividade na cultura contemporânea. *Educação, Subjetividade e Poder*. V.3 (mar.-jul. 1996). Porto Alegre: Núcleo de Estudos sobre Subjetividade, Poder e Educação, Programa de Pós-Graduação da UFRGS, Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1996.
- FONTANA**, Mônica Z. Signo ideológico versus interação comunicativa. O social e o ideológico nas teorias da linguagem. *Centro de Estudos Sociedade e Educação*. n° 24, Papirus, Campinas, Julho/1991.
- FONTANA**, Roseli C. A Elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula. In: SMOLKA, Ana Luiza; GÓES, Maria Cecília (orgs.) *A Linguagem e o Outro no espaço escolar*. Vygotsky e a construção de conhecimento. 1ª Edição: Campinas: Papirus, 1993.
- FOUCAULT**, M. *A arqueologia do saber*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- FREITAS**, Maria Teresa de Assunção. Bakhtin e a psicologia. In: FARACO, Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto de (orgs.) *Diálogos com Bakhtin*.; Ed. da UFPR, 1996.

- FURNARI, Eva. Traquinagens e Estripulias. Editora Global.
- GARCIA, Regina L. Caminhos e descaminhos da Alfabetização. *Educação e Sociedade*. São Paulo, n°28, Ano IX: cortez, dezembro 1987.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes; 1991.
- _____. Escrita, Uso da Escrita e Avaliação. In: GERALDI, Wanderley (org.) *O texto na sala de aula*. 2ª ed. Cascavel, ASSOESTE, 1984.
- GOÉS, Maria Cecília R. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos In: GOÉS, Maria Cecília (org.). *A significação nos espaços educacionais*. São Paulo: Papyrus, 1997.
- _____. A formação do escritor: Considerações sobre a relação da criança com seu texto. Trabalho apresentado na ANPED. 16ª Reunião Anual. Caxambu, Setembro 1993.
- _____. A Natureza Social do desenvolvimento psicológico. *Centro de Estudos Sociedade e Educação*. n°24, Campinas: Papyrus, julho de 1991.
- GOODMAN, K. S. O Processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, Emília; PALÁCIO, Margarita (orgs.). *Os processos de leitura e escrita. Novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- GUEDES, Paulo Coimbra. A construção da discursividade na escrita. Procedimentos básicos do professor. *Estudos da linguagem*. Porto Alegre: Sagra DC Luzzatto, 1996.
- GUMPERZ, John J. *Language and social identity studies in interactional sociolinguistics*. Nova York: Cambridge University Press, 1988.
- KLEIMAN, A.B. *Leitura: Ensino e Pesquisa*. Campinas: Pontes, 1989.
- _____. Introdução. E um início: a pesquisa sobre interação e aprendizagem. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, n° 18, julho/dezembro 1991.

- _____. Interação e produção de texto. Elementos para uma análise interpretativa crítica do discurso do professor. *D.E.L.T.A.*, Vol.9, Nº especial, 1993.
- _____. Por um enfoque interpretativo crítico de marcadores da interação. *ABRALIN*. Boletim da Associação Brasileira de lingüística. nº 15, julho de 1994.
- KOCH**, Ingedore Gunfeld Villaça. Intertextualidade e polifonia; um só fenômeno? *D.E.L.T.A.*, São Paulo, Vol.7, Nº 2, 1991
- _____. *A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.
- LEAL**, Leiva de Figueiredo Viana. A Escrita Aprisionada - uma análise da produção de texto na escola. *Dissertação de Mestrado*. Faculdade de Educação. UFMG, Belo Horizonte, 1991.
- LEMOS**, Cláudia Teresa Guimarães. Interacionismo e Aquisição da Linguagem. *Revista D.E.L.T.A.*, 2. São Paulo. Editora da PUC - SP, 1977.
- MAINGUENEAU**, Dominique. Novas tendências em análise do discurso. 2ª Ed. Campinas: Pontes: Ed. da UNICAMP, 1993.
- MAITRÊ**, Jacques. Religion Populaire - In: *Encyclopaedia Universalis*, Paris, n. 15, 1985.
- MATENCIO**, Maria de Lourdes Meirelles. *Leitura, produção de texto e a escola: reflexões sobre o processo de letramento*. Campinas, São Paulo: Mercado de letras - Editora Autores Associados, 1994.
- MEIRELES**, Cecília. *Ou isto ou aquilo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- MELLO**, Darlize Teixeira de. A leitura polissêmica em sala de aula. *Relatório de Pesquisa*. Porto Alegre: FAPERGS/UFRGS, 1993.
- NUNES**, Lígia Bojunga. *A Bolsa Amarela*. Coleção Quatro Ventos. 12ª edição. Editora AGIR, 1986.
- OLIVEIRA**, Terezinha Maria Schuchter de. O texto no contexto institucional da sala de aula. *Dissertação de Mestrado*. Vitória: UFES, 1994.
- ORLANDI**, Eni Pulcinelli. *A linguagem e seu funcionamento*. 2ª Ed. Campinas: Pontes, 1987.

- _____. *Discurso e Leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas: Ed. da UNICAMP, 1988.
- ORO**, Ari Pedro. *Religiões Afro-Brasileiras: religiões multi-étnicas*. Porto Alegre: UFRGS, 1992.
- _____. Modernas formas de crer. *Anais da 48ª Reunião Anual da SBPC*. Volume 1. PUC-SP, 1996.
- PACHECO**, Suzana Moreira. Grupo de Leitura: aspectos sócio-culturais das interações entre crianças leitoras e textos. *Dissertação de Mestrado*. UFRGS - Faculdade de Educação. Porto Alegre, 1994.
- PERRET-CLERMONT**, Anne Nely. Interações sociais no desenvolvimento cognitivo. *Cadernos de Psicossociologia da Educação*, 2. Porto Alegre: UFRGS, 1994.
- PERRONI**, Maria Cecília. *Desenvolvimento do discurso narrativo*. São Paulo, Ática, 1992.
- PINO**, Angel S. Processos de significação e constituição do sujeito no contexto da pré-escola. Trabalho apresentado no *VI Simpósio da ANPEPP*. - Maio de 1996.
- POSSENTI**, Sírio. S. Concepções de sujeito na linguagem. *Boletim ABRALIN*. n° 13; p. 13 - 30, dez. 1992.
- _____. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- PRANDI**, Reginaldo. *Perto da magia, longe da política. Derivações do encantamento no mundo desencantado*. São Paulo: Hucitec / EDUSP, 1992.
- REZENDE**, Ana Lúcia Magela de, **REZENDE**, Mauro Borges de. *A tevê e a criança que te vê*. São Paulo: Cortez, 1989.
- ROCKWELL**, Elsie. Los procesos cotidianos, lenguaje y conocimiento en el aula. *Revista Colección Pedagógica Universitaria*. n. 15. Universidad Veracruzana, 1987.
- SILVA**, Carmem Lúcia da Costa. A Polifonia no discurso narrativo infantil. *Dissertação de Mestrado*, Porto Alegre: UFRGS. Instituto de Letras, 1996.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A Polifonia na sala de aula; um estudo do discurso pedagógico. *Tese de Doutorado*. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1995.

_____. Olha quem está falando agora! A escrita das vozes na Educação. In: COSTA, Maria Vorraber (org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996.

SMOLKA, Ana Luiza B. Múltiplas Vozes na sala de aula: aspectos da construção coletiva do conhecimento na escola. *Trabalhos em lingüística aplicada*; Campinas, n° 18, Jul./dez. 1991.

_____. Cognição, linguagem e trabalho na escola. In: SOARES, Magda et al. *Escola Básica*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1992.

_____. A dinâmica discursiva no ato de escrever: relações de oralidade - escritura. In: GOÉS, Maria Cecília; SMOLKA, Ana Luiza (org.). *A linguagem e o Outro no espaço escolar Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas: Papyrus, 1993.

_____. Esboço de uma perspectiva teórico-metodológica no estudo de processos de construção de conhecimento. In: GOÉS, Maria Cecília (org.). *A significação nos espaços educacionais*. São Paulo: Papyrus, 1997.

SOUZA, Mário Lynn. O conflito de vozes na sala de aula. In: CORACINI, Maria José (org.). *O jogo discursivo na aula de leitura. Língua Materna e Língua Estrangeira*. Campinas: SP, 1995.

TEBEROSKY, Ana. *Aprendendo a escrever. Perspectivas psicológicas e implicações educacionais*. São Paulo: Editora Ática, 1994.

_____. La dictée entre enfants. In: CRESAS. *On n'apprend pas tout seul*. Paris, 1981.

TERZI, Sylvia Bueno. *A Construção da Leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados*. Campinas, SP: Pontes; Editora da UNICAMP, 1995.

TOSCHI, Eny. A dialogicidade linguagem/pensamento no vivido da sala de aula. *ABRALIN*, n° 19, dezembro de 1996.

- _____. A Influência sociocultural nos processos mentais. *Cadernos de Psicossociologia e Educação*, 3. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1995.
- _____. A construção social do conhecimento pela criança em idade escolar. *Relatório de Pesquisa*. Porto Alegre: CNPq/UFRGS-FACED, Jan./1991.
- van DIJK, T.A. e KINTSCH, W. *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press, 1983.
- VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- _____. *Problems of General psychology*. The Collected Works of L.S. Vygotsky. Vol. 1, New York, 1987.
- WOLTON, Dominique. *Èloge du grand public. Une théorie critique de la télévision*. Paris: Flammarion, 1990.
- WOODS, Claire A. A lectoescrita nas interações: uma busca das dimensões e significados no contexto social. In: FERREIRO, Emília; PALÁCIO, Margarita (orgs.) *Os Processos de leitura e escrita*. Novas perspectivas. Emília Fevereiro e Margarita Palácio. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

ANEXOS

ANEXO 1

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

[] - falas superpostas

[]

? - interrogação direta

! - entoação exclamativa

... - suspensão de enunciação

(inint) - incompreensível

OU OU

(viram) escreve-se entre parênteses o que se supõe ter ouvido

MAIÚSCULAS - ênfase na pronúncia

sí-la-ba - palavras pronunciadas silabadamente

{rindo} - escrevem-se entre colchetes observações relevantes

OU

[rindo]

ANEXO 2

O Relógio

Vinícius de Moraes

Passa tempo, Tic-tac

Tic-tac passa a hora

Chega logo Tic-tac

Tic-tac vai-te embora

Passa tempo

Bem depressa

Não atrasa, não demora

Que já estou muito cansado

Já perdi toda alegria

de fazer meu Tic-tac

Tic-tac noite e dia

Tic-tac, Tic-tac, Tic-tac

ANEXO 3

A Bolsa Amarela

Lygia Bojunga Nunes

Eu tenho que achar um lugar pra esconder as minhas vontades. Não digo vontade magra, pequenininha, que nem tomar sorvete a toda hora, dar sumiço da aula de matemática, comprar um sapato novo que eu não agüento mais o meu. Vontade assim todo mundo tem, todo mundo pode ver, não tô ligando a mínima. Mas as outras - as três que de repente vão crescendo e engordando toda, vida, ah, essas vontades eu não quero mostrar. De jeito nenhum.

Nem sei qual das três vontades me enrola mais. Às vezes acho que é a vontade de escrever de uma vez e deixar de ser criança. Outra hora, acho que é vontade de ter nascido garoto em vez de menina. Mas hoje tô achando que é vontade de escrever.

Já fiz tudo para me livrar delas. Adiantou? Hum! É só me distrair um pouco e uma logo aparece. Ontem mesmo eu tava jantando e de repente pensei: puxa vida, falta tanto ano para eu ser grande! Pronto a vontade de crescer desatou a engordar...