

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

***A PRODUÇÃO DE TEXTO NA SALA DE
AULA: uma análise de produção de ensino***

Helen Cristine Bido Brandt Delloso

PIRACICABA, SP

2013

***A PRODUÇÃO DE TEXTO NA SALA DE
AULA: uma análise de produção de ensino***

Helen Cristine Bido Brandt Delloso

Orientadora: PROF.^a DR.^a Cláudia Beatriz de C. N. Ometto

Dissertação apresentada -
para defesa - à Banca
Examinadora do Programa
de Pós-Graduação em
Educação da UNIMEP como
exigência para obtenção do
título de Mestre em
Educação

PIRACICABA, SP

2013

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto
Orientadora

Profª Drª Heloisa Helena Oliveira de Azevedo
Membro externo - PUC Campinas

Profª Drª Anna Maria Lunardi Padilha
Membro interno - UNIMEP

Defesa em 15 de março de 2013
Horário: 14h

AGRADECIMENTOS

A Deus,
pela minha vida e pelas oportunidades.

Aos meus pais,
que sempre me incentivam aos estudos.

Ao meu filho Filippo,
razão de minha felicidade e colorido diferente a minha vida

Ao meu marido Daniel,
Pela compreensão a ausência.

À Cláudia,
por ser mais que orientadora, um exemplo de persistência e determinação. A
você, meu carinho especial, meu respeito, minha admiração e minha
gratidão.

À Márcia Savian,
pela amizade e companheirismo ao longo de toda esta caminhada.

Aos professores do PPGE,
pelos ensinamentos e amizade.

As professoras Anna e Heloisa,
por aceitarem fazer parte da banca, me acompanhando no desenvolvimento
e no produto final de meu trabalho.

A CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior),
o incentivo financeiro para a realização desta.

SUMÁRIO

UM BREVE DIÁLOGO INTRODUTÓRIO: DA PROFESSORA QUE SE QUESTIONA À PESQUISADORA QUE A ENSINA	8
UM OLHAR SOBRE O JÁ DITO: O QUE HEI DE ENCONTRAR?	18
CAPÍTULO I - UM ESTUDO SOBRE LINGUAGEM, LÍNGUA E AS POSSIBILIDADES DE TRABALHO COM PRODUÇÃO DE TEXTOS EM UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA	23
1.1. UMA TENTATIVA DE COMPREENSÃO DA LINGUAGEM EM FUNCIONAMENTO ENTRE SUJEITOS	26
1.2. CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM	28
1.3. COM RELAÇÃO AO TRABALHO COM A LINGUAGEM	34
1.4. COM RELAÇÃO AO TRABALHO SOBRE A LINGUAGEM	38
CAPÍTULO II - UM OLHAR PARA TRÁS: “DA ESCOLA PARA TODOS” AOS PCNS - O TRABALHO COM LINGUAGEM E LÍNGUA NA ESCOLA	41
2.1. TECENDO UM BREVE HISTÓRICO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA NA ESCOLA	43
2.2. UM POUQUINHO SOBRE OS PCNS E SUAS SUGESTÕES	48
2.3. UMA BREVE DIGRESSÃO REFLEXIVA COMO PONTE PARA A ESCOLHA METODOLÓGICA	58
CAPÍTULO III - UM CAMINHO A SER TRILHADO	64
CAPÍTULO IV - A PESQUISA E SEUS ACHADOS	79
4.1. A CONDIÇÃO DE PRODUÇÃO DO ESTUDO – O BAIRRO, A ESCOLA.....	81
4.2. OS REGISTROS	83
4.3. A ESCOLHA DA CLASSE E A CONDIÇÃO IMEDIATA DO ESTUDO	85
4.3.1. <i>Contexto histórico e cultural da escolarização dos sujeitos da pesquisa.....</i>	<i>86</i>
4.3.2. <i>As experiências anteriores dos alunos com relação à produção de textos.....</i>	<i>89</i>
4.4. O ENCAMINHAMENTO DADO PELA PROFESSORA EM SALA DE AULA E A ESCRITA DA PESQUISA ...	93
4.5. O CAMINHO PERCORRIDO: DA CONSTRUÇÃO DOS DADOS ÀS ANÁLISES	94
4.5.1. <i>1º ATO: Uma estratégia de produção para textos dissertativos: o início do semestre.....</i>	<i>95</i>
4.5.2. <i>2º ATO: Instaurando uma proposta com propósitos efetivos de interlocução para a produção de um texto</i>	<i>103</i>
4.5.3. <i>3º ATO: Alimentando a proposta em um movimento discursivo/dialógico na sala de aula.....</i>	<i>114</i>
4.5.4. <i>4º ATO: O momento da produção da primeira versão do texto.....</i>	<i>125</i>
4.5.5. <i>5º ATO: Uma reflexão coletiva sobre a produção realizada.</i>	<i>139</i>
4.5.6. <i>6º ATO: A retomada da produção inicial pelos alunos.....</i>	<i>142</i>
4.5.7. <i>7º ATO: Materializando a produção de ensino mediada pela produção de textos..</i>	<i>144</i>
O TEXTO DA DISSERTAÇÃO: o bordado! AS CONSIDERAÇÕES: ponto final?.....	156
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	161

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo documentar e analisar, a produção de ensino nas relações de ensino materializadas na sala de aula, as atividades de produção de texto vividas pelos alunos considerando que a aproximação desses processos pode contribuir para a explicitação dos modos de elaboração conceitual vividos por eles, quer seja no processo de leitura extração de informações, quer seja no processo de produção de textos que indiciam suas compreensões sobre os conteúdos escolares trabalhados ou sobre a própria significação do que vem a ser o papel do produtor de textos na sociedade letrada em que estamos inseridos. Considerando que a linguagem é a mediadora deste processo o trabalho ancora-se teoricamente na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, tal qual formulada por Vigotski (1989, 2003), articulada aos estudos de Bakhtin (2003, 2004) no campo da semiótica. Articular o trabalho docente ao processo de pesquisa é já uma opção metodológica, visto que, analisar as práticas de ensino de língua bem como os processos de significação acerca da produção de textos à luz das perspectivas apontadas requer um olhar não somente para as atividades desenvolvidas, mas para as relações que se estabelecem entre os sujeitos que estão inseridos na dinâmica interativa. Os dados produzidos nos evidenciam que a mediação da professora, em um trabalho constante de produção elaboração e reelaboração de textos escritos, possibilitam o desenvolvimento da reflexividade pelos alunos, melhorando suas produções escritas.

Palavras-chave: mediação, interação, produção textual, produção de ensino.

ABSTRACT

This study aims to document and analyze the relationships education materialized in the classroom, the production activities of text experienced by students considering the approximation of these processes may contribute to the clarification of conceptual elaboration of the ways they lived, whether in the process of reading information extraction, either in the process of producing texts that indicate their understanding of school content or worked on the very meaning of what is to be the role of producer of texts in literate society in which we operate. Whereas language is the mediator of this process work is anchored theoretically in cultural-historical perspective of human development, as it was formulated by Vygotsky (1989, 2003), articulated the studies of Bakhtin (2003, 2004) in the field of semiotics. Articulate teaching the research process is already a methodological option, since analyzing the practices of language teaching and the significance of processes on the production of texts in the light of the perspectives outlined requires looking not only for the activities, but for the relationships that are established between subjects that are inserted into the interactive dynamics. The data produced in evidence that the mediation of the teacher in a constant work remake and production of written texts, enable the development of reflexivity by students, improving their written productions.

Keywords: mediation, interaction, text production, learning production.

***UM BREVE DIÁLOGO INTRODUTÓRIO: da
professora que se questiona à
pesquisadora que a ensina***

***“Tudo no mundo está
dando respostas, o que
demora é o tempo
das perguntas.”***

José Saramago

Minha história como professora teve início muito antes da decisão pelo Magistério. Lembro-me que desde bem pequena, ainda no período da Educação Infantil¹, brincava de “escolinha” com bonecas e vasos de violeta; mais tarde com as amigas eu era sempre a professora que passava lição na lousa e elas copiavam em folhas de cadernos velhos, os quais eu viajava. Do lugar de aluna, lembro-me na sala de aula sentada na carteira em frente aos meus cadernos, limpos, encapados e nunca com “orelhas”; eu adorava escrever, lia e escrevia com prazer. Minha atividade preferida era escrever histórias, pois elas me levavam para outros mundos e lugares. Eu “conhecia” outras pessoas diferentes daquelas que me rodeavam.

Hoje, durante a realização desta pesquisa, ao ler e estudar sobre questões relacionadas à leitura e escrita visualizo-me nas palavras de Bartolomeu Campos de Queirós.

É no mundo possível da ficção que o homem se encontra realmente livre para pensar, configurar alternativas, deixar agir a fantasia. Na literatura [e eu diria, nas minhas produções narrativas, inspiradas nos livros que eu lia] que, liberto do agir prático e da necessidade, o sujeito viaja por outro mundo possível. Sem preconceitos em sua construção, [...] a literatura [e eu diria que também aquelas escritas] nos acolhe sem ignorar nossa incompletude. (QUEIRÓS, 2012, p.87)

Conforme o tempo passava ia me envolvendo cada vez mais com a Educação. Na escola, sempre que faltava uma professora, o diretor ia me buscar em minha turma para que eu ficasse com as crianças até a substituta chegar. Lembro-me, com emoção, da primeira vez que entrei em uma sala de aula.

¹ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, promulgada em dezembro de 1996, estabelece que a Educação Infantil é considerada a primeira etapa da Educação Básica (título V, capítulo II, seção II, art. 29), tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade. No entanto, em 6 de Fevereiro de 2006 foi sancionada a Lei nº 11.274 altera a LDB e que dispõe sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, composto por Ensino Fundamental I, do primeiro ao quinto ano, e Ensino Fundamental II, do sexto ao nono ano. A criança de seis anos passa, desde aquele momento, não mais pertencer a Educação Infantil, mas sim ao primeiro ano do Ensino Fundamental. Ao término do Ensino Fundamental os alunos cursam o Ensino Médio, com duração de três anos. Quando cursei Educação Infantil e Ensino Fundamental e no início de minha carreira profissional, antes da deliberação da lei mencionada, o Ensino Fundamental tinha duração de oito anos, sendo Ensino Fundamental I de primeira a quarta séries e Ensino Fundamental II de quinta a oitava séries, sendo que o ingresso das crianças na primeira série dava-se aos sete anos de idade. À época também encontrávamos o curso de Habilitação Específica de 2º grau para o Magistério (HEM), atualmente extinto no Estado de São Paulo.

Estava eu na sétima série e o diretor foi me chamar. Cheguei à porta da classe da professora Cecília, uma segunda série com mais ou menos 25 alunos. Todos me olhavam. Alguns com carinhas de assustados, outros rindo e cochichando. Ouvi, entre barulhos de carteiras, carros passando na rua ao lado, crianças no pátio em aulas de Educação Física, uma menina de chiquinhas a cochichar com outra colega: “Ela é a professora substituta?”. O diretor, que estava na porta da sala, olhou para mim. Lembro-me de seus olhos negros e brilhantes: “Sim, ela ficará com vocês hoje porque a professora Cecília não poderá vir, tudo bem?!”

Não sei descrever exatamente o que senti naquele momento, aliás, é difícil descrever os sentimentos em palavras. As palavras não dão conta de descrevê-los, elas apenas os evocam. Mas lembro do cheiro de giz misturado à poeira, dos murmurinhos das crianças, dos livros didáticos e cadernos sobre as carteiras, da mesa do professor e de um armário velho de madeira com a porta de correr entreaberta, dando a ver os materiais da professora e das crianças. Eu estava ali, agora só. E sentia-me verdadeiramente a professora.

O que fazer agora? Lembrei-me enquanto aluna tentando resgatar na memória os fazeres de minhas professoras das séries iniciais. Imitando os modos de muitas delas ao entrarem em sala de aula, caminhei até o armário, abri a porta e busquei algo, ainda que não soubesse o que encontraria. Foi quando vi os livros de literatura infantil. Nem escolhi, acho que peguei o primeiro que encontrei e resolvi que iria ler para as crianças, como algumas de minhas professoras também o faziam quando eu era aluna.

Estudando a perspectiva histórico-cultural, para o desenvolvimento desta dissertação, compreendo que mais do que imitar minhas antigas professoras eu havia aprendido com elas “modos de ser professora”. Vygotsky² (2007) atribui importância à imitação por acreditar na hipótese de que há uma intensa e dinâmica relação de influência recíproca entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos, ainda que a aprendizagem preceda ao desenvolvimento temporariamente, em outras

^{2 2} A grafia do nome do autor varia em diferentes traduções. Optei neste texto pela utilização de uma só forma, Vygotsky, porém preservando as indicações diferenciadas nas Referências Bibliográficas.

palavras, para ele, pela imitação, entendemos que os modos internalizados dos processos vividos entre sujeitos que se afetam reciprocamente.

Li o livro para elas e passamos a conversar sobre ele e a partir dele. Esse fazer pedagógico acompanha-me até hoje; no entanto, eu ainda não sabia que essas possibilidades de elaborações dos alunos, ao conversarem sobre o texto, não apenas buscando informações no próprio texto, mas discutindo experiências a partir dele, é uma ação pedagógica extremamente relevante para os sujeitos. Mediada pela pesquisa e pelo aprofundamento dos estudos na área de linguagem hoje compreendo que

Cotejando o que leem, com suas escolhas, decisões e iniciativas, com o que outros dizem e manifestam, com o que pensam e fazem, os leitores participam, na sua dimensão ineliminavelmente singular e concreta, das especificidades das relações autor-leitor, em situações discursivas distintas e [...] iniciam-se na análise das práticas discursivas implicadas nessas experiências diversas de leitura e de escrita. (OMETTO; CRISTOFOLETI, 2012, p. 1845).

O tempo passou, terminei o ginásio, como era chamado o Ensino Fundamental II (EF II) e ingressei, com muita ansiedade, no Magistério. Assim que me formei passei no Concurso Público da Prefeitura Municipal de Leme, cidade em que nasci, cresci, estudei e comecei a lecionar. Minha primeira turma foi em uma escola rural. As salas eram separadas por barbantes coloridos e as crianças sentavam-se em banquinhos. A sala de aula ficava no salão da igreja. Cabia a mim, professora, cuidar da limpeza e da distribuição da merenda. Tempos de muito trabalho e dificuldades, mas também de boas lembranças. Tudo era novidade.

Nesse mesmo ano ingressei no curso de graduação em Letras licenciatura. Logo no segundo semestre, comecei a substituir aulas de Língua Portuguesa para turmas de quinta a oitava séries. Continuava na escola rural e, dois anos depois, consegui minha primeira turma na cidade. Passei a trabalhar com a quarta série em um bairro de periferia e observava as dificuldades das crianças em relação à produção de textos, tanto no Ensino Fundamental I (EF I) quanto no Ensino Fundamental II (EFII).

Certamente, foi neste momento que começaram minhas inquietações a respeito de minha prática pedagógica. Várias crianças apresentavam dificuldades em se expressarem por meio da escrita. Isso também

evidenciou minhas dificuldades para ensinar. Eu não sabia o que fazer. E hoje, tenho consciência de que fiz muito pouco por elas. Mas a inquietação permaneceu.

Nos anos seguintes, na rede municipal, tive outras turmas de terceiras e quartas séries ao mesmo tempo em que na rede estadual, com o EF II, trabalhava com alunos de sétimas e oitavas séries. Minhas inquietações e dúvidas persistiam.

Mais dois anos se passaram. Continuei na rede municipal com o EF I, mas na rede estadual mudei para uma escola de Ensino Médio (EM). Aí veio o desafio e me vi totalmente despreparada. Busquei, então, pela primeira pós-graduação. Hoje percebo que a escrita de meus alunos me incomodava e impulsionava à realização de novos estudos. A pós-graduação *Lato Sensu* escolhida foi em Literatura, na PUC de São Paulo. Uma experiência de muito sacrifício pessoal, mas bastante enriquecedora profissionalmente e hoje, reconheço, pessoalmente também. Posso dizer que aí começou a despertar meu desejo em aprofundar os estudos e pesquisas em nível de pós-graduação *Stricto-Sensu*.

A experiência de trabalho com os alunos, mediada pelos conhecimentos teóricos em elaboração durante o curso de pós-graduação, possibilitavam que eu me sentisse “crescendo” cada vez mais. Eu sentia diferença em sala de aula, ainda que não soubesse explicar o que estava acontecendo, no entanto percebia, ainda, poucos avanços em suas produções e elaborações referentes à escrita. Somente agora, durante o curso de mestrado, pesquisando sobre a temática da produção textual, quando me encontrei com o texto de Geraldi (1984) “O professor como leitor do texto do aluno”, fiquei a perguntar-me: Que leitura eu fazia dos textos de meus alunos?

Penso que na diferença que eu sentia em minhas aulas, mas não sabia o que era, era o movimento discursivo que passava a possibilitar reflexões em relação ao *trabalho com a linguagem* em sala de aula. No entanto, ao ler os textos dos alunos meu olhar voltava-se apenas para os aspectos relacionados ao uso da língua e pouco considerava a dimensão discursiva da linguagem. No momento da correção eu priorizava um trabalho *sobre a linguagem* (GERALDI, 1984)

Trabalhando em sala de aula e ainda realizando a pós-graduação em literatura, também fazia os cursos oferecidos pela rede e Oficinas Pedagógicas nas quais discutíamos teoria e prática. Era um momento de repensar a relação professor-aluno e buscar novas ideias para minha prática pedagógica, mais especificamente para com aquelas crianças com as quais minhas inquietações aumentavam. Finalizada a primeira pós-graduação *Lato Sensu* e decorrente das inquietações que ainda permaneciam, busquei minha segunda pós-graduação, agora em Psicopedagogia.

Foi muito interessante conhecer aspectos relativos à prevenção e a intervenção acerca dos problemas de aprendizagem e de ensino realizando reflexões e discussões sobre questões educacionais que dizem respeito direta ou indiretamente às dificuldades de aprendizagem e à problemática do fracasso escolar de crianças, adolescentes e adultos; no entanto, sinto que pouca coisa mudou em minha prática pedagógica. Percebo, hoje, que a escolha pelo curso de Psicopedagogia caminhou no sentido de reafirmar o problema da aprendizagem como se ele estivesse centrado no aluno.

Hoje compreendo que o “problema da aprendizagem” não está centrado no aluno, mas na relação de ensino que se estabelece entre professores e alunos, sujeitos que se afetam reciprocamente, mediados pela linguagem, tomando o conhecimento como foco de atenção de ambos. Sob essa ótica Cristofoleti diz que

[...] a questão do fracasso escolar guarda estreita relação com a questão do conhecimento. E, nesse caso, o fracasso não recai sobre o aluno nem sobre os professores pessoalmente considerados. Ensinar os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade é a tarefa primordial da escola [e eu diria do professor] comprometida [o] (CRISTOFOLETI, 2004, p. 27).

Nesse sentido, os estudos realizados durante o percurso de mestrado indicam-me que o que me faltava eram discussões acerca dos processos de mediação, do professor enquanto alguém que se preocupa com os sentidos postos em circulação na sala de aula. Um professor que considere sim a importância de um trabalho *sobre a linguagem*, mas que este se constitua como uma das dimensões do trabalho mais amplo *com a linguagem*, visto que é no trabalho com a linguagem que os sujeitos significam aspectos

relativos ao trabalho com a língua enquanto um sistema estabelecido de códigos.

Mais uma vez, os anos passaram. Eu me mudei de cidade. Agora em Limeira, encontro-me lecionando para o EF II para alunos de nono ano, a disciplina de Língua Portuguesa. Minha preocupação inicial de professora com a produção textual dos alunos levou-me a buscar aprofundamentos teóricos que envolviam estudos mais densos. Assim, pensar questões relativas à linguagem move meu desejo de pesquisadora. Um desejo que foi se constituindo e sendo lapidado desde meus primeiros dias em sala de aula.

Porque o desejo da pesquisa não desconsidera o percurso constitutivo da pesquisadora que hoje sou, alguém que se preocupa com o ensino dos processos de leitura e de escrita, visto que, segundo Soares (1991) aquele que sabe ler e escrever e maneja bem o processo de produção escrita muda sua condição de ser e estar no mundo. E este problema, de ordem teórica e epistemológica, cuja discussão implica um maior aprofundamento dos estudos até então feitos, levaram-me à busca do Mestrado em Educação.

Desenvolvo esta pesquisa como professora, tomando minha atividade docente, em seus determinantes, especificidades e contradições, também como foco da investigação do processo de ensino, o que me possibilita a compreensão da dimensão relacional do ensino por acreditar que é na intersubjetividade que os seres humanos se constituem mediados pela linguagem. Nestas condições, como pesquisadora, aproximei-me das interações produzidas em sala de aula e da escuta atenta aos alunos, como fontes de indícios que estão sendo perseguidos e interpretados.

Nesse sentido meu objetivo geral é analisar a produção de ensino vivida em sala de aula, tendo como foco a atividade de produção de textos. Diante disso, procurei contextualizar o problema de pesquisa com a seguinte questão de investigação: **como os alunos do EFII produzem seus textos e que sentidos indiciam para a professora acerca deste processo de produção?**

Portanto, a temática e o recorte deste trabalho instauram a investigação a respeito das relações de ensino que envolve o contexto das

atividades de produção de textos e circulação de sentidos em sala de aula. Isto será possível a partir de recortes específicos durante momentos de produção inicial, a elaboração e reelaboração textual em que o foco recairá sobre os sentidos que a linguagem tem para os alunos.

Definida a questão de investigação, realizei um estudo exploratório, de natureza bibliográfica, consultando o Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Banco de Dissertações e Teses das bibliotecas da UNIMEP. A partir de palavras-chaves definidas, identifiquei os resumos relacionados ao tema.

Considerando que atualmente grande parte da produção bibliográfica encontra-se em periódicos, também consultei um conjunto deles, escolhendo alguns que reúnem uma amostra significativa da produção nacional em Educação. Os dados sistematizados de toda a pesquisa serão apresentados em um texto intitulado "Um olhar sobre o já dito", uma vez que a dialogicidade do discurso é orientada para uma réplica e deve gerar uma resposta antecipada. Bakhtin (2004) denomina "discurso-resposta", em outras palavras, discursos nos quais os novos discursos se baseiam devido ao clima do "já dito". Para o autor o interlocutor tem um caráter compreensivo-responsivo, responde e replica de maneira ativa, portanto, esse já dito foi de fundamental importância na orientação da produção desta dissertação.

Para o encaminhamento do estudo faz-se necessário, no primeiro capítulo, a compreensão das concepções de linguagem e língua fundamentalmente. Na sequência, há que se conceber uma proposta de trabalho com a linguagem em uma perspectiva dialógica, sem deixar de lado a possibilidade de significação da língua, a saber, o *trabalho com a linguagem* e o *trabalho sobre a linguagem*, compreendendo-os.

O assunto a ser abordado no segundo capítulo será um breve percurso histórico acerca do ensino da língua na escola, culminando em uma análise dos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa, em interlocução com os estudos realizados acerca da linguagem e da língua, abordados no primeiro capítulo.

No terceiro capítulo tratarei sobre os princípios teóricos e metodológicos da pesquisa tomando como referencial as perspectivas de

Vygotsky e de Bakhtin. Segundo a perspectiva histórico-cultural o desenvolvimento humano é um processo dialético e complexo, não linear. Ao tratar questões relacionadas ao desenvolvimento e a aprendizagem, seguindo a perspectiva vygotskyana, Pino (2005) enfatiza o papel das relações sociais e os processos de significação e internalização vividos pelos sujeitos.

Ainda na perspectiva da linguagem como mediadora das relações sociais e constitutiva da subjetividade humana, Bakhtin (2004, p.121) diz que “o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo”.

Ainda, para Bakhtin,

[...] toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão (Idem, p. 98).

Tais perspectivas já me encaminham para uma articulação entre o trabalho docente e o processo de pesquisa, configurando uma opção metodológica, que deseja analisar as práticas de ensino bem como os processos de significação acerca da produção de textos direcionando o olhar não somente para as atividades desenvolvidas, mas para as relações que se estabelecem entre os sujeitos que estão inseridos na dinâmica interativa da própria aula.

Em função de eu estar assumindo esse referencial teórico, isso me indica certo modo de olhar para aquilo que acontece na sala de aula. É o que farei no quarto capítulo descrevendo a dinâmica interativa das relações de ensino vividas entre professora-alunos, alunos-alunos, professora-alunos-textos, alunos-alunos-textos, analisando-as.

UM OLHAR SOBRE O JÁ DITO: o que hei de encontrar?

***"Chega mais perto e contempla as
palavras. Cada uma tem mil faces secretas
sob a face neutra e te pergunta, sem
interesse pela resposta, pobre ou terrível,
que lhe deres: Trouxeste a chave?"***

Carlos Drummond de Andrade

Para a realização desta pesquisa, de natureza bibliográfica, o primeiro passo foi a delimitação do período e do universo de materiais a serem pesquisados. Definiu-se que a investigação compreenderia o período de dez anos, de 2000 a 2010. No entanto, vários bancos de dados e periódicos já disponibilizavam materiais produzidos no ano de 2011; neste sentido ampliamos a busca.

O universo a ser pesquisado compreendeu: o Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Periódicos que reúnem uma amostra significativa da produção nacional na área de Educação e o Banco de Dissertações e Teses das bibliotecas da UNIMEP.

A consulta ao Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no início do trabalho de pesquisa, exigiu uma análise cuidadosa em relação às palavras-chaves empregadas e delimitação dos objetivos da pesquisa.

Usamos as seguintes combinações de palavras-chaves: processos de produção de textos; produção de texto; ensino de produção de texto; mediação nos processos de produção de texto, sentidos produzidos pelos alunos nos processos de produção de textos e análise acerca do processo de produção de textos na sala de aula. Conforme tabela em anexo.

A interlocução com os trabalhos revisados foi evidenciando que diversos modos de discutir a questão estão sendo realizados nas pesquisas, e que diferentes vertentes teóricas também os embasam. A mim, pareceu que a singularidade de um trabalho situado no contexto das práticas de sala de aula, vivido pela própria professora que pesquisa sua prática, tem sido pouco realizado e discutido enquanto possibilidade de escolha ideológica. Acredito que um trabalho desta natureza pode ser relevante em dois sentidos. Explico-me.

Primeiro, no sentido de contribuir com a pesquisa acadêmica por apresentar rigor científico e coerência teórico-metodológica em uma tentativa de ser, mais do que prescritivo, analítico. Acredito que por estar impregnado do cheiro, das cores e sabores, dores e amores da sala de aula, outros professores, como eu, poderão se interessar em realizar sua leitura.

Segundo porque contribui com a academia na divulgação de resultados científicos, causando impacto sobre as práticas na escola.

Essa é uma opção ideológica, pois acredito que a academia não deva encastelar-se em si mesma. Saviani (2003) já nos apontava que precisamos possibilitar que os sujeitos incorporem elementos herdados da cultura de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais. Eu acredito na escola e com ela quero contribuir, mas também quero crescer.

Durante o percurso do mestrado vivo um acontecimento singular, único e irrepetível junto aos meus alunos no processo de ensino, pois busco fugir do estudo de uma escola comum e olho para um espaço marcado por diferenças singulares e com desigualdades sociais profundas. Minha tentativa é a do estabelecimento de um intercâmbio com a universidade ao disponibilizar ao meio acadêmico dados de pesquisa sobre o ensino que não o dissociem da produção do conhecimento tal como proposto por Comenius (1985), ainda em 1657, em sua *Didática Magna*.

Serão hábeis para ensinar, mesmo aqueles a quem a natureza não dotou de muita habilidade [...], pois a missão de cada um não é tanto tirar da própria mente o que deve ensinar, mas comunicar e infundir na juventude uma erudição já preparada e com instrumentos também já preparados, colocados em suas mãos. Com efeito, assim como qualquer organista executa qualquer sinfonia, olhando para a partitura, a qual talvez ele não fosse capaz de compor, nem de executar de cor só com a voz ou com o órgão, assim também porque é que não há-de o professor ensinar na escola todas as coisas, se tudo aquilo que deverá ensinar e, bem assim os modos como o há-de ensinar, o tem escrito como que em partituras? (COMENIUS, 1985, p.457)

Desse modo instrumentalista de ver o conhecimento é que procuro me distanciar. A escola não é mero receptáculo e o papel dos professores não é o de meros transmissores dos conhecimentos que os pesquisadores produzem. A escola não é lugar de receber apenas, mas de produzir o conhecimento.

A professora que pesquisa sobre a própria prática tem um conhecimento prático interessado, mobilizado pelo compromisso com o aprendizado do aluno. Porém, além da dualidade de ensinar conteúdos oportunizando a elaboração e a construção de conhecimentos, e de

pesquisar novas possibilidades de olhar para esse movimento é uma tentativa de produzir conhecimentos sobre a prática docente. A pesquisa também pode ser uma das dimensões do trabalho do professor interessado, que ao produzir conhecimento sobre o ensinar e o aprender também aprende pelo trabalho e pelo estudo.

Nesse sentido a aproximação do experienciado, através da dinâmica interlocutiva vivida nas relações de ensino implica não só uma metodologia, mas uma concepção de língua e linguagem. A escolha do referencial teórico-metodológico e o desenho da pesquisa serão tratados a seguir.

CAPÍTULO I

Um estudo sobre linguagem, língua e as possibilidades de trabalho com produção de textos em uma perspectiva dialógica.

***"A linguagem é como uma pele: com
ela eu contacto com os outros."***

Roland Barthes

Um estudo que pretende refletir sobre a linguagem na escola deve iniciar com uma compreensão mais ampla sobre o que vem a ser linguagem. Em uma reflexão sobre o trabalho com a língua na escola, precisaremos, necessariamente, refletir sobre o funcionamento da linguagem na sociedade, fora da escola e como os sentidos se processam entre os falantes de uma determinada língua.

A respeito da linguagem, Ilari (2011) explana sobre as ideias de Franchi (1992), explicitando que há uma dialética da relação entre linguagem e realidade, uma vez que "a língua organiza o pensamento, produz ideias e compõe o quadro de referências para o agir do homem no mundo [...] mas o que é fundamentalmente constitutivo é a capacidade que tem de recriar constantemente essa realidade, uma vez que ela é histórica" (Idem, p. 12).

Dessa perspectiva, a linguagem é entendida como trabalho social e histórico que acontece entre sujeitos, para sujeitos e com sujeitos "a historicidade da linguagem, ao mesmo tempo, cria uma racionalidade cultural e, portanto, móvel, e dá-lhe um dinamismo, que a faz 'aberta aos trabalhos do entendimento' e 'às provocações da imaginação" (FRANCHI *apud* ILARI, 2011, p. 12).

Assim, como o trabalho humano - pode e deve ser vivido dentro e fora da escola, então a escrita, enquanto atividade de linguagem, articula-se aos conceitos de lúdico, lazer e trabalho como possibilidade de imaginação e de criação e, por isso mesmo, de constituição de subjetividades.

Portanto, faço a opção por iniciar trazendo alguns autores que discutem sobre a linguagem em utilização nas suas instâncias vivas, no fluxo da comunicação verbal entre sujeitos que vivem relações sociais e se afetam reciprocamente. Na sequência será preciso compreender algumas concepções de linguagem que circulam entre professores para poder compreender aspectos relativos ao trabalho com a linguagem na escola, por considerar que dentro da instituição escolar o trabalho com a linguagem não deve se desvincular do mundo real.

Ao iniciar os estudos na tentativa de compreender o funcionamento da linguagem em sua dinâmica viva, encontro em Bakhtin (2004) a proposição de que um enunciado nunca se encerra nele próprio e que é na relação entre sujeitos que os sentidos vão se produzindo, é a noção de alteridade

constitutiva. Para compreender a linguagem na escola, busquei autores que se pautam em estudos sobre língua e linguagem em seus trabalhos, encontrando linguístas preocupados com o ensino da língua e professores, psicólogos e pedagogos preocupados com as relações de ensino, que também encontram respaldo em suas proposições. Ancoram-se tanto em Bakhtin, no estudo da linguagem, quanto em Vygotsky, na psicologia, por compreender que a consciência individual, ou a consciência de nossa própria individualidade, nos chega pelo outro.

Este estudo estará, portanto, pautado na perspectiva de diferentes autores clássicos e contemporâneos os quais ajudarão a conceituar e ancorar as análises que serão postas.

1.1. Uma tentativa de compreensão da linguagem em funcionamento entre sujeitos

Fiorin (2006), assegurado em Bakhtin afirma que não temos acesso à realidade uma vez que tal realidade é sempre mediada pela linguagem. O mundo mostra-se a nós semioticamente. Dessa perspectiva a relação sujeito e mundo real são mediatizados por signos e é por eles que esse sujeito compreende o mundo e a língua, age sobre ele pela linguagem. Somos seres simbólicos e “a palavra é mediadora de todo nosso processo de elaboração do mundo e de nós mesmos” (FONTANA & CRUZ, 1997, p. 85).

Há que se considerar que a produção dos sentidos daquilo que se fala/lê/escreve acontece entre sujeitos organizados socialmente, pois “toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém” (BAKHTIN, 2004, p.113) independente da classe social daquele com o qual estabelecemos interlocução, pois “a palavra é o território comum do locutor e do interlocutor” (BAKHTIN, 2004, p.113).

Koch (2010), ao explicar sobre as ideias de Bakhtin, explicita que são os gêneros, as matrizes sócio-cognitivas e culturais que permitem participar de atividades linguísticas das quais nunca antes se participaram e que “os indivíduos desenvolvem uma competência metagenérica, que lhes possibilita

interagir de forma conveniente, na medida em que se envolvem nas diversas práticas sociais” (KOCH, 2010, p.102).

A autora explicita que a utilização da língua oral e escrita produz significados acerca de alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Isso porque não falamos nem escrevemos aleatoriamente. Expressamos e estabelecemos relações interpessoais com/na/pela linguagem por meio de textos como produtos de práticas sociais orais e escritas, assim uma palavra dita só é entendida dentro de um contexto dialógico.

[...] as obras [...] dos diferentes gêneros [...] a despeito de toda a diferença entre elas e as réplicas do diálogo, também são, pela própria natureza, unidades da comunicação discursiva: também estão nitidamente delimitadas pela alternância dos sujeitos do discurso, cabendo observar que essas fronteiras, ao conservarem a sua precisão externa, adquirem um caráter interno graças ao fato de que o sujeito do discurso – neste caso o autor de uma obra – aí revela a sua individualidade no estilo, na visão de mundo, em todos os elementos da idéia de sua obra. Essa marca da individualidade, jacente na obra, é o que cria princípios interiores específicos que a separam de outras obras a ela vinculadas no processo de comunicação discursiva de um dado campo cultural: das obras dos predecessores nas quais o autor se baseia, de outras obras da mesma corrente, das obras das correntes hostis combatidas pelo autor etc.(BAKHTIN, 2003, p. 279)

Segundo Bakhtin (2004), os gêneros do discurso são formas relativamente estáveis e normativas de enunciados, caracterizadas por um conteúdo temático, uma construção composicional e um estilo, das quais nos apropriamos nas relações sociais. Falamos, lemos e escrevemos sempre por meio de gêneros.

Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala. Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível (BAKHTIN, 2004, p.283).

Nesse sentido, são os gêneros escolhidos que nos sugerem os tipos textuais e seus vínculos composicionais. Não lemos nem mesmo produzimos todos os enunciados da mesma maneira, visto que podemos ter maior afinidade com um ou outro gênero, o que nos facilitaria sua compreensão ou não.

Sobre nossa atividade comunicativa Bakhtin (2003. p.301) afirma que:

[...] para falar, utilizamos sempre os gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma **forma padrão** e relativamente estável de **estruturação de um todo**. Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais (e escritos). Na **prática**, usamo-los com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente a sua existência **teórica** [...] (grifos do autor)

Koch (2010) defende a ideia de que as pessoas desenvolvem uma competência metagenérica a qual lhes permite interagir convenientemente nas mais diversas práticas sociais. É essa competência que possibilita a produção e a compreensão dos gêneros textuais porque orienta as práticas comunicativas que são constituídas de um determinado modo, com certa função – os tipos textuais – em dadas esferas da comunicação humana, o que possibilita a pessoa (re)conhecê-los e produzi-los sempre que for necessário.

Partindo das afirmações de Bakhtin remeto-me ao trabalho escolar com a comunicação, é na interação com o outro, em uma atividade intersubjetiva, mediados pela linguagem, que o sentido se produz.

Sendo assim, há que se compreenderem as concepções de linguagem em suas relações com o ensino de língua materna por entender que são elas – as concepções – que iluminam as práticas em sala de aula como produção histórica, que se constitui na relação entre sujeitos socialmente situados.

1.2. Concepções de linguagem

Segundo Dascal (2001 *apud* KOCH, 2009, p.17-19) o homem é um eterno “caçador de sentidos”. Essa abordagem faz com que se retome o pensamento sobre “produção de sentidos”, visto que nessa incansável busca

de significações o sujeito ativa todos os conhecimentos para ser capaz de interpretar o enunciado como dotado de sentido.

Assim, nesse processamento da linguagem, mais uma vez tanto a compreensão como a produção depende fortemente de uma interação entre produtor e interpretador, melhor dizendo, entre os interlocutores. Por isso, é possível dizer que a produção de sentidos se dá na interação, mediada pela linguagem, em outras palavras, há uma “inter-ação” entre os sujeitos que se afetam reciprocamente, assim como destaca Geraldi (1984) ao explicitar que o falar depende não somente dos recursos claros, mas da construção de sentido no momento da enunciação.

Portanto, “no jogo da linguagem” tanto o produtor do texto - aquele que enuncia - quanto o interpretador - seu interlocutor - assumem o papel de “estrategistas”, pois lançam mão de inúmeras estratégias de natureza sociocognitiva, interacional e textual com o objetivo de produzir sentidos. Como peças deste jogo se têm: o produtor, que recorre a uma série de estratégias de organização do enunciado - texto - e orientação para que o interlocutor - leitor/ouvinte - possa construir as diferentes possibilidades de sentidos; o enunciado - texto - organizado estrategicamente estabelecendo limites para a produção de sentidos - as diferentes leituras possíveis; e o interlocutor - leitor/ouvinte -, que a partir do modo como o enunciado - texto - foi linguisticamente construído vai proceder na construção dos sentidos.

Geraldi (1984), ao explanar sobre as concepções de linguagem e o ensino de português na escola, afirma que todo este processamento de produção de sentidos entre interlocutores, mediado pela linguagem, é bastante difícil e complexo e que, apesar de estarmos vivendo na era da comunicação, a maioria das pessoas é incapaz de estruturar linguisticamente uma sentença, apresentando também baixo nível de leitura comprovável (GERALDI, 1984). Para o autor, o problema está no fracasso da escola, bem como nas aulas de Língua Portuguesa como vem sendo praticadas.

Ao se questionar sobre como ensinar, quando, o quê, e para quê, inevitavelmente há que se considerarem as concepções de linguagem. Segundo o autor, são três as concepções que circulam entre professores, a

saber: a *linguagem é a expressão do pensamento*, a *linguagem é instrumento de comunicação* e a *linguagem é uma forma de interação*.

Vejamos como o autor define a primeira concepção:

a) a linguagem é a expressão do pensamento: esta concepção ilumina basicamente os estudos tradicionais. Se concebermos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam; (GERALDI, 1984, p.43)

Essa primeira concepção a ser abordada também é tratada por Koch e Elias (2010) que a definem como correspondente a um sujeito psicológico, individual, sendo dono de sua vontade e de suas ações, então, o sujeito constrói uma representação mental e deseja que esta seja “captada” pelo outro, da maneira como mentalizou.

Nessa concepção, o enunciado/texto é visto como um produto do pensamento do autor. A representação mental do sujeito é transmitida com o objetivo de ser entendida da mesma forma como foi mentalizada. A linguagem como representação do pensamento faz com que a leitura/compreensão passe a ser entendida como “*uma atividade de captação das idéias do autor*” (KOCH; ELIAS, 2010, p.10), na qual as experiências e o conhecimento do leitor/ouvinte não são considerados, cabendo a ele somente a tarefa de captar as ideias, pois o foco está no autor.

Segundo Geraldi (1997), tal concepção é baseada nos estudos tradicionais, os quais acreditam que quem não consegue se expressar é porque não é capaz de pensar.

Com relação à segunda concepção, Geraldi (1984) a define da seguinte maneira:

b) a linguagem é instrumento de comunicação: esta concepção está ligada a teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem. Em livros didáticos esta é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas instruções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais; (GERALDI, 1984 p.43)

Esta forma de conceber a linguagem é vê-la como estrutura, sendo o sujeito caracterizado por uma espécie de “*não consciência*” (KOCH; ELIAS,

2010, p.10), pré-determinado pelo sistema. A língua, como descreve Koch e Elias (2006), é vista como código e a linguagem é entendida como um simples instrumento de comunicação, portanto, é o produto da codificação do emissor que deve ser decodificado pelo receptor, tendo como necessário somente o conhecimento do código que está sendo usado. Como consequência, a compreensão passa a ser uma atividade que exige o foco do leitor/ouvinte no texto/enunciado, devendo ser do leitor/ouvinte o reconhecimento do sentido das palavras e da estrutura do mesmo.

Como complementa Geraldi (1997), a língua vista como código, pode ser traduzida como um conjunto de signos, que, segundo regras, combinam-se. Este ponto de vista tem como base a gramática estruturalista, estando preocupada com a linguagem mais formal.

Analisando as duas concepções citadas – a linguagem como representação do pensamento e a linguagem como estrutura – é possível caracterizar o leitor/ouvinte por realizar atividades de reconhecimento, de reprodução (KOCH; ELIAS, 2010), diferentemente da terceira concepção a ser abordada: a língua como lugar de interação, vejamos a definição do autor:

c) a linguagem é uma forma de inter-ação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica as ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela, o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam antes da fala. (GERALDI, 1984, p.43)

Essa última concepção, segundo o autor é a que deveria percorrer a postura educacional visto que a linguagem é tida como o lugar de constituição de relações sociais onde os falantes se tornam sujeitos. No entanto, nem sempre o professor se dá conta de que é essa possibilidade de interlocução que possibilita os processos de significação do próprio código da língua.

Geraldi (1984, p.44) afirma que “estudar a língua é, então, tentar detectar os compromissos que se criam através da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar da forma que fala em determinada situação concreta de interação.”

No ensino da língua é muito importante estudar as relações entre os sujeitos no momento em que falam. Nesta perspectiva o estudo da linguagem em funcionamento coloca o professor diante de uma posição na sala de aula frente às variedades linguísticas, quer sejam sociais ou regionais.

Assim como Geraldi (1984), para Koch e Elias (2010) o texto/enunciado também é lugar de interação de sujeitos sociais que, dialogicamente, nele se constituem e são constituídos e que, por meio de ações linguísticas e sociocognitivas, constroem os elementos do discurso e diferentes possibilidades de sentido.

A ideia é a de que em todo e qualquer texto/enunciado há inúmeras possibilidades significativas que só serão desvendados se envolvidos no contexto sociocognitivo no interior do qual se movem os atores sociais. Há que se considerar também o processo histórico de produção do próprio texto/enunciado, visto que o tempo e o lugar de produção deixam pistas, marcas históricas que constituirão as significações e sentidos que se produzirão *pelo* e *no* leitor - interlocutor.

Da mesma maneira, a concepção de texto depende das concepções de língua e sujeito: se “linguagem” representa o pensamento, então o texto é um produto lógico do pensamento do autor (representação mental) e cabe ao leitor apenas captar as intenções do autor, exercendo assim um papel passivo; se “linguagem” representa apenas a língua, o código, como um simples instrumento de comunicação, então aqui o texto é visto como um produto da codificação por um emissor a um receptor que irá basicamente decodificá-lo, bastando apenas conhecer o código, assim, mais uma vez, o leitor exerce um papel passivo; mas se “linguagem” representar interação entre interlocutores, construtores sociais, o texto passa a ser considerado o lugar próprio da interação entre autor e leitor - os interlocutores -, que neste momento exercem um papel ativo já que, dialogicamente, se constroem e são construídos. (KOCH, 2009, p.17).

Essa última concepção de linguagem apontada por Koch (2009) nos aproxima da ideia de Geraldi (1997) de que o texto é o lugar de interação no qual os sujeitos interagem e se afetam reciprocamente mediados pela linguagem. Essa atividade interativa altamente complexa de produção de

sentidos se realiza por meio de elementos linguísticos contidos no texto e na sua forma de organização, mas exige muitos saberes e reconstruções no momento da comunicação/produção do texto.

Em vista disso, o sentido da palavra se produz nessa interação texto-sujeitos. Do mesmo modo a “coerência” diz respeito ao modo como os elementos da superfície textual, aliados aos elementos do contexto vêm a construir uma configuração condutora de sentidos – a condição de enunciação.

De acordo com Koch e Elias (2009), nas atividades de leitura e escrita, a produção de sentido sobre a linguagem é orientada pela bagagem sociocognitiva, qual seja, as atividades orientadas pelos conhecimentos da língua e das coisas do mundo (lugares sociais, crenças, valores, vivências etc.) de cada interlocutor. Isso nos mostra que a significação pode ser vista como uma formação dinâmica que se modifica na medida em que o sujeito se desenvolve através³ da produção e circulação dos sentidos.

Num primeiro momento, é na leitura que acontecerá o encontro do leitor com as pistas de sentidos deixadas pelo autor do texto. O leitor, longe de ser o receptor passivo que apenas decodifica o enunciado, uma vez que a linguagem – qualquer texto – não se dirige a um ser privado de palavras, como o diria Bakhtin (2004).

Assim, em sua atividade de elaboração dos sentidos da palavra, o leitor - interlocutor - compreende-o ativamente, cotejando-o aos sentidos que já o constituem. Sentidos estes que também remetem a outros textos/sentidos, em outras palavras, o leitor - interlocutor - lê - ouve - acompanhado por outros textos/sentidos que já o constitui por isso sua relação com o texto/enunciado é sempre mediada por outros textos/enunciados, configurando o que Bakhtin (2003) denomina “dialogia”.

Portanto, compreender um estudo da linguagem de forma dialógica é considerar, com Geraldi (1997, p.20), que o ensino de língua portuguesa deve voltar-se para dois níveis de reflexão acerca da linguagem, o “trabalho com a linguagem” e o “trabalho sobre linguagem”, diferenciando-os.

³ “Através de” possui significado ligado a movimento físico, indicando a ideia de atravessar enquanto que “por meio de” se relaciona à ideia de instrumento, utilizado na execução de determinada ação.

1.3. Com relação ao trabalho com a linguagem

Se o objetivo da escola é trabalhar a linguagem em funcionamento, como forma de interação e comunicação entre sujeitos, parece-me importante compreender o movimento de inter-ação pela e com a linguagem como possibilidade de constituição do sujeito em um processo intersubjetivo

Faraco (2001), em seu texto “Pesquisa Aplicada em Linguagem: Alguns desafios para o Novo Milênio” nos aproxima das discussões acerca da dimensão intersubjetiva da linguagem. Segundo o autor, “a linguagem antes de ser para a comunicação é para a elaboração. Na perspectiva da intersubjetividade, a elaboração só se torna possível mediada pela comunicação.” (FARACO, 2001, p. 6)

E ainda:

Esse quadro conceitual que toma a intersubjetividade como fator constituinte e não constituído – cheio ainda de imprecisões lacunas e contradições está irremediavelmente posto no horizonte dos estudos da linguagem. [...] Contudo, define outro modo de olhar a linguagem, essa realidade extremamente complexa e multiface. Um olhar que nos obriga a centrar a atenção sobre as práticas discursivas, em outras palavras, sobre a língua e sua integridade concreta e viva (e, por consequência concreta e viva na boca de seus falantes) e não a língua como um objeto obtido por meio da abstração radical da vida concreta do discurso. (FARACO, 2001, p.8-9)

Esse excerto de Faraco novamente nos remete a concepção de linguagem como o lugar de interação, em outras palavras, a linguagem, mais do que produto e objeto de reflexão é constitutiva do humano, a significação é também um fenômeno do pensamento, pois “o pensamento não é simplesmente expresso em palavras, é por meio delas que ele passa a existir” (VIGOTSKI, 2005, p.156), assim a linguagem é constitutiva do pensamento.

Mediados pela linguagem, pela palavra do outro, inscritos na corrente ininterrupta da comunicação verbal, vamos constituindo-nos socialmente, apropriamo-nos das possibilidades de sentidos diversos de uma única e mesma palavra - o conceito de polissemia para Bakhtin (2004) - em suas diversas condições de enunciação. Nesta perspectiva, cabe considerar que

o trabalho com leitura e produção de textos na escola requererem muito mais que o conhecimento linguístico dos envolvidos no “jogo da linguagem” como afirma Geraldi (1984).

Considerando tais princípios, Vygotsky explicita-nos que a escrita é uma “forma de fala mais elaborada” (2005, p.179). Um exemplo dado pelo autor que reflete nosso processo mental é o rascunho que escrevemos, considerado como uma consequência do planejamento do que vamos escrever, mesmo que seja somente em pensamento. Isso ocorre porque a comunicação, através da escrita, só acontece por meio das palavras e suas combinações, transformando a fala em uma atividade de forma mais complexa (VYGOTSKY, 2005). Segundo o autor "A linguagem escrita [é considerada] um sistema particular de símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança" (VYGOTSKY, 2007, p.119 -120).

Vygotsky (2007) nos ajuda a compreender a importância das relações sociais para a constituição do sujeito afirmando que é pela mediação do outro que nos apropriamos do conhecimento, dos saberes da cultura na qual estamos imersos. Nestas relações os sujeitos apropriam-se de sentidos já estabilizados socialmente em um longo processo elaboração, culminando em seu desenvolvimento. De acordo com a perspectiva histórico-cultural defendida, aprendizagem e desenvolvimento estão diretamente relacionados à interação, à troca de informações e ao ensino visto que, segundo Vygotsky (2007) aprendizagem e desenvolvimento caminham juntos, ainda que a aprendizagem preceda temporariamente ao desenvolvimento.

Portanto, considerar o estudo da linguagem em uma perspectiva discursiva, considerando-a como constitutiva do sujeito e de uma identidade como leitor e escritor levam-nos a compreender, com Geraldi (1997) que no processo de compreensão das operações discursivas, os sujeitos realizarão ações que se entrecruzam o tempo todo *da* linguagem, *com* a linguagem e *sobre* a linguagem, isso porque segundo o autor a reflexividade é uma característica essencial da linguagem, já que ela pode se remeter a si mesma.

A aprendizagem da língua é já um ato de reflexão sobre a linguagem: as ações lingüísticas que praticamos nas interações em que nos envolvemos demandam esta reflexão, pois *compreender* a fala do outro e *fazer-se compreender* pelo outro tem a forma de diálogo: quando compreendemos o outro, fazemos corresponder à sua palavra uma série de palavras nossas; quando nos fazemos compreender pelos outros, sabemos que às nossas palavras fazem compreender uma série de palavras suas. (GERALDI, 1997, p. 17).

Para Bakhtin (2003) o emprego da palavra na comunicação discursiva é individual e contextual e,

[...] por isso, pode-se dizer que qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra da língua neutra, não pertencente a ninguém; como palavra alheia dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e por último, como a minha palavra, porque uma vez que opero com ela em uma situação determinada, com intenção discursiva determinada ela já está compenetrada da minha expressão. (BAKHTIN, 2003, p.294)

Dessa maneira Bakhtin (2003,) esclarece que as palavras “alheias” e “minhas” são expressivas, mas tal expressividade não é inerente à própria palavra, e sim adquirida no contato da palavra com a realidade concreta, em dadas condições de uma situação real, por meio do contato operado pelo enunciado individual. A palavra age como expressão de uma posição valorativa do falante individual, uma abreviatura do enunciado.

Não aplicamos as palavras do dicionário na vida; a experiência verbal do homem é um processo de apropriação mais ou menos criativo das palavras do outro, “palavras alheias” e não palavras da língua neutra.

A interação com o discurso do outro e a reestruturação do próprio discurso se processa pela apropriação das palavras do outro, a reelaboração dialógica destas como palavras “próprias alheias” e, depois, a constituição de uma palavra própria, que, ainda assim é habitada por vozes diversas. A experiência discursiva individual se faz nessa interação, visto que a palavra apropriada é própria na medida em que é usada em uma dada situação, com uma intenção discursiva determinada, num contexto específico e único.

Percebe-se, portanto, que nas interações há a reflexão sobre a linguagem em acontecimentos irrepetíveis e não uma simples decodificação mecânica. Porém, a busca pelo sentido orienta a compreensão do outro, isto

é, “compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar seu lugar adequado no contexto correspondente” (BAKHTIN, 2004, p.131-132) e este processo não se dá de forma diferente na produção de textos escritos, visto que o leitor projetado inscreve-se nas escolhas lexicais, sintáticas etc. do autor.

Contudo, é importante ressaltar que existem diferentes possibilidades de atividades linguísticas que, segundo Geraldi (1997), apesar de serem distintas na reflexão, ocorrem em todas as ações com a linguagem. Assim, Geraldi (1997) destaca três atividades que ocorrem em qualquer tipo de ação *com a linguagem, sobre a linguagem e da linguagem*.

Uma das atividades a que o autor se refere para a reflexão diz respeito às atividades linguísticas. Para o autor, tais atividades “são aquelas praticadas nos processos interacionais, referem-se o uso em pauta, “vão de si” permitindo progressão no assunto.” (GERALDI, 1997, p.20). Essas atividades são as de nível oral e algumas atividades escritas de maneira mais simples na gramática interiorizada do falante, sem exigência e reflexão, assim como um diálogo informal ou um simples bilhete.

Há ainda, segundo o autor, outro modo de atividade linguística. Segundo ele,

As atividades epilingüísticas são aquelas que também presentes nos processos interacionais, e neles detectáveis, resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto. [...] Seriam operações que se manifestam nas negociações de sentido, em hesitações, em autocorreções, reelaborações, rasuras, pausas longas, repetições, antecipações, lapsos etc. [...] (GERALDI, 1997, p.23-24).

Pode se compreender o que vêm a serem atividades epilinguísticas quando pensamos no sujeito que tem o cuidado em reformular uma fala para torná-la melhor compreendida pelo interlocutor, ou quando se reescreve várias vezes um mesmo texto, transformando-o para atingir o propósito de informar, opinar, convencer, emocionar, desculpar-se etc. Estes são exemplos de atividades epilinguísticas, pois há consciência da intenção de realizar uma operação sobre a língua; no entanto, não deixa de haver uma reflexão linguística fundamentalmente voltada para o uso.

Na escola, o grau de consciência sobre essas operações que se realizam intuitivamente desde que se começa a adquirir a língua materna

pode elevar-se se houver um trabalho voltado para este fim; o propósito seria alargar o repertório de estratégias a serem deliberadamente utilizadas pelos alunos na construção de seus textos, orais ou escritos, aumentando as suas possibilidades de explorar os diversos recursos.

Nesse sentido, para Geraldi (1996), as atividades epilinguísticas são aquelas atividades que estão presentes no processo interacional e estão ligadas aos usos e conhecimentos já explícitos da linguagem. As atividades metalinguísticas seriam aquelas tomadas como objeto de estudo pelos linguístas. Estariam também ligadas aos processos interativos, no entanto, seriam atividades de conhecimento que analisam a linguagem privilegiando o raciocínio sobre a abstração e sobre o aspecto formal, uno e regular da língua. As atividades epilinguísticas diferenciam-se das atividades metalinguísticas uma vez que as primeiras estão ligadas ao domínio das habilidades de uso da língua em situações concretas de uso e as segundas dizem respeito às análises que são feitas da língua enquanto código abstrato e formal.

Passemos agora a compreender o que Geraldi (1996) denomina de atividades sobre a linguagem.

1.4. Com relação ao trabalho *sobre* a linguagem

Tanto Geraldi (1996) quanto Possenti (1999) acreditam que o trabalho na escola não deve ignorar as atividades metalinguísticas, visto que saber ler e escrever corretamente, na materialidade da língua, também possibilita ao sujeito processos de significação das diferentes ideologias em circulação na sociedade, o que o insere num caminho de acesso a outros conhecimentos, bem como ao *poder*.

Desse ponto de vista passa a ser de fundamental importância compreender que nem autor/locutor, nem leitor/ouvinte, são sujeitos isolados. As intenções do autor/locutor, deixadas em pistas no texto, na sua materialidade linguística, entram em relação com os conhecimentos e sentidos já produzidos anteriormente por aquele que lê/ouve o texto. Neste sentido, segundo Geraldi (1984) o texto é o próprio lugar da interação.

Enfim, a língua só tem existência na interlocução, porque, é no interior de seu funcionamento que se pode perceber o trabalho sobre a linguagem possível e necessário no ambiente educacional.

Desse ponto de vista o trabalho sobre a linguagem passa a ser *também* - e não o único - uma das dimensões do trabalho do professor como sendo uma das abrangências do trabalho com a linguagem e é nessa relação da linguagem como gênero do discurso, que envolve as tipologias textuais, que possibilitaremos uma condição de sujeito mais letrado na sociedade o qual, segundo Soares (1991), “adquire outra condição de ser e estar no mundo.”

Para Mortatti (2004) o sujeito alfabetizado, que detém o código linguístico, sai na frente do sujeito não alfabetizado; portanto ser alfabetizado é também dominar a língua enquanto código, a ortografia é também um importante elemento de reflexão sobre a própria escrita.

As atividades metalingüísticas possibilitam ao sujeito uma reflexão analítica sobre os recursos ortográficos e gramaticais que levam à construção de “noções”⁴ com as quais se torna possível categorizá-los.

Em decorrência dessas atividades há a produção de uma metalinguagem que permite falar sobre “a linguagem, seu funcionamento, as configurações textuais e, no interior destas, o léxico, as estruturas morfossintáticas e entonacionais” (GERALDI, 1997, p.191).

Atividades metalingüísticas são aquelas que tomam a linguagem como objeto não mais enquanto reflexão vinculada ao próprio processo interativo, mas conscientemente constroem uma metalinguagem sistemática com a qual falam sobre a língua. Trata-se aqui, de atividades de conhecimento que analisam a linguagem com a construção de conceitos, classificações etc. (GERALDI, 1997, p.25)

⁴ A **noção** é o conteúdo do *conceito*. A *noção* particulariza, o *conceito* generaliza. O **conceito** descreve, a *noção* define. Ao contrário do *conceito*, que engloba todas as características e qualidades possíveis de algo, a *noção* de algo está directamente ligada à *definição* desse algo na medida em que esta (a *definição*) **não** compreende tudo o que constitui esse algo (porque neste caso, seria o *conceito* desse algo), mas tudo o que esse algo não pode deixar de ser — em outras palavras, tudo o que é estritamente necessário. (Anotações de aula da disciplina “Contribuições de Bakhtin para o estudo do texto”, cursada com a professora Roseli Aparecida Cação Fontana, em um módulo da Pós-graduação *Lato Sensu* realizado no 2º semestre de 2012, na UNIMEP.)

O conhecimento acerca destas diferentes possibilidades de atividades linguísticas ilumina o professor no trabalho com a língua e a linguagem na escola, por entender que é na constante reflexão sobre a linguagem e os discursos produzidos em diferentes áreas do conhecimento ao longo da história que,

[...] aquele que aprendeu a refletir sobre a linguagem é capaz de compreender uma gramática – que nada mais é do que o resultado de uma (longa) reflexão sobre a língua; aquele que nunca refletiu sobre a linguagem pode decorar uma gramática, mas jamais compreenderá seu sentido. (GERALDI, 1996, p.64)

Nesse sentido há que se pensar sobre as proposições que circulam historicamente sobre o trabalho a ser desenvolvido com a língua/linguagem na escola uma vez que a palavra tem papel central no processo de elaboração dos alunos, quer seja no processo de leitura de textos para extração de informações, quer seja no processo de produções que deem a ver suas compreensões sobre os conteúdos escolares trabalhados ou sobre a própria significação do que vem a ser o papel do produtor de linguagem na sociedade letrada em que estamos inseridos. Assunto de nosso próximo capítulo.

CAPÍTULO II

UM OLHAR PARA TRÁS: “da escola para todos” aos PCNs - o trabalho com linguagem e língua na escola

“Olhar para trás após uma longa caminhada pode fazer perder a noção da distância que percorremos. Não somos os mesmos, mas sabemos mais uns dos outros.”

João Guimarães Rosa

2.1. Tecendo um breve histórico sobre o ensino de língua na escola

Compreender o ensino de língua/linguagem que acontece hoje na escola é não desconsiderar sua dimensão histórica. As propostas políticas que norteiam as práticas atuais foram sendo tecidas historicamente, deixando marcas constitutivas em nossas práticas de ensino da língua. Neste sentido, buscamos compreender o movimento do ensino da língua/linguagem no Brasil, estabelecendo um recorte a partir dos anos 1960 por entender com Cortella (2003), que o modelo implantado no país a partir de 1964 privilegiou, no modelo econômico da época, a organização de condições para a produção capitalista industrial direcionando os investimentos públicos para grandes obras de infraestrutura, diminuindo drasticamente os investimentos nos setores sociais, o que causou um colapso nos serviços públicos como Educação e Saúde. Segundo o autor, instaura-se, naquele momento, o caos, principalmente nos setores da Educação e da Saúde.

Há que se considerar, então, que por conta dessa explosão demográfica a economia do país preocupou-se com os setores industriais e cada vez menos investiu nos setores sociais negligenciando as novas necessidades daquele contexto socioeconômico. Neste sentido,

[...] a história brasileira foi marcada por um fenômeno de consequências profundas e múltiplas: um acelerado processo de *urbanização* que acabou de transferir a maioria absoluta de nossa população das áreas rurais para as cidades (CORTELLA, 2003, p.9).

Foi, portanto, a partir da segunda metade dos anos 1960 que houve um acelerado processo de urbanização, transferindo a população da área rural para as cidades, conseqüentemente, houve uma “demanda explosiva [e grande aumento das] camadas populares chegando de fato à escola” (CORTELLA, 2003, p.12).

Geraldi (1984) nos chama a atenção para o fato de que foi neste mesmo período que aconteceu a democratização da escola pública possibilitando o acesso a uma gama maior da população brasileira a ela.

Ao explicar sobre estudos da área da linguística, Geraldi (1984) explicita que, historicamente, a fala foi elevada à categoria de língua. No entanto, fatos econômicos e sociais, ao longo da história, determinaram uma única forma para a Língua Portuguesa, e as outras maneiras de falar e que não procedem com a forma normatizada são desprezadas e “qualificadas como “errôneas”, “deselegantes”, “inadequadas para a ocasião” etc.” (GERALDI, 1984, p.44)

Soares (1991), ao explicar sobre os acontecimentos importantes na história da Língua Portuguesa no Brasil, explica que durante o período das reformas de 1970, em que uma ideologia da eficiência e da produtividade encontrou plena aplicação após a reforma do ensino de primeiro e segundo graus, o Conselho Federal de Educação, no parecer 53 de 12.11.1971 define que a aprendizagem da língua deve ser essencialmente, aprendizagem de um instrumento de comunicação. “A Língua Portuguesa [...] será encarada como o instrumento por excelência de comunicação, no duplo sentido de transmissão e compreensão de idéias, fatos e sentimentos e sob a dupla forma oral e gráfica, o que vale dizer: leitura, escrita e comunicação oral” (SOARES, 1991, p.92).

Nesse contexto, ressalta, ainda, dois objetivos “bem diferentes” para o ensino da língua materna, a saber, “ou o objetivo será desenvolver no aluno as habilidades de expressão e compreensão de mensagens — o uso da língua — ou o objetivo será o conhecimento do sistema lingüístico — o saber a respeito da língua”. (SOARES, 1991, p.92).

Essa nova ideologia, que atribuía à língua “função instrumental”, evidencia a profunda mudança de pressupostos metodológicos da década de 60 para a década de 70, reflexo da mudança, também profunda, de ideologia pedagógica em que a língua é vista, sobretudo, como instrumento de comunicação e que deixa, até hoje, suas marcas.

Nesse sentido, quando os sujeitos da classe popular chegam à escola falando errado, a comunidade escolar depara-se com outras formas e expressões do uso da língua, e, à época, acreditou-se na necessidade de estudar mais a língua padrão.

Esse ingresso de outra clientela, com diferenças dialetais bastante grandes, inserindo-se na escola, impôs aos professores o enfrentamento de

uma nova realidade, qual seja, diferentes formas de uso do dialeto padrão, consideradas, por muitos, “errôneas” ou ainda “inadequadas para ocasião”. Entretanto “uma variedade linguística “vale” o que “valem” na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais” (GERALDI, 1984, p.44). Existe uma grande separação entre a forma de falar do professor e dos alunos, mas não é só isso, há muitas outras diferenças que resultam na imposição social.

Segundo Magda Soares (1993) há os que consideram válidas a variedade linguística das classes populares, porque permite a comunicação eficiente entre eles e assim, a escola deveria assumir uma variedade como discurso escolar. Existem ainda aqueles que defendem a ideia de que as classes populares deveriam aprender a linguagem apropriada, própria da classe dominante, visto que é um instrumento fundamental na luta pela superação das desigualdades sociais.

Foi por conta dessas pessoas que foram chegando à escola e por conta da grande variedade linguística que apresentavam, que se entendeu, à época, a necessidade de que, além da padronização já existente, se haveria que sistematizar o estudo da linguagem e o trabalho da língua enquanto sistema por acreditar-se que estudando as normas gramaticais os sujeitos falariam e, conseqüentemente, escreveriam mais corretamente. Acreditava-se, ainda, ser necessário, no primeiro grau⁵, ter o estudo sobre a língua. E, no segundo grau⁶, haver um trabalho com a linguagem e sobre a linguagem (SOARES, 1991, p. 68).

Em relação às crianças já terem um suporte e fundamentação a respeito do trabalho sobre a língua e sobre a linguagem seria possível fazer o trabalho com a linguagem. No entanto, estudos mais recentes nos mostram que é possível a realização de um trabalho com a linguagem simultaneamente ao trabalho realizado sobre a linguagem, visto que o domínio da leitura e da escrita, enquanto processos de significação, não devem ser cindidos da compreensão de seus usos. Essa vinculação vem

⁵ Define-se “primeiro grau” ao Ensino Fundamental como uma das etapas da educação básica no Brasil com a duração de 5 anos, o qual foi Regulamentado por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, sua origem remonta ao *Ensino de Primeiro Grau*, que promoveu a fusão dos antigos curso primário (com quatro a cinco anos de duração), e do curso ginásial, com quatro anos de duração, este último considerado, até 1971, ensino secundário.

⁶ No Brasil, historicamente era chamado “ensino secundário” ou “segundo grau” o que hoje corresponde à segunda etapa do ensino fundamental (a partir do sexto ano) e ao ensino médio.

sendo recorrentemente feita. desde que o conceito de letramento começou a circular no Brasil, a partir de meados da década de 80 do século passado.

Segundo Rojo (2007) letramento é o conjunto de práticas de linguagem que envolve, de uma ou de outra maneira, textos escritos. Seguindo esse mesmo princípio, Kleiman (2005, p.54) sugere certa organização no trabalho escolar pelo professor: “o trabalho escolar deve ser realizado por meio da imitação da dinâmica das práticas sociais de outras instituições”, o que pressupõe a participação diferenciada no trabalho coletivo.

Vale lembrar que as práticas de letramento fora da escola são essencialmente colaborativas, em que as pessoas são mobilizadas em determinados momentos conforme os interesses, intenções e objetivos individuais e de metas comuns, comunicando-se por meio dos gêneros discursivos e de textos de diferentes tipos.

Kleiman (2005) propõe que o trabalho na escola em relação ao domínio da escrita tome como referência experiências em outras instituições, sejam elas a família, a igreja, a associação do bairro ou outras situações corriqueiras do dia a dia que envolvem trajetórias diferenciadas de leitura e de produção textual.

Sobre essa situação de aprendizagem, Marcos Rey⁷ (REY 1992 *apud* ABRAMOVICH, p. 37) nos diz que:

[...] dentro de casa, porém, não me sentia alfabetizado. O prazer da leitura eu descobriria, também com ele, nos anúncios expostos no interior dos bondes, os reclames, como então dizíamos. Notadamente no camarão, o bonde fechado, apelido derivado de sua cor vermelha. Silabando, eu lia os anúncios um a um. Na maioria remédios. Capivarol, Biotônico Fontoura, Xarope São João. Eu e todo mundo porque a própria propaganda, uma novidade, chamava a atenção geral. Os bondes eram uma cartilha animada para os meninos daquela geração (REY, 1992 *apud* ABRAMOVICH, 1997, p. 37)

Entendo o conceito de letramento como uma categoria teórica que considera as relações entre sujeitos, mediadas por textos escritos, em práticas situadas. Segundo Kleiman (2005, p. 25-26) as práticas de letramento são práticas situadas, “refere-se ao entrosamento ou à

⁷ Utilizo esta passagem de Marcos Rey (1925 – 1999), em um conto intitulado “O velho ou O homem dos 800 votos”, como ilustração de uma prática situada de letramento.

sobreposição parcial existente entre a prática social e a situação [...] o que significa que os objetivos, os modos de realizar as atividades, os recursos mobilizados pelos participantes, os materiais utilizados, serão diferentes segundo as características da situação [...], da atividade desenvolvida [...] da instituição”.

De acordo ainda com Kleiman (2005), embora a vinculação com as práticas sociais seja compreensível em função da estabilização do conceito de letramento no universo das práticas de escolarização, há que se ter em conta, seus efeitos de sentido redutores: a dicotomia entre alfabetização e letramento e a ênfase exclusiva na escolarização como condição de acesso à cultura escrita.

Assim, conforme explanado acima, a despeito do fato de compreender que o letramento está relacionado também à aquisição e utilização da escrita em situações sociocomunicativas, há a compreensão de que o indivíduo alfabetizado é mais poderoso que o letrado não-alfabetizado (TFOUNI, 2004).

Considerando que ambas as classes sociais se relacionam entre si e com as outras, caberia ao professor de Língua Portuguesa proporcionar maior domínio das diversas formas de falar/escrever sem deixar que uma signifique depreciação em relação à outra. Portanto, pensar no estudo da linguagem de forma mais ampla do que o simples trabalho com o código, o sistema, é concebê-la como signo. Há que se considerar que a escrita não é a realidade, é uma forma de significá-la, portanto é signo: algo que não é e está no lugar do que é.

O importante, na idéia da unidade ‘palavra’, é que ela é o cerne da relação simbólica essencial contida numa mensagem lingüística: a relação entre conceitos e seqüências de sons da fala. Temos, portanto, na escrita, duas camadas sobrepostas de relação entre a forma da unidade ‘palavra’ e seu sentido ou conceito correspondente, e uma relação entre a seqüência de sons da fala que compõem a palavra e a seqüência de letras que transcrevem a palavra. (LEMLE, 2007, p.11)

Tomando o depoimento de Rey (1992 *apud* ABRAMOVICH, 1997) e compreendendo as colocações de Lemle (2007) em interlocução com os estudos realizados no primeiro capítulo, permito-me, perigosamente, fazer a

afirmação de que os conceitos veiculados pelas palavras língua e linguagem, são bastante diferentes no que diz respeito ao papel da comunicação, a saber: língua é o código, o signo, o instrumento que nos permite expressar nossos pensamentos e ideias; linguagem diz respeito ao funcionamento dessa língua nas diferentes práticas sociocomunicativas nas quais estamos inseridos.

Retomando Bakhtin (2004)

[...] a palavra é o fenômeno ideológico por excelência. Na realidade toda palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social. [...] Mas a palavra não é somente o signo mais puro, mais indicativo; é também um signo neutro. (p.36)

Portanto, a palavra totalmente isolada, fora da condição sociocomunicativa é “natureza morta” é neutra; quando se materializa na condição de interlocução ganha sentidos porque é ideológica visto que está inserida nas condições reais de produção e interação entre sujeitos.

Nesse sentido, Geraldi (1997) nos ajudou a compreender a dimensão do letramento e a dimensão do trabalho com a língua, especificamente, ao distinguir o “trabalho com a linguagem” do “trabalho sobre a linguagem”. Foi fundamental a compreensão de que o trabalho sobre a linguagem contempla apenas os aspectos formais da língua e o trabalho com a linguagem considera-a em sua dimensão discursiva. Portanto, o trabalho com a linguagem é mais amplo e abarca também o trabalho sobre a linguagem.

Passaremos agora a discutir os Parâmetros Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa.

2.2. Um pouquinho sobre os PCNS e suas sugestões

Mudanças nas políticas educacionais que ocorreram durante o período de 1990 culminaram na aprovação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional em dezembro de 1996, atrelada ao Plano Decenal de Educação, em consonância com o que determina a Constituição Federal de 1988. Durante este período estudos foram realizados para a elaboração de

propostas de mudanças nas estruturas educacionais. Destes estudos foram gerados os “Parâmetros Curriculares Nacionais”.

Segundo Saviani (2007), as reformas educativas advogam a valorização dos mecanismos de mercado, reduzem custos e investimentos, transferem ou restringem as responsabilidades do Estado, sendo a palavra “parceria”, o termo da moda, e justificam os objetivos neoliberais, em outras palavras, um Estado suficiente para manter os interesses do capital. “Surtem tentativas de transpor o conceito de “qualidade total” do âmbito das empresas para as escolas”. (p.46)

Nessa linha de pensamento podemos observar que os propósitos dos PCN visam à expansão do campo educacional, exigindo da escola a função de capacitar para a aquisição de novos saberes, competências e modelo de indivíduo necessário à sociedade capitalista. Essa objetivação é que norteou a elaboração dos PCN.

Para melhor compreender o surgimento do documento nada mais pertinente do que ir à sua origem, o que determinou sua existência, no caso como explica Fonseca (1995), a Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Tailândia, em 1990, organizada pelo Banco Mundial que, a partir de então, elabora novas políticas para os países dependentes visando às décadas futuras.

Conforme (BRASIL, 1997, p.14), as definições desta Conferência, assim como da Declaração de Nova Delhi⁸, que foi assinada por vários países em desenvolvimento, entre eles o Brasil, há o consenso “pela busca de satisfação às necessidades básicas de aprendizagem para todos”. Esta busca ampara-se na “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (LDB), (Lei Federal 9.394/96), que assegura a todos uma formação para o exercício da cidadania, com a intencionalidade de fornecer meios para progredir no trabalho e nos estudos, a autonomia da escola e a participação da comunidade na gestão escolar e descentralização das ações, o que propicia a elaboração de um meio para que a escola seja controlada. Com

⁸ **DECLARAÇÃO DE NOVA DELHI SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS** - Aprovado por aclamação em Nova Delhi em 16 de dezembro de 1993. Metas para atender às necessidades básicas de aprendizagem de todos os nossos povos tornando universal a educação básica e ampliando as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139393por.pdf>

essa justificativa o Ministério de Educação e Cultura (MEC) faz a seguinte afirmação: (BRASIL, vol.1. p.15-16):

Essa LDB reforça a necessidade de se propiciar a todos a formação básica comum, o que pressupõe a formulação de um conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, incumbência que, nos termos do art. 9º, inciso IV, é remetida para a União. Para dar conta desse amplo objetivo, a LDB consolida a organização curricular de modo a conferir uma maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares, reafirmando desse modo o princípio da base nacional comum (Parâmetros Curriculares Nacionais), a ser complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino e escola na prática, repetindo o art. 210 da Constituição Federal. (1997)

Nesse sentido, surgem os primeiros esboços dos Parâmetros: o projeto está idealizado e concebido. Parte-se para ação. Define-se o que, como, para que e para quem serão tais conteúdos.

O processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), partiu dos estudos de propostas curriculares de Estados e Municípios brasileiros. Houve uma análise dos currículos oficiais e das informações relativas às experiências de outros países, realizada pela Fundação Carlos Chagas. Teve também como subsídio o Plano Decenal de Educação, pesquisas nacionais e do exterior, estatística sobre o desempenho dos alunos do ensino fundamental e experiências de sala de aula divulgadas em encontros e seminários.

Visando assegurar o desenvolvimento do capital e o progresso do país, as autoridades buscaram, além do auxílio, as experiências de outros países com a finalidade de obter a segurança de serem alcançados os objetivos desenvolvimentistas. Segundo Moreira (1996) a elaboração dos “Parâmetros Curriculares Nacionais” contou com a experiência da Espanha, na pessoa do então professor de Psicologia Educacional de Barcelona, César Coll, que foi consultor de elaboração dos PCN brasileiros, e a Fundação Carlos Chagas, além de representantes do Chile, Colômbia e Argentina, visto que tais países passaram por adequações curriculares similares às da Educação brasileira.

Há que se considerar que estes documentos - PCNs - foram elaborados pelo MEC. A partir de 700 propostas, com a intenção de aumentar a eficiência e, para servir de orientação na organização do

currículo nas escolas do Ensino Fundamental brasileiro. Para tanto, o mesmo foi organizado de forma a corresponder à praticidade de manuseio do professor em sua aplicação. Essas foram as explicações apresentadas nacionalmente pelo MEC para alcançar o convencimento dos que deveriam fazer uso e emprego desse documento.

O documento foi organizado em 10 volumes, cada compêndio aborda um conteúdo das áreas de conhecimento do Ensino Fundamental I, em que trazem os objetivos do conteúdo abordado que proporcionam maior facilidade para que este se efetive no contexto educacional e assim se consolide a intenção do MEC de “Educação desejável”.

A justificativa apresentada pelo MEC, segundo Bernardes (1997, p.2), seria “tornar o ensino mais próximo do cotidiano do aluno e estimular a criação de uma “escola cidadã””, o qual passa a ser apresentados pelo Ministério da Educação ao contexto brasileiro como “orientação” aos professores na elaboração da Proposta pedagógica das escolas.

Dessa maneira, os documentos foram divulgados e classificados pelo então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, como um “marco educacional” (BERNARDES, 1997, p. 3). Sua estrutura foi propagada oficialmente no dia 15 de outubro de 1997. Bernardes (1997) ainda explicita que os referidos documentos passaram a ser distribuídos, gratuitamente, já no dia seguinte ao seu lançamento em escala nacional, para cada um dos professores da rede pública pertencentes ao atual Ensino Fundamental. O propósito da distribuição era de que, até o final do mesmo ano de lançamento, todos os professores, cerca de 600 mil, já tivessem recebido pelo correio seu conjunto de livros dedicados a servir de referência à formulação do currículo e melhoria da qualidade de ensino brasileiro.

Assim, entende-se que tal proposta curricular foi elaborada justamente para ser adequada à realidade escolar, sendo fácil, atual, moderna, “contextualizada” e “cômoda”. Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram pensados minuciosamente para serem eficientes e proporcionar aos professores maior praticidade para a elaboração dos conteúdos. Para facilitar os interesses dos que buscam apresentar resultados aos compromissos assumidos, e entre estes compromissos seria

um índice de aprovação ponderável perante os olhos dos investidores, o processo de ensino passa a ser desenvolvido em “ciclos”.

Contudo, trata-se também de uma mudança na forma de ensinar, a qual passa a oferecer à criança um período maior para o seu desenvolvimento, no que concerne em aprender a ler e escrever, considerando que o conteúdo pedagógico não se dá somente em um ano letivo. Esse processo é o que o MEC chama de flexibilização da seriação. Esta proposta também se apresenta como solução para a evasão e a repetência escolar. Enfim, a Escola passa a assumir a responsabilidade de versar tanto os valores quanto aos conhecimentos socialmente acumulados para que aconteça a participação efetiva do indivíduo na sociedade.

Nesse contexto o documento norteador do trabalho com Língua Portuguesa na escola, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), encontra-se a referência ao trabalho que se deve desenvolver, a saber,

[...] no que se refere aos aspectos discursivos, amplia-se o trabalho realizado anteriormente e, pela inclusão de novos gêneros de textos, aprofunda-se o tratamento de conteúdos referentes **à organização dos elementos específicos desses diferentes gêneros, do tipo de relação que se estabelece entre eles, dos recursos coesivos utilizados, léxico adequado etc.** [e, ainda] Espera-se que o aluno produza textos respeitando as características próprias de cada gênero, no que se refere tanto aos aspectos discursivos **quanto às características gráfico-espaciais (paginação) utilizando os recursos coesivos básicos (nexos e pontuação) e apropriados.** (2008, p.8. Grifo nosso).

No texto "Ainda uma Leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa", Ferreira (2001) chama-nos a atenção para o fato de que o referido documento parte do pressuposto que "a língua se realiza no uso das práticas sociais, no espaço em que os homens (em diferentes momentos, lugares e contextos) se apropriam dos seus conhecimentos através da ação com e sobre eles, tal como estão postos no mundo, em situações de uso de fato". (FERREIRA, 2001). No entanto, ressalta que o ensino de língua, na escola, ainda traz em seu bojo uma visão tradicional e artificial em relação às atividades que são propostas.

Essa visão de linguagem em funcionamento parece ser um avanço do documento, no entanto, a autora (2001) destaca a noção de gênero que nele

circula, em outras palavras, essa ideia de trabalho com textos na escola parece ser uma “novidade” entre aspas, por compreender que

[...] a noção de gêneros refere-se a ‘famílias’ de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o contexto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo um número quase ilimitado (FERREIRA, 2001, p.5).

Ressalta a autora, que essa é uma simplificação do conceito de gênero de discurso proposto por Bakhtin (FERREIRA, 2001). Segundo ela, os PCNs indicam ao professor uma prática em que proponham situações em que o aluno possa exercitar as práticas sociais de compreensão e produção de textos (orais e escritos) assim como a de análise/reflexão dessa língua em situações significativas de uso, ainda que artificialmente, na Escola.

Para Ferreira (2001, p.14)

[...] não basta proporcionar atividades de escrita que partam apenas de temas dados pelo professor, não basta deixar que os alunos escrevam qualquer tipo de texto, os PCN apontam que a escrita não é uma atividade em si e mecânica. Mais do que ter o domínio da língua padrão ou desejar escrever num determinado gênero (por exemplo, um poema), o produtor de texto deve incorporar as dimensões discursivas, incluindo desta maneira os interlocutores, as relações que existem entre eles, a partilha dos mesmos conhecimentos lingüísticos, as condições sociais de produções reais dos textos, as intenções e especificidades de cada texto. Escrever um bilhete para um colega durante uma aula de português, às escondidas do professor que explica a matéria, é completamente diferente de escrever um bilhete a um amigo imaginário apenas para cumprir a proposta dada pelo professor para ‘treinar’ o gênero bilhete. São outros os motivos, outro leitor mais ou menos familiar, outros procedimentos de estruturação e de seleção de palavras, frases e maneiras de dizer.

Há um pensamento generalizado em relação aos alunos dizendo que não sabem escrever textos. Porém, há que se refletir em qual gênero estão situadas tais observações, visto que o ato de escrever envolve múltiplas habilidades relacionadas à familiaridade com o gênero, em que se está sendo desafiado a escrever. Neste sentido, é pertinente o professor oportunizar situações em que seu aluno possa expandir sua capacidade de uso da língua e adquirir outras capacidades igualmente significativas em relação ao uso da linguagem.

Percebo, a partir das leituras realizadas, que o conceito de gênero proposto por Bakhtin é mais amplo e abarca a noção de gênero que circula entre os professores da escola mediados pela leitura dos PCNs. Neste sentido, há que se ressaltar a importância da compreensão do que vem a ser o conceito de tipologias textuais.

Para melhor compreender as tipologias textuais, recorreremos a Marcuschi (1995). Segundo o autor entende-se por tipologia textual os textos descritivos, injuntivos, expositivos, narrativos e argumentativos. Os descritivos são aqueles em que se faz um retrato por escrito de um lugar, uma pessoa, um animal ou um objeto. A classe de palavras mais utilizada nessa produção é o adjetivo, pela sua função caracterizadora; numa abordagem mais abstrata, pode-se até descrever sensações ou sentimentos. Os injuntivos indicam como realizar uma ação e é utilizado para prever acontecimentos e comportamentos. Este modelo linguagem objetiva e simples. Os verbos são, em sua maioria, empregados no modo imperativo, porém nota-se também o uso do infinitivo e o uso do futuro do presente do modo indicativo.

Os tipos de textos expositivos ou dissertativos desenvolvem ou explicam um assunto. Assim, o texto dissertativo pertence ao grupo dos textos expositivos, juntamente ao texto de apresentação científica, o relatório, o texto didático, o artigo enciclopédico. Em princípio, o texto dissertativo não está preocupado com a persuasão e sim com a transmissão de conhecimento, sendo, portanto, um texto informativo. Quando o texto, além de explicar, também persuade o interlocutor e modifica seu comportamento, temos um texto dissertativo-argumentativo.

Os textos narrativos são aqueles que contam um fato, fictício ou não, que ocorreu num determinado tempo e lugar, envolvendo personagens. Refere-se a objetos do mundo real. E, finalmente, os argumentativos têm a função de persuadir o leitor, convencendo-o de aceitar uma ideia imposta pelo texto. É o tipo textual mais presente em manifestos e cartas abertas; quando também mostra fatos para embasar a argumentação, se torna um texto dissertativo-argumentativo.

Ferreira (2001) nos chama a atenção para o fato de que os livros didáticos trazem, de maneira equivocada, o termo tipo de texto. Na verdade

não se trata de tipo de texto, mas de gênero de texto. Segundo a autora “não é correto afirmar que a carta pessoal, por exemplo, é um tipo de texto como fazem os livros” (FERREIRA, 2001, p.12), visto que a carta pessoal é um Gênero Textual.

Tomando como referência Marcuschi (1995) e Ferreira (2001), podemos afirmar que em todos os gêneros os tipos se realizam, ocorrendo que, muitas vezes, no mesmo gênero podem aparecer dois ou mais tipos. Ferreira (2001) exemplifica que uma carta pessoal pode apresentar diversas tipologias, o que nos remete às tipologias textuais apresentadas por Marcuschi (1995): descrição, injunção, exposição, narração e argumentação.

Para Ferreira (2001) essa é uma “miscelânea” de tipos presentes em um determinado gênero, é uma **heterogeneidade** tipológica inserida dentro de um universo de diferentes e ilimitados gêneros.

Cumprе salientar de um modo especial a *heterogeneidade* dos gêneros do discurso (orais e escritos), que incluem indiferentemente: a curta réplica do diálogo cotidiano (com a diversidade que este pode apresentar conforme os temas, as situações e a composição de seus protagonistas), o relato familiar, a carta (com suas variadas formas), a ordem militar padronizada, em sua forma lacônica e em sua forma de ordem circunstanciada, o repertório bastante diversificado dos documentos oficiais (em sua maioria padronizados), o universo das declarações públicas (num sentido amplo, as sociais, as políticas). E é também com os gêneros do discurso que relacionaremos as variadas formas de exposição científica e todos os modos literários (desde o ditado até o romance volumoso). Ficaríamos tentados a pensar que a diversidade dos gêneros do discurso é tamanha que não há e não poderia haver um terreno comum para seu estudo: com efeito, como colocar no mesmo terreno de estudo fenômenos tão díspares como a réplica cotidiana (que pode reduzir-se a uma única palavra) e o romance (em vários tomos), a ordem padronizada que é imperativa já por sua entonação e a obra lírica profundamente individual etc.? A diversidade funcional parece tornar os traços comuns a todos os gêneros do discurso abstratos e inoperantes. (BAKHTIN, 2003, p. 279-280)

Ainda para Ferreira, *gênero textual* (2001, p.14) é uma noção vaga para os textos materializados encontrados no dia-a-dia, os quais apresentam características sócio-comunicativas definidas pelos conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica.

Contudo, em relação ao ensino da língua padronizada, em seus recursos coesivos, escolha do léxico adequado, características gráfico-

espaciais (ortografia, paragrafação, uso do travessão, pontuação), Cagliari (1999) nos ajuda a compreender também que na diversidade de sujeitos participantes das relações escolares devemos levar em conta

[...] as pronúncias diferentes de uma mesma palavra, causadas pela variação dialetal, que se originou a idéia de se ter uma ortografia. Quando era raro escrever e ler, as diferenças nas grafias das palavras eram poucas e facilmente superadas pelos leitores. Porém, quando a sociedade começou produzir e usar muito a escrita, logo se percebeu que era preciso 'fixar' as formas de se escreverem as palavras, para que falantes de dialetos diferentes encontrassem na escrita, uma maneira fácil e 'neutra' de ler. (p. 67)

Então, a padronização da língua emerge de uma pressão da escrita por resistir às determinadas mudanças na linguagem oral em um processo dinâmico de mudanças contínuas em um tempo histórico. (CAGLIARI, 1999, p.71)

Há que se ressaltar que, segundo Ferreira (2001) o PCN de Língua Portuguesa traz a ideia de gênero equivocadamente como tipologia textual. Por essa razão, é fundamentalmente importante que o professor compreenda o conceito de gênero do discurso e saiba diferenciá-lo do conceito de tipo de texto, o que abarcaria a possibilidade de um trabalho mais amplo com a linguagem, conforme nos sugere Geraldi (1997).

No que diz respeito ao trabalho sobre a linguagem, é preciso considerar que o PCN também destaca a importância desta atividade, uma vez que para se escrever é preciso conhecer as regras estáticas da língua padrão para corresponder à linguagem em funcionamento.

Portanto, se o objetivo das aulas de Português é oportunizar ao aluno a apropriação de uma diversidade de usos da língua oral e escrita, em diversos gêneros, bem como o acesso à linguagem padrão, devemos considerar "o que" vai ser ensinado. Para tal, Fonseca e Geraldi (1995) nos apresentam uma proposta de trabalho, qual seja: o trabalho com a língua portuguesa na escola deve pautar-se em três práticas distintas, *a leitura de textos, a produção textual e a análise linguística*. Segundo esses autores, a proposta assenta-se em uma concepção que "situa a linguagem como o

lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos”. (FONCESA; GERALDI, 1995, p.95).

Entretanto, Geraldi (1984) nos aponta que na prática discursiva no contexto escolar o professor tem transformado o processo de produção de textos dos alunos em um “espaço de um trabalho sobre a linguagem, esquecendo-se do trabalho que se faz com a linguagem” (GERALDI, 1984, p. 52). Neste sentido, os professores desejam muito mais observar como o aluno, em seu texto, manuseia os recursos expressivos da língua opacificando-se o texto, visto que não importa com que intenções o aluno trabalhou “com a linguagem”. (GERALDI, 1984, p. 52)

Segundo o autor é preciso levar em conta que as práticas discursivas de sala de aula são marcadas

[...] por valores, saberes e conhecimentos selecionados, ordenados e distribuídos segundo a lógica de programação de um governo [sistema de ensino] e aceitando por outro lado que estas mesmas práticas discursivas, face à natureza da linguagem e das formas discursivas de constituição das subjetividades – e, portanto, dos sujeitos discursivos – são um lugar de deslizamentos e de emergências da transgressão. (GERALDI, 2003, p. 7)

Faz-se necessário, então, uma reflexão sistematizada acerca da produção de textos escolares, com vistas aos sentidos que são produzidos pelos alunos no processo de produção trazidos e “deixados como pistas ao leitor” – o professor.

Portanto, no que diz respeito às práticas de ensino com a produção de textos, foco deste trabalho, Geraldi (1994) discute que o professor de Língua Portuguesa ao ler o texto de seu aluno deve ver ali um espaço de interlocução, por isso o professor deve estar atento para o trabalho *com* a linguagem, em outras palavras, que para o aluno aquele momento de escritura e produção tenha efetivamente uma significação, que não seja apenas um trabalho *sobre* a linguagem no qual o pressuposto é somente o de observar como o aluno manuseia os recursos expressivos.

Nesse sentido não será o uso de exercícios repetitivos de metalinguagem o que propiciará com que o aluno domine as habilidades de uso da língua em situações diárias de interação, uma vez que o domínio de uma língua descarta o domínio da metalinguagem técnica; então, conhecer

uma língua não significa que tenha que conhecer também a sua gramática. Aprendemos uma língua sem conhecer os termos técnicos sobre as quais ela é analisada (POSSENTI, 1999).

Assim, a escola precisa trabalhar com os diferentes gêneros na tentativa de garantir o processo de leitura e construção de sentido dos diferentes tipos textuais que cotidianamente permeiam nossas atividades comunicativas - o trabalho com a linguagem - podendo, nos usos efetivos da língua, no processo interativo, refletir sobre ela - o trabalho sobre a linguagem - como forma de efetivamente entrar em interlocução com o outro.

Portanto, é na condição de produção da sala de aula, que retomo o objetivo da pesquisa, visto que a professora caminha no sentido de ensinar os alunos a considerarem a importância do processo de produção textual. No mesmo caminho se dá o objetivo da pesquisadora para este estudo, qual seja analisar as relações de ensino vividas na sala de aula, tendo como foco a atividade da produção de textos.

Assim, há que se levar em conta que um trabalho com a linguagem na escola requer do professor tanto a preocupação com a sua dimensão discursiva, mas também a preocupação com a possibilidade de que o sujeito reflita sobre a língua em uma dimensão também mais técnica da linguagem, visto que como constitutiva da subjetividade humana também a apropriação e dominação deste sistema particular de símbolos e signos, conforme já anunciado por Vygotsky (2005), prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural do sujeito.

2.3. Uma breve digressão reflexiva como ponte para a escolha metodológica

Segundo Bakhtin (2003, 2004), os modos de constituição dos sujeitos – seus modos de ser, agir e pensar sobre o mundo e sobre eles mesmos – são construídos e reconstruídos nas relações sociais produzidas com a linguagem, pela linguagem e sobre a linguagem.

É através do plano intersubjetivo, da relação do sujeito com o outro, que as funções psicológicas internalizam-se, constituindo-se em plano intrasubjetivo.

Aos poucos [aprendemos a] utilizar a própria linguagem para regular [nossas] ações [e] conferir sentido às coisas [...] é o grupo social que por meio da linguagem e das significações, possibilita o acesso a formas culturais de perceber e estruturar a realidade. A partir [das] relações com o outro, [reconstruímos] internamente as formas culturais de ação e pensamento, assim como as significações e os usos da palavra que foram [...] compartilhados. A esse processo interno de reconstrução de uma operação externa, Vygotsky dá o nome de internalização. Na internalização, atividade interpessoal transforma-se para construir o funcionamento interno (intrapessoal) (GÓES, *apud* FONTANA; CRUZ, 1997, p.61)

Assim, as funções psicológicas superiores são marcadas pela apropriação, pela elaboração e pelo uso de recursos mediacionais internalizados (VYGOTSKY, 2007). Ainda sobre o processo de internalização, recorro a Góes (2000, p. 25), que apresenta a ideia central de Vygotsky.

Se o plano intersubjetivo não é o plano do outro mas o da relação com o outro, se o reflexo do plano intersubjetivo sobre o intrasubjetivo não é de caráter especular e se as ações internalizadas não são a reprodução de ações externas mediadas socialmente, então o conhecimento do sujeito não é dado de fora para dentro, suas ações não são linearmente determinadas pelo meio nem seu conhecimento é cópia do objeto. Não se trata, pois, de um sujeito passivamente moldado pelo meio. Por outro lado, posto que há uma necessária interdependência nos planos inter- e intrasubjetivo, a gênese de seu conhecimento não está assentada em recursos só individuais, independentes da mediação social ou dos significados partilhados. O sujeito não é passivo nem apenas ativo: é *interativo* (GÓES, 2000, p. 25).

A linguagem, como o principal sistema simbólico humano, desempenha um papel fundamental na constituição do psiquismo. Central na comunicação entre os indivíduos e no estabelecimento de significados compartilhados, a linguagem lhes permite apreender e organizar os objetos, eventos e situações do mundo real, bem como instaurar e regular as relações que estabelecem entre si e em relação a si mesmos.

Nesse sentido, a linguagem desempenha um papel essencial na ação dos sujeitos históricos, que se constituem na relação com o outro – ela é segundo Kramer (1993, p.90), “constituidora da consciência e organizadora da ação humana”.

Considerando com Vygotsky e Bakhtin que a linguagem nos constitui gostaria de chamar Geraldi para a interlocução, ao afirmar que

Inspirado em Bakhtin, entende-se que o sujeito se constitui como tal à medida que interage com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como 'produto sempre inacabado' deste mesmo processo no qual o sujeito internaliza a linguagem e constitui-se como ser social, pois a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e para os outros e com os outros que ela se constitui. Isto implica que não há um sujeito dado, pronto, que entra em interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas e nas falas dos outros (GERALDI, 1997, p.19).

Ainda neste sentido, Manguel (2000), em sua obra "No bosque do espelho: ensaios sobre as palavras e o mundo", na divisão II, ao tratar da temática "Quem sou Eu" comenta sobre o mito de Adão, no livro de Gênesis tecendo a seguinte reflexão:

Tudo o que Adão via tudo o que sentia, assim como tudo o que imaginava ou temia, se tornaria presente para ele (assim como, finalmente, para cada um de nós) mediante camadas de nomes, com os quais **a linguagem tenta vestir a nudez da experiência**. Não é por acaso que, depois de perder a inocência, Adão e Eva foram obrigados a usar peles 'de tal forma que', diz um comentador talmúdico, 'pudessem aprender quem eram por meio da forma que os envolvia' (MANGUEL, 2000, p.23 - 24).

É nesse sentido que o autor afirma que "as palavras, os nomes das coisas, dão à experiência sua forma" (MANGUEL, 2000, p.24) e eu diria, elas nos vêm do outro e nos constituem visto que não somos um Adão bíblico a proferir a primeira palavra (BAKHTIN, 2004). Qual a experiência que nós, professores, temos da docência antes de nos colocarmos no lugar de professores? Que palavras nos constituem enquanto professores de Língua Portuguesa?

Explico: no caso específico do professor de Língua Portuguesa, se o trabalho na escola deve ter como norte "uma teoria da linguagem mais abrangente, interessada não apenas nas características formais do objeto lingüístico" (ABAURRE, FIAD, MAYRINK-SABINSON, 1996, p.21), mas também considerar a constituição e constante mutação dos sujeitos, creio, devemos trabalhar *com a linguagem* para que o aluno possa voltar seu olhar *sobre a linguagem* - o objeto da língua - e significá-lo no fluxo da comunicação verbal. Diante do exposto, pergunto-me: como nós,

professores que cursamos *letras* e nos tornamos professores de *Língua Portuguesa* singularizamos a compreensão acerca do próprio trabalho?

Ouso pensar que o campo semântico das palavras *letras* e *língua*, que constituem o professor da disciplina de Língua Portuguesa, são bastante fortes e vestem a nudez de nossa experiência.

No dicionário encontramos que letra - constitutiva da nomenclatura de nosso curso, Letras - é cada um dos símbolos gráficos com que se representam os fonemas ou sons articulados de um idioma. Língua é o sistema de sinais apropriados a uma notação, ainda que também possa ser idioma, linguagem, fala. Parece-me que do binômio letra-língua, o sentido que tem prevalecido em nosso processo de subjetivação enquanto professores da área têm sido mais forte o de sistema de sinais em detrimento da linguagem.

Se considerarmos que o dicionário coloca idioma, linguagem e fala com o mesmo estatuto, considerando o idioma como língua falada por uma nação ou povo, entende-se que língua pode ser a fala, em detrimento à linguagem.

Essa compreensão está no campo do que Bakhtin (2004) denomina de objetivismo abstrato, quer dizer que dessa perspectiva "a linguagem não pode ser [...] o objeto da linguística. Considerada em si mesma, falta-lhe unidade interna e leis independentes, autônomas. Ela é compósita, heterogênea" (BAKHTIN, 2004, p.85).

Vejo aí grande parte do que os professores de Língua Portuguesa tem desenvolvido em seus trabalhos em sala de aula junto aos alunos: estudos relacionados muito mais à organização de um sistema que tem uma forma estabelecida em detrimento às particularidades, posto que "o sistema linguístico é o produto de uma reflexão sobre a língua, reflexão que não procede da consciência do locutor nativo e que não serve aos propósitos imediatos da comunicação" (BAKHTIN, 2004, p.92).

Parece-me que a subjetividade do professor de *Língua Portuguesa*, formado em *Letras*, foi também sendo mediada pelos sentidos destas palavras e, ao se encontrarem no lugar de professores, também mediados pelo histórico do ensino da língua, compuseram seus fazeres. E o curso de licenciatura, qual enfoque tem dado à formação?

Ainda que não seja objetivo desta pesquisa, a curiosidade me encaminhou na direção de olhar para duas matrizes curriculares de forma exploratória e pude constatar que, em sua maioria, as disciplinas têm como foco de estudos: introdução aos estudos linguísticos, fonética e fonologia, morfossintaxe, linguística aplicada ao ensino e aprendizagem, além de disciplinas de literatura e da área pedagógica. Pouquíssimas disciplinas voltam-se para os estudos de enunciação e discurso, tal como no curso em que me formei.

Esta breve reflexão leva-me a considerar que a constituição do professor de Língua Portuguesa, além de mediada pela própria formação que enfoca um estudo muito mais voltado para a linguística enquanto signo verbal e pela história do ensino de língua na escola, também é marcada pela própria denominação do curso e da disciplina que ministra, constituindo nossas subjetividades. Mas esta é uma reflexão para próximos estudos.

Retorno dessa breve digressão considerando que, se para Bakhtin (2004), as condições imediatas e mais amplas de produção dos enunciados, mesmo não se constituindo como elementos verbais, são centrais aos significados e aos sentidos nelas produzidos, “o objeto e o método de investigação mantém uma relação muito estreita” (VYGOTSKY, 2007, p. 47). Assim, é de fundamental importância que, no processo de pesquisa, estejamos atentos para essa relação, visto que a maneira como o pesquisador se envolve com os fatos que pretende estudar, elaborando-os em forma de problema de pesquisa, traz um olhar lançado sobre a realidade por meio de um filtro metodológico, um olhar que deverá ser refinado para a construção do caminho que se propõe a trilhar na sua investigação. Segundo Vygotsky (2007)

[...] a elaboração do problema e do método se desenvolvem conjuntamente, ainda que não de modo paralelo. A busca do método se converte em uma das tarefas de maior importância na investigação. O método, nesse caso, é ao mesmo tempo premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação (VYGOTSKI, 2007, p. 47).

Definitivamente, a escolha do método está intimamente ligada às concepções teóricas adotadas pelo pesquisador. Vygotsky (2005) chama a

atenção para o fato de que a pesquisa em Psicologia não deveria divorciar-se do mundo real. Os problemas centrais da existência humana, tais como sentidos na escola, no trabalho, na clínica, segundo ele deveriam ser investigados nas suas condições reais de produção. Essa será a discussão de nosso próximo capítulo.

CAPÍTULO III

UM CAMINHO A SER TRILHADO

***"Caminhante, não há caminho. Faz-se
o caminho ao andar."***

Antonio Machado y Ruiz

Articular o trabalho docente ao processo de pesquisa é já uma opção metodológica, qual seja analisar as práticas de ensino de Língua Portuguesa bem como os processos de significação acerca da produção de textos, na dinâmica discursiva da aula, requer um olhar não somente para as atividades desenvolvidas, mas para as relações que se estabelecem entre sujeitos que estão inseridos na dinâmica interativa e que se afetam reciprocamente.

Há, nesse sentido, que se considerar o processo prioritário em relação ao produto, pois à luz da teoria histórico-cultural, compreendemos, com Vygotsky (2007), que a relevância da mediação enquanto produção e circulação de sentidos são o que possibilita as aprendizagens que alavancarão o desenvolvimento dos sujeitos. Isto não é tarefa fácil, visto o grau de complexidade existente em uma sala de aula.

Como referencial teórico-metodológico o estudo se apoia nas perspectivas histórico-cultural de Vygotsky e discursivo-enunciativa de Bakhtin, portanto, é na relação com o outro, pela linguagem, que o homem se constitui, constrói sua história e é constituído por ela. Desta forma, torna-se importante conhecer os processos históricos e sociais para se compreender o desenvolvimento humano, indo além das aparências.

Tudo o que é humano e distingue o homem de outras espécies, origina-se de sua vida em sociedade. Seus modos de perceber, de representar, de explicar e de atuar sobre o meio, seus sentimentos em relação ao mundo, ao outro e a si mesmo, enfim, seu funcionamento psicológico, vão se constituindo nas suas relações sociais. (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 57).

Estudar as relações entre sujeitos é ir além da condição imediata de produção, portanto, torna-se imprescindível conhecer os processos que o levaram a ser o que é olhando-o em movimento. Assim, optamos pela análise dos processos de ensino-aprendizagem e pelo estudo da origem dinâmico-causal, enfatizando uma análise explicativa e não apenas descritiva.

Segundo Pino (2005) deve haver coerência entre o método e a posição teórica adotada pelo pesquisador, e isso implica duas posturas metodológicas dentro da matriz histórico-cultural: o objetivo da pesquisa é a

análise da história da gênese dos fatos e, contrapor a análise descritiva dos problemas, que fica na exterioridade dos fenômenos, a análise explicativa que penetra no interior dos fenômenos.

Dessa maneira o encaminhamento metodológico, que articula as atividades de ensino e de pesquisa, justifica-se mais uma vez em Vygotsky (2007), o qual diz que o método é caminho para o conhecimento e, portanto, a melhor maneira de conhecer a realidade é em seu processo de produção, em outras palavras, o melhor modo de saber sobre um processo é produzi-lo coletivamente. Poderíamos então dizer que método é uma forma de mediação entre teoria e prática, e, ainda, que a mediação é o princípio de articulação e organização das relações entre os sujeitos, visto que estamos trabalhando com a linguagem e com a produção de sentidos que se produz na condição de produção da sala de aula.

Nesse sentido, Vygotsky (2007) diz que o processo de mediação é o cerne para o entendimento sobre a concepção de funcionamento psicológico; então ao pensarmos no conceito de mediação, não apontamos somente o processo simples de estímulo-resposta, visto que este conceito é complementado por um ato complexo mediado pela intervenção de outra pessoa. Assim,

[...] na medida em que esse estímulo auxiliar possui a função específica de ação reversa, ele confere à operação psicológica formas qualitativamente novas e superiores, permitindo aos seres humanos, com o auxílio de estímulos extrínsecos, controlar o seu próprio comportamento. O uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura. (VYGOTSKY, 2007, p. 34).

Então, o sujeito é, mais do que um ser ativo, um ser interativo, porque a relação dos sujeitos com o mundo passa a ser uma relação mediada, conseqüentemente modificando seu funcionamento psicológico. Portanto, no modo como construímos teoricamente nosso problema, já se encontra a influência do método, pois o sujeito é aqui concebido em sua historicidade. Neste sentido, o materialismo histórico e dialético nos ajuda nesta escolha ao explicitar que “o método tem que ser adequado ao objeto que se estuda”

(2007, p. 48), no nosso caso, a produção de ensino e a produção de textos acontecendo nas relações de ensino.

Por esse motivo Vygotsky (2007) aponta que no campo da perspectiva histórica e dialética, há que se considerar a observação e análise do processo em movimento. Neste sentido o olhar ao objeto de pesquisa não está dado e, uma vez que é constituído historicamente, se faz necessário investigá-lo processualmente.

Para Vygotsky (2007), portanto, é necessário ir além do que parece, porque o “dado” é resultado do processo no qual se constituiu a partir de determinadas condições, históricas e sociais. Mais do que estudar o modo como algo se apresenta, se faz necessário pesquisar como pôde chegar a se apresentar do modo como se apresenta naquele momento. Há, portanto, que se considerar que a cultura se insere num processo histórico fazendo-se parte do desenvolvimento do indivíduo.

A compreensão da dimensão histórica aqui, diz respeito aos processos humanos, trazendo em sua essência as relações sociais que se estabelece com o outro e com a cultura, no decorrer das experiências coletivas vivenciadas. Góes (2000) chama a atenção para

[...] a necessidade de examinar a dimensão histórica e alerta para o fato que privilegiar a história não é estudar eventos passados, mas sim o curso de transformação, o que engloba o presente, as condições passadas e aquilo que o presente tem de projeção do futuro. (GÓES, 2000, p.13).

Nesse sentido a questão histórica considera que desde o seu nascimento, o homem vive imerso num mundo cultural, assim: “concebendo a crença no papel fundamental das relações sociais, o estudo sobre o homem, o apresenta como um ser constitutivo da cultura, em decorrência das experiências coletivas e das práticas sociais vivenciadas.” (GÓES, 2000. p.12).

Portanto, é essencial considerar, na pesquisa, que a dimensão histórica e cultural fundamente as diretrizes que trilharão os estudos propostos que têm como intenção dirigir um olhar atento às especificidades humanas.

A autora ressalta que “a gênese das funções psicológicas está nas relações sociais e de que a constituição do funcionamento humano é socialmente mediada, num curso de desenvolvimento que abrange evoluções, e, sobretudo revoluções” (GÓES, 2000, p. 12).

As funções psicológicas superiores são estruturas complexas que resultam das relações sociais e históricas desses sujeitos. Nas relações que estabelecem com o outro as crianças vão construindo internamente as formas de estruturar a realidade e seu pensamento.

Diante disso, é compreensível que a aprendizagem se efetiva na medida em que o sujeito que aprende estabelece uma interação com aquele que ensina. Há que se considerar a importância que Vygotsky (2007) atribui à função que o outro exerce sobre o desenvolvimento do sujeito.

Dessa maneira, a criança, mediada pelo outro e pela linguagem, se apropria das formas culturais de apreender e entender a realidade na qual está inserida, bem como, perceber a si mesma, elaborando e estruturando seu processo de inserção no mundo social e escolar. Por isso, podemos dizer que o “aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam” (VYGOTSKY, 2007, p. 100).

Nesse sentido se forem nas relações sociais que os sujeitos se constituem e são constituídos, portanto, se é na relação com o outro social que o ser humano se constitui, então, o meio social é o que vai definir o seu desenvolvimento. É preciso olhar para o sujeito na sua totalidade, buscando focar **nas relações** que se estabeleceram e se estabelecem e **na produção e circulação de sentidos** em que vivem.

Assim, na escola se oportunizam processos mediadores e interlocutivos sistematizados de aprendizagem que garantirão o acesso a muitos outros conhecimentos que a princípio são os conceitos espontâneos ou cotidianos com os quais os alunos, na sua grande maioria, chegam à escola, pois cabe a esta instituição proporcionar de maneira organizada a transmissão e assimilação do conhecimento elaborado/científico.

Ao logo do processo de escolaridade, segundo Geraldi (1996, p.40), os conhecimentos adquiridos espontaneamente serão substituídos por saberes organizados.

Cabe à Escola não a função de transmissão de conhecimentos, mas a função de permitir a circulação entre duas instâncias diversas de produção de saberes (p.44) [...] a aprendizagem da escrita se dá concomitantemente à aprendizagem dos conteúdos referenciais associados à escrita. (GERALDI, 1996, p.46)

Refletir sobre as elaborações dos alunos, que se modificam no decorrer do processo, nos faz compreender que é por meio dessas interações sociais que os significados das palavras e das ações vão sendo apropriados pelos alunos. Esses significados generalizam-se, transformam-se e agregam novos significados e sentidos às mesmas palavras e ações, no caso que me interessa o processo de produção textual em suas nuances e significações diversas.

Então, é nas interações escolarizadas que as aprendizagens já consolidadas pelos alunos constituem-se como pontos de partida e jamais de chegada. Contudo, quanto mais aprendem na Escola os saberes organizados, mais se desenvolvem novos modos de olhar os conhecimentos cotidianos, interessa-nos, mais especificamente, suas relações com os textos fora da Escola. Afinal, aprende-se a ler na Escola porque a escrita existe fora da Escola.

As atividades educativas na instituição escolar, diversamente do que ocorre no cotidiano extra-escolar, são sistemáticas, têm uma intencionalidade deliberada e um compromisso explícito (legitimado historicamente) em tornar acessível o conhecimento formalmente organizado. Em tal contexto, os estudantes são desafiados a entender as bases dos sistemas de concepções científicas, a realizar abstrações e generalizações mais amplas acerca da realidade (que, por sua vez, transformam os modos de utilização da linguagem) e a tomar consciência de seus próprios processos mentais (metacognição). A intenção com esses conhecimentos possibilita ao sujeito novas formas de pensamento, de inserção e atuação em seu meio: à medida que expande seus conhecimentos, o indivíduo modifica sua relação cognitiva com o mundo. Em síntese, as premissas vygotskianas ressaltam o papel crucial que a cultura escolar tem sobre o comportamento e o desenvolvimento de funções psicológicas mais sofisticadas (REGO, *apud* Oliveira, 2002, p.51).

As elaborações dos alunos acerca da produção textual, neste sentido, não são resultado de um processo individual, mas da prática social dos alunos em diferentes situações possibilitadas pela professora, pois os usos sociais da escrita na instituição escolar ao simular situações de uso da

prática social, aproximam-nos dos reais propósitos da escrita. Essa possibilidade, realizada por meio da mediação dos signos, na interação *pela* linguagem, *na* linguagem e *com* a linguagem, possibilita a utilização da escrita em experiências concretas.

Para Vygotsky (2005) a relação entre ensino e o aprendizado, não segue correlação temporal, porque a instrução antecipa o desenvolvimento, já que o mesmo não obedece a um programa escolar e não há coincidência entre esses dois processos. Dessa maneira, quando o professor está ensinando é apenas o começo do processo de aprendizagem do aluno, que não é o mesmo tempo do tempo letivo. Portanto, o desafio pedagógico é justamente viabilizar a aproximação com a realidade e, ao mesmo tempo, o distanciando dela para que a criança aprenda o novo e, muitas vezes, substitua vários conhecimentos, significados e sentidos já estabilizados por outros.

Para Vygotsky o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como funções especificamente humanas, se dá nas relações sociais e é mediado pelo outro e pela linguagem. Esse desenvolvimento deve ser pensado por uma lei de dupla formação. Para Vygotsky (2005):

[...] qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos – primeiro no social, depois no psicológico, primeiro entre as pessoas como categoria interpsicológica, depois, dentro da criança. (p.26)

É por meio do plano intersubjetivo, da relação do sujeito com o outro, que as funções psicológicas internalizam-se, constituindo-se em plano intrasubjetivo (FONTANA, 2000). Assim, as funções psicológicas superiores são marcadas pela apropriação, pela elaboração e pelo uso de recursos mediacionais internalizados. Então, é por meio de uma relação mediada por sistemas de signos e instrumentos que o homem consegue se relacionar e transformar a natureza e seus conhecimentos, sendo que os sistemas simbólicos são essenciais para a desenvoltura cognitiva.

Vygotsky (2007) evidencia o papel do signo e dos instrumentos, marcando a importância da diferenciação entre eles, em que ambos orientam o comportamento humano, porém, de forma diferenciada.

Segundo o autor, os instrumentos são ferramentas técnicas que conduzem a influência humana para a alteração de um objeto externo ao sujeito. Os signos são orientados internamente aos sujeitos, são dirigidos para o controle do próprio indivíduo. Segundo o próprio autor,

[...] a função do instrumento é servir como um fio condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente (VYGOTSKY, 2007, p.55).

Ainda que signo e instrumento tenham suas especificidades, estão intrinsecamente ligados ao desenvolvimento dos indivíduos uma vez que, ao alterar a natureza o sujeito altera a própria natureza humana. Vygotsky enfatiza, que

[...] o uso dos meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar o termo função psicológica superior ou comportamento superior com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica (VYGOTSKY, 2007, p.56).

Portanto, a relação do ser humano com o signo não é direta, visto que o signo não é portador de um significado, mas de um campo de possibilidades interpretativas, processo fundamentalmente marcado pela cultura do sujeito.

Nesse sentido esse processo ocorre, segundo Vygotsky (2005), mediado pela linguagem como o principal sistema simbólico humano que desempenha um papel fundamental na constituição do psiquismo. Central na comunicação entre os sujeitos e no estabelecimento de significados compartilhados, a linguagem lhes permite apreender e organizar os objetos, eventos e situações do mundo real, bem como instaurar e regular as relações que estabelecem entre si e em relação a si mesmos.

Portanto, a linguagem desempenha um papel essencial na ação dos sujeitos históricos, que se constituem na relação com o outro, visto que constitui a consciência do homem organizando suas ações.

Nessa mesma direção caminha Bakhtin (2003). Segundo o autor a constituição da consciência nos vem do outro.

Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe etc.), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formação original da representação que terei de mim mesmo. (p.378)

Todo esse processo vai sendo mediado pela linguagem, na linguagem, como o lugar de interação entre sujeitos. Pensar no falante-ouvinte atribui ao *outro* um papel ativo e forte na comunicação discursiva, pois este possui uma posição responsiva de acordo, desacordo, complementação etc. O autor afirma que “a palavra quer ser ouvida, entendida, respondida e mais uma vez responder à resposta, e assim *ad infinitum*” (BAKHTIN, 2003, p.334).

Lembramos aqui que no caso desta pesquisa, preocupada com as significações produzidas durante os processos de produção textual dos alunos, há que se retomar o já explanado anteriormente por Geraldi (1984). Diz ele que inversamente na Escola o professor deveria levar em conta o texto do aluno como um espaço de interlocução, uma vez o aluno deverá perceber que o professor pode ser seu interlocutor. Cabe ao professor colocar-se na figura de um representante leitor, assim conseguirá instaurar, na Escola, a possibilidade de que o aluno se assuma como autor do próprio texto que, efetivamente, será lido por alguém. Afinal, espera-se que “o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz para quem diz (um jogador no jogo)”. (GERALDI, 1997, p. 27).

Com base nessas proposições, posso entender que a redação está basicamente associada ao exercício escolar da escrita, em que se anula o papel do aluno enquanto sujeito ativo de seu discurso. O texto é visto como um produto pronto e acabado, não como um processo que permite ao aluno estabelecer uma relação dialógica como seu interlocutor, visto que “na

redação, não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela Escola” (GERALDI, 2003, p.128). Neste sentido a escrita “para a Escola”, “para o professor” que a utiliza como uma forma de avaliar o aluno, atribuindo ao seu texto uma nota X, sem levar em consideração a prática da escrita como função social, que vai além dos muros escolares, passa a ser desprezada pelos alunos ao se darem conta de que, nesse cenário, não há espaço para a interlocução.

Quanto à produção de textos, considero-a como um processo dinâmico no qual se efetiva a produção de discursos, ao contrário da redação em que prevalece o discurso escolarizado. É uma atividade em que, na opinião de Geraldi (1997)

[...] o sujeito articula, aqui e agora, um ponto de vista sobre o mundo que, vinculado a uma certa formação discursiva, dela não é decorrência mecânica, seu trabalho sendo mais que mera reprodução: se fosse apenas isso, os discursos seriam sempre idênticos, independentemente de quem e para quem resultam (1997, p.136).

Nesse aspecto, o texto é visto como um processo em que os sujeitos concretizam seus discursos, em que estabelecem interlocução, cientes da real função da escrita nas suas diversas situações de uso. Enfim, é uma atividade dialógica, em que a linguagem é vista como forma de interação humana, em que o aluno saiba de fato “o que dizer”, “para quem dizer” e “como dizer”.

A palavra nesse contexto não é algo que se impõe e controla. Ela guarda uma zona estável de significações e, mediante a novos enunciados, a zona instável sempre se altera, abrindo com isso a perspectiva de outros novos enunciados. Assim, Bakhtin (2003) não acredita ser a atividade mental que organiza a expressão, mas a expressão que organiza o pensamento sempre imerso na interação verbal/social, qual seja, através da relação com o outro. Os seus escritos sugerem uma interdependência entre a atividade mental e a linguagem.

Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação. [...] Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo *pela situação social mais imediata*. Com

efeito, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. *A palavra dirige-se a um interlocutor*: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido etc.). (BAKHTIN, 2004, p.106)

Portanto, segundo este autor, o locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao *outro*, dando com isso lugar à compreensão ativa e responsiva do *outro*. Bakhtin interessa-se antes de tudo pelas formas concretas dos textos e pelas condições concretas da vida dos mesmos dentro do caráter inerente de sua inter-relação e interação.

Se para Vygotsky (2005, p. 24), no campo da psicologia “através dos outros constituímos-nos”, e para Bakhtin no campo da linguagem (2003, p. 378) “tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros”, podemos dizer que nas relações de ensino socialmente constituídas, alunos e professores são sujeitos interativos, que elaboram os conhecimentos sobre os objetos e sobre si mesmos. Portanto, os modos de ensinar e de aprender, em um processo sempre mediado por seus muitos outros e constituído pela linguagem não podem ser desconsiderados.

As relações sociais, e dentro delas as relações de ensino, são constitutivas tanto dos conhecimentos apropriados e elaborados pelos sujeitos, quanto da constituição de suas subjetividades, tanto nos modos de ação e de dizer dos quais se apropriam, quanto de suas histórias singulares. A subjetividade vai se constituindo na diversidade das relações sociais vividas pelos sujeitos e essas relações por sua vez, são mediadas pela palavra.

Nesse sentido, os conhecimentos (escolares e não escolares) e o conhecimento de si mesmo como pessoa, tem sua gênese e desenvolvimento nas relações sociais. Eles são de natureza *intersubjetiva*. As relações sujeito-objeto e sujeito-sujeito são sempre mediados pelo outro, pelas práticas culturais e pela linguagem.

Cristofoleti (2004), pautada nos estudos bakhtinianos, nos ajuda a compreender que as palavras próprias do sujeito são respostas a palavras alheias e suas palavras próprias também construirão de respostas advindas

de outros sujeitos, trazendo o caráter dialógico ao contexto escolar, continua:

[...] nas relações de ensino socialmente constituídas, alunos e professores são sujeitos interativos, que elaboram os conhecimentos sobre os objetos e sobre si mesmos, os modos de ensinar e de aprender, num processo sempre mediado por seus muitos outros e constituído pela linguagem. (CRISTOFOLETI, 2004, p. 48)

Nesse sentido, todas as esferas de atividade humana são espaços de troca de experiências, de interações verbais. A sala de aula, por exemplo, se constitui do encontro de sujeitos distintos com histórias singulares. Nela, a vida social reflete-se e se refrata nestes aspectos individuais.

Assim, assume-se o pressuposto de que os processos psicológicos emergem e consolidam-se relacionados aos modos de vida dos indivíduos em *interação*.

Vistas dessa perspectiva, as escolas, e dentro delas as salas de aula são um ponto de cruzamento entre indivíduos distintos, portadores de histórias distintas. Nelas, a vida social reflete-se e se refrata em dramas singulares. Ali, muitas vezes aproximam-se e/ou confrontam-se pessoas que tudo separa.

Dessa maneira, é nessa dinâmica da sala de aula em que a palavra é mediadora da compreensão ativa dos sujeitos envolvidos na dinâmica discursiva, que o contexto escolar não é assumido como campo de aplicação, mas como um espaço onde nas relações de ensino é possível observar as operações intelectuais, habilidades e estratégias de internalização dos conhecimentos externos.

Com a característica desse processo de transformação é que Vygotsky destaca que só se pode compreender o mundo historicamente por meio da análise do processo dinâmico das transformações da atividade intermental e intramental⁹.

⁹ Cada função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro no nível social e depois no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e depois no interior da criança (intrapsicológico). Isto se aplica igualmente a atenção voluntária, à memória lógica, e para a formulação de conceitos. Todas as funções superiores se originam como relações reais entre indivíduos humanos (VYGOTSKY, 1989, p.57).

É nesse sentido, ainda, que Vygotsky propõe uma metodologia que se aproxima de uma atuação sobre a realidade para conhecê-la, transformando-a em suas condições de produção, as quais são indicadoras da internalização e da emergência das funções psicológicas superiores.

Contudo, a atividade em sala de aula envolve necessariamente a compreensão e interpretação da realidade. Assim, os conteúdos ensinados, o enfoque que se dá aos conteúdos, as estratégias de trabalho com os alunos, a bibliografia, o sistema de avaliação e a própria produção de textos com fins de interlocução, foco deste trabalho, afetam a forma como o professor instaura, propõe e desenvolve as atividades de sala de aula bem como os processos de significação das atividades pelos alunos.

Tendo em vista esses princípios teórico-metodológicos, optou-se neste estudo, por desenvolver o trabalho no contexto de sala de aula, assumindo a ação pedagógica e as interlocuções instauradas como um espaço para o desenvolvimento da análise dos sentidos produzidos pelos alunos nos processos que envolvem a produção textual.

Segundo Amorim (2001, p. 16) “não há trabalho de campo que não vise ao encontro com outro, que não busque um interlocutor. Também não há escrita de pesquisa que não se coloque o problema do lugar do outro no texto”.

Dessa maneira, direcionei o olhar sobre as relações sociais vivenciadas em sala de aula na busca de apreender os indícios dos sentidos produzidos pelos alunos acerca do processo de produção de textos numa tentativa de análise por meio de descrições detalhadas.

Segundo Hèbrard (2000) a única forma de intervenção na Escola é descrevê-la para melhor conhecê-la. Então, acredito que também a sala de aula é um espaço de acontecimento no qual vivemos movimentos contínuos e descontínuos de produção e circulação de sentidos. Parece-me fundamental, então, a descrição destes movimentos na busca da compreensão do que ali acontece.

Compreendendo que os processos de significação dos alunos acontecem na interlocução entre sujeitos, busquei identificar, por meio da análise dos enunciados e dos materiais produzidos nas dinâmicas que se estabeleciam na sala de aula, a compreensão que os alunos evidenciavam

acerca do processo de produção textual por compreender que nas relações de ensino, tanto o professor, quanto seus alunos afetam-se reciprocamente, ensinando e aprendendo num trabalho das relações vividas.

Passarei agora a descrever a pesquisa em seu acontecimento.

CAPÍTULO IV

A PESQUISA E SEUS ACHADOS

"Um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo que veio antes e depois."

Walter Benjamin

4.1. A condição de produção do estudo – o bairro¹⁰, a escola¹¹

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede pública estadual na cidade de Limeira – SP. A Escola foi criada em 1982 e foi nomeada em homenagem ao patrono da Unidade Escolar, professor por 42 anos, jornalista, escritor e assistente da Educação, personalidade importante e querida pela população limeirense. A criação da escola foi estratégica visto que atende alunos da área rural e de bairros que circunvizinham a escola evitando, assim, que essas crianças tivessem que atravessar a Rodovia Limeira-Piracicaba e o Anel Viário. Portanto, está localizada em um bairro distante do Centro, aproximadamente de 8 a 10km.

O bairro no qual a escola está situada possui asfalto, iluminação pública, duas linhas de ônibus, telefones públicos, estabelecimentos comerciais, um centro de lazer comunitário, um pequeno posto de saúde, alguns templos religiosos, duas grandes empresas e várias fabriquetas de joia.

As casas, em sua maioria, são pequenas, mas existem alguns condomínios de classe média e média-alta nas proximidades. Assim a comunidade é constituída por uma minoria de famílias de pequenos empresários, sendo que a maioria atua na economia informal, tais como trabalhadores rurais, pedreiros, vendedores, pintores etc. Muitos desses pais apresentam escolaridade fundamental incompleta e poucos dos envolvidos na comunidade têm acesso às diversões ou eventos culturais, sendo basicamente a televisão, o rádio, os vídeos etc. suas formas de lazer. Parte das famílias é atendida pelos programas sociais do governo federal (Bolsa Família¹² e Bolsa Escola¹³).

¹⁰ Os dados a seguir foram retirados do Projeto Político Pedagógico (PPP) do ano de 2012.

¹¹ Suprimimos o nome da escola para preservar o sigilo da pesquisa.

¹² O **Programa Bolsa Família** (PBF) é um programa de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o País. O “Bolsa Família” integra o Plano Brasil Sem Miséria (BSM), que tem como foco de atuação os 16 milhões de brasileiros com renda familiar per capita inferior a R\$ 70 mensais, e está baseada na garantia de renda, inclusão produtiva e no acesso aos serviços públicos. (<http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>)

¹³ A **Bolsa Escola** é uma ação de transferência direta de renda integrante do Programa Vida Melhor. Ela beneficia famílias que possuem em sua composição ao menos uma criança ou adolescente entre 3 e 17 anos com o intuito de incentivar a permanência desses na rede de ensino escolar. Além do auxílio pecuniário concedido à família, aos alunos é oferecido kit escolar, atendimento médico, odontológico, oftalmológico, nutricional e aulas de reforço escolar àqueles com dificuldade de aprendizagem nos processos de leitura, escrita e cálculo. Em contrapartida, a família deve se comprometer a comprovar matrícula e frequência dos alunos, manter o cartão de vacinação infantil em dia, inscrever no Sistema Nacional de Emprego todos os membros que estejam desempregados e aptos para o trabalho e participar das atividades voltadas para a inclusão profissional dos seus membros no mercado de trabalho. (http://www.sedest.df.gov.br/005/00502001.asp?ttCD_CHAVE=14637)

Construída na forma de “T I”, devido à ampliação e adaptações que a escola passou ao longo dos anos. É a vista aérea. O formato da construção do prédio da escola. A primeira fase da escola o formato era “I I”. Há uns 5 anos construíram a cozinha e a sala de informática/biblioteca “—” e o formato de prédio ficou “⌚”. As classes se concentram na vertical, a parte superior do “⌚”. Na linha horizontal encontram-se a cozinha e a sala de informática/biblioteca, sendo que o pátio coberto fica entre as linhas horizontal e vertical. Atrás desta construção fica a área livre onde está a quadra e o restante do espaço gramado com o formato □.

A área escolar é muito grande, sendo 13.281,56m de área livre, 523,92m para a área de esporte. No entanto, sua quadra é muito precária e ainda descoberta, sendo que tem apenas 619,07 m de área construída. Dispõe de um pequeno pátio coberto, 9 salas de aula e algumas outras, destinadas à biblioteca/informática, sala de professores, secretaria, sala da coordenação, direção e almoxarifado.

As salas de aula, em igual formato, são todas equipadas com armários de aço, mas diferenciam-se pela decoração conforme as séries ali alocadas a cada ano letivo. As carteiras são, geralmente, dispostas em filas umas atrás das outras. A fachada da Escola é simples e ao adentrar o portão do lado esquerdo há um grande jardim gramado e canteiros com rosas, do lado direito está a entrada de carros dos professores e funcionários.

Fora da Escola do lado esquerdo há uma padaria, do lado direito uma igreja, a qual faz muitas atividades em parceria; na rua de trás há uma farmácia, um mercadinho, um açougue, uma sorveteria e um ponto de ônibus.

Aos finais de semana a Escola atende a comunidade com o programa “Escola da Família”¹⁴ sendo que a participação é de grande parte dos alunos e familiares.

¹⁴ O **Programa Escola da Família** foi criado no dia 23 de agosto de 2003 pela Secretaria de Estado da Educação. Ele proporciona a abertura de escolas da Rede Estadual de Ensino, aos finais de semana, com o objetivo de criar uma cultura de paz, despertar potencialidades e ampliar os horizontes culturais de seus participantes. Reunindo profissionais da Educação, voluntários e universitários, o Programa oferece às comunidades paulistas atividades que possam contribuir para a inclusão social tendo como foco o respeito à pluralidade e a uma política de prevenção que concorra para uma qualidade de vida, cada vez melhor.
(<http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/v2/subpages/sobre.html>)

A Escola atende alunos do Ensino Fundamental I, no período da tarde, e Ensino Fundamental II, no período da manhã, portanto são 552 alunos divididos em dois períodos e conta com, aproximadamente, 29 professores.

No ano de 2005, quando me removi de Leme para Limeira, assumi uma vaga de professora de Língua Portuguesa nessa Escola e lá estou até hoje. Tenho trabalhado durante esses anos, quase sempre, com sétimas e oitavas séries - hoje, oitavos e nonos anos.

Durante o ano de 2011, enquanto cursava as disciplinas consultei a direção da Escola sobre a possibilidade de desenvolver o trabalho de pesquisa no contexto da sala de aula pesquisando acerca de meu próprio trabalho, o que envolvia a interlocução com os alunos. Apresentei-lhe o projeto de pesquisa que foi aceito e, diante do exposto, a direção cedeu-me um termo livre e esclarecido considerando que a pesquisa poderia contribuir para com os processos de ensino na Escola.

4.2. Os registros

Os dados foram recolhidos durante o ano de 2012, em vinte e quatro aulas mensais, num total de cento e quarenta e quatro aulas semestrais. Para tal, utilizei diferentes procedimentos de registro.

Primeiramente, o montante das aulas foram audiogravado, o que resultou em 120 horas de gravação, que foram transcritas para que pudesse proceder aos recortes de episódios significativos para a realização deste trabalho¹⁵.

Cabe ressaltar, que após a transcrição das aulas, no momento das análises deste trabalho, os nomes dos alunos foram trocados para respeitar o sigilo da pesquisa; portanto são fictícios, exceto o nome da professora-pesquisadora.

Foram parte do material para análise, além das interlocuções registradas e transcritas, as observações e ações desenvolvidas por mim, professora, e pelos alunos, que foram registradas em diário de campo,

¹⁵ As aulas semanais são no número de seis, sendo que são sempre agrupadas de duas em duas, em outras palavras, sempre são dobradinhas, neste sentido, o contato da professora com a turma sempre acontece em três vezes na semana.

principalmente com anotações sobre os acontecimentos ocorridos na sala de aula. Procurei registrar tanto os acontecimentos da aula quanto os indícios dos sentidos que lá eram produzidos.

O diário de campo constou de breves apontamentos em forma de anotações para que, posteriormente, no momento em que já não estava mais na sala, pudesse proceder a uma descrição mais detalhada da dinâmica interativa vivida, o que envolvia o registro não só dos enunciados, mas também dos gestos, olhares e silêncios dos alunos durante os momentos do processo de produção textual.

Como produto do processo vivido, reuni também como documentos os textos produzidos pelos alunos, atividades sugeridas por mim, professora da disciplina de Língua Portuguesa.

Como nos sugere Vygotsky (2007), privilegiar os processos é privilegiar o estudo da história da constituição desses processos, na medida em que “é somente em movimento que um corpo mostra o que é” (VYGOTSKY, 2007, p.86). Assim, mais do que a descrição das características perceptíveis dos fenômenos psicológicos, a análise objetiva deve procurar documentar sua emergência e transformações nas condições objetivas em que são apreendidos.

Numa perspectiva próxima à de Vygotsky, Bakhtin propõe que se analisem as relações enunciativas nas suas condições concretas de produção. Segundo ele (2003):

[...] enquanto um todo, a enunciação só se realiza no curso da comunicação verbal, pois o todo é determinado pelos seus limites, que se configuram pelos pontos de contato de uma determinada enunciação com o meio extraverbal e verbal (isto é, as outras enunciações). (p.125)

Assim, no registro das relações de sala de aula, considerando com Vygotsky e Bakhtin, que os sentidos produzidos e postos em circulação nas interações dependem dos interlocutores e das condições sociais imediatas e mais amplas em que elas ocorrem não me ative apenas aos conteúdos enunciados pelos sujeitos, mas ao jogo interlocutivo em que seus dizeres foram sendo produzidos e singularizados.

4.3. A escolha da classe e a condição imediata do estudo

Para a realização desta pesquisa escolhi uma sala de sétima série - oitavo ano - e, para justificar esta escolha, recorro à minha inquietação de professora, a qual impulsionou a investigação da pesquisadora, na tentativa de compreender e analisar os “problemas” instaurados nessa turma, - tida pela maioria dos professores como uma turma com dificuldades de leitura e escrita - como campo de pesquisa.

A sala escolhida conta com 34 alunos com idades variadas entre 13 a 16 anos sendo que a maioria é de meninas. É uma turma agitada e falante. Frequentemente entram na sala entre brincadeiras, risos, falando muito e alto. A maioria dos alunos senta-se desajeitadamente nas carteiras, provavelmente pelo desconforto das cadeiras pequenas, pois muitos dos alunos são altos e grandes. Normalmente, deixam as mochilas no chão, o que atrapalha a circulação entre as carteiras.

Dentro desta mesma turma há grupos diversos, agrupados por interesses distintos, tais como: classe econômica, tipos de música, atividade esportiva, lugares de passeio entre outros. Muitos deles estudam juntos desde o EF I, o que propicia uma amizade e cumplicidade em suas ações, fora e dentro da Escola. Nesse sentido o relacionamento entre os alunos é bom.

Em relação ao desempenho no que diz respeito ao rendimento nas atividades propostas pelos professores no decorrer das aulas, esta é considerada como sendo a turma mais “fraca” da Escola, pois, ao compararem com as outras três turmas da mesma série, o desempenho com relação aos conteúdos escolares deixa a desejar.

Poucos alunos desta turma demonstram interesse pelos estudos. Alguns brincam, riem, conversam no decorrer das aulas, e se dispersam bastante. Os alunos desinteressados - uma grande maioria, mais ou menos 12 - não se preocupam em realizar as atividades propostas pelos professores, o que dificulta o processo de ensino-aprendizagem. Há um número relevante deles - 9 - que apresenta dificuldades na produção escrita, revelando extrema lentidão e muitos erros ortográficos e dificuldades na

capacidade de compreensão de enunciados escritos; porém não há alunos retidos.¹⁶

Não há casos de alunos usuários de drogas, nem mesmo com comportamentos agressivos e/ou violentos. Há, no entanto, um caso de encaminhamento para tratamento psicológico, com laudo da Instituição de apoio, APAE¹⁷ e uma aluna com deficiência física.

Observa-se que os lugares ocupados pelos alunos em sala de aula são fixos e individuais. Entretanto, de acordo com a atividade a ser desenvolvida, estes lugares podem variar - dependendo do professor - visando melhorar o desempenho e a participação dos discentes nas atividades.

No que diz respeito ao processo de escolarização destes sujeitos hoje com idades variando entre 13 e 16 anos, suas escolarizações foram iniciadas por volta do ano 2004 e cabe, portanto, situar suas experiências anteriores, destacando dois aspectos, a saber: 1. situá-los no contexto histórico cultural da história da educação no Brasil e 2. com relação ao trabalho com a produção de textos.

4.3.1. Contexto histórico e cultural da escolarização dos sujeitos da pesquisa

Por volta dos anos 1985/1986 o texto de Emília Ferreiro, A psicogênese da língua escrita (1985), começa a ser estudado por professores e pedagogos brasileiros. Naquele momento começa circular entre os professores, principalmente os alfabetizadores, a proposta construtivista de alfabetização que marcaria as próximas décadas.

A concepção construtivista, naquele período, reforça os documentos oficiais passando a referenciar as Propostas Curriculares do Estado de São

¹⁶ A **Progressão Continuada** é o regime adotado em toda a Rede Estadual de Ensino – os alunos passam pelos ciclos sem interrupções ou reprovações, realizando provas com o objetivo de verificar o conhecimento, podendo acontecer reprovação somente no final de cada ciclo, em outras palavras, na 4ª série - quinto ano - e na 8ª série - nono ano.

¹⁷ **APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais** é um movimento que se destaca no país pelo seu pioneirismo. Nascida no Rio de Janeiro, no dia 11 de dezembro de 1954, na ocasião da chegada ao Brasil de Beatrice Bemis, procedente dos Estados Unidos, membro do corpo diplomático norte-americano e mãe de uma portadora de Síndrome de *Down*. No seu país, já havia participado da fundação de mais de duzentas e cinquenta associações de pais e amigos; e admirava-se por não existir no Brasil, algo assim. (<http://www.apaesp.org.br/Paginas/default.aspx>)

Paulo, nas quais o conceito de alfabetização passa a ser visto não só como a aprendizagem do código alfabético, mas como processo de elaboração das hipóteses de escrita vividas pelas crianças.

De acordo com Soares:

A mudança conceitual que veio dos anos 80 fez com que o processo de construção da escrita pela criança passasse a ser feito pela sua interação com o objeto de conhecimento. Interagindo com a escrita, a criança vai construindo o seu conhecimento, vai construindo hipóteses a respeito da escrita, e com isso, vai aprendendo a ler e escrever numa descoberta progressiva. O problema é que, atrelada a essa mudança de concepção, veio a ideia de que não seria preciso haver método de alfabetização. A proposta construtivista é justa, pois é assim mesmo que as pessoas aprendem não apenas ler e escrever, mas é assim que se aprende qualquer coisa: interagindo com o objeto de conhecimento. [...] Por equívocos e por inferências falsas, passou-se a ignorar ou a menosprezar a especificidade da aquisição da técnica da escrita. Codificar e decodificar viraram nomes feios. (SOARES, 2003, p.17).

Essas mudanças afetaram profundamente as questões relacionadas à alfabetização, porque implicava a ausência de uma parte essencial do procedimento de aprender a ler e escrever, fazendo com que a técnica se tornasse desvalorizada.

Esse contexto, inserido nos resultados de uma ampla pesquisa histórica sobre a alfabetização no Brasil, foi pesquisado por Mortatti (2006) e denominado como um momento de desmetodização da alfabetização. Segundo a autora, propostas de mudanças seguidas por demandas políticas e sociais e o enfrentamento do fracasso da escola frente ao processo de alfabetização, introduzem no país, na década de 1980, o pensamento construtivista decorrente das pesquisas desenvolvidas por Emilia Ferreiro e seus colaboradores. Esse fator desloca o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança, promovendo uma revolução conceitual e gerando certo silenciamento a respeito das questões de ordem didática, criando o ilusório consenso de que a aprendizagem independe do ensino.

Tais propostas posteriormente foram substituídas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais no ano de 1997, ainda com fortes marcas da perspectiva construtivista. Segundo o documento:

Aprender e ensinar, construir e interagir [...] A configuração do marco explicativo construtivista para os processos de educação escolar deu-se, entre outras influências, a partir da psicologia genética, da teoria sociointeracionista e das explicações da atividade significativa. Vários autores partiram dessas idéias para desenvolver e conceitualizar as várias dimensões envolvidas na educação escolar, trazendo inegáveis contribuições à teoria e à prática educativa. (Brasil, 1997, p.36)

Essa passagem do documento evidencia alguns princípios teóricos distintos, a saber: 1. psicologia genética - de Piaget; 2. teoria sociointeracionista - provavelmente marcada pela perspectiva vygotskyana e 3. explicações da atividade significativa - de David Ausubel.

Segundo a Epistemologia Genética de Piaget, tudo o que se ensina a uma criança, ela não poderá mais, por ela mesma, descobrir ou inventar, em outras palavras, a perspectiva é de que são as ações do sujeito sobre o objeto de conhecimento que possibilitam que ele aprenda. Sendo assim, o papel da escola não é o de transmitir às novas gerações a tradição cultural acumulada historicamente, mas o de criar condições para que os alunos descubram e recriem por si mesmos os conhecimentos. Nesta perspectiva o desenvolvimento precede o processo de aprendizagem visto que o sujeito precisa ter atingido determinadas etapas do desenvolvimento para que consiga aprender. (PIAGET, 1975).

No que diz respeito à teoria histórico-cultural sobre a aquisição da linguagem, como já dito marcada pela perspectiva vygotskyana, o princípio é exatamente o oposto conforme já explanado anteriormente neste trabalho, visto que não é o simples contato com o outro como organizador do ambiente mas como um outro que fundamentalmente media as relações dos sujeitos possibilitando que o sujeito se aproprie do conhecimento. Na primeira perspectiva a mediação não é constitutiva do aprendizado enquanto que na perspectiva de Vygotsky a mediação - do outro, atividade interpessoal - é fundamentalmente constitutiva do aprendizado que por sua vez impulsiona o desenvolvimento do sujeito - ainda que em alguns momentos possa precedê-lo (FONTANA e CRUZ, 1997; GÓES, 1993)

A teoria da atividade significativa de Ausubel, tal como a de Piaget é de caráter cognitivista e construtivista, uma vez que assume que o processo de apreensão do conhecimento é evolutivo e passa por etapas já consolidadas. Ambos trabalham com o conceito de Organização das estruturas cognitivas, no entanto para Piaget há esquemas que englobam conceitos e operações sobre eles enquanto para Ausubel os esquemas envolvem apenas os conceitos. Piaget, ao elaborar sua epistemologia genética, preocupa-se com aspectos relacionados ao campo da cognição já Ausubel caminha no sentido de uma teoria de ensino distanciando-se da psicológica, uma vez que desde sua gênese preocupa-se com as situações de sala de aula. (MOREIRA, 2012).

Percebe-se, portanto, uma grande mistura de princípios teóricos norteadores das propostas, que por sua vez, deveriam nortear as práticas dos professores. Nos dias de hoje, vivemos as consequências desse processo à medida que é perceptível estarmos deixando de ensinar o que é preciso ensinar, não há uma teoria que oriente o fazer dos professores, senão uma mistura de princípios, não tem mais um método a seguir para alfabetizar os alunos e ensiná-los a ler e escrever. Trocamos métodos por teorias, na sua maioria construtivistas que compreende que o professor não deva ensinar, mas deva criar situações-problema no sentido de arranjar modos de que o próprio sujeito construa o conhecimento.

Para Soares (2003), o construtivismo é uma teoria mais complexa do que a que está presente no senso comum – trouxe algo que não sabíamos, uma vez que permitiu-nos conhecer alguns passos da criança em suas relações com a escrita. Porém, quando a criança se torna alfabética - e antes mesmo disso - ela precisa de um processo sistemático e progressivo, para que consiga aprender esse sistema.

4.3.2. As experiências anteriores dos alunos com relação à produção de textos

Com relação às experiências anteriores dos alunos voltadas para a produção textual, a professora seguiu as orientações da Proposta Curricular

de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo¹⁸ - para o Ensino Fundamental, ciclo II - na qual, para cada série/ano, consta o objetivo de apresentar um texto em situações de comunicação diversificadas e, a cada bimestre, em um eixo de organização no qual o texto é apresentado com diferentes estruturas em relação à tipologia textual.

Portanto, os conteúdos já estudados nas séries/anos anteriores foram:

5ª série Traços característicos de textos narrativos: enredo, personagem, foco narrativo, tempo, espaço; textos narrativos em situações de comunicação. Narratividade; gênero textual: “crônica narrativa” e “letra de música”. Discurso artístico no século XX: diferentes formas de representação; a arte no mundo contemporâneo; crônica narrativa e letra de música como formas de representação histórica. Crônica narrativa e letra de música: diálogos com outros gêneros; traços do discurso artístico: uma reflexão historicamente construída (leituras e escutas de textos artísticos produzidos em diferentes momentos históricos).

6ª série Traços característicos da tipologia “relatar” nos gêneros “relato oral” e “relato autobiográfico” Identificando as semelhanças e diferenças; traços característicos de textos jornalísticos. Gênero textual: “notícia” e “relato de experiência”. Discurso jornalístico no século XX: diferentes formas de representação; o jornal no mundo contemporâneo; notícia e relato de experiência como formas de representação histórica. Notícia e relato de experiência: diálogos com outros gêneros; traços do discurso jornalístico: uma reflexão historicamente construída (por meio de leituras e escutas de textos jornalísticos produzidos em diferentes momentos históricos).

Fonte: Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa / Coord. Maria Inês Fini. – São Paulo: SEE, 2008.

O trabalho na sétima série pauta-se em torno dos eixos da Proposta do Governo do Estado de São Paulo por meio do “Caderno do aluno”¹⁹ (material apostilado e entregue bimestralmente), seguindo o planejamento escolar. Segundo este material deverá ser estudado no 1º bimestre: Tipologias²⁰ e gêneros textuais²¹; no 2º bimestre: Tipologias e gêneros

¹⁸ A **Proposta Curricular do Estado de São Paulo** atende a antiga reivindicação dos professores, especialistas e famílias. A partir dos resultados do SAEB (hoje Prova Brasil), do Enem e de outras avaliações realizadas em 2007, o Governo do Estado de São Paulo elaborou 10 metas para a educação paulista, a serem conquistadas até 2010. Para isso, propôs uma ação integrada, cujo objetivo era organizar melhor o sistema educacional de São Paulo. A chamada Proposta Curricular criou uma base curricular comum para toda a rede de ensino estadual (<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?alias=www.rededosaber.sp.gov.br/portais/spfe2009>)

¹⁹ O **Caderno do Aluno** é um complemento ao Caderno do Professor, lançado em 2008 e desenvolvido em 2009 para os cerca de 3,3 milhões de estudantes de 5ª a 8ª do Fundamental e de Ensino Médio, ele traz exercícios, mapas, tabelas, indicadores bibliográficos e dicas de estudo. (<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?alias=www.rededosaber.sp.gov.br/portais/spfe2009>)

²⁰ **Tipologias textuais** – o ensino-aprendizagem partirá das organizações internas básicas dos diferentes textos (narrar, relatar, prescrever, expor e argumentar). Nessa etapa, o objetivo central, de um ponto de vista dos conteúdos, é compreender que, nas situações reais de comunicação, diferentes textos, compostos em diferentes linguagens, podem apresentar uma forma de organização interna semelhante. Essa organização, de alguma forma,

textuais; no 3º bimestre: Texto, discurso²² e história; e no 4º bimestre: Texto, discurso e história²³.

Nesse sentido as atividades do Caderno do aluno apresentam os conteúdos acima mencionados sendo demonstrados a partir de diferentes habilidades. Segundo a Proposta, estudar a tipologia implicará por em funcionamento as habilidades de leitura, escrita, oralidade, audição e de estudos de aspectos gramaticais para cada um dos tipos textuais (2008).

7ª série/8º ano	7ª série/8º ano	7ª série/8º ano	7ª série/8º ano
1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
Conteúdos de leitura e produção escrita	Conteúdos de leitura e produção escrita	Conteúdos de leitura e produção escrita	Conteúdos de leitura e produção escrita
<ul style="list-style-type: none"> • Traços característicos de textos prescritivos. • Gênero textual “anúncio publicitário”. • Textos prescritivos em situações de comunicação. • Produção de textos prescritivos em diferentes situações de comunicação: coerência, coesão e intertextualidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Traços característicos de textos prescritivos. • Gênero textual: “anúncio publicitário” em diferentes situações de comunicação. • Produção de anúncios publicitários em diferentes situações de comunicação: coerência, coesão e intencionalidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Discurso publicitário no século XX: diferentes formas de representação. • Publicidade e mundo contemporâneo. • Anúncio publicitário e textos prescritivos como formas de representação histórica. • Produção intertextual e Interdiscursiva de anúncio publicitário e textos prescritivos (coerência, coesão, intertextualidade, intencionalidade, heterogeneidade, polifonia). 	<ul style="list-style-type: none"> • Anúncio publicitário e textos prescritivos: diálogos com outros gêneros. • Traços do discurso publicitário: uma reflexão historicamente construída (por meio de leituras e escutas de textos artísticos produzidos em diferentes momentos históricos). • Produção intertextual e interdiscursiva do anúncio publicitário e textos prescritivos (coerência, coesão, intertextualidade, intencionalidade, situacionalidade, heterogeneidade, polifonia).

contribui para o sentido que poderá ser dado a esses textos, em diversos contextos. (PC do SP – LP - EF II, 2008, p.45).

²¹ **Gêneros textuais** – relaciona os textos com suas funções sócio-comunicativas. Serão selecionados dois gêneros para estudo em cada bimestre; essa escolha relaciona-se com a tipologia textual apresentada naquele ano, uma vez que cada gênero privilegia uma ou mais tipologias em seus modos de organização. (PC do SP – LP - EF II, 2008, p.46).

²² **Texto e discurso** – o texto será visto em âmbito ainda mais amplo. Sendo organizado a partir de uma ou mais tipologias e em um dado gênero, cada texto surge dentro de um contexto comunicativo muito mais complexo, inserido em um universo de valores conflitantes de uma dada sociedade. A organização tipológica e, principalmente, do gênero textual está em relação direta com os valores sociais que orientaram sua constituição, em um dado momento histórico. Tendo essas premissas, escolhamos quatro grandes discursos para estudo: o publicitário, o jornalístico, o artístico e o político. (PC do SP – LP - EF II, 2008, p.46).

²³ **Texto e história** – abarcam os três anteriores (assim como cada novo eixo proposto abarca o anterior ou anteriores). Nesse momento, os educandos serão convidados a refletir sobre valores sociais, políticos, econômicos, culturais etc. materializados em textos de diversas tipologias e gêneros, construídos em diferentes situações de comunicação, historicamente determinadas. (PC do SP – LP - EF II, 2008, p.46).

Fonte: Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa / Coord. Maria Inês Fini. – São Paulo: SEE, 2008.

No entanto, há também os temas a serem seguidos, conforme os interesses dos alunos, visto que estes variam frente aos acontecimentos cotidianos. Estas são ocasiões nas quais surgem oportunidades diversas e instigantes de trabalho *com* a linguagem visto que há o interesse pelo conteúdo a ser discutido pelos alunos. Nestes momentos, valho-me do trabalho com leitura e produção textual na tentativa de trabalhar também *sobre* a linguagem possibilitando um deslocamento do trabalho de uma perspectiva objetivista abstrata, como bem aponta Bakhtin (2004) para uma perspectiva dialógica.

Ainda que, muitas vezes, esses momentos tentem, e digo tentem, pois passei a resistir - ser “castrados” por alguns dos outros integrantes da Escola, sob a alegação de que no tempo gasto com estas atividades deixam de ser trabalhados os cadernos do aluno. Entendo, com Saviani (2000), que o principal objetivo do professor é possibilitar o conhecimento ao aluno.

E mais, digo que o professor que pesquisa a própria prática é alguém que começa a refletir e questionar, pois passa do lugar do senso comum (re)significando a realidade educativa. Neste sentido, Sacristán e Pérez Gómez (1998) ajudam-me a dar materialidade aos sentimentos que, como professora, tenho vivenciado na Escola mediada pelos conhecimentos apropriados como pesquisadora. Dizem eles

[...] os professores/as serão profissionais mais respeitados quando puderem explicar as razões de seus atos, os motivos pelos quais tomam umas decisões e não outras, [...] quando souberem argumentar [sobre sua própria prática] numa linguagem além do senso comum, incorporando as tradições do pensamento institucionalizado [e eu diria: do conhecimento científico]. Para transformar, é preciso ter consciência e compreensão das dimensões que se entrecruzam na prática dentro da qual nos movemos. (p. 10)

Saviani (2003) ainda salienta dois questionamentos essenciais à seleção dos conteúdos. O primeiro é: *Para quê* ensinar determinado conhecimento? E o segundo, há que se refletir sobre: *Qual a sua relevância?*

Para a Pedagogia Histórico-Crítica, as respostas a essas perguntas apontam para os objetivos da Educação, na qual “selecionam-se, do conjunto do saberes sistematizados os elementos relevantes para o crescimento intelectual dos alunos e organizam-se esses elementos numa forma, numa sequência tal que possibilite a sua assimilação” - e eu diria, sua compreensão (p.88). Essa escolha e organização dizem respeito ao método a ser utilizado no processo pedagógico, com o intuito de favorecer a compreensão e domínio dos conteúdos trabalhados. Para o autor, é a apropriação dos conhecimentos acerca da realidade que proporcionam aos alunos uma ação coerente frente aos acontecimentos cotidianos e, até mesmo, a busca de uma transformação.

Tendo em mente tais considerações, tomo como frente de trabalho, uma investigação relativa aos modos de significação dos alunos acerca do conteúdo que me interessa trabalhar: a produção textual.

4.4. O encaminhamento dado pela professora em sala de aula e a escrita da pesquisa

Feita a escolha da sala de aula, passei a planejar as atividades a serem desenvolvidas tanto com finalidade pedagógica quanto com a finalidade de coletar dados para a análise. Estes procedimentos, de acordo com a perspectiva teórico-metodológica assumida nesta pesquisa, constituíram-se como procedimentos pedagógicos e de investigação, de interlocução entre professora e alunos e de levantamento de indicadores para análise e reflexão.

Nesse sentido, eu precisaria estar atenta à dinâmica interativa produzida na sala de aula e aos efeitos de sentidos que iam se produzindo entre os interlocutores, incluindo a minha participação como professora-pesquisadora nas interlocuções produzidas.

Sobre o processo de pesquisa e a escrita do texto que dela resulta, Amorim (2004), discorrendo sobre a questão da alteridade nas Ciências Humanas, nos chama a atenção para a presença do outro no processo de escritura. Esse outro pode ser entendido como o interlocutor, quer dizer, aquele para quem eu a escrevo; mas também pode ser entendido como os sujeitos que dela participam. É nesse aspecto que a autora refere-se aos

desafios de um texto que pretenda manter a pluralidade de vozes que nele falam.

Ancorando-se em Bakhtin, Amorim (2004, p.140) sugere que a natureza das vozes que falam em um texto não pode ser pensada como individual ou psicológica, nem tampouco caracterizada como um estatuto formal ou abstrato, o que fortalece a perspectiva deste estudo, que pretende distanciar-se de uma perspectiva objetivista abstrata (BAKHTIN, 2004). Segundo a autora, em uma perspectiva dialógica é preciso compreender as enunciações dos sujeitos, evidenciar e dar a visibilidade para a dinâmica interativa em que tais enunciados se materializaram.

Assim, na tentativa de dar visibilidade à pluralidade desses pontos de vista, optei por dispor os diferentes momentos vividos de forma sequencial, tais como cada uma das partes em que se divide uma peça teatral. Procurei entender tudo o que aconteceu em uma sequência de aulas nas quais vivemos um dos processos de produção textual do primeiro semestre do ano. Cada “ato”, portanto, foi dividido em “cenas”, visto que a pesquisadora realizou entradas e saídas no tecido do texto. Suas entradas foram tantas quantas senti necessidade para a realização das análises, visando apresentá-las da forma melhor organizada possível.

As “cenas” revelaram as singularidades dos lugares ocupados pela professora e por seus alunos, procurando entender os sentidos produzidos pelos sujeitos durante o processo vivido.

4.5. O caminho percorrido: da construção dos dados às análises

De posse dos dados registrados, realizei uma leitura atenciosa dos mesmos na tentativa de identificar alguns eixos de análise, ou melhor, de composição dos “atos” a serem descritos. Considerei, como o primeiro critério, a dinâmica interlocutiva documentada uma vez que deveria debruçar-me sobre **os sentidos produzidos e postos em circulação pelos interlocutores envolvidos nos processos de produção de texto** nos distintos “atos” em que a “peça” se desenrolou e nos quais estávamos inseridos.

Os dados foram me evidenciando sete “atos” no processo da produção de um texto dissertativo, os quais apresentam/representam o processo em acontecimento. Neste sentido, assumo o compromisso de realizar as análises dos dados em *sete atos* distintos, porém dinamicamente interligados, **como os alunos do EFII produziram seus textos e os sentidos que indiciaram para a professora acerca deste processo de produção.**

1º ATO: Uma estratégia de produção para textos dissertativos: o início do semestre.

2º ATO: Instaurando uma proposta com propósitos efetivos de interlocução para a produção de um texto.

3º ATO: Alimentando a proposta em um movimento discursivo/dialógico na sala de aula.

4º ATO: O momento da produção da primeira versão do texto.

5º ATO: Uma reflexão coletiva sobre a produção realizada.

6º ATO: A retomada da produção inicial pelos alunos.

7º ATO: Materializando a produção de ensino mediada pela produção de textos.

Essa forma de organização dos dados permitiu-me traçar as trajetórias de aproximações e de afastamentos das palavras e contrapalavras enunciadas pelos sujeitos inseridos na relação de ensino, o que possibilita a aproximação dos sentidos em circulação na tentativa de compreensão tanto do ensino quanto da aprendizagem da linguagem e da língua durante os processos de produção textual vividos em sala de aula.

4.5.1. 1º ATO: Uma estratégia de produção para textos dissertativos: o início do semestre

Em meu percurso de professora de Língua Portuguesa, no trabalho com a produção de textos dissertativos, tenho realizado uma explicação aos alunos que o tempo tem me apontado ser bastante interessante. Como ou quando comecei a utilizar tal estratégia já se perdeu na memória, o fato é que a utilizo há alguns bons anos.

A preparação para a produção de um texto dissertativo requer a organização dos pensamentos, ideias, palavras, frases e texto, na tentativa de apresentar as ideias e o conhecimento do assunto que se vai abordar. Esta tipologia textual também permite que haja uma posição crítica (pessoal) do autor diante de um determinado assunto. Portanto, é importante a obtenção de informações, referentes aos diversos assuntos, para que o autor possa tecer o texto sem que o mesmo apresente falta ou insuficiência de informações.

Requer ainda o domínio da modalidade escrita da língua, desde a questão ortográfica ao uso de um vocabulário preciso e de construções sintáticas organizadas, visto que o texto deve ser produzido de forma a satisfazer os objetivos que o escritor se propôs a expor sobre uma temática.

Portanto, há uma estrutura muito utilizada para a organização desse tipo de texto, que consiste em organizá-lo, basicamente, em três partes: 1. a introdução, que deve apresentar da maneira mais objetiva possível o assunto que será tratado e delimitar as questões que serão abordadas no desenvolvimento e explicitadas na conclusão; 2. o desenvolvimento, que consiste nas ideias, pontos de vista, conceitos, informações que serão desenvolvidas progressivamente e 3. a conclusão, que no momento final do texto deverá apresentar uma síntese de tudo o que já foi explanado, bem como a exposição de uma avaliação final do assunto.

Nesse sentido, já há algum tempo venho realizando uma estratégia específica logo no início do ano esperando que os alunos se apropriem de um modo de organização daquilo que desejam escrever. Meu interesse de professora é que os alunos elaborem conceitualmente a forma de organização do texto, portanto, o trabalho se desenvolve para que compreendam que conceitos mais generalizantes abarcam e contemplam conceitos menos generalizantes.

Entre os significados das palavras que utilizamos, há graus de generalização distintos, que nos permitem estabelecer relações lógicas entre os objetos e eventos do meio incluindo uma categoria em outra. Podemos nos referir, por exemplo, ao cachorro que temos em casa como *bassê*, animal doméstico, ser vivo. Ao utilizarmos tais palavras, estamos incluindo ao objeto dado – o cachorro – em um sistema de categorias, hierarquicamente organizadas, de contraposições abstratas: um

cão *bassê* não é um *buldogue*, nem um cachorro vira-lata; um cachorro como alguns outros animais é um animal doméstico, em oposição a outros animais que são selvagens; como animal o cachorro é um ser vivo e não um ser inanimado etc. A expressão *bassê*, animal doméstico e ser vivo mantém entre si relações lógico-verbais que independem das características particulares de cada objeto ou evento entre si. (FONTANA; CRUZ, 1997, p.94)

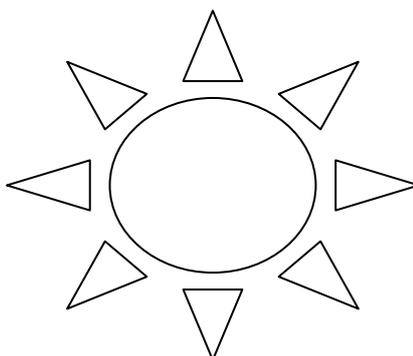
Portanto, acredito com as autoras que é no espaço escolar que ocorre uma iniciação do sujeito na elaboração sistematizada de conceitos relativos aos saberes escolares, num processo em que a mediação do professor se diferencia da mediação realizada na atividade mental em relação ao dia-a-dia. Na vida cotidiana, os sujeitos interagem naturalmente, não há um planejamento prévio das ações com relação ao ensinar e ao aprender. Portanto, há que se considerar que na relação de ensino a mediação é deliberada e explícita. Nossos alunos, acompanhados dos conceitos espontâneos que já trazem para a escola procuram raciocinar conosco tentando reproduzir operações lógicas já utilizadas por eles (FONTANA, 2000).

Nas relações de ensino tanto a professora quanto seus alunos se afetam reciprocamente, uma vez que o conhecimento vai sendo elaborado em um processo interdiscursivo, num espaço de elaboração inter e intrasubjetivo. Padilha (2008) nos ajuda a compreender esse processo exemplificando situações de generalização do conceito de 'ferramenta'.

Por meio dessas elaborações de natureza cognitiva e discursiva vão se estabelecendo as relações de sentidos entre as palavras que circulam na sala de aula, a elaboração do conceito em sua forma sistematizada não é suficiente à mediação pedagógica. Porque ela também opera com as elaborações do aluno que resultam, por sua vez, tanto de um processo intelectual (cognitivo) quanto de sua experiência nas diferentes instituições sociais, torna-se importante que o professor conheça também os sentidos de que o conceito se reveste nas práticas cotidianas e os modos como os alunos já o significam, seja para compreender as disputas entre concepções e visões de mundo neles implicadas, seja para antecipar possibilidades de inscrição dessas elaborações em um determinado campo de significação, seja para que, compartilhando com eles sentidos de que ainda não dispõem, possa orientá-los em sua apropriação. (OMETTO, 2005)

Para possibilitar a compreensão e apropriação de um modo de organização daquilo que desejam escrever, em outras palavras, para que os alunos elaborem conceitualmente a forma de organização do texto, utilizo um instrumento semiótico de mediação - parecido com um sol²⁴ - colocando no centro o conceito mais generalizante e nos raios conceitos com menor grau de generalização que com ele se relacionam.

Para iniciar, desenho um “sol” na lousa, mais ou menos como o desenho a seguir.



Na sequência, converso com os alunos a respeito do tema que será abordado no texto e retomo momentos de aulas e situações anteriores que possam trazer informações a serem utilizadas no momento da produção textual. Feito isto, coloco no centro do círculo o tema a ser desenvolvido e incentivo a participação dos alunos com sugestões de palavras que estão relacionados ao assunto. Esta diversidade de palavras vai sendo escrita em cada um dos “raios do sol”.

Quando o “sol” já está com uma diversidade de raios “preenchidos”, os alunos têm a liberdade de estipular uma sequência, a qual desejarem, para iniciar a escrita. No entanto, chamo a atenção para que procurem manter uma sequência lógica das ideias bem como o encadeamento das informações. É esta organização que possibilitará a produção de um texto estruturado de forma organizada.

Essa atividade fora desenvolvida ainda bem no início do ano e dela não tenho registro audiogravado, apenas as anotações de meu diário de campo, visto que as aulas começaram e o termo livre e esclarecido foi

²⁴ De agora em diante no texto toda vez que me referir a este instrumento semiótico de mediação será como “sol”.

assinado posteriormente. No entanto, parece interessante relatar um episódio que aconteceu nos dias seguintes a ela, quando já de posse do gravador registrei a aula.

Passados alguns dias, após o intervalo, chego à sala da pesquisa. Os alunos estavam agitados e muito falantes, provavelmente por conta do calor que fazia no final daquela manhã, dirigem-se entre risos, conversas, empurrões e brincadeira aos seus lugares. Sentam-se de qualquer maneira, diversas carteiras estavam tortas, desalinhadas. A classe ficou com uma aparência bastante desorganizada, mas aos poucos o barulho foi diminuindo.

Da mesa do professor realizei a chamada entre burburinhos. Terminado esse momento, os alunos ainda sentados, me encaminho até a lousa e desenho o “sol”.

Imediatamente Jonathan, exclama em tom de interrogação, instaurando a interlocução comigo e entre os colegas da sala.

Cena 1 do 1º Ato

Jonathan: *É redação, né!?*

Professora: *Por quê?*

Jonathan: *Porque tá fazendo o “sol”.*

Lucas G.: *Claro que é. Igual aquele dia!*

Professora: *Vou colocar aqui alguns pontos que gostaria que escrevessem para eu saber o que acharam da conversa que tivemos outro dia. Lembram-se?*

Kaio: *Não vou fazer nada não.* [Joga a mochila no chão, senta-se, puxa o gorro e debruça sobre a carteira.]

Rafael G.: *Escrevê?! Ih! Ferrou maluco!* [Continua rabiscando o livro.]

Professora: *Sentem-se direito. Poxa vida gente! Não percebem que fico chateada com esse descaso? Preciso que escrevam um pouco para mim. Vamos! Já! Vamos, pegando os cadernos, meninos! Acorda Thaynara! Senta Brendon.*

Brendon: [Vira-se para trás e conversa. Quando advertido pela professora argumenta.] *Não sei o que coloco?!*

Carla: *Não sei escrever não, dona.*

Nesse movimento de produção e circulação de sentidos vividos imediatamente após minha ação de desenhar o “sol” na lousa, fui percebendo que os alunos Jonathan e Lucas, ainda que não tivessem o desejo de produzir um texto, foram compreendendo que, em nossa aula anterior, haviam prestado atenção em minhas explicações, uma vez que

disseram: *É redação, né?; Porque tá fazendo a “sol”.; Claro que é. Igual aquele dia.*

A participação dos alunos, seus questionamentos, interesses, dúvidas, desejos, expectativas estão, no momento da aula, relacionados com a estratégia que eu havia utilizado anteriormente, indiciando meus modos de mediação acerca do momento de instaurar a produção de um texto dissertativo mediada por um desenho esquemático.

Aproveitando-me de seus enunciados, volto a repetir: *Vou colocar aqui alguns pontos que gostaria que escrevessem para eu saber o que acharam da conversa que tivemos outro dia. Lembram-se?* Este enunciado, deliberadamente tinha a intenção de trazer para a condição imediata de produção sentidos já produzidos na aula anterior que pudessem evocar a produção de novos sentidos para a produção textual na atual circunstância.

Ao deparar-me com as recusas de Kaio e Rafael: *Não vou fazer nada não.; Escrevê?! Ih! Ferrou maluco!* Procurei realizar uma mediação para que eles entendessem os lugares ocupados na Escola. Do lugar de professora chamo a atenção para o que precisa ser feito na tentativa de aproximá-los do conhecimento, como bem sugere Saviani (2003). Ao colocar-me deste lugar faço-o não de forma autoritária, mas com autoridade: *Sentem-se direito. Preciso que escrevam um pouco para mim. Vamos! Já! Vamos, pegando os cadernos, meninos!*

No momento das análises dos dados, após outros estudos realizados, dei-me conta que dessa maneira, ao instaurar a obrigatoriedade da atividade poderemos possibilitar aos alunos a conquista da alegria pelo obrigatório, segundo Snyders (1999), pedagogo francês,

[...] não devemos renunciar à escola, ao papel de conduzir os alunos à posse da cultura elaborada, à satisfação cultural, à alegria. Para se ter ‘alegria na escola’ é necessário renovar a escola no que ela tem de específico, no que lhe é característico: a estrutura sistematizada, uma organização sistemática e continuada de situações, seu rigor (avaliação constante), a presença do obrigatório, o deferido (a preparação para o futuro) (SNYDERS, 1999, p.168).

Tozetto *et al.* (2005, p.9), apoiados nas teses de Snyders, afirmam que “o professor precisa saber ser o guia dos estudantes rumo a esse

conhecimento através de uma ação pedagógica adequada na condução dos caminhos da alegria do obrigatório.”

Portanto, o professor pode e deve obrigar o aluno a realizar algumas atividades visto que sua intenção última é que o discente se aproprie do conhecimento historicamente produzido pela humanidade. A autoridade do professor está vinculada aos conhecimentos que ele mesmo domina bem como em seu compromisso com a função real da Escola, qual seja, acreditar que o acesso aos conhecimentos deva ser garantido por ela.

Tanto Saviani (1997) quanto Cortella (2003) explicitam que a Escola é responsável pela problematização na elaboração de conteúdos produzidos pela humanidade estabelecendo vínculos com a prática social. Devemos assumir, como educadores, um compromisso ético e político de contribuir para a elaboração de propostas de intervenção e ensino que auxiliem o resgate da dimensão educativa e formativa da Escola.

Nesse sentido, o professor consegue assumir a posição de autoridade no processo de escolarização daquele que está ali para aprender. Para Charlot (2000)

[...] se o objetivo da Educação é a emancipação do homem, o processo de escolarização não pode ser baseado e estruturado em princípios que divirjam dele. É imprescindível que todos os indivíduos partilhem disso, que sejam emancipados e livres, que sejam sujeitos. (CHARLOT, 2000, p.36)

Portanto, como bem nos aponta Saviani (2003, p. 38), não basta que os alunos tenham acesso somente aos conhecimentos historicamente produzidos, há que se considerar a cultura vinculada com a vida. Segundo Cortella (2003, p. 14) o ensino precisa “garantir o acesso ao conhecimento que possibilite a compreensão de sua própria realidade e seu fortalecimento como cidadão, de modo a serem capazes de transformá-la na direção dos interesses da maioria”.

Há que se lembrar que fora a burguesia a criadora dos sistemas nacionais de ensino, colocando a escolarização como uma das condições para a consolidação da ordem democrática. Conseqüentemente, essa montagem do aparelho escolar estaria a serviço da inculcação dos

interesses da classe dominante em relação a uma classe considerada subalterna.

Há, no entanto, algo que acontece na “contramão” do esperado pela burguesia, visto que a classe subalterna deparou-se com “professores que assumiam, não abdicavam, não abriam mão da sua autoridade, e usavam essa autoridade para fazer com que os alunos ascendessem a um nível elevado de assimilação [apropriação, eu diria] da cultura da humanidade.” (SAVIANI, 1997, p.54), o que começou a causar-lhes dissabores.

De acordo com Ezpeleta e Rockwell (1986) a Escola é um dos lugares privilegiados do encontro entre o Estado e as classes subalternas, porque para ela convergem interesses de ambas as partes. Os interesses do Estado em relação à Educação, dado seu vínculo histórico com as classes dominantes, vão na direção da manutenção da estabilidade social. Para as classes subalternas, no entanto, a Educação constitui um objetivo que vai além da qualificação exigida como necessária pelo sistema produtivo. Nas Escolas as classes subalternas apropriam-se (no sentido de tornar próprios, de adequar) dos conteúdos educativos, tanto como reprodução quanto como não reprodução. Assim, aos conteúdos educativos alia-se não só a possibilidade da reprodução das relações de dominação, mas também a possibilidade de elaboração de outras compreensões, inclusive a da trama de relações que sustenta e explica a exploração e seu modo de existir na sociedade.

Portanto, acredito, com Saviani (1997), que a Escola, como instituição social, deve ser o espaço próprio de democratização dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade. Um espaço de relações entre sujeitos e sociedade e, para isso, há que se tomar o conhecimento como fonte para efetivação de um processo de emancipação humana e de transformação social.

Para Snyders (1999) a busca da alegria na escola, mediada pelo obrigatório, é mais um elemento na luta contra a dominação e exploração, a segregação escolar, os fracassos escolares das classes dominadas. Dessa maneira a luta por uma escola mais democratizada, que se insere na luta de classe, passa por uma luta também no plano cultural, na afirmação do progresso. (SNYDERS, 1999, p. 170).

Em consonância a Snyders (1999) Hèbrard (2000) discute que a Escola não é lugar da vida mesma, mas de cultura. “A vida não é um objeto para a Escola. O objeto da Escola é a cultura, não é a vida. Você não pode trabalhar com a vida, a vida viva. A vida não serve para trabalhar. Na Escola, é preciso haver um objeto fixo, que não mude demais.” (HÈBRARD, 2000, p.32) Posto isto, a alegria é consequência do obrigatório, conforme Snyders (1999) afirma. Então, é pelo obrigatório que o sujeito se apropria do conhecimento e, porque se apropria do conhecimento transforma sua condição de ser e estar no mundo, libertando-se da ideologia da classe dominante. (SAVIANI, 2003, p.68)

A obrigatoriedade, sempre vista com maus olhos, é destacada por Snyders (1999) como um ponto positivo da realidade escolar, visto que passa a ser um caminho de possibilidade para que o aluno descubra o prazer de algo que antes do cumprimento da obrigação não o atraía. Neste sentido, destaca o autor que,

[...] a obrigação escolar é a esperança de incitar o aluno a ir ao máximo de suas forças, ao limite das suas possibilidades, ao extremo de si mesmo; transcender o nível habitual [...]. Alegria de enfrentar resistências, de vencê-las, pelo menos em parte, de progredir em determinado campo e também alegria de enfrentar-se a si mesmo e de progredir no autodomínio com a convicção de que, se a luta fosse facultativa, não se teria ido até esse ponto. (SNYDERS, 1999, p.106).

É essa a possibilidade de que o aluno vá adquirindo autodomínio nas suas atitudes futuras. A condição de autonomia tão desejada nos documentos educacionais pode ser entendida como possibilidade de ações autorreguladas pelos sujeitos uma vez que nas relações com o outro, que são relações sociais determinadas pelos lugares e papéis sociais nelas em jogo, os alunos poderão se apropriar de conhecimentos que lhes possibilitem lutar por uma vida mais digna em sociedade.

4.5.2. 2º ATO: Instaurando uma proposta com propósitos efetivos de interlocução para a produção de um texto

Em uma ATPC²⁵ da Escola, a Coordenadora Pedagógica colocou em pauta o “Concurso de literatura – Gazeta de Limeira” com a proposta de que

²⁵ A partir do ano de 2012 não mais se usa a sigla, **HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo)** usa se agora **ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo)**, devido à mudança no tempo referente ao trabalho, pois antes eram 60 minutos, passando a 50 minutos igualando assim ao mesmo tempo da hora/aula.

os professores de Língua Portuguesa desenvolvessem atividades para a participação.

O jornal “Gazeta de Limeira” promove junto à Diretoria de Ensino da Região de Limeira e à Secretaria Municipal de Educação um concurso de redação entre as Escolas, visando o aperfeiçoamento da prática da produção de texto entre os alunos das Escolas das cidades de Limeira, Cordeirópolis, Iracemápolis e Engenheiro Coelho. Neste ano as produções deveriam estar adequadas ao tema "Trabalho infantil, que ideia é essa?", no estilo redacional narrativo e/ou dissertativo.

As Escolas que participam do concurso renovam, automaticamente, suas assinaturas da “Gazeta de Limeira” pelo período de um ano. Portanto, em se tratando de um incentivo à criatividade e aperfeiçoamento da escrita, a premiação aos melhores classificados corresponde a um troféu, uma medalha de honra e premiação especial aos nove primeiros colocados. Os professores dos alunos classificados recebem troféu de honra e os diretores das Escolas classificadas recebem o troféu “Valdir Salviatti de Literatura”.

O Prêmio Gazeta de Limeira de Literatura é uma promoção da Fundação Waldemar Lucato, em conjunto com a Diretoria de Ensino da Região de Limeira e Secretaria Municipal de Educação, visa contribuir com o aperfeiçoamento da prática de redação entre os alunos de Ensino Fundamental e Ensino Médio das cidades de Limeira, Iracemápolis, Cordeirópolis e Engenheiro Coelho em homenagem ao saudoso maestro Valdir Salviatti.

Ficou acordado entre os professores e a coordenação pedagógica que as 5ª e 6ª séries (sextos e sétimos anos) participam com a tipologia textual narrativa e as 7ª e 8ª séries (oitavos e nonos anos) participam como a tipologia textual dissertativa.

Vi aí uma possibilidade de trabalho a ser desenvolvido com os alunos, pois poderia articular tanto os interesses da Escola como os meus. Desenvolveria tanto o conteúdo determinado pela proposta Estadual quanto à possibilidade do trabalho com a produção textual com efetivos propósitos interativos, afinal, seus textos teriam interlocutores reais, em uma dimensão

social. Não seriam apenas textos escritos para que a professora corrigisse questões relacionadas ao uso da língua.

Instaurando a proposta em sala de aula...

Cena 1 do 2º Ato

Professora: O jornal “Gazeta de Limeira” está promovendo o “Concurso de literatura – Gazeta de Limeira” com o tema “O TRABALHO INFANTIL - QUE IDEIA É ESSA?,” entre as Escolas de Limeira e região e a nossa Escola irá participar.

Esta proposta me animou no sentido de que eu poderia dar aos alunos a possibilidade de uma escrita na qual o interlocutor real existiria. Eles não mais estariam escrevendo apenas para mim. Há que se considerar que toda enunciação - no caso um texto escrito também - não é regida por regras individuais, não é um ato individual que procede unilateralmente do indivíduo, mas é produto da interação, constrói-se nas condições reais de enunciação, portanto é uma prática social, a qual acontece no encontro de dois indivíduos socialmente organizados.

Conforme destaca Bakhtin (2004, p. 121) “o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo”. Para o autor,

[...] toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão (BAKHTIN, 2004, p. 98).

Há que se considerar que a enunciação é de natureza social, determinada pela situação social imediata e mais ampla e que nossa consciência não existe fora da linguagem. A realidade da linguagem não está nem na enunciação monológica nem no ato individual, mas na interação não está na língua, considerada como objeto autônomo desvinculado das situações concretas, nem está situada na consciência individual do sujeito.

Ainda nesse caminho, Possenti (1999, p.68) esclarece que “dependendo da imagem que o locutor faz do interlocutor no momento da produção do discurso ele utiliza determinados elementos linguísticos, indiretamente, é a imagem do interlocutor que comanda a decisão”. Dessa

maneira, no processo de produção de texto o locutor tem um interlocutor (ou a imagem de um interlocutor) claro para si, e muito forte, o que o obriga a construir uma linguagem particular. Neste caminho Bakhtin (2004), aponta que a língua é viva e se molda às circunstâncias e aos interlocutores que estão ao redor.

Portanto, se o aluno definir a professora da sala de aula como interlocutora real com função de avaliadora, comprometerá a continuidade de um processo dialógico e a compreensão responsiva ativa ao texto e os alunos demonstrarão que possuem, internalizada, a necessidade de estabelecer um processo dialógico com o outro por meio da palavra escrita.

Cena 2 do 2º Ato

Rafael: [Levanta-se do lugar e vai ao lixo jogar uma bola de papel.] Credo! Lá vem esse negócio de redação, tô fora, meu. Não vou fazê não hein?! [ao voltar fecha o caderno e guarda os materiais na mochila].

Josué: Ferrô! Devia ter faltado de novo. Pelo menos na rua faço o que eu quero.

Retomando os estudos de Bakhtin (2004) que postula acerca do funcionamento da linguagem em sua dinâmica viva, percebo que Josué é afetado profundamente pelo enunciado de Rafael. Ainda que Josué não tenha o desejo de realizar a atividade em questão, é na relação com o amigo que os sentidos vão se produzindo, e ele também se coloca negativamente em relação a proposição da professora.

Mediados pela linguagem os sujeitos vão significando a atividade como algo desagradável e ruim. No entanto, resgato aqui as ideias de Snyders (1999), ao explicar sobre a instituição escolar. Segundo ele este é um ambiente bastante difícil de ser suportado quando comparado aos momentos vividos fora dela, no qual podemos realizar o que desejamos sem a necessidade de cumprir com ações impostas e determinadas por outrem, no dizer de Josué, *fora da escola faço o que eu quero*. Há, portanto, que se considerar que na instituição escolar os alunos não fazem escolhas, as atividades lhe são impostas, pois participa de um ambiente de dever, onde devemos cumprir ordens (SNYDERS, 1999).

Cena 3 do 2º Ato

Vinícius: E agora, o que vô escrever. Começá é “fóda”!
Yuri: Bom, na aula de história a gente já viu um pouco desse negócio
Rebeca: É mesmo. Meu problema é que nunca sei como começar e depois não consigo terminar.
Andreza: Nossa, é horrível! Escrever é o fim!
Professora: Por quê?! Se escrever é registrar o pensamento, as emoções, o que sabemos?
Flávio: Esse é o problema, organizar a redação.
Leonardo: É mesmo, sempre escrevo um monte de palavras erradas, fica uma rabisqueira horrível. Só bilhete e carta que sei escrevê bem.
André: Eu rabisco tudo também, começo, paro e aí rabisco e escrevo um monte de besteiras novamente.

Sobre nossa atividade comunicativa, conforme já apontado, Bakhtin (2003) afirma que para falar utilizamos gêneros do discurso que dispões de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação que utilizamos na prática com segurança e destreza ainda que não as dominemos teoricamente, sendo assim, é possível afirmar que para os alunos a atividade de organizar por escrito aquilo que desejam dizer em um gênero discursivo - qual gênero??? - organizado em uma tipologia textual - qual?? - é uma atividade bastante complexa ao mesmo tempo em que mediados pelos enunciados dos colegas os alunos vão significando a atividade de forma bastante negativa e desagradável, uma vez que a linguagem antes de ser para a comunicação é para a elaboração (FARACO, 2001).

Ao mesmo tempo que os alunos chamam a atenção para a dimensão discursiva da linguagem: *Bom, na aula de história a gente já viu um pouco desse negócio; É mesmo. Meu problema é que nunca sei como começar e depois não consigo terminar*, ressaltam sua estrutura ao enunciar que *sempre escrevo um monte de palavras erradas*.

Os alunos tanto explicitam certo conhecimento metagenérico (KOCH, 2010) que lhes permitiria interagir convenientemente nas diferentes práticas sociais: *E agora, o que vô escrever. Começá é “fóda”!; Esse é o problema, organizar a redação; Só bilhete e carta que sei escrevê bem*, quanto a compreensão de que para escrever utilizamos um conjunto de signos - os códigos - que combinam-se segundo regras (GERALDI, 1997): *sempre escrevo um monte de palavras erradas*.

Neste sentido, parece-me que a escrita é tão difícil para os jovens estudantes pela “novidade” de sua função social, além, muitas vezes, de um vocabulário reduzido, consequência de pouca leitura e desconhecimento do assunto a ser abordado no texto em produção.

Portanto, as dificuldades de dominar a mecânica da escrita não podem também explicar o tremendo abismo existente entre a linguagem oral e a linguagem escrita. (VYGOTSKY, 2005).

Ainda que os alunos já tenham discutido sobre essa temática na aula de História, percebo a dificuldade que encontram de materializar as ideias discutidas oralmente na sua forma escrita. Parece-me que utilizam o conceito com certa propriedade, mas acham "estranhamente difícil expressar esse conceito em palavras [principalmente na forma escrita] e a definição verbal será, na maioria dos casos, muito mais limitada do que seria de esperar a partir do modo como utilizou [utilizaram] o conceito" (VYGOTSKY, 2005, p. 99).

No discurso escrito a preocupação passa a ser conseguir a comunicação por recurso exclusivo às palavras e suas combinações, deixando de lado as entonações, expressões faciais e corporais, gestos e suspiros. Isto exige que a atividade discursiva assuma formas complicadas - e daí o emprego dos rascunhos, o que poderia resolver o problema daqueles que escrevem e rabiscam tal como o que os alunos me apontaram. A evolução dos rascunhos para a versão final reproduz o nosso processo mental. O planejamento tem uma função importante no discurso escrito. (VYGOTSKY, 2005).

Há que se considerar que as dificuldades na produção escrita encontram-se vinculadas também aos gêneros textuais privilegiados apenas pelo livro didático, tais como os textos literários narrativos (contos e fábulas) bilhetes, cartas e algumas poesias. Neste sentido, o empobrecimento do trabalho com o gênero, conforme sugerido pelos PCNs, recai no trabalho com diferentes tipologias textuais - em uma confusão já pontada anteriormente neste trabalho - acerca dos conceitos de gênero e tipos de textos.

Os alunos vão indiciando que mesmo o trabalho já realizado com diferentes tipos de textos foi bastante desprovido da função interlocutiva, ao

mesmo tempo em que apontam um forte olhar sobre aspectos específicos da língua enquanto código.

Cena 4 do 2º Ato

Marcely: Viu professora, mas eu gosto de escrever, prefiro melhor que falar. O mais difícil é saber se o professor vai gostar, porque senão ele ferra a gente depois.

Ícaro: É mesmo, a gente sempre faz o que o professor manda, senão minha mãe me mata em casa quando o boletim chega.

Rafaela: A gente pode pesquisar professora?

Isabela: [Está sentada atrás da Rafaela] É! A gente pode procurar antes pra ter o que escrever!

Professora: Então, o que vocês acham se nós tirássemos uma folha do caderno e vocês escrevessem uma dissertação, como pedido aqui no concurso, com o tema do TRABALHO INFANTIL.

[A classe em geral ficou agitada e falante. Os alunos viraram-se para os lados questionando, uns rindo outros reclamando].

Rafaela: Ô Professora, mas não pode pesquisar hoje e depois a gente escreve? Assim, a gente aprende.

Professora: O que vocês acham?

Vários alunos: É melhor, porque aí a gente sabe o que falar!

Professora: Ué! Mas vocês não sabem o que é trabalho infantil?

Vitor: Sabe a gente sabe, mas é diferente. as ideia parece que tão longe!

Se são os gêneros, as matrizes sócio-cognitivas e culturais que permitem participar de atividades linguísticas das quais nunca antes se participou, conforme explicita Bakhtin (2003) e o texto/enunciado também é lugar de interação de sujeitos, ao solicitarem um tempo para a realização de pesquisa os alunos vão explicitando que é na interlocução com outros textos que constituirão as significações e sentidos para a produção do texto solicitado pela professora, uma vez que o sentido do conceito Trabalho Infantil se produziria para eles na interação com outros textos, pelo cotejamento das ideias, além das discussões já realizadas.

Esse fragmento de interlocução indicia para a professora duas questões distintas, a saber: 1. que os alunos preocupam-se com o que vão escrever para o professor, indiciando que a avaliação do professor poderá “ferrá-los”. Em outras palavras, esta é a dimensão da escrita puramente para a avaliação, sem função interlocutiva; 2. a necessidade de serem “alimentados” de conteúdos para se sentirem mais confiantes no o que escrever.

Com relação à avaliação há que se considerar que, no contexto escolar, o aluno se vê obrigado a escrever para que seu texto seja julgado e avaliado unicamente pelo professor, o que transforma o texto em mera redação escolar, conforme já apontado neste trabalho. O professor, a quem o texto é remetido, será o principal e talvez o único leitor. Há aí a ruptura com a possibilidade de um texto ser tomado como espaço de interlocução. Sendo assim, o aluno procurará escrever a partir do que acredita que o professor gostará de ler para poder atribuir-lhe uma boa nota.

Nessa linha de raciocínio, os alunos parecem nos apontar que a prática da produção de texto que já vivenciaram até então caminha em uma perspectiva bastante objetivista que desconsidera o sujeito que sabe sobrepondo-se a ele o objeto do conhecimento enquanto produto acabado. Tal perspectiva toma como base, de acordo com Franco (1997), as ciências naturais, em que a observação, a verificação e a experimentação são tidas como condições indispensáveis para a criação de princípios, leis e teorias.

Nessa perspectiva, o pesquisador e, no nosso caso o professor, deve ser neutro, separando o sujeito que conhece do objeto a ser conhecido. As condições de produção são desconsideradas e a centralidade da ação/atenção do professor está voltada ao objeto e não ao sujeito. Os fatos são tratados como coisas, portanto, no caso que nos interessa - a produção de textos - os mesmos são apenas observados classificando os erros e a pertinência das organizações gramaticais do texto produzido. Não há, por parte do professor, o efetivo interesse em entrar em interlocução com seus alunos, uma vez que o interesse não está naquilo que se diz, mas na forma como se organiza aquilo que se diz.

Podemos, nesse sentido, afirmar que essa prática desconsidera o processo de aprendizagem dos alunos - o processo da produção - e centra-se, apenas, no produto final - o texto enquanto produto acabado.

Luckesi (2008), ao explicar sobre a prática de avaliação na Escola destaca que, nesta relação, a reprovação, a aprovação e as médias são mais fortes que a relação existente entre o professor e seus alunos. O que deve ser questionado a todo o momento é: Quem são os meus alunos? Qual é a sua realidade? O que ele sabe? Porque não aprendeu determinado

conteúdo? E, no meu caso: o que quer me dizer com seu texto? Tais perguntas devem ser evidentes e realizadas durante todo o percurso.

O autor ainda explicita que estas condições de produção que privilegiam o produto final em detrimento ao processo não auxiliam a aprendizagem dos estudantes, secundarizando o significado do ensino e da aprendizagem como atividades significativas em si mesmas, superestimando ou supervalorizando os produtos muito mais que os processos.

Essa reflexão nos remete, novamente, às discussões suscitadas por Saviani (2003) a respeito da importância do acesso ao conhecimento em um movimento de construção da coletiva e de constituição de subjetividades. Um processo "longo, complexo e nunca acabado", no sentido de se apropriar do mundo e do outro, uma vez que o ato de construir-se e ser construído pelos outros é a própria Educação. Uma Educação entendida de forma ampla, em situações que ocorrem dentro e fora da Escola por meio de experiências vivenciais nas quais o sujeito toma contato com as muitas maneiras de aprender podendo adquirir um saber específico, no sentido de compreender um conteúdo intelectual (a Gramática, a Matemática, a História da Arte etc.); podendo dominar um objeto ou uma atividade (como caminhar, amarrar os sapatos, nadar etc.) bem como podendo aprender formas de se relacionar com os outros no mundo (saber como cumprimentar as pessoas, ter boas maneiras à mesa etc.).

Para tal, haveríamos de discutir questões relacionadas ao tema em questão, uma vez que para estabelecer todas essas possibilidades de aprendizado sugeridas por Saviani (2003) meus alunos deveriam estabelecer maiores nexos de relações entre o tema e as questões vivenciais, visto que para Vitor essa *ideia* do trabalho infantil *parece tão longe*. Porém, não foi necessário que eu introduzisse novos questionamentos para dar continuidade à interlocução, uma vez que Rafael e Gustavo trazem a dimensão da vida para a temática em questão. Vejamos.

Cena 5 do 2º Ato

Rafael: Num vô fazê mesmo. Isso é besteira. Eu trabalho no sítio do meu avô e gosto pra caramba é 10 vezes melhor que fazê lição, redação, essas bestera aí.

Gustavo: Bestera, nada. Eu também trabalho no sítio de meu pai, e eu quero estudar porque

o engenheiro agrônomo cobra um dinheirão dele e se eu for um engenheiro economizo isso no meu sítio e ainda ganho dinheiro com o sítio dos outros, você que é burro.

Rafael: [Levanta-se e vai novamente ao lixo]. Ah! Mas eu ganho dinheiro do meu avô e cuido dos cavalo e égua, No meu *facebook*²⁶ só tem foto deles. E depois lá em casa ninguém dá pra essas coisa de estudá, trabalhar é que traz dinheiro e não livro.

Gustavo: Você não sabe de nada!

Rafael e Gustavo trazem para a interlocução questões relacionadas ao trabalho infantil e às suas histórias singulares, visto que ambos discorrem sobre faces diversas da compreensão que tem sobre a temática. O que os torna sujeitos de suas histórias é também o trabalho que realizam. No entanto, as significações que atribuem ao trabalho são bastante singulares, visto que, enquanto para Rafael o trabalho se sobrepõe às atividades escolares e ao estudo, deles lhe desviando, para Gustavo o trabalho é um motivador para a continuidade dos estudos. Seus enunciados vão permitindo que eu, como professora, vá percebendo quais são os pontos de vista acerca do trabalho e do estudo para alguns dos sujeitos daquele grupo.

Conforme iam se enunciando, eu percebia a contradição da temática proposta, uma vez que, dentro de minha sala de aula, eu tinha alunos trabalhadores. É claro que eu percebia a diferença da condição de trabalho para eles e para a temática do texto proposto. No entanto, apenas quando debrucei-me para analisar os dados fui me dando conta, como pesquisadora, que essa compreensão da professora foi fundamental, visto que, ao narrarem suas experiências, eles me indiciavam como interpretavam o meio que os cerca e os seus lugares no mundo, as significações que atribuíam aos fatos e situações, aos acontecimentos e às próprias ações de seus grupos familiares e da comunidade escolar. Foi um reconhecimento teórico construído *a posteriori* que ajudou-me a compreender, o porquê de meu encaminhamento naquele momento. Ainda que eu não tivesse me dado

²⁶ **Facebook** é um *site* e serviço de rede social que foi lançada em 4 de fevereiro de 2004, operado e de propriedade privada da *Facebook Inc.*. Em junho de 2012, o *Facebook* tinha mais de 950 milhões de usuários ativos. Os usuários devem se registrar antes de utilizar o *site*, após isso, podem criar um perfil pessoal, adicionar outros usuários como amigos e trocar mensagens, incluindo notificações automáticas quando atualizarem o seu perfil. Além disso, os usuários podem participar de grupos de interesse comum de outros utilizadores, organizados por escola, trabalho ou faculdade, ou outras características, e categorizar seus amigos em listas como "as pessoas do trabalho" ou "amigos íntimos". O nome do serviço decorre o nome coloquial para o livro dado aos alunos no início do ano letivo por algumas administrações universitárias nos Estados Unidos para ajudar os alunos a conhecerem uns aos outros. O *Facebook* permite que qualquer usuário que declare ter pelo menos 13 anos possa se tornar usuário registrados do *site*. (http://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:P%C3%A1gina_principal)

conta, aquele foi um encaminhamento bastante favorável às discussões posteriores.

Perceber a necessidade de discutir outros aspectos que pudessem estabelecer nexos entre o que estávamos tematizando e questões relacionadas às vidas dos sujeitos foi um importante conhecimento adquirido pela professora, mediada pela pesquisa, uma vez que passei a ver o espaço da sala de aula como um espaço de constantes avaliações da prática pedagógica mediada pela linguagem. A pesquisa reafirmou em mim a não neutralidade da sala de aula, por começar a conseguir enxergar sujeitos singulares com diferentes saberes, inseridos em diferentes realidades diante de diferentes histórias de vida.

Este conhecimento é que me encaminhou na organização de atividades futuras as quais possibilitaram aos sujeitos - meus alunos - a apropriação de uma diversidade de maneiras de aprender os saberes específicos do conteúdo intelectual (das diversas áreas de conhecimento). Ansiei também que dominassem objetos ou atividades sobre o saber (como se relacionar com os saberes do conteúdo intelectual, por exemplo, realizando trabalhos em grupo, pesquisas etc.) em relações com outros sujeitos no mundo (respeito, boas maneiras etc.) como bem nos sugere Saviani (2003).

Rafael e Gustavo mostraram que o conhecimento acerca do trabalho infantil discutido naquele momento era defasado em relação às suas experiências, indiciando a necessidade de reapreciações sobre a temática, já que as sistematizações e explicações vividas na aula não deram conta de muitos de seus saberes e experiências da vida real.

E, para finalizar este Ato, sua última cena.

Professora: Bom, retomando. Então faremos assim: fica de compromisso de casa, de tarefa: pesquisar, ler e anotar sobre o tema O TRABALHO INFANTIL. Você pode procurar na *internet*, retomar o material de História, ir à Biblioteca, enfim busquem dados e informações a respeito desse tema para discutirmos na aula que vem, tudo bem?!

4.5.3. 3º ATO: Alimentando a proposta em um movimento discursivo/dialógico na sala de aula

Uma semana após, em sala de aula, organizamos as carteiras em semicírculo para facilitar a discussão e a troca das informações acerca da pesquisa realizada. A classe estava agitada e muito falante pela expectativa da discussão.

Cena 1 do 3º Ato

Professora: Vamos agora discutir e dividir as informações pesquisadas por vocês a respeito do TRABALHO INFANTIL. Deixem sobre as carteiras as anotações que fizeram em forma de pesquisa para que possam visitar esses registros e contribuir com a discussão.

Vitória: Eu quero falar primeiro. Pesquisei um montão e descobri muita coisa que não sabia.

Aila: Eu também peguei dum livro de história da 4ª série, que ninguém usa mais e que estava em casa. Minha mãe deixou até recortar.

Os enunciados de Vitória e Aila indiciam para a professora a dimensão da conquista da alegria pelo obrigatório. Dessa maneira pode-se observar que ao instaurar a obrigatoriedade da atividade poderemos possibilitar aos alunos a conquista da alegria por algo que antes não os atraía e que assim não descobririam sozinhos (SNYDERS, 1993, p.106). Assim,

[...] a obrigação escolar é a esperança de incitar o aluno a ir ao máximo de suas forças, ao limite das suas possibilidades, ao extremo de si mesmo; transcender o nível habitual [...]. Alegria de enfrentar de enfrentar resistências, de vencê-las, pelo menos em parte, de progredir em determinado campo e também alegria de enfrentar-se a si mesmo e de progredir no autodomínio com a convicção de que, se a luta fosse facultativa, não se teria ido até esse ponto. (SNYDERS, 1993, p.106).

Todavia, a sequência pode nem sempre ser feliz, cabendo ao professor fazer as mediações necessárias para que esse estado de “não-alegria”, como o autor denomina, seja amenizado. Cabe ao adulto conversar com seus alunos, justificar e deixar claro o porquê das obrigações e o objetivo que deseja alcançar com elas, pois somente assim se tornam positivas, a partir do momento em que os alunos reconhecem que elas estão ali para ajudá-los (SNYDERS, 1993, p.109).

Portanto, enquanto muitos ainda consideram o obrigatório algo prejudicial à Educação, acredito que vista em sua intenção última o docente ao obrigar o aluno a realizar algumas atividades está possibilitando que ele se aproprie do conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

Sendo assim, passamos a discutir os resultados das pesquisas realizadas pelos alunos.

Cena 2 do 3º Ato

Professora: Gostaria que vocês organizassem as carteiras em semicírculo para que pudéssemos discutir e compartilhar as informações pesquisadas por vocês a respeito do TRABALHO INFANTIL. [A classe agitada e muito falante pela expectativa começou a organizar as carteiras]. Deixem sobre as carteiras apenas as anotações que fizeram na pesquisa para que possam visitar esses registros e contribuir com a discussão. [O fato de estarem sentados de maneira diferente e de não deixarem outros materiais sobre a carteira também delimitava seus comportamentos e desatenção que geralmente são tirados por coisas outras a não ser a aula.]

Jean: Nem lembrei desse bagulho!

Professora: [Dá duas palmas pra chamar a atenção dos alunos e silenciarem, conforme combinado nos primeiros dias de aula.] Então, ficou combinado numa das aulas anteriores que vocês fariam uma pesquisa sobre o assunto TRABALHO INFANTIL, QUE IDEIA É ESSA? A fim de participarmos do “Concurso de literatura – Gazeta de Limeira”. Depois conversarmos um pouquinho sobre o tema pedido.

[A fala da professora foi interrompida por uma interlocação de exclamação da Rafaela.]

Rafaela: Nossa! Ainda bem que a gente pesquisou, porque senão eu não ia sabê o que fala da redação.

Vitória: É eu já falei que foi legal, porque descobri um montão de coisas.

André: Eu li umas coisa lá, mas não escrevi nada. Precisava escrevê é?

Gustavo: Eu não imprimi, só anotei umas coisa que achei legal.

Rafaela: Eu imprimi tudo que achei lá no GOOGLE, minha irmã que tá no colegial, me ajudou.

Aila: Eu não imprimi não. Recortei algumas coisas e resumi um tanto que achei na *internet* também. Minha mãe nunca deixa eu copiar, ela fala que assim não aprende. Pode. Tem que ficar pensando. E tem coisa que é difícil de entender e nem dá para resumir.

Lucas: Também resumi.

Flávio: Posso começar professora?

Professora: Por mim, ok! [Olha para o semicírculo a fim de observar se alguém quer falar também.] Tudo bem, mas eu gostaria que vocês “contassem” e não “lessem” o que acharam em suas pesquisas.

Igor: Por quê?

Professora: Porque vocês precisam ler, e ler mais de uma vez para realmente entenderem e sobre esse assunto.

Flávio: Bom, eu achei que no Brasil tinha 8 milhões de crianças trabalhando e a família é que deixa, sabe, mas agora depois da “lei” diminuiu para 5 milhões.

Isabela: Na minha pesquisa fala dessa lei aí. é o ECA!

Igor: O que é ECA? ÉÉÉCAAAA [Ri.]

Professora: Tudo bem! Vamos lá então. Isa nos conte o que você aprendeu sobre o ECA.

[A professora sinaliza para a classe silenciar atentarem-se.]

Isabela: Bom, primeiro que tem um monte de coisa que não entendi. Artigo sei lá o quê, uma cobrinha e um número. [É interrompida por Vitória.]

Vitória: É que nem dois “S” ao contrário um em cima do outro, assim ó? [Gesticula no ar o formato do símbolo §.]

Isabela: Acho que é, vê.

Vitória: É sim. É parágrafo. Vi num filme que um homem filme foi preso e o advogado explicou pra ele o crime que tinha cometido e depois mostrou a lei num livro. Aquele filme foi legal.

Isabela: Ah! Tá bom. Então, o ECA fala basicamente fala que as crianças têm um monte de direitos e que não pode sofrer, nem trabalhar antes dos 18 anos.

Aila: [Acrescenta] Não é bem assim, minha mãe falou que a gente tem que trabalhar em casa que isso a lei deixa.

Marcelly: Se deixa ou não deixa a gente tem sempre que limpar a casa.

Flávio: Ainda bem que sou homem, ufa!

Adonis: Em casa não tem essa não eu e meu irmão, a gente se divide pra arrumar a cozinha, é um saco, mas meu disse que todo mundo tem que ajudar se não a gente fica de castigo.

Rafael: Castigo!? Sei! Tá bom que meu pai manda em mim. Hã! Trabalho lá no sítio porque é bom, gosto dos cavalo e ganho um dinheirinho e compro o que eu quero.

Professora: E que você entende sobre O TRABALHO INFANTIL?

Rafael: Não procurei não, dona.

Professora: Tudo bem, Rafael, mas nos conte um pouco sobre o que sabe.

Rafael: Esse negócio de lei não tá com nada, porque trabalhá num mata não. Todos meus primo trabalha desde criança na roça, no leite, com carneiro, porco e galinha. A gente divide os serviço a gente toma conta do sítio. Até fazê cerca meu avô já tá ensinando.

Gustavo: Nossa cerca é fôda! Se não soubé se machuca.

Rafael: É, mas eu já sei. Viu!

Professora: Deve ser muito bonito lá não é?

Rafael: É da hora, dona!

Professora: E você? O que faz no sítio Gustavo?

Gustavo: Eu gosto mesmo é de ajudar meu pai no escritório, sabe. Lá tem até ar condicionado [Ri.] Mas também ajudo na lida. Às vezes vou ajudar o Carlão com os trator, porque eu gosto, é alto e consigo ver a fazenda de longe.

Vitória: E você não tem medo não, é?

Gustavo: que nada, eu já sô homem e depois dirigi trator é fácil. Só tem que tomar cuidado pra não tombar nos buraco.

Professora: Mas então quer dizer que vocês são crianças e trabalham? Como fica isso?

Leonardo: Mas eles podem.

Professora: Não entendi? Rafael e Gustavo são adolescentes e trabalham, então temos dois exemplos de trabalho infantil. Isso?

Isabela: Não professora! É assim se for serviço leve doméstico e não impede a gente de vir para a Escola pode.

Lucas: Professora, posso lê um pedacinho do meu?

Professora: [Balança a cabeça afirmativamente.]

Lucas: “*Trabalho infantil* é toda forma de trabalho exercido por crianças e adolescentes, abaixo da idade mínima legal permitida para o trabalho, conforme a legislação.”

Rebeca: É isso. Eu achei lá no *site* que o adolescente pode trabalha num lugar de verdade se for aprendiz.

Professora: Como assim, quem poderia explicar?

Rafaela: Não achei isso aí não, mas o afilhado de minha mãe é aprendiz no mercado, ele não pode faltar da Escola, nem tirar nota ruim, porque senão ele perde o emprego. Acho que é isso.

Aila: É isso mesmo, porque li numa reportagem do livro de História que o trabalho para os adolescente não pode prejudicar os estudos e nem ser explorado. De 12 a 14 anos pode fazê serviço leve em casa.

André: É e quem vai prendê ele?

Professora: Por que prender?

André: Ué! Se é lei e num cumpre vai preso, que nem o marido da minha tia que não pagou a pensão da nenê e ela pôs ele no pau. [Ri.] Aí u juiz mando prendê ele. [Rri.] Ele se ferrô.

Leonardo: Mas eu vi na televisão, naquele jornal da BAND, sabe, aquele que passa de noitão. Então, tava passano uma reportagem, foi no começo do ano, acho, sei lá, mas eu lembro, que falô que os país desenvolvidos não têm tanto problema com isso e quando acontece a coisa pega!

Igor: Claro, porque lá não tem quase gente pobre, lembro que o seu Matheus falô na aula de

Geografia sobre esses negócio de país e que o Brasil tá desenvolvendo.

Rafaela: É mesmo, ele falou que nos países pobres, isso aí de trabalho infantil tem bastante, porque as famílias precisam que até as crianças trabalhem para ajudar. Ah! E que também morre muita criancinha de fome, acho que é por isso.

Flávio: Eu achei também que foi na Revolução industrial que começou isso de criança trabalhar.

Vinícius: Ué, mas não foi na escravidão? Todo mundo era escravo dos rico.

[Vários alunos riem e fazem brincadeiras.]

Rebeca: É isso. também achei na minha pesquisa. É porque na Revolução Industrial que as pessoas vão morar na cidade e as mães vão trabalhar nas fábricas e não tem com quem deixar seu filhos. Aí né, os donos nas fábrica acabam contratando as crianças também e como ele eram muito pobres era bom.

Andreza: Mas até hoje tem muita família sem vergonha que manda os filho vendê bala na rua e depois compra pinga ou cigarro com o dinheiro.

[A classe se agita novamente por conta dos comentários].

Professora: Gente, o foco aqui, oh! Muito barulho. Vamos lá, um de cada vez porque com barulho ninguém entende nem aprende com o colega.

Gustavo: Tenho raiva dessa gente vagabunda. Tem serviço sobrando e trabalhar, não qué

Isabela: não é bem assim Gustavo!

Vinícius: [Ri.] É sim, Porque minha mãe fala a mesma coisa. que são tudo uns folgados vagabundo.

Marcelly: Pior! Tem família que arruma homem para dormi com as menina em troco de dinheiro.

Ícaro: Eu também vi. Foi no “Polícia 24h” né?

Marcelly: É esse mesmo. Foi o maior rolo. Que horror a mãe fazê isso.

[Os alunos se agitaram em comentários.]

Leonardo: Naquele programa que assisti falô até de crianças que são roubadas e aí os traficantes de gente vende na Itália, e Espanha. Às vezes porque tem casal que não tem filho e aí encomenda um assim e tem a gente que coloca droga na barriga pra no aeroporto os cachorros não percebem.

Yuri: E tem gente que vende o rim das crianças também. Isso é exploração também, né?

Isabela: Exploração é que lá na lei fala que não pode.

André: Explorar também é fazê trabalhar muito, também.

Flávio: Então, quando a criança trabalha demais, que nem era na Revolução lá, elas não aguentavam ir para a Escola.

Adonis: Acho que naquela época a Escola era pior. Meu pai fala que antes quem brincava na Escola repetia.

André: Ainda bem que mudou. [Ri.] Senão a gente tava ferrado, né!

Professora: E como será que eles aprendiam a ler e escrever e as coisas todas da Escola?

Rebeca: Acho que só rico ia pra Escola.

Rafaela: Por isso tinha muito analfabeto naquela época. E por isso eram pobres, e mandavam seus filhos trabalhar.

Yuri: Eu li que numa época tinha tanta criança trabalhando que foi por isso que inventaram a lei do ECA.

Professora: Inventaram?

Isabela: Não gente! Criaram. E foi bem depois, que vê? Foi aqui, oh! Foi em 1990, mas fala aqui que existem outras leis também.

Professora: Então o que o ECA faz?

Flávio: Ela foi criada para evitar das crianças trabalharem e podê estudá na Escola.

Professora: Mas se as crianças são pobres como a família dá conta então?

André: Ah! Eles dão Bolsa Escola. Aí a gente não precisa trabalhar, pode só estudaaaa.

[A conversa se alonga e o final da aula se aproxima. Por este motivo, a professora chama a atenção das crianças para a retomada da atenção a fim de organizar os dados trazidos e compartilhados em informações].

Professora: Para fecharmos! Então, podemos dizer que Trabalho Infantil é?

Isabela: Todo jeito de trabalho que criança e adolescente faz. Ah! Mas pode trabalha como aprendiz se for bom aluno também.

Professora: E essa questão do trabalho infantil ficou mais forte na época industrial, porque as famílias?

Aila: Eu sei. As famílias eram pobres e o serviço nas fazendas começou diminuir então eles vieram pra cidade tentar a vida com o trabalho nas fábricas das pessoas ricas. E eram explorados, viu.

Professora: E as crianças, os filhos dessas pessoas que ficavam o dia todo trabalhando iam para a Escola?

Rebeca: Não né professora, Escola sempre foi coisa de gente rica. Eles ficavam com as mães nas fábricas.

Adonis: É, aí ela trabalhavam também, tava lá moscando [Ri.] Era um dinheiro a mais.

Professora: E tinha pouca ou muita criança nessas condições?

Yuri: Nossa devia ter uma pá de gente. O Flávio é que sabe, fala aí!!

Flávio: Pode lê dona, porque não lembro de cabeça. Não sei se é naquela época. Oh! Achei.

Professora: Sempre que pesquisar precisar observar e anotar a época em que aconteceram os fatos e onde, por que faz toda diferença.

Flávio: Vou lê então “Segundo Pnda, cerca de 3,7 milhões de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos estavam trabalhando no país em 2011. Os números mostram redução, em dois anos, de aproximadamente 567 mil trabalhadores nesta faixa etária - em 2009 eram 4,2 milhões. Em 2004, cerca de 5,3 milhões trabalhavam”.

Isabela: Não é naquela época não. Porque, pensa só se o ECA foi criando em 1990, então os números do Flávio acho que é dessa época, sei lá.

Professora: Em que lugar é mais comum crianças trabalharem?

André: Em países mais pobres, porque se tem muita gente pobre, passando fome e com muita criança se ir para a Escola é um país pobre que tá desenvolvendo ainda, né e um dia vai ser um país rico.

Vitor: Vai nessa!

[Risos.]

Leonardo: É nesses países desenvolvidos as leis contra o trabalho de crianças é forte e eles têm medo.

Professora: E qual lei melhor protege e ampara as crianças?

Igor: Eu... Eu... Eu falo dona: ÉÉÉCAAAAA! [Ri e toda turma também.]

Professora: Tudo bem Igor, tudo bem. Seu “ECA” foi ótimo. Mas e aí?

Isabela: É que essa lei fala que as crianças têm direito a ir para a Escola, brincar e ganhar amor da família também.

Professora: E?

André: Por isso criaram a Bolsa Escola.

Professora: Então nos explique o que é?

André: Tá bom! É assim, oh! Ao invés da criança trabalhá na roça ou na fábrica de joia, a mãe dela deixa ela na fica na Escola e o governo dá um dinheiro, que pega lá no Banco no centro em troca, né. Esse dinheiro não fica pra as crianças, fica pra mãe fazê compra e pagá a força e a água.

Marcely: Nossa é uma miséria, né?

Lucas: Mas não tem só a Bolsa Escola tem a Bolsa família, que é para quem é muito pobre mesmo.

Professora: Em outras palavras, o governo oferece às famílias carentes o Bolsa Escola e o Bolsa Família para incentivarem as crianças frequentarem a Escola e não o trabalho.

Vitor: É, mas o Centro Comunitário também ajuda os pobre, eles dão cesta, roupa e sapato pra quem não tem e precisa.

Rafaela: Ah! A igreja também dá cesta, eles levam pra minha vó.

Professora: E o que mais podemos dizer a respeito do trabalho infantil?

Isabela: Eu li professora que a gente tem que denunciar quando a gente souber de um caso assim.

Professora: Sim. É uma das forma de ajudarmos na garantia do cumprimento da lei.

Num primeiro momento, fui reafirmando para mim que é na leitura que acontece o encontro do leitor com as pistas de sentidos deixadas pelo autor do texto, meus alunos foram evidenciando essa afirmativa ao enunciarem:

Nossa! Ainda bem que a gente pesquisou, porque senão eu não ia sabê o que fala da redação; É eu já falei que foi legal, porque descobri um montão de coisas.

Longe de serem receptores passivos os alunos foram elaborando o conceito de Trabalho Infantil e compreendendo-o ativamente no cotejamento aos outros sentidos que foram elaborando durante as pesquisas e as compreensões que foram tecendo acerca do ECA, dos conceitos de lei, exploração, tráfico, drogas, trabalho doméstico, direitos, deveres, entre outros.

Portanto, esses fragmentos reafirmam que o trabalho na escola deve possibilitar ao sujeito processos de significação das diferentes ideologias em circulação na sociedade, o que poderá inseri-lo num caminho de acesso a outros conhecimentos, bem como ao *poder*.

Nessa discussão os alunos foram me revelando os diversos mediadores das informações que trouxeram: aulas de História e Geografia; *Internet*²⁷ em *sites*²⁸ e *Google*²⁹; livros; filmes; telejornais e o próprio documento do ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente.

Em termos conceituais trouxeram o lugar que a mulher e o homem ocupam na sociedade; o valor dado ao trabalho da mulher e ao do homem; o trabalho como condição de castigo, de escravidão, e como participação de uma sociedade movida pelo capital. Trouxeram também os conceitos de países desenvolvidos e subdesenvolvidos; a força que a lei tem em cada um

²⁷ A **Internet** é o maior conglomerado de redes de comunicações em escala mundial e dispõe milhões de computadores interligados pelo protocolo de comunicação TCP/IP que permite o acesso a informações e todo tipo de transferência de dados. Ela carrega uma ampla variedade de recursos e serviços, incluindo os documentos interligados por meio de hiperligações da *World Wide Web* (Rede de Alcance Mundial), e a infraestrutura para suportar correio eletrônico e serviços como comunicação instantânea e compartilhamento de arquivos. (<http://pt.wikipedia.org/wiki/Internet>)

²⁸ Um **website** ou **site** (**saite**, **sítio eletrônico** ou **sítio**, **sítio eletrônico/web**/**da internet** é um conjunto de páginas *web*, isto é, de hipertextos acessíveis geralmente pelo protocolo HTTP na *Internet*. O conjunto de todos os *sites* públicos existentes compõe a *World Wide Web*. As páginas num *site* são organizadas a partir de um URL básico, ou **sítio**, onde fica a página principal, e geralmente residem no mesmo diretório de um servidor. As páginas são organizadas dentro do *site* numa hierarquia observável no URL, embora as hiperligações entre elas controlem o modo como o leitor se apercebe da estrutura global, modo esse que pode ter pouco a ver com a estrutura hierárquica dos arquivos do *site*. (<http://pt.wikipedia.org/wiki/Site>)

²⁹ **Google** é uma empresa multinacional de serviços online e *software* dos Estados Unidos. O **Google** hospeda e desenvolve uma série de serviços e produtos baseados na *internet* e gera lucro principalmente por meio da publicidade pelo *AdWords*. A empresa foi fundada por Larry Page e Sergey Brin, muitas vezes apelidados de "*Google Guys*", enquanto os dois estavam frequentando a Universidade *Stanford* como estudantes de doutoramento. o *website* mais visitado do mundo. O **Google** também foi classificado pela revista *Fortune* como o quarto melhor lugar do mundo para se trabalhar e como a marca mais poderosa no mundo pela BrandZ. (<http://pt.wikipedia.org/wiki/Google>)

destes países; que em países subdesenvolvidos há maiores taxas de crianças em situação de risco e de trabalho do que em países desenvolvidos. Nesse bojo de discussões alguns atribuem a responsabilidade do desemprego aos próprios sujeitos, visto que “são vagabundos” mesmo, enquanto outros se contrapõem a essa afirmação indiciando uma compreensão mais social acerca das condições de trabalho.

São capazes, ainda, de articular as condições de vida de alguns povos, em épocas históricas distintas, com a questão da mortalidade infantil e evidenciam que o processo de urbanização fez com que o número de alunos aumentasse na Escola, ainda que “Escola seja coisa pra gente rica”.

Foi interessante notar também que abordaram questões relacionadas ao tráfico de crianças, de drogas e de órgãos. Problemas de países com leis fracas e pouca cobrança com relação a elas, tal como a problemática do trabalho infantil. E a interlocução caminha no sentido de que se tudo isso é problema, há alguns paliativos: programas do governo em forma de Bolsa Escola e Bolsa Família; trabalhos Comunitários e também a ajuda da Igreja, via religião. Essas compreensões parecem deslocar os problemas da ordem social para a ordem individual.

Essa discussão foi me indiciando os conhecimentos que os alunos foram elaborando acerca da temática sobre a qual deveriam produzir seus textos. Demo (1997) nos explica que por meio da pesquisa “a criança transforma conhecimentos já disponíveis na sociedade em algo novo para ela”. (p.18) Há que se considerar, que a pesquisa traz, no primeiro momento de sua realização, um sentimento de insegurança, mas que aos poucos constrói-se a autonomia à medida em que se apropriam daqueles conhecimentos que foram postos em circulação na sala de aula. Embora pareça contraditório, na opinião de Frison (2002), é na autonomia e na insegurança que “está a essência: fazer, refazer como ato de aprendizagem e crescimento”. (p.153)

Assim, a construção da autonomia é um exercício de persistência na elaboração do conhecimento, o que implica vivenciar, compartilhar e reelaborar os conhecimentos dos quais foram se apropriando. Para tanto, é preciso que os alunos sejam desafiados e o ato de pesquisar pode ser

entendido como uma das possibilidades de desafio constante (DEMO, 1997).

Desse modo, a desenvoltura da prática de pesquisa não é adquirida pelo sujeito, por si só, de forma gradativa, conforme o ritmo e a produtividade de cada um, mas é uma prática a ser aprendida com o outro, pelo outro que o coloca em situação de elaboração. Assim vista, a pesquisa não é só o momento da busca da informação, mas também como este momento vivido por nós, rico, de compartilhar, no qual as informações podem ser confrontadas, discutidas, aceitas ou contrapostas. “Neste sentido, [...] o diálogo deve ser entendido, não como um pingue-pongue de palavras sem sentidos, mas como uma troca de interpretações elaboradas” (ALMEIDA, 2002, p. 250).

Os conhecimentos compartilhados, além de ajudar a conhecer melhor o assunto pesquisado, instigam o envolvimento dos processos de leitura e de escrita. E esse processo só pode ser alcançado no dia-a-dia da Escola. Para o autor (2002),

[...] a pesquisa se revela uma estratégia metodológica particularmente importante para o ensino em geral, uma vez que propicia o conteúdo do texto a ser produzido bem como o estudo das formas mais adequadas de relato oral e escrito, objeto principal das aulas de língua materna. (ALMEIDA, 2002, p.256)

Portanto, não basta utilizar a metodologia da pesquisa se não colocarmos em circulação o produto do trabalho. Os sentidos elaborados pelos alunos, de forma individual - ainda que saibamos que estão povoados de vozes - precisam ser confrontados a outros sentidos produzidos por outros sujeitos e pelos conceitos sistematizados que os definem. É esse movimento que possibilita a articulação de saberes em um movimento dialógico de palavras e contra-palavras como bem apresenta Bakhtin (2004). É nesse movimento que o conhecimento em circulação poderá ser apropriado pelos sujeitos que participam da condição de interlocução e aí encontramos a possibilidade de apropriação do conhecimento historicamente produzido pelos sujeitos que estão na Escola.

Segundo Schwartz (2002) quando a pesquisa é um elemento comum ao processo ensino-aprendizagem o papel da Escola passa a ser, então, o de instrumentalizar seus alunos para o estabelecimento de relações entre

fatos e informações, a investir em valores como igualdade social, espírito crítico, objetividade e criatividade propiciando, pela mediação, condições de novas formas de pensar.

Nesse sentido, questionar é o primeiro passo para a produção de texto com pensamento científico - e isso, parece-nos, cabe ao professor - e, ao proporcionar ao aluno a oportunidade de escrever, estaremos incentivando a busca, a formulação de hipóteses, a elaboração e a produção de ideias mediadas pela reflexão coletiva.

A capacidade de reflexão encontra-se na posse de seu saber sobre si mesmo e seu mundo, o que, por um lado, torna a pesquisa uma construção pessoal e, por outro, fortalece as relações grupais. Esse questionamento depende diretamente da leitura e da reflexão sobre idéias de outros autores (SCHWARTZ, 2002, p.164).

Há que se considerar que um trabalho de pesquisa escolar inicia o aluno, aos poucos, por meio da busca de respostas nas leituras feitas ao trabalho com a produção de texto, visto que sua produção será também os resultados de suas elaborações mediadas pela linguagem. Seu texto produzido será composto de vozes diversas que não nasceram ou brotaram no próprio sujeito, mas de palavras das quais ele se apropriou durante as leituras e as elaborou durante as discussões realizadas.

Por meio da leitura e da escrita o aluno terá a oportunidade de rever seu olhar sobre o mundo completando-se no discurso alheio para produzir o seu próprio discurso que foi sendo tecido mediado pelos conhecimentos teóricos aprendidos e colocados em relações aos seus saberes sobre as práticas sociais do cotidiano. Neste processo, o aluno acaba por ter a possibilidade de constituir-se - e acreditar-se - como ser pensante, ligado ao mundo social pela sua expressão.

Nesse sentido, incentivar a leitura, segundo Possenti (1997) é “aumentar o repertório do aluno, suas possibilidades de contato com mundos linguísticos que ele ainda não conhece através dos livros”. (p.89) Assim sendo, a leitura dá suporte à escrita, por meio de um questionamento aos vários dados e ideias contidas nas fontes pesquisadas que comporão as informações do texto escrito.

Posto isso, um dos objetivos da aula de Português é dar ao aluno a oportunidade de se pronunciar e, com a orientação do professor, escrever para produzir - e não apenas para resumir, parafrasear ou reprisar lugares comuns. Segundo Guedes & Souza (1999), escrever serve “para registrar, comunicar, influir, entender, comover, criar, nada menos do que tudo isso”, (p.150). Não falamos nem escrevemos palavras, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más (BAKHTIN, 2004)

Temos visto que, no Ensino Fundamental, período em que o aluno ainda não está habituado a pesquisar, é frequente a prática da mera cópia ou da colagem de várias fontes, sem a preocupação com as discussões para elaboração dessas informações e, pior ainda, no momento da produção textual há, efetivamente, pouco aprimoramento das técnicas e estilos de escrita. Esse processo ocorre, segundo Demo (2002), devido ao fato de o aluno passar por três níveis de produção escrita:

[...] o primeiro é o da interpretação reprodutiva, com trabalhos em que ele reproduz ou sintetiza os autores pesquisados. Este tipo de trabalho parafraseado, embora pareça limitado, representa o estado inicial no qual o aluno é desafiado a compreender o texto e sintetizar as idéias principais do autor. Aos poucos o aluno começa a se posicionar face aos diferentes textos lidos e a questionar as ideias dos autores, passando para o segundo nível, o da interpretação pessoal. Neste ponto, nas notas referentes ao material que está lendo, o aluno já consegue inserir suas próprias idéias, colocando seu ponto de vista e, finalmente, quando se dá o resultado da reflexão sobre o que leu; embora faça sempre uma conexão com as idéias do autor, parte dessas idéias para poder desenvolver as idéias do autor, acrescentando-lhe novos sentidos e reafirmando o que leu, com suas próprias palavras. (2002, p. 76)

Nesse caminho, Possenti (1996), nos explica que

[...] ler e escrever [...] não são exercícios. [...] Para se ter uma idéia do que significaria escrever como trabalho, ou significativamente, ou como se escreve de fato “na vida”, basta que verifiquemos como escrevem os que escrevem: escritores, jornalistas. Eles não fazem redações. Eles pesquisam, vão à rua, ouvem os outros, lêem arquivos, lêem outros livros. Só depois escrevem, e lêem e relêem, e depois reescrevem, e mostram para colegas ou chefes, ouvem suas opiniões, e depois reescrevem de novo. A Escola pode muito bem agir dessa forma [...] desde que não pense só em listas de conteúdos e em avaliação ‘objetiva’ (POSSENTI, 1999, p. 49).

Contudo, todo pesquisador deseja poder mostrar sua descoberta. Na Escola cabe ao professor do Ensino Fundamental proporcionar ao aluno um momento no qual ele possa compartilhar suas “descobertas” com os colegas, ou possibilitar-lhe a exposição de materiais referentes à pesquisa realizada.

A pesquisa é uma atividade escolar realizada para construir conhecimentos modernos e argumentados, resultantes de questionamentos críticos e criativos, capaz de servir de base para a intervenção na realidade. [...] A capacidade de comunicar e defender argumentos que fundamentem essas hipóteses caracteriza o sujeito histórico capaz de elaboração própria e de assumir seu papel como cidadão participativo e criativo. (MORAES, 2002, p.212)

A partir da socialização dos resultados, o conhecimento é elaborado através do discurso coletivo; este não está pronto e nem pertence àquele que o proferiu, mas é transformado e reelaborado de acordo com o que o outro entendeu e exteriorizou. A linguagem, então, proporciona ao “descobridor” a possibilidade de intervenção da realidade e, ao mesmo tempo, aos interlocutores, a constituição de novas formas de pensar e de compreender.

Nesse sentido, a produção de um conhecimento constitui-se como um desafio contínuo no dia-a-dia escolar, visto que resulta de reflexões e discussões que possibilitem o desenvolvimento da capacidade de expressão em atividades de produção de um texto.

Pesquisar é um processo de desencantamento e de encantamento simultâneos do mundo físico e social. Pesquisar é também penetrar na intimidade das camadas de leitura que vão sendo construídas pelo pesquisador através da sua interação simbólica do mundo. Os meios simbólicos não cessam de alimentar a compreensão que construímos das experiências contemporâneas, criando sempre novas possibilidades de interpretação de uma realidade em permanente mutação. (JOBIM; SOUZA, 2003, p. 81).

Na realização da pesquisa, o aluno completa o discurso do outro e constrói conhecimentos sobre as práticas sociais cotidianas. Neste processo, o aluno acaba por construir-se a si próprio como ser pensante, ligado ao mundo social pela sua expressão. Isto porque “é pela linguagem, na linguagem e com a linguagem que feixes de sentidos se constroem,

dialogam, e disputam espaço, instaurando-se como signos ideológicos” (GOULART, 2003, p. 105).

Professor e aluno podem constituir juntos novas formas de organizar e entender o mundo. O aluno tem, fundamentalmente, a oportunidade de apropriar-se dos gêneros discursivos, ao mesmo tempo em que adquire novas ideias por meio de textos lidos e das fontes pesquisadas.

A discussão em relação à pesquisa durou cerca de duas aulas e foi muito importante a participação dos alunos não só por compartilhar as informações, mas principalmente porque as discussões possibilitaram maior compreensão acerca da temática “O trabalho infantil” em interlocução com outras questões extremamente relevantes dentro da problemática social em que vivemos.

4.5.4. 4º ATO: O momento da produção da primeira versão do texto

Na aula seguinte retomei oralmente o conceito do que é um texto dissertativo. Expliquei que é uma das características do texto é a exigência de uma reflexão por parte do autor, visto que há a necessidade de ordenação das ideias sobre um determinado assunto que se conhece suficientemente bem a fim de se registrar.

Expliquei-lhes que dissertar é debater, discutir, questionar, expressar um ponto de vista, dizendo com outras palavras, expor seus pensamentos a respeito de qualquer que seja o tema, por isso também é chamado de texto expositivo, o que demanda a apresentação com organização lógica das ideias e o estabelecimento de relações entre causa e consequência. Há, ainda que trazer exemplos, tecer conclusões. Basicamente é um texto em que o autor mostra as suas ideias.

Na tentativa de que compreendessem essas características, comparei a dissertação com a narração, por entender com Bakhtin (2003) que a compreensão se dá no cotejamento, qual seja na comparação entre o igual e o diferente. Assim, expliquei-lhes que a narração contempla, como característica principal, a organização de uma sequência de fatos narrados, na qual os personagens se movimentam num determinado espaço à medida que o tempo passa.

O texto narrativo, por sua vez, é baseado na ação que envolve personagens, tempo, espaço e conflito. Seus elementos são: narrador, enredo, personagens, espaço e tempo. Portanto, disse-lhes que como na série anterior (sexta/sétimo ano) eles já haviam estudado a narrativa, iríamos começar agora pela dissertação a fim de oportunizá-los a variação da tipologia textual, e depois novamente retomariamos os textos narrativos.

Num segundo momento, apresentei um quadro sinótico conceituando e comparando os elementos característicos das tipologias narrar e expor, com o propósito de que identificassem as diferenças pertinentes entre o texto dissertativo e narrativo. Com esta exposição minha intenção era que os alunos pudessem viver o princípio de que a organização de um texto - uma tipologia textual - faz sentido na relação com a organização de outros tipos textuais diferentes dele (POSSENTI, 2001). É no cotejamento dessas diferenças que os sujeitos poderão compreender os sentidos em jogo das diferentes possibilidades textuais apreendendo as condições caracterizadoras de cada um dos tipos de textos.

Na sequência esquematizei o “sol” na lousa a fim de ajudá-los na produção desse tipo de texto. Neste sentido, o instrumento semiótico de mediação ajudaria na exposição dos pensamentos e conhecimentos que foram até então apropriados, principalmente na discussão dos dados pesquisados.

Cena 1 do 4º Ato

Professora: [Em pé e em frente aos alunos]. Então, agora vocês vão pegar uma folha do caderno, colocar nome, série e farão um **texto** [ênfase na palavra], um **texto** dissertativo com o tema O TRABALHO INFANTIL. Lembrem-se de nossas discussões por causa das pesquisas que vocês realizaram. Quem fez anotações poderá utilizar, ok?!

Ao instaurar a proposta de produção enfatizei em meu enunciado a palavra texto não utilizando o termo redação. Digo texto, porque durante a pesquisa aprendi que há uma diferença conceitual entre os termos.

Para Soares (1993):

Fazer uma redação significa construir atos de comunicação. Em um ato de comunicação existe um emissor, sujeito que possui

intenções e que as coloca em forma de mensagens, construídas por um conjunto organizado de sinais chamado código, e é endereçada a um receptor: o leitor [...]. (SOARES, 1993, p. 24)

Há que se relacionar o que foi dito à teoria bakhtiniana, porque o ato de comunicação está ligado à interação social, segundo vozes e pontos de vista distintos que a empregam. De acordo com Geraldi (1984), penso que tomar a atividade da produção de texto como mera redação, compromete a possibilidade interlocutiva mais ampla, as práticas costumeiras têm sido um martírio para alunos e professores. Os temas propostos repetem-se ano a ano, tais como: “Minhas férias”; em maio, “O dia das mães”, em agosto “O dia dos pais”; perto do final do ano “Cartinha ao Papai Noel” etc.

Ainda em torno das discussões sobre produção de textos, Mendes (1997) afirma que:

Produzir um texto é entrar em sintonia com as relações de sentido. O texto não é um aglomerado de frases, mas sim um todo fazendo parte de uma realidade. Sempre há um diálogo entre o texto e o contexto em que o mesmo é produzido. Sempre ressoam vozes de outros textos no texto que está sendo produzido, mesmo que não haja intenção. Por isso, não existe total originalidade na criação textual (1977, p.19).

Brait (2003), tomando como referência a teoria bakhtiniana, nos ajuda a compreender que o enunciado é uma réplica do diálogo (interação), e possui um acabamento específico, assim gerando sentido, mas nunca uma total originalidade, pois um texto constitui-se de outro. Neste caminho, Koch (1998) explicita que “a produção textual é uma atividade verbal, a serviço de fins sociais e, portanto, inserida em contextos mais complexos de atividades”. (p.26)

Mediada pela teoria bakhtiniana, passei a conceber a produção de texto à partir do pressuposto de que a produção textual é um processo de interação entre dos interlocutores, por assim dizer, precisamos do *outro* para a produção, ainda que o outro esteja conosco na forma de apontamentos.

Geraldi (2003) ao pensar em uma proposta para o ensino de Língua Portuguesa ressalta que, no interior das atividades escolares, haveríamos de realizar uma distinção entre produção de textos e redação. Nesta, produzem-se textos para a Escola; naquela produzem-se textos na Escola.

Mesmo numa conversação banal, não se ocupa um turno de fala gratuitamente, ainda que no turno a razão para falar seja a continuidade da conversação: manter a continuidade já não é gratuito, ainda que seja a gratuidade de conversar o próprio objetivo da conversação em curso. Por mais ingênuo que possa parecer, para produzir um texto é preciso que:

- a) Se tenha o que dizer.
- b) Se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer.
- c) Se tenha para quem dizer o que se tem a dizer.
- d) O locutor se institua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz.
- e) Se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

(GERALDI, 2003, p.

137)

O autor, ao estudar questões relacionadas à produção de textos e escritas de redações escolares, observa que, pelos textos produzidos, há muita escrita e pouco texto (ou discurso) na Escola, pois se constroem essas atividades sem que levem em conta os aspectos acima citados, a redação “não é pra valer”.

A chiadeira foi geral, no entanto, os textos foram produzidos.

Cena 2 do 4º Ato

Igor: Pode ser em semicírculo? Ou em duplas, pelo menos?

Professora: Por quê? Qual a diferença em fazer sozinho e em duplas?

Igor: [Rindo.] É que não sei escrevê?

Professora: Não sabe escrever?

Igor: Não! É que não tenho ideia. Não sei nada.

Adonis: O duro de escrevê redação é que tem que pensar num monte de coisa: parágrafo, se está escrito certo, se tem acento. Nossa um monte de coisa junto.

Gabriel S: [Menino sempre muito quieto e que se senta bem no fundo da sala; tudo que faz vem rapidamente mostra a professora.] É mesmo. E ainda tem que pensar o que escreve.

Professora: [Andando pela sala, pegando pequenos papéis do chão e arrumando as carteiras que estão desalinhadas.] Realmente, ao escrevermos devemos pensar em uma porção de coisas. Por que vocês acham que precisamos depois de escrever algo, voltar e pensar sobre as coisas que o Adonis nos disse?

Rafaela: Ah! Porque senão fica feio, esquisito, sei lá.

Isabela: É, mas não é só por isso. não é professora?

Professora: [Olha para todos e retoma a questão]. E aí? O que vocês acham? Por que devemos retomar o que escrevermos?

Vitor: Então vô falá. Eu acho que é porque, como a professora falô outro dia, né, que a gente tem que entendê o que tá escrito e se a gente escreve de qualquer jeito o outro também não entende nada.

Gustavo: Lógico, a gente tem que combinar as coisas na frase, que nem conjugar verbo, e aquele negócio de sujeito e sei lá o resto. Difícil pra caramba.

Adonis: Tá vendo! Não falei?

Mediados pela linguagem e pela palavra do outro, quer seja nos textos anteriormente pesquisados ou pelas discussões realizadas em sala de aula, porque inscritos na corrente ininterrupta da comunicação verbal, os alunos foram se apropriando de possibilidades de sentidos diversos acerca do conceito de Trabalho Infantil e, mais que isso, foram percebendo a necessidade de certa lógica de organização dos textos, uma vez que a coerência é constituidora da possibilidade de significação do texto pelo leitor. Isso fica explícito no enunciado de Vitor: *Então vô falou. Eu acho que é porque, como a professora falou outro dia, né, que a gente tem que entendê o que tá escrito e se a gente escreve de qualquer jeito o outro também não entende nada*, pois como já explicitado por Vygotsky (2005) a escrita é uma “forma de fala mais elaborada” (2005, p.179), sendo que no processo de produção ressalta-se a finalidade do planejamento e do rascunho para o processo de elaboração mental.

Esse processo discursivo constitui ao sujeito uma identidade como escritor posto que ao refletir sobre a linguagem, remetendo-a a si mesma, o sujeito é colocado em condições de compreender a fala do outro bem como de compreender a necessidade de fazer-se compreender pelo outro (GERALDI, 1997), uma vez que para Bakhtin (2003) o emprego da palavra na comunicação discursiva é individual e contextual ao mesmo tempo.

[...] como palavra da língua neutra, não pertencente a ninguém; como palavra alheia dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e por último, como a minha palavra, porque uma vez que opero com ela em uma situação determinada, com intenção discursiva determinada ela já está compenetrada da minha expressão. (BAKHTIN, 2003, p.294)

A interação com o discurso do outro e a reestruturação da própria produção textual foi sendo percebida como necessária pelos alunos no sentido de reorientá-la para a compreensão do outro, no caso do leitor.

Essas enunciações indicaram a dimensão relacional da aprendizagem. Uma questão teórica que se coloca é o fato de que Vygotsky (2005), nos chama a atenção para a atividade entre os sujeitos. Os alunos, naquele momento, estavam me apresentando à necessidade de compartilharem suas ações. Segundo o autor, é pelo processo de mediação

que os sujeitos compartilham operações psicológicas atingindo formas psicológicas qualitativamente novas e superiores, o que lhes é permitido com o auxílio de recursos externos. É essa possibilidade de atingir formas qualitativamente novas que precisamos possibilitar aos nossos alunos, somente assim poderão se emancipar, tal como nos sugerem Saviani (2003), Cortella (2003) e Snyders (1999).

A julgar pelas possibilidades advindas da mediação, o sujeito, ao poder controlar o seu próprio comportamento, confere às funções superiores a tarefa de delegar a emancipação e potencial consciência, ampliando suas possibilidades subjetivas, que podem transformar a própria realidade. A conversão de indivíduo a sujeito, passível de consciência a partir de suas atividades [...] (ZANELLA, 2012, p.8).

É, portanto, no contexto da aula que os alunos me solicitam a colaboração entre os pares de diferentes níveis de desenvolvimento, ao mesmo tempo em que o aluno Igor constata a importância do trabalho conjunto destacando o que compreendo a partir das leituras de Smolka (1993) acerca da dimensão relacional dos processos de ensinar/aprender.

Existe a necessidade de que o professor conceba a distinção entre os conceitos de *relações de ensino* e *tarefa de ensinar*. A relação de ensino constitui-se nas interações pessoais, mas a tarefa de ensinar é instituída pela instituição escolar, organizada e imposta socialmente; baseia-se na relação de ensino, mas, muitas vezes, a distorce e oculta essa relação (SMOLKA, 1999).

Essa relação de ensino, constitutiva da aula, nos leva a considerar que, ao nos encontrarmos face a face com o outro perdemos o controle sobre os processos de significação e compreensão que os alunos elaboram acerca do que dizemos, visto que o outro, a quem a aula se dirige não é “um ser privado de palavras”, de significados, de vivências e de experiências: a compreensão é sempre uma resposta à palavra do outro, produzida pelo encontro/confronto entre palavras “colocadas” e palavras da quais o aluno já se apropriou. Muitas vezes, podemos impedir que essa manifestação oral se

realize quando não é dado o espaço para que o professor se coloque como ouvinte das elaborações de seus alunos (FONTANA, 2001).

A pesquisa me ensinou que os sentidos sempre se produzem e não podemos inibi-los. São eles que indiciam para a professora as elaborações que os alunos estão realizando acerca da atividade proposta. Ouvir o aluno e entrar em interação com ele é interessar-se pelo seu dizer, é trazer para nós as contra-palavras às nossas palavras ditas, que podem ser de aceitação ou recusa, de encontro ou de confronto. Mas são elas que nos mostram como estamos sendo aceitos e como a atividade proposta está sendo significada.

Percebi, nesta situação que os alunos levantavam-me questões relacionadas ao uso da língua como necessários para a produção, como necessários para a compreensão do texto que escreviam para um interlocutor real.

Há que se considerar que, o aluno ao entrar na Escola, não é desprovido de conhecimentos acerca do mundo e da escrita, pois carrega toda sua vivência cotidiana. Traz consigo uma bagagem cultural própria da família, da região onde mora e da sociedade a que pertence. Essa bagagem inclui, além de um conhecimento de mundo, uma maneira de comunicar-se, uma forma linguística de se expressar. É importante valorizar esse conhecimento, ampliar o nível de linguagem já dominado pelo aluno.

Portanto, é também um ser marcado, distinguido, que possui um conhecimento prévio; vai para a Escola já sabendo, em alguma medida, o que lhe será ensinado de forma mais sistemática pelo professor. Assim,

[...] nas diferentes áreas do conhecimento, as crianças e os jovens já trazem conceitos elaborados a partir das relações que estabelecem em seu meio extra-escolar, que não podem ser ignoradas pela Escola. Trata-se de lidar com esses saberes como ponto de partida e provocar o diálogo constante deles com o conhecimento das ciências e das artes, garantindo a apropriação desse conhecimento e da maneira científica de pensar (PADILHA, 2008).

Para isso, se faz necessário que a Escola proporcione situações nas quais os alunos organizem os pensamentos, as compreensões de fatos do cotidiano, as interpretações da realidade, a capacidade de análises e de

críticas de suas condutas. Parece-me que a atividade de produção de textos coloca nossos alunos a pensarem em tais relações, uma vez que os conhecimentos que trazem para a Escola vêm marcados por suas vivências. Ao produzirem textos suas ideias estarão marcadas também pelo seu cotidiano, uma vez que ao produzirem narrativas, os alunos já sabem, até certo ponto, o que desejam registrar, bastará apenas pensarem na forma de organização daquilo que desejam dizer por escrito.

Diferentemente, no meu caso, para que pudessem produzir dissertações haveriam que pensar tanto no conteúdo a ser abordado quanto na forma de organização de tal conteúdo. A dificuldade se amplia em relação à produção de narrativas, por exemplo. Foi por meio da pesquisa compartilhada e discutida que tive a oportunidade de nutrir meus alunos de conteúdos a serem abordados, uma vez que apenas o saber da vivência não lhes bastaria. Utilizei desta metodologia na intenção de que pudessem se aproximar dos conhecimentos sistematizados acerca da temática.

Refletindo bakhtinianamente sobre a *linguagem*, coloquei-me a vivenciar toda a realidade do ato material do escritor: os tormentos da escrita! Coloquei-me a pensar na minha produção para essa dissertação: Com quais palavras irei produzir um texto? Como as irei eleger? Como colocá-las numa ordem tal que seja possível redigi-las de forma inteligível? Quem será meu interlocutor? Essas são perguntas que se relacionam com a linguagem em si e com a natureza da composição de uma obra que tem como material característico e particular o verbal.

O que difere o material verbal dos demais – como, por exemplo, a argila, o mármore – é exatamente a inflexibilidade destes últimos. Ora, a palavra está inserida num mundo permeado por leis linguísticas que determinam a ação do escritor – o ato de escrever – no sentido de que aquele que escreve tem de dispor das partes para alcançar o todo. Toda palavra denota um significado, uma ação, um acontecimento, uma experiência psíquica que, embora calcados na singularidade, dependem do coletivo para existir na própria coletividade.

Para tornar meu discurso compreensível para outro, tenho que dispor de todas as leis que regem a organização do material verbal. Essas leis, no entanto, são construídas no âmbito social. Mas, ao escrever um texto, tenho

que tê-las de antemão para que meu discurso alcance o outro. Dessa maneira, antes de chegar às mãos do leitor, o texto já passou por uma série de transformações que envolvem o processo de sua criação, pelo autor/escritor, de sua obra: passagem da linguagem interior para enunciação externa; transformação em produto ideológico – a obra em si; adaptação às condições técnicas exteriores.

Considerando-se que esse processo envolve em sua essência, a participação ativa de um ouvinte/leitor potencial e/ou virtual, a atividade da leitura passa a ser, então, uma atividade de co-enunciação, no sentido de que aquele que escreve antecipa, na própria geração de seu texto, os movimentos daquele que, um dia, irá tê-lo em suas mãos. Coloquei-me a pensar: Como compreender toda essa dimensão envolvida no ato da escrita para os meus alunos?

Bakhtin (2003) considera que a linguagem escrita é um fenômeno que engloba três elementos fundamentais, a saber: a obra de arte/o texto, o criador e o contemplador. Esses elementos estão intrinsecamente inter-relacionados, dependendo diretamente um do outro para existir, estão em constante relação.

Haveria também que refletir sobre o ensino da *língua* uma vez que apontaram a necessidade de escrever para que o outro possa entender. Assim, recorri a estudos realizados por Luft (1985) e Pécora (1983) que nos apresentam como está a realidade educacional no que se refere ao texto escolar. Para estes, o problema maior não reside na apropriação de regras e exceções da língua padrão, mas na excessiva ênfase que se dá ao seu ensino. O aluno até consegue compreender as regras, entretanto, faltam-lhe referências para pensar e interpretar o texto. As aulas de Português deveriam dar ênfase à leitura, comentário, análise e interpretação de bons textos, oportunizando a tentativa constante de produzir pessoalmente textos bons. Mas a realidade é bem outra.

Segundo os autores, confunde-se estudar a língua com estudar gramática; expressão escrita com “fazer redação” para o professor corrigir e não para o aluno efetivamente entrar em interlocução. Devido a isso acontece uma inversão na vida da criança, pois ao ingressar na Escola sentem prazer em lidar com a língua, entretanto “à medida que suas folhas

se enchem de correções do professor, e ela é censurada na sua linguagem, submetida a normas puristas, ao estudo da Gramática, a criança perde a espontaneidade, e parte importante de sua personalidade se encolhe, fica tolhida, murcha.” (LUFT, 1985, p. 23)

Dessa forma, muitos e muitos alunos apresentam grande dificuldade em produzir um texto dissertativo, uma vez que não foram estimulados a se posicionar de forma crítica diante da realidade. É preciso enxergar o espaço escolar não como um lugar onde se exercita a escrita - aqui entendida como uma mera atividade de redação, limitada ao tema, ao tempo e, muitas vezes, ao número de linhas – mas como o que possibilita o contato com o escrever, movido por uma necessidade ou mesmo um desejo, o que ainda nos é um desafio.

Nesse sentido, é sabido que os alunos apresentam problemas acentuados nos processos de escrita propriamente ditos (ortográficos, morfológicos, sintáticos, de coesão etc.), na construção de uma dissertação. No entanto, no processo de ensino vivido no decorrer do semestre, fui percebendo que eles foram se atentando para tais questões. De modo geral, eles revelam diferentes níveis de dificuldade na escrita de textos dissertativos, quais sejam:

1. Desconhecimento das características estruturais desse tipo de texto: infere-se dos textos uma incompreensão, ora da estrutura canônica do texto como um todo, ora de cada uma das partes. Por esse motivo, o aluno frequentemente se utiliza de fragmentos isolados sem a preocupação de checar se o texto chegou a compor uma ficção textual que oculte a sua (natural) heterogeneidade;
2. Desconhecimento dos pré-requisitos para a articulação lógica dos segmentos: infere-se dos textos a falta da noção (matemática) de conjunto. Apesar de o aluno compreender que um texto deve ser escrito de modo a manter um encadeamento lógico, escreve um texto em que elementos de conjuntos incompatíveis encontram-se agrupados, gerando a impressão de mudanças de assunto abruptas; e
3. Precariedade de recursos para a construção da tese ou sua sustentação: infere-se dos textos seja a precariedade do conhecimento enciclopédico do redator seja a ausência de uma vivência cultural que permitiria ao aluno calcular o efeito de sentido de suas palavras no leitor. Há dificuldade em selecionar, organizar e hierarquizar argumentos que agreguem potencial argumentativo ao texto. (RIOLFI, 2010, p.317)

Então, o trabalho com a produção de texto dissertativo, nos remete a Pécora (1983), pois o autor traçou um diagnóstico bastante consistente a respeito da dificuldade dos alunos em escrever, de dissertar. Há um nó fundamental a ser desatado a partir do estudo das condições históricas da produção escrita escolar e que as maiores dificuldades estão na concretização das ideias no papel.

A vida cotidiana traz constantemente a necessidade de exposição de ideias pessoais, opiniões e pontos de vista. Em alguns casos, é preciso persuadir os outros a adotarem ou aceitarem uma forma de pensar diferente. Em todas essas situações e em muitas outras, utiliza-se a linguagem para dissertar, então, organizam-se palavras, frases, textos, a fim de, por meio da apresentação de ideias, dados e conceitos, chegar-se a conclusões.

Entretanto, é necessário o conhecimento do assunto que se vai abordar, engajado a uma tomada de posição diante desse assunto, bem como o domínio da língua. Segundo Pécora (1983), para fazer uma boa dissertação, é necessário basicamente:

- a)** Conhecimentos do assunto (adquirido por meio da leitura, da observação de fatos, do diálogo etc.);
- b)** Reflexões sobre o tema, procurando descobrir boas ideias e conclusões acertadas (antes de escrever é necessário pensar);
- c)** Planejamento: 1. Introdução: consiste na proposição do tema, da ideia principal, apresentada de modo a sugerir o desenvolvimento; 2. Desenvolvimento: consiste no desenvolvimento da matéria, isto é, discutir e avaliar as ideias em torno do assunto permitindo uma conclusão; 3. Conclusão: pode ser feita por uma síntese das ideias discutidas no desenvolvimento. É o resultado final.
- d)** Registrar ideias fundamentais numa seqüência.
- e)** Acrescentar o que faltar, ou suprimir o que for supérfluo, desnecessário (RASCUNHO).
- f)** Desenvolvimento do plano com clareza e correção, mantendo sempre fidelidade ao tema. (PÉCORA, 1983, p.87-88)

Tais afirmações nos remetem novamente ao fato de que significamos a língua no uso efetivo da linguagem. Neste caminho, Koch (2009, p.26) subscreve a definição de texto proposta por Beaugrande (1997, p.10) como sendo um “evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais”. Trata-se, então, necessariamente, de um evento dialógico, de interação entre sujeitos sociais - contemporâneos ou não, co-presentes ou não, do mesmo grupo social ou não, mas em diálogo

constante, visto que a escrita é uma das formas superiores de linguagem, o que requer que a pessoa seja capaz de conservar a ideia que tem em mente, ordenando-a numa determinada sequência e relação.

Dessa maneira, escrever significa relacionar as ideias que se quer registrar com o signo verbal na sua forma gráfica. Há também, que se planejar e esquematizar a colocação correta de palavras ou ideias no papel. O ato de escrever envolve, portanto, um duplo aspecto: a expressão do conteúdo ideativo e o mecanismo de seu registro.

Contudo, não se aprende a escrever e organizar as ideias na escrita simplesmente por meio de exercícios formais, mas através pela vivência de práticas significativas. Do que adianta gastarmos dias e dias letivos na intenção de encontrarmos erros na correção de exercícios propostos sem vínculo algum com a realidade dos alunos se não nos atentarmos para resultados em que o sujeito seja dominante dos usos da língua?

Há que se considerar que o domínio consciente de uma língua é o resultado de práticas efetivas, significativas contextualizadas, o que se refere também à produção de texto. De nada adianta ensinar alguém a ler e escrever sem lhe oferecer ocasiões para o uso efetivo, eficiente, criativo e produtivo dessas habilidades de leitura e de escrita.

Como escreve Soares (1993): “Nosso problema não é apenas ensinar a ler e a escrever, mas é, também, e, sobretudo, levar os indivíduos – crianças e adultos – a fazer uso da leitura e da escrita, envolver-se em práticas sociais de leitura e de escrita”. (p.18) Sendo assim, se tivermos um sujeito que domina essas habilidades sociais poderemos ter um escritor com domínio nos aspectos linguísticos e um leitor que saiba identificar significados no interior do texto. Sejam eles implícitos ou não.

A classe foi se acomodando e silenciando para realização da produção. Às vezes, alguém se levantava e ia até a professora para tirar alguma dúvida sobre ortografia, acentuação, siglas ou mesmo quantidade de parágrafos.

A auxiliar³⁰ sentou-se ao lado do Caio e era consultada em relação à ortografia de algumas palavras e vez ou outra sobre um parágrafo. O

³⁰ As escolas estaduais passam a contar a partir deste ano com **professores-auxiliares**, que darão suporte aos docentes titulares na assistência a alunos dos ensinos Fundamental e Médio que

silêncio durou cerca de 40 minutos e alguns alunos começaram a entregar seus textos.

Faltando alguns minutos para o sinal de encerramento da aula a maioria já havia entregado seus textos então.

Cena 3 do 4º Ato

Igor: Não, sei não sempre é difícil, acho que minha cabeça não dá pra essas coisa de Escola.

Vitor: É fazê aquele lance de “U”, [as carteiras organizadas em semicírculo] foi da hora, porque senão eu nem ia sabê escrevê um montão de coisa. Sei lá também, de repente fui mal. Acho que errei trocentas palavras.

Gustavo: Eu escrevi tudo que lembrei. Mas ainda bem que é rascunho, depois aumento se precisar.

Professora: [Dirige-se ao Rafael.] E aí, Rafael? Fez?

Rafael: [Rabiscando o caderno, mascando chicletes, levanta a cabeça e responde secamente.] Não, por quê? Vô ficá sem nota? Num tô nem aí?

Professora: Não Rafael, Mas você perdeu a oportunidade de escrever, registrar o que pensa e sabe sobre o TRABALHO INFANTIL. Você tem muito a contribuir, mas basta querer.

Rafael: No fim do ano passo de qualquer jeito, sempre foi assim. Num dá nada não.

Josué: [Deitado sobre a mochila ainda fechada, resmunga em meio ao material. Estavam no final da quarta aula.] Nem pergunta, que num fiz tamém.

Bate o sinal para a troca de aulas.

Professora: [Juntando o material.] Bom, na próxima aula retomaremos a redação, ok?!

O sistema de ciclos e progressão continuada é uma forma de as Escolas públicas se organizarem de maneira que atenda à proposta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - nº 9394/96, que se estende a todo ensino fundamental. Segundo a Lei,

[...] os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino (LDB, artigo 32, § 2º).

A lei traz a ideia de que a progressão continuada e os ciclos evidenciam uma proposta de ensino na qual se valoriza os tempos de aprendizagem de cada sujeito, que não são os mesmos para todos, pois

necessitam de atenção suplementar no processo de aprendizagem, em uma modalidade contínua de recuperação. Haverá ainda a recuperação intensiva, que possibilitará a formação de classes para até 20 estudantes em quatro etapas do Ensino Fundamental, com estratégias pedagógicas diferenciadas e específicas, de acordo com as necessidades dos alunos com dificuldades de aprendizado. (<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/escolas-estaduais-terao-professor-auxiliar-e-novos-modelos-de-recuperacao>)

cada um apresenta um ritmo e percurso no processo de aprendizagem que leva ao desenvolvimento, dependendo de sua história de vida, dos contatos culturais a que teve acesso etc. podendo viver um percurso de aprendizagem de forma contínua. No entanto, questiono-me se o principal objetivo dos ciclos não é apenas combater as altas taxas de reprovação, exclusão escolar e da defasagem idade/série, de forma que a qualidade do ensino público obtenha índices de rendimento mais satisfatórios.

Nota-se, portanto, que a progressão continuada se apresenta como uma boa alternativa para a superação das dificuldades dos alunos. No entanto, poderíamos nos questionar acerca de seu processo de implementação. Muitos foram os fatos que levaram a uma diversidade de sentidos acerca do que vem a ser a progressão continuada de ensino organizado em forma de ciclos.

Meus alunos foram me mostrando que acreditam não ser mais necessário estudar, pois não existe mais nas Escolas um sistema de avaliação, o que é errôneo, visto que nesta proposta de organização da Escola e do ensino a avaliação deveria ser o eixo central, entendido como crítica do percurso.

Luckesi (2008) ao especificar o ato de avaliar como crítica de percurso diz que

[...] um educador que se preocupe com que a sua prática educacional esteja voltada para a transformação, não poderá agir inconsciente e irrefletidamente. Cada passo de sua ação deverá estar marcado por uma decisão clara e explícita do que está fazendo e para onde possivelmente está encaminhando os resultados de sua ação. A avaliação neste contexto, não poderá ser uma ação mecânica. Ao contrário, terá de ser uma atividade racionalmente definida, dentro de um encaminhamento político e decisório a favor da competência de todos para a participação democrática da vida social. (LUCKESI, 2008, p.46).

Nesse fragmento os alunos estão indiciando a significação que produziram acerca da progressão continuada e, neste contexto, como devem se comportar, uma vez que não precisam realizar as atividades, pois irão passar de ano da mesma maneira.

Essa é uma interpretação que os alunos constroem diante da ausência de risco de serem reprovados no final do ano. Esse sentimento de perda de controle ou de poder do professor sobre suas ações precisa ser compreendido como o resultado de uma relação cristalizada na cultura escolar organizada pelo sistema de seriação, no qual o uso das notas na avaliação e a ameaça de reprovação sempre fizeram parte de uma negociação entre professor e alunos para fazê-los trabalhar, realizar as atividades previstas, ficar atentos às aulas e obedecer às regras de disciplina etc. Isto significa considerarmos que as provas, e seu resultado expresso em notas, sempre funcionaram como medida regulatória que nos tranquilizava, ou não, diante das condutas adotadas pelos alunos na sala de aula. Os alunos devolvem-nos as significações que se produziram para eles acerca desta nova organização de ensino: não precisa fazer a atividade porque não vai dar nada.

4.5.5. 5º ATO: Uma reflexão coletiva sobre a produção realizada.

Na semana seguinte discutimos sobre o trabalho realizado na aula anterior.

Professora: Hoje vamos retomar a atividade que fizemos na quarta-feira, a dissertação sobre o trabalho infantil.

André: Ô loco, tem que escrever mais, é?

Marcely: Agora tá fácil é só continuar. Pode né professora? Porque esqueci de colocar umas coisa.

O enunciado de Marcely foi indiciando que o que eu havia dito anteriormente: *Hoje vamos retomar a atividade que fizemos na quarta-feira, a dissertação sobre o trabalho infantil* mediou o sentido que se produziu pela aluna, uma vez que ela não se colocou como leitora receptiva, passiva. Seu enunciado possibilita pensar que cotejando suas leituras ela foi retomando sentidos já produzidos e remetendo-os a outras situações, em outras palavras, para os textos que estaria produzindo.

Já para André: *Ô loco, tem que escrever mais, é?* A atividade sugerida foi significada como mera redação escolar, pois estava basicamente associada ao exercício escolar da escrita, em que se anula o

papel do aluno enquanto sujeito ativo de seu discurso. Há que se considerar, no entanto, que ele se colocou neste lugar talvez mediado pelas diversas experiências escolares vividas ao longo dos anos. De minha parte houve a tentativa de 'dar-lhes' a voz, de que eles pudessem dizer e se dizer pela escrita, tal como a própria Marcely foi evidenciando.

Professora: Gostaria de saber como foi a experiência de fazer essa dissertação para concorrermos ao Concurso do Jornal Gazeta de Limeira.

Rebeca: Ah! Professora eu achei que ia ser pior, porque escrever não é fácil, mas até que minha redação ficou legal e grande.

Adonis: É, mas toda vez que a gente tem que escrevê não tenho ideia, dá um branco geral. Depois também os professores sempre falavam: “Você escreveu, escreveu e não escreveu nada!”

Aila: [Ri] Claro né, a gente pesquisou antes. Aí ficou moleza.

Professora: [Encosta na mesa e fica em frente às crianças.] Vocês acham que o fato de pesquisarmos antes sobre o tema e discutido ajudou, então?

Vitória: Lóóóóóógico! Eu até gosto de escrever, mas o chato é arrumar a redação, porque a gente lembra das coisas fora de ordem. E aí aquela o “sol” lá que a professora fez na lousa um dia antes, sabe né? [Faz um círculo no ar com a mão.] Então, ajudou pra caramba.

Considerando os enunciados de Marcely *Agora tá fácil é só continuar. Pode né professora? Porque esqueci de colocar umas coisa* e Rebeca *Ah! Professora eu achei que ia ser pior, porque escrever não é fácil, mas até que minha redação ficou legal e grande*, reitera-se a necessidade de que o professor tenha autoridade em sala de aula e muitas vezes chegue a obrigar seus alunos a realizarem algumas atividades. É no momento de realizar algo que não o faria por si só que o aluno tem a oportunidade de aprender algo novo e no futuro se sinta seguro para utilizar esse novo conhecimento, tal como foram evidenciando Marcely e Rebeca, uma vez que sabemos que a escola é lugar de problematização de conteúdos de forma sistemática e não da vida mesma, como bem nos sugere Hebrard (2000).

Alguns enunciados como *É mesmo. Aquele negócio ajuda; Lóóóóóógico! Eu até gosto de escrever, mas o chato é arrumar a redação, porque a gente lembra das coisas fora de ordem. E aí aquela o “sol” lá que a professora fez na lousa um dia antes, sabe né? [Faz um círculo no ar com a mão.] Então, ajudou pra caramba*, foi possível perceber as relações de sentidos que os alunos iam estabelecendo entre as leituras e discussões anteriores e os próprios enunciados dos colegas no momento da produção. As palavras que circulavam na sala de aula, tanto no momento da produção

quanto pelos sentidos já elaborados pelos alunos - mediados pelas leituras e discussões anteriores -, iam possibilitando a elaboração do conceito Trabalho Infantil em sua forma sistematizada.

A ação pedagógica pautada em um instrumento semiótico de mediação - o sol - foi fundamental para que os alunos compreendessem as relações entre diferentes conceitos e diferentes dimensões desses conceitos, envolvidas(os) no conceitos que nos interessava compreender, o Trabalho Infantil. Uma vez tendo essas elaborações explicitadas pelas discussões em sala de aula, os alunos puderam materializar suas ideias no processo de produção de texto que envolveu momentos de reflexão sobre a própria atividade.

Alguns alunos: É mesmo. Aquele negócio ajuda.
André: Eu não usei aquilo não, Tô mais acostumado a marcar a folha.
Professora: Como assim?
André: Ué! A gente tem que colocar um pinguinho e cada linha até chegar no 20 que é quanto a professora manda, e vai escrevendo.
Andreza: É um saco porque parece que não chega nunca.
Professora: E o que você acha Jean?
Jean: Não acho nada não.
Professora: Como assim?
Jean: Dexa quieto.
Vinícius: É que ele não sabe escrevê, dona. Não tá nem aí pra Escola.
Jean: Fica queto, mano. Eu sei escrevê sim, você que disfarça toda vez que tem lição para entregar e no fim não entrega.
Vinícius: É que minha letra é feia!
Leonardo: Eu acho que não fiz bem não.
Professora: Por que você acha isso?
André: Eu não usei aquilo não, Tô mais acostumado a marcar a folha.
Professora: Como assim?
André: Ué! A gente tem que colocar um pinguinho e cada linha até chegar no 20 que é quanto a professora manda, e vai escrevendo.

Ao considerar que a elaboração da escrita não é um ato individual, mas cultural, e que por meio da alfabetização inicia-se "um novo período de elaboração da escrita e do conceito da escrita" (PADILHA, 2008, p.6), considerei que o processo vivido possibilitou que meus alunos, ao interagirem pela linguagem, na linguagem e com a linguagem, puderam utilizá-la em experiências concretas, tal como explicita André: *Eu não usei aquilo não, Tô mais acostumado a marcar a folha [...]*.

Essa vivência de escrever para um leitor real e não simplesmente para a professora - ou leitor virtual - configurou um trabalho diferenciado na

medida em que os fundamentos adquiridos pela professora, mediada pela pesquisa, foram o norte para um trabalho com a linguagem em sua dimensão comunicativa, como o lugar de interação entre os sujeitos, como bem destacam Vygotsky e Bakhtin. Sendo assim, esse processo possibilitou tanto um trabalho com a dimensão discursiva da linguagem quanto um trabalho com as regras da língua e suas convenções pré-estabelecidas.

Fui percebendo que para vários alunos, com o passar do tempo, a escrita foi deixando de ser apenas um sistema simbólico e configurando possibilidades de elaboração de mundo e de si mesmos - no mundo - posto que “vvida como linguagem a escrita é código, é técnica, é significado, é objeto de conhecimento, é forma de interlocução, é modo de agir, é modo de dizer as coisas e os sentimentos.” (PADILHA, 2008, p.7).

Professora: Muito bem, na próxima aula retomaremos os textos para que vocês possam fazer correções e melhorarem-no.

O sinal já estava tocando quando as réplicas começaram, porém eu já havia desligado o gravador.

4.5.6. 6º ATO: A retomada da produção inicial pelos alunos.

Por muito tempo, na Educação, foram utilizados os modelos como pontos de chegada, um processo conhecido como reprodução, e que tinha exatamente na reprodução o seu cerne. Vygotsky nos leva a perceber exatamente um caminho inverso. Segundo Ometto (2005)

[...] há que se compartilhar modelos como ponto de partida das elaborações autônomas e criativas dos sujeitos. Assim, parece possível afirmar que a imitação é um elo importante na relação de aprendizado e desenvolvimento, e através de minha mediação foi possível orientar as crianças no sentido de elaborarem modos de dizer culturalmente organizados, os quais algumas delas ainda não dominavam autonomamente. (p. 75)

No momento da correção notei as diferentes maneiras de participação dos alunos durante as atividades de refacção de seus textos. Nas interlocuções que fomos tecendo fui percebendo as apropriações já em elaboração o que foi me indiciando o quanto eles vinham se apropriando do

uso da linguagem. (GÓES, 1990). Neste sentido oportuneizei outras relações de ensino nas quais os sujeitos pudessem se apropriar dos modos de dizer específicos do gênero textual em questão, bem como dos modos de organização de seus enunciados.

Na sequência, aconteceu a atividade.

Professora: Bom, agora gostaria que vocês se ajeitassem em suas carteiras porque entregarei a vocês o texto de outro colega para que vocês possam ler, observar e fazer sugestões de correção. Tudo bem?

[A professora com os textos produzidos em outra aula nas mãos começa entregar aos alunos.]

Rafaela: Daquele jeito colorido né.

[A professora em outras atividades de correção de produção combinou com os alunos a maneira como fariam esse apontamento no texto do colega.]

Professora: Isso mesmo. Vocês se lembram? Vejam. [Vai até a lousa e combina como farão o apontamento no texto dos colegas para que ao receberem seus textos possam reler e observar a sugestão para correção.] Você vão usar caneta de outra cor, ou lápis colorido. Vão fazer um pequeno grifo embaixo da palavra que estiver com acentuação comprometida, se a ortografia estiver incorreta façam um pequeno número perto da palavra e reescreva-a no final do texto da maneira correta. Se observarem que alguma palavra esteja faltando façam um V para que ao reescreverem o texto pensem e completem a frase a fim de que o sentido seja reestabelecido. Circundem palavras que percebam estar a mais. Caso um trecho maior não consigam compreender façam um colchete e escrever REVER. Tudo bem?

Igor: Individual ou em duplas.

Professora: Hoje faremos individualmente.

[Alguns alunos reclamaram e pediram para que fossem em duplas, mas a professora explicou que em alguns momentos as atividades são realizadas individualmente, outros momentos em duplas e outros até em grupo, mas que naquele momento realmente será individual.]

A Aula decorreu assim. Vez ou outra a professora era consultada por conta de dúvidas em relação à ortografia, construção de uma frase e outros. Ao final da aula os textos foram recolhidos.

Na próxima aula demos continuidade à atividade.

[Ao entrar na sala a professora já foi abordada por alguns alunos que queria saber se eles fariam redação.]

Professora: Bom dia primeiro, né?!

André: É redação hoje de novo é?

Professora: Por quê? Gosta tanto assim de escrever é? Que bom. [Risos dos dois.]

André: [Ri.] Tá loco é? Nunca fui bom em português porque não sei escrevê não.

Professora: Ah! Então ser bom em português é escrever saber escrever?

André: Não só, mas é o que pega né.

Gabriel: Por isso a gente rabisca bastante, sê viu né? Depois nem eu entendo.

Professora: [Dá duas palmas para chamar a atenção dos alunos. A maioria está em pé e falando alto.] Vamos nos sentar sozinhos.

[As carteiras estavam em duplas por conta da atividade da aula anterior. Foi aquela chiadeira.]

Professora: A atividade que vocês farão agora necessita de silêncio e reflexão, pois vocês terão seus próprios textos em mãos.

Yuri: Então quer dizer que a gente vai passar a limpo a redação?!

Professora: Sim, leiam e vejam se desejam melhorar e o que desejam modificar para ficar melhor para o leitor compreender! [Está com os textos em mãos.]

A proposta da professora, *A atividade que vocês farão agora necessita de silêncio e reflexão, pois vocês terão seus próprios textos em mãos*, teve como objetivo explícito o trabalho com a linguagem em uma dimensão discursiva, no entanto, nesta mesma atividade haveria a possibilidade de que os alunos também sobre uma dimensão mais técnica da linguagem, visto que como constitutiva da subjetividade humana também a apropriação e dominação deste sistema particular de símbolos e signos é fundamental.

Passar a limpo a redação, conforme enunciado por Yuri, naquele momento representava ler o texto, compreendê-lo e melhorá-lo, caso fosse necessário. Representava também que se encontrassem erros ortográficos os mesmos deveriam ser corrigidos. Com isso minha tentativa foi de deslocamento de uma atividade mecanicista de apenas copiar o texto corrigido pela professora em outra folha, em outras palavras, na redação escolar a professora recolhe uma primeira versão produzida pelos alunos, corrige e devolve para que passem a limpo. Nesta atividade, para além de passar a limpo, os alunos teriam a oportunidade de refletir sobre a língua nas suas mais diversas dimensões.

4.5.7. 7º ATO: Materializando a produção de ensino mediada pela produção de textos

Ao olhar para a materialidade dos textos produzidos pelos alunos nas relações de ensino fui percebendo suas apropriações em termos de organização dos textos e de modos de dizer referentes aos assuntos antes discutidos.

Para finalizar esta dissertação fiz a escolha por trazer textos de alunos que evidenciassem alguns dos aspectos tematizados no decorrer do trabalho.

Cena 1 do 5º Ato - o processo de revisão individual pelo próprio autor ao final da produção

Início com o texto de Yuri.

O trabalho infantil começou no século XVIII, no começo da Revolução industrial, pois ~~(quando)~~ quando as mulheres iam trabalhar não podiam deixalos sozinhos em casa então, elas os levavam junto para o trabalho, assim o chefe delas as viu trabalhando e as crianças "ajudando" nos servicos ~~(porisso)~~ então ele disse para elas que se as crianças os ajudarem no trabalho iriam ganhar um dinheiro mais do que as mães ~~(naquele época)~~ as mulheres ganhavam menos do que os homens) então assim as crianças começaram a trabalhar, mas muitas crianças se machucavam, então choravam as mães.

Muitas crianças abandonaram a escola para trabalhar. Então, o governo criou a bolsa família, e a bolsa escola para que as crianças fossem para a escola e parassem de trabalhar.

Hoje em dia existe uma lei que deixou ~~(adolecentes)~~ [adolecentes de 14 anos pro mais trabalharem como aprendizes.]

A exploração tanto no ~~(trabalho)~~ trabalho quanto de menores é ilegal, algumas mães tendem as crianças, são pagas para que abram de suas (reus) filhas

TRANSCRIÇÃO DO TEXTO DO YURI

1º O trabalho infantil começou no século XVIII, No começo da Revolução industrial, pois ~~(quando)~~ quando as Mulheres iam trabalhar Não podiam deixalos sozinhos em casa então, elas os levavam junto para o trabalho, assim o chefe delas as viu trabalhando e as crianças “ajudando” nos servicos ~~(porisso)~~ então ele disse para

elas que se as crianças as ajudassem no trabalho iram ganhar Um dinheirinho menor do que o das mães. Naquela época as mulheres ganharam menos do que os homens então assim as crianças começaram a trabalhar, Mas Muitas crianças se Machucavam, Então criaram as creches.

2º Muitas crianças abandonaram a escola para trabalhar. Então, o governo criou o bolsa família, e a bolsa escola para que as crianças fossem para a escola e pararem de trabalhar.

3º Hoje em dia existe Uma lei que deixa adolescentes de 14 anos pra mais trabalharem como aprendizes.

4º A exploração tanto No (tab) trabalho quanto de menores é ilegal, algumas Mães vendem os órgãos, são pagas para que abusem de suas suas filhas.

Pode-se observar que o aluno Yuri utiliza o instrumento semiótico de mediação - parecido com um sol. O aluno coloca no centro a temática discutida e sobre a qual deveria versar o texto, este é o conceito mais generalizante que comporta conceitos com menor grau de generalização - aqueles colocados nos "raios".

Na sequência, ainda com foco no instrumento semiótico de mediação, Yuri organiza o que deseja dizer e como deseja materializar, na escrita, aquilo que deseja dizer. Primeiro o aluno colocou tudo o que lhe veio à cabeça no papel, posteriormente, descartou - rabiscando - o que não lhe interessava e estabeleceu uma sequência - colocando números ordinais - para desenvolver o texto, tal como eu os ensinara em aulas anteriores.

Ao iniciar a escrita propriamente dita, foi destacando a sequência ordinal à frente do parágrafo, riscando-a ao término da produção, no momento da revisão final, antes da entrega para a professora. Mais do que simplesmente produzir o texto, Yuri foi me revelando que havia se apropriado de modos de revisão do texto uma vez que com caneta de outra cor deixa marcas na produção, destaca passagens com marcas e sinais gráficos, tais como [], corrige a ortografia e o acento de palavras bem como passagens do texto, ao colocar pontuação e estabelecer que a próxima letra deva ser maiúscula.

Ao final da revisão, antes da entrega para a professora, o aluno questiona-me: *a gente vai passar a limpo a redação? Posso entregar assim mesmo?*

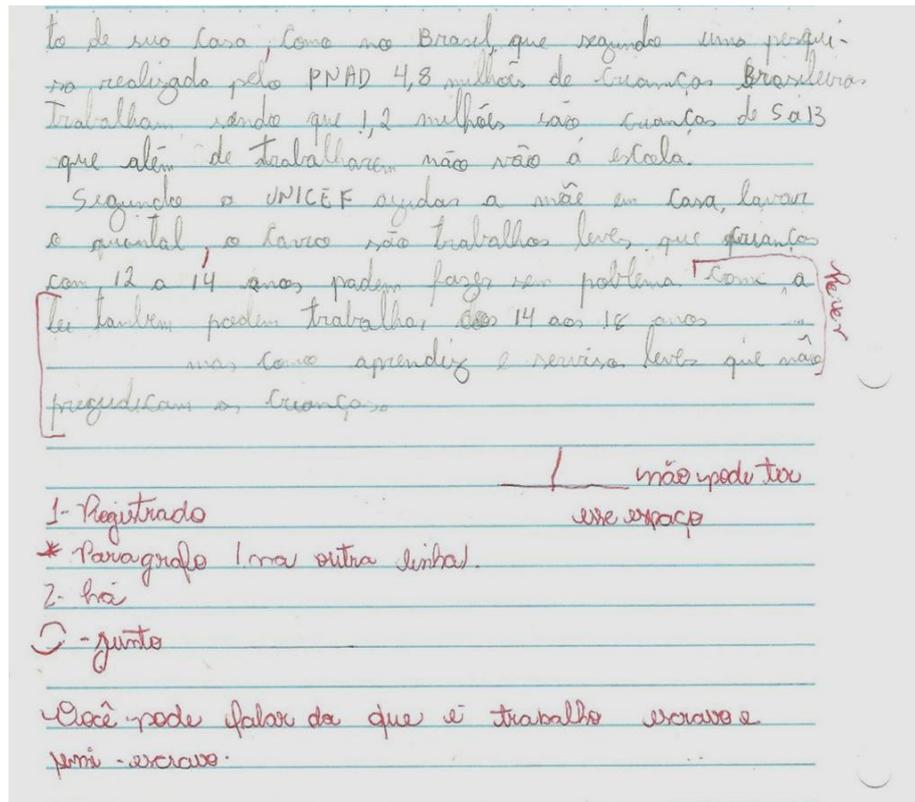
Esse questionamento me fez pensar que Yuri apropriou-se do processo de produção de texto como um trabalho a ser realizado em diversos momentos, em um longo processo de produção.

Cena 2 do 5º Ato - o processo de revisão por um colega antes de uma próxima refeitura

Destaco aqui a primeira produção de Gustavo que, ao entregar-se sua primeira versão reconhece que a escrita ocupa um lugar importante no mundo letrado e que escrever comporta também o processo de revisão e reescrita, uma vez que disse-me *eu escrevi tudo que lembrei. Mas ainda bem que é rascunho, depois aumento se precisar.*

O trabalho infantil começou 1 na revolução industrial na méio do século XIII. As mães tinham que trabalhar, e não tinham onde deixar seus filhos. *então tinham que levá-los junto no seu trabalho. As donas das fábricas não gostavam de ver as crianças sem fazer nada então cobravam-as para trabalhar pagando muito pouco e as vezes nem pagavam, as crianças trabalhavam a todo de comida. *Com o passar do tempo toda as crianças tinham que trabalhar para ajudar no sustento da família, em função disso foi criada a lei do ECF (Estatuto da Criança e do Adolescente) que ajuda 2 com que as crianças não trabalhem para em isso estado.

Os países subdesenvolvidos e os emergentes são os países que mais se as crianças trabalham para o susten-tilibra



TRANSCRIÇÃO DO TEXTO DO GUSTAVO

O trabalho infantil começou ___/___ a ser registrado depois da revolução industrial no início do século industrial no século XIII, As mães tinham que trabalhar, e não tinham onde deixar seus filhos então tinham que levá-los junto no seu trabalho, Os donos das fábricas não gostavam de ver as crianças sem fazer nada então colocavam-os para trabalhar pagando muito pouco e as vezes nem pagavam, as crianças trabalhavam a troca de comida. Com o passar do tempo todas as crianças tinham que trabalhar no sustento da família, em função disso foi criada a lei do ECA (Estatuto da criança e do adolescente) que ajuda com que as crianças não trabalhem para ir (na) escola.

Os países sub desenvolvidos, os emergentes são os países que mais se vê crianças trabalhando para sustento de sua casa, como no Brasil que segundo uma pesquisa realizada pelo PNAD 4,8 milhões de crianças brasileiras trabalham sendo que 1,2 milhões são crianças de 5 a 13 que além de trabalhar não vão à escola.

Segundo a UNICEF ajudar a mãe em casa lavar o quintal, o carro são trabalhos leves, que crianças de 12 a 14 anos podem fazer sem problema com a lei também pode trabalhar, dos 14 aos 18 anos.

Mas como aprendiz e serviço leve que não prejudicam as crianças.

Em vermelho constam as sugestões de Rebeca, revisora de seu texto. Os apontamentos da aluna são bastante sofisticados na medida em

que faz marcas no corpo do texto e cria uma legenda ao final explicitando ao colega o que deve ou não ser incorporado e/ou excluído do texto. No entanto, parece-me, ainda, que tal como Yuri em correção própria, ambos estão mais fixados em aspectos estruturais do texto em detrimento à sua dimensão discursiva. O que Rebeca parece sinalizar, ainda que muito pouco, ao final do texto de Gustavo.

Vejamos a segunda versão do texto desse aluno.

Correção da dissertação com o tema: trabalho infantil.

A culpa é da Revolução Industrial

O trabalho infantil começou a ser registrado depois da revolução industrial no início do século dezoito. As mães tinham que trabalhar, e não tinham onde deixar seus filhos. Então tinham que levá-los junto no seu trabalho, os donos das fábricas não gostavam de ver as crianças sem fazer nada então colocavam-as para trabalhar pagando muito pouco e as mães nem pagavam, as crianças trabalhavam o resto de comida.

Com o passar do tempo todas as crianças tinham que trabalhar para ajudar no sustento da família, em função disso foi criada a lei do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) que ajuda com que as crianças não trabalhem para ir na escola.

Os países subdesenvolvidos e os emergentes são os países que mais se vêem crianças trabalhando para ajudar no sustento de sua casa, como no Brasil, que segundo uma pesquisa realizada pelo IPEA 4,8 milhões de crianças brasileiras trabalham sendo que 4,2 milhões são crianças de 5 a 13 que além de trabalhar nem vão à escola.

Segundo a UNICEF ajudar o mãe em casa fazer o quintal, a lavagem por exemplo é considerado trabalho farras que crianças com 12 anos pode fazer sem problemas, com o lei. Também podem trabalhar crianças de 14 a 18 anos, mas como aprendizes e em trabalhos que não prejudicam de nenhum modo as crianças.

TRANSCRIÇÃO DO TEXTO DO GUSTAVO

Correção da dissertação com o tema: trabalho infantil.

A culpa é da Revolução Industrial

O trabalho infantil começou a ser registrado depois da revolução industrial no início do século dezoito, As mães tinham que trabalhar e não tinham onde deixar seus filhos. Então tinham que levá-los junto no seu trabalho, os donos das fabricas não gostavam de ver as crianças se fazer nada então colocavam-os para trabalhar pagando muito pouco e as vezes nem pagavam, as crianças trabalhavam a troca de comida.

Com o passar do tempo todas as crianças tinham que trabalhar para ajudar no sustento da família em função disso foi criada a lei do ECA (Estatuto da criança e do adolescente) que ajuda com que a criança não trabalhem para ir na escola.

Os países subdesenvolvidos e os emergentes são os países que mais se vê criança trabalhando para ajudar no sustento de sua casa como no Brasil, que segundo uma pesquisa realizada pelo PNED 4,8 milhões de crianças Brasileiras trabalham sendo que 1,2 milhões são crianças de 5 a 13 que além de trabalharem não vão há escola.

Segundo a UNICEF ajudar a mãe em casa lavar o quintal, o carro por exemplo é considerado trabalho fassil que criança com 12 anos pode fazer sem problemas com a lei. Também podem trabalhar crianças de 14 a 18 anos, mas como aprendis e em trabalhos que não prejudicam de nenhum modo as crianças.

É possível identificar as alterações realizadas por Gustavo na tentativa de incorporar os apontamentos de Rebeca. Nas palavras do próprio aluno, *a gente tem que combinar as coisas na frase, que nem conjugar verbo, e aquele negócio de sujeito e sei lá o resto. Difícil pra caramba.*

Cena 3 do 5º Ato - a incorporação das discussões realizadas em aula na produção textual

Ainda com relação ao texto de Gustavo eu gostaria de chamar a atenção para o diálogo destacado abaixo. Estes foram trechos das discussões realizadas em sala de aula, e recortados por mim, acerca da temática, trabalho infantil e discutidas intensamente por Gustavo e Rafael, dois alunos com opiniões opostas acerca do conceito e de seus desdobramentos em relação à vida em sociedade.

Rafael: Eu trabalho no sítio do meu avô e gosto pra caramba é 10 vezes melhor que fazê lição, redação, essas bestera aí.

Gustavo: Bestera, nada. Eu também trabalho no sítio de meu pai, e eu quero estudar porque o engenheiro agrônomo cobra um dinheirão dele e se eu for um engenheiro economizo isso no meu sítio e ainda ganho dinheiro com o sítio dos outros, você que é burro.

Rafael: Ah! Mas eu ganho dinheiro do meu avô e cuido dos cavalo e égua, No meu facebook só tem foto deles. E depois lá em casa ninguém dá pra essas coisa de estudá, trabalhar é que traz dinheiro e não livro.

Gustavo: Você não sabe de nada!

Rafael: Trabalho lá no sítio porque é bom, gosto dos cavalo e ganho um dinheirinho e compro o que eu quero.

Rafael: Esse negócio de lei não tá com nada, porque trabalhá num mata não. Todos meus primo trabalha desde criança na roça, no leite, com carneiro, porco e galinha. A gente divide os serviço a gente toma conta do sítio. Até fazê cerca meu avô já tá ensinando.

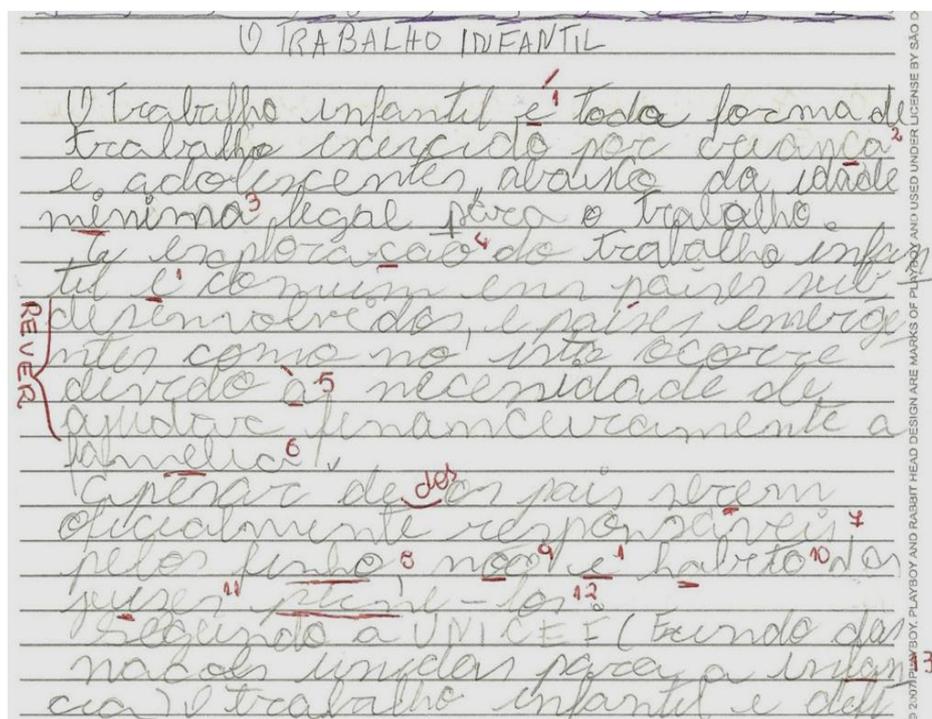
Gustavo: Nossa cerca é fôda! Se não soubé se machuca.

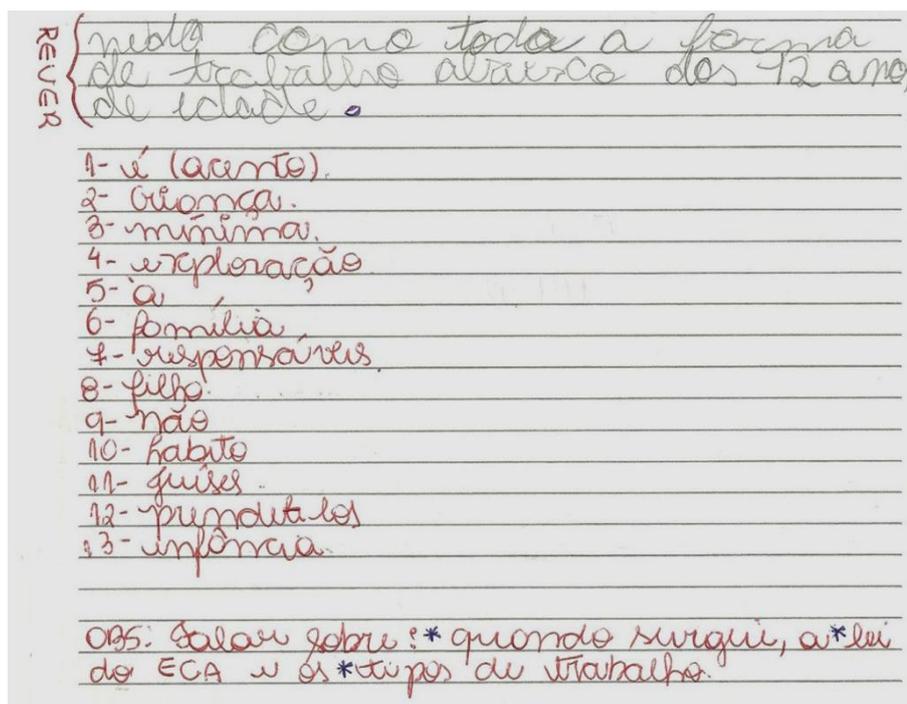
Rafael: É, mas eu já sei. Viu!

Rafael: É da hora, dona!

Gustavo: Eu gosto mesmo é de ajudar meu pai no escritório, sabe. Lá tem até ar condicionado [Ri.] Mas também ajudo na lida. Às vezes vou ajudar o Carlão com os trator, porque eu gosto, é alto e consigo ver a fazenda de longe. Tenho raiva dessa gente vagabunda. Tem serviço sobrando e trabalhar, não qué!

Vejamos abaixo o texto de Rafael:





TRANSCRIÇÃO DO TEXTO DO RAFAEL

O trabalho infantil é toda forma de trabalho exercido por criança e adolescentes abaixo da idade mínima legal para o trabalho infantil e comum em países subdesenvolvidos, e países emergentes como no isto ocorre devido a necessidade de ajudar financeiramente a família.

Apesar de os pais serem oficialmente responsáveis pelos filhos, não é hábito dos juízes puni-los.

segundo a UNICEF (Fundo das nações unidas para a infância) O trabalho infantil é definido como toda forma de trabalho abaixo dos 12 anos de idade.

Durante a discussão acerca da temática: Trabalho Infantil, as opiniões opostas sobre o conceito e de seus desdobramentos sobre a vida dos sujeitos ficou bastante evidente por parte de Gustavo e Rafael. No momento em que realizei a leitura dos textos destes alunos chamou-me a atenção o fato de que nenhum deles expôs sua opinião acerca do que haviam discutido.

É fato que se prenderam-se às pesquisas, trouxeram as informações obtidas e discutidas em sala, mas não se posicionaram frente a essas informações, apenas organizaram as palavras, frases, textos, a fim de, por

meio da apresentação de algumas ideias apropriadas e conceitos, esboçaram muito simplesmente algumas conclusões.

Retomando o pensamento de Pécora (1983) é importante o conhecimento do assunto que se vai abordar e uma tomada de posição diante do assunto além do domínio da língua.

É, portanto, um “evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais”. Beaugrande (*apud*, Koch (2009, p.26). Por isso, é uma situação dialógica, pois há a interação entre sujeitos sociais e que por meio da escrita é possível conservar uma ideia, ordenando-a em determinada sequência e relação

Cena 4 do 5º Ato - a materialidade da autoria

No processo de elaboração de um texto e de construção do conhecimento o sujeito em determinada situação se vê frente à necessidade da escolha de determinado gênero e as implicações morfo-sintáticas no bojo desta escolha. É o que diz Adonis: *O duro de escrevê redação é que tem que pensar num monte de coisa: parágrafo, se está escrito certo, se tem acento. Nossa um monte de coisa junto.*

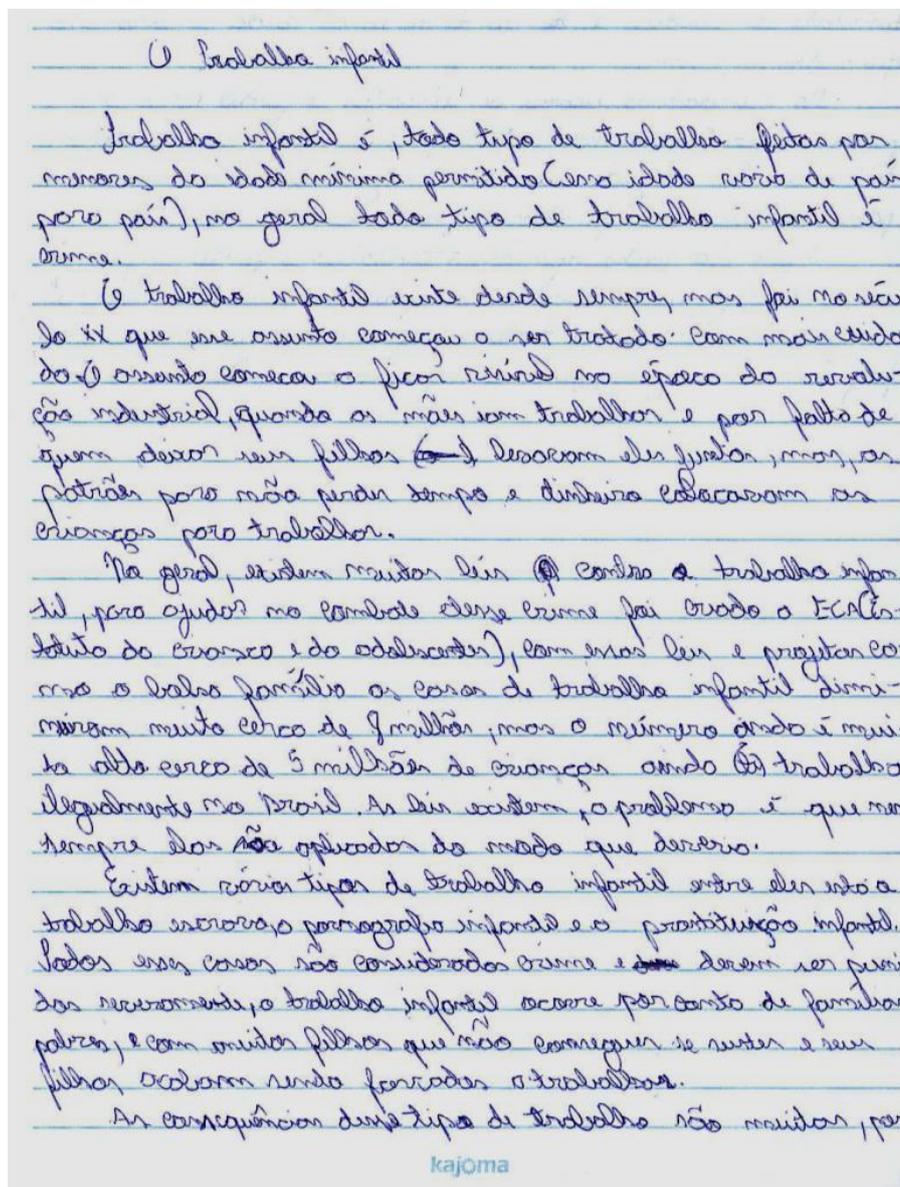
Portanto, qualquer que seja a escolha, seu discurso sempre se encontrará com o discurso de outrem, sendo impossível deixar de influenciar e ser influenciado. Neste sentido, nenhum texto será um “Adão mítico”.

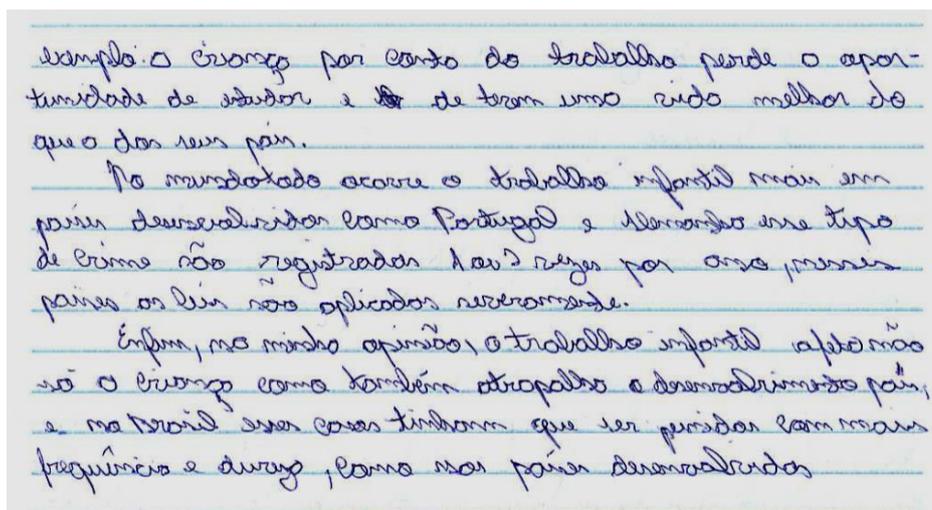
Há que se retomar para concluir este estudo, que a linguagem, na condição de construção sócio-ideológica de sujeitos em interação, está nos limites entre o discurso do *eu* e o discurso de outro, pois cada palavra evoca contexto(s) múltiplos de uso e respostas pelas quais passou, portanto, todas as palavras são povoadas por intenções e nelas é inevitável a existência de interferências e apropriações várias, em outras palavras, as palavras alheias se tornam palavras próprias.

Na fala de Adonis posso materializar esse pensamento: *Acho que naquela época a Escola era pior. Meu pai fala que antes quem brincava na Escola repetia.* Há que se considerar aqui a questão das vozes sociais (FARACO, 2001, p. 56), mas também os aspectos da autoria numa construção polifônica que se posiciona e traz assinatura em seu enunciado.

Enfim, a autoria é um movimento em direção a outro, é o ato de palavra do autor, materializado por meio da linguagem promover o encontro de palavras inacabadas e que em determinado momento se cala para a palavra outra, que responsivamente confere-lhe acabamento e movimento.

No que se refere à construção de um texto dissertativo trago o texto de Adonis para exemplificar o sujeito que, melhor conseguiu organizar e estruturar seu texto a fim de debater, discutir, questionar, expressar um ponto de vista, dizendo com outras palavras, expor seus pensamentos a respeito de qualquer que seja o tema e que é, por isso então, considerado texto expositivo, visto que apresenta uma organização lógica das ideias e o estabelecimento de relações entre causa e consequência, como se pode observar no texto de Adonis.





TRANSCRIÇÃO DO TEXTO DO RAFAEL

O trabalho infantil

Trabalho infantil é todo tipo de trabalho feitas por menores de idade mínima permitido (essa idade varia de país para país), no geral todo tipo de trabalho infantil é crime.

O trabalho infantil existe desde sempre, mas foi no século XX que esse assunto começou a ser tratado com mais cuidado. O assunto começa ficar visível na época da revolução industrial, quando as mães iam trabalhar e por falta de quem deixar seus filhos (☹) levavam eles juntos, mas, os patrões para não perder tempo e dinheiro colocavam as crianças para trabalhar.

No geral existem muitas leis (☹) contra o trabalho infantil, para ajudar no combate desse crime foi criado o ECA (Estatuto da criança e do adolescente), com essas leis e projetos como a bolsa família os casos de trabalho infantil diminuíram muito cerca de 8 milhões, mas o número ainda é muito alto cerca de 5 milhões de crianças ainda (☹) trabalham ilegalmente no Brasil. As leis existem, o problema é que nem sempre elas são aplicadas do modo que deveria.

Existem vários tipos de trabalho infantil entre ele está o trabalho escravo, o pornográfico, e a prostituição infantil. Todos esses são considerados crime e (~~deev~~) devem ser punidos severamente, o trabalho infantil ocorre por conta de famílias pobres, e com muitos filhos que não conseguir se sustentar seus filhos acabam sendo forçados a trabalhar.

As consequências desse tipo de trabalho são muitas, por exemplo: a criança por conta do trabalho perde a oportunidade de estudar e (~~de~~) de ter uma vida melhor do que a dos seus pais.

No mundo todo ocorre o trabalho infantil mais em países desenvolvidos como Portugal e Alemanha esse tipo de crime são registrados 1 ou 2 vezes por ano, nesses países as leis são aplicadas severamente.

Enfim, na minha opinião, o trabalho infantil afeta não só a criança como também atrapalha o desenvolvimento país e no Brasil esses casos tinham que ser punidos com mais frequência e dureza, como nos países desenvolvidos.

O *TEXTO DA DISSERTAÇÃO*: o bordado!
AS CONSIDERAÇÕES: ponto final?

"Nada conclusivo teve ainda no mundo, a palavra final do mundo e sobre o mundo ainda não foi falada, o mundo é aberto e gratuito, tudo ainda está no futuro e sempre será no futuro."

Volochinov - Bakhtin

Vivenciar e refletir a respeito dos sentidos produzidos pelos alunos - e por mim também - durante o processo de produção de texto na sala de aula permitiu-me a apropriação das concepções de língua e linguagem, bem como a aproximação do trabalho com atividades linguísticas praticados na Escola.

Ao olhar para os fatos que aconteciam na dinâmica interativa produzida nas relações de ensino em minhas aulas de Língua Portuguesa, percebi indícios de como meus alunos iam nelas se constituindo como sujeitos singulares quando passei a considerar as possibilidades de condução e de redirecionamento do trabalho pedagógico, mediada pela pesquisa.

Mergulhando nas interlocuções produzidas em todos os momentos do processo de produção de um texto dissertativo fui possibilitando que eles se exercitassem na análise e interpretação textual. Apreendi nos fragmentos discursivos produzidos e analisados que a interlocução é a possibilidade de uma Educação que emancipa, pois coloca os sujeitos mais do que face a face em interação pela discussão de ideias e conceitos.

As dificuldades em relação à produção de ensino no momento da produção de texto em sala de aula, objeto de minha investigação, foram sendo olhadas de outro ângulo pela professora, mediadas pela pesquisa, uma vez que passei a compreender que é na “inter-ação” com o outro, em um processo de trabalho com a linguagem, que o aluno adquire os elementos linguísticos necessários que lhe permitam uma compreensão sobre os usos efetivos do código da língua impulsionando-o para se expressar por meio da escrita, materializando no texto tanto suas vivências quanto os conhecimentos sistematizados apropriados por ele no ambiente escolar.

Se a observação das práticas apreendidas na Escola produz o redimensionamento do trabalho pedagógico, ao longo da convivência e da leitura mais apurada dos indícios da sala de aula, fui me dando conta de que ter ciência dos conceitos de língua e linguagem, texto e redação, gêneros e tipos de textos, foram de fundamental importância para que a professora

pudesse lapidar a escuta daquilo que os alunos indiciavam em suas relações com as atividades de produção de textos. Estes conhecimentos foram condição fundamental para o (re)direcionamento do trabalho com textos em sala de aula.

Nesse sentido, se as análises dos acontecimentos cotidianos mostraram o quanto é difícil para o aluno trabalhar com a produção de texto, para o professor também o é, visto que é nesse processo de produção instaurado na dinâmica interlocutiva da sala de aula, que alunos dão pistas de como o professor pode conduzir o trabalho docente *com* a linguagem e *sobre* a linguagem. Escuta esta que me foi lapidada pelo processo de pesquisa vivido no percurso do mestrado.

É interessante que se anteriormente eu propiciava discussões entre os alunos, eu ainda não tinha aprendido a ouvi-los. Neste processo vivido foi a interlocução dos e com os alunos, instaurada pela professora como um dos momentos da produção textual que possibilitou-me ouvir para compreender o que eles já sabiam e o que ainda não sabiam sobre a temática em questão para poder guiar minhas mediações durante as atividades numa tentativa de que o aluno pudesse significar e (re)significar o processo de produção textual vivido na Escola.

Na concepção que defendemos no presente trabalho, a linguagem é arena de conflitos, é a forma de me relacionar com o mundo e com o outro, não apenas um objeto a ser estudado. Para Fontana (2001),

[...] vista dessa perspectiva, a aula é um espaço complexo, contraditório, cultural, histórico, múltiplo. É uma arena de encontro e de luta (parafrazeando Bakhtin) entre sujeitos que se constituem em condições históricas determinadas, dentro de certas políticas de saber e de verdade. Na tensão entre as tentativas de conter os sentidos que teimosamente se desdobram e o acolhimento da multiplicidade produzida, os possíveis antecipados no ensaio materializam-se ou são abandonados, os possíveis do ensaio resignificam-se e aprendemos, na prática, que planejamos para fazer diferente, porque a materialização do ensaio não depende só de nós, professores. (FONTANA, 2001, p. 37)

Segundo Fontana (2001, p.33) “a condição de interindividualidade, de reciprocidade, a despeito do fato de termos dela consciência ou não, é constitutiva da aula”. Assim, podemos entender que o espaço das relações de ensino é um acontecimento intersubjetivo, no qual professores e alunos

afetam-se reciprocamente, ensinando e aprendendo sobre os acontecimentos ali vividos.

Olhando para a relação de ensino nas suas condições sociais de produção, pude apreender possibilidades de mudança da prática educativa que estão pautadas na própria dinâmica interativa ali produzida. Os alunos indiciam sentido ao que estão produzindo nas atividades que a professora propõe para a produção de textos. Posto isto, o trabalho com a produção de texto em sala de aula está engendrado ao trabalho *com* a linguagem e *sobre* a linguagem enquanto lugar de interação e interpretação com o outro e com o mundo em que está inserido.

Este trabalho, datado e situado em suas condições específicas de produção, é apenas um ponto. E como um ponto puxa outro, que puxa outro, que puxa... Este trabalho tornou-se parte dos outros tantos pontos, dos outros tantos textos, que nos constituem e constituirão em nossa inconclusibilidade em uma pesquisa que não se esgota aqui.

Referências Bibliográficas

ABAURRE, Maria Bernadete M.; FIAD, Raquel S. e MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T. Em Busca de Pistas. *In:___ Cenas de Aquisição da Escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas, SP: Associação de Leitura do Brasil (ALB): Mercado das Letras, 1997.

ALMEIDA, M. A. **Seguindo pressupostos da pesquisa na aula expositiva**. *In.:* MORAES, R.; LIMA, V. M. R. (orgs.). Pesquisa em sala de aula: tendências para a Educação em novos tempos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2001.

_____. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa, 2004.

BAKHTIN, M.M. **Estética da criação verbal**. Tradução e introdução de Paulo Bezerra. 4ª ed. SP: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo, Filosofia e Linguagem – problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem**. SP: Hucitec, 11ª ed., 2004.

BELTRÃO, Eliane Lúcia Santos; GORDILHO, Teresa Cristina S. **Diálogo Língua Portuguesa**, 8º ano. Ed Renovada. SP: FTD, 2009 (Coleção Diálogo).

BERNARDES, Betina. **MEC lança livros para orientar professores**. Folha de São Paulo. Sucursal de Brasília, 1997.

BOURDIEU, P. Razões práticas: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996.

_____. Escritos de Educação. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. O Poder simbólico. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998a.

BRAIT, B. **Contribuições de Bakhtin e de seu círculo para a análise do discurso.** Inédito. 2003, *mimeo*.

_____. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave.** São Paulo: Contexto, 2006.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1997a.

CAGLIARI, Gladis Massini-; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das Letras – a escrita na alfabetização.** Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ABL; São Paulo: FAPESP, 1999 (Coleção Leituras do Brasil).

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COMENIUS João Amós. **A didáctica magna. Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 7ª ed. SP: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003 (Coleção Prospectiva; 5).

CRISTOFOLETI, Rita de Cássia. **O que se sabe, o que se aprende, o que se ensina... Uma leitura das relações de ensino cotidianas a partir dos lugares sociais ocupados por seus protagonistas**. 2004. Dissertação. (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências Humanas – UNIMEP, Piracicaba, 2004.

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. 2ª ed. Campinas, SP: Editores Associados, 1997.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “Aprender a Aprender” – Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. São Paulo: Autores Associados, (s/d).

EZPELETA; ROCKWELL, **Pesquisa participante**. s/ed. São Paulo: Ed. Cortez e Ed. Autores Associados, 1986.

FARACO, Carlos Alberto. **Pesquisa Aplicada em Linguagem: Alguns desafios para o Novo Milênio**. D.E.L.T.A., 17: Especial, 2001.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **Ainda que uma leitura dos Parâmetros curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**. Artigo publicado na revista IBEP, O ensino de Língua Portuguesa, julho de 2001.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. Traduzido por: Horácio Gonzáles. 24ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Questões da Nossa Terra, v. 14).

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 1ª ed. SP: Ática, 2006.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a Educação: Reflexões sobre o caso brasileiro. *In*: Gentili, Pablo. (Org.). **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. (crítica ao neoliberalismo na Educação) Petrópolis. RJ: Vozes, 1995.

FONTANA, R. **A elaboração conceitual na dinâmica das relações de ensino**. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, 1991.

_____ ; CRUZ, M.N. **Psicologia e Trabalho Pedagógico**. 4ª ed. São Paulo: Atual, 1997.

_____. **Mediação Pedagógica na sala de aula**. 3.ª ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2000.

_____. **Sobre a aula: uma leitura pelo avesso**. *In*: Presença Pedagógica. V. 7, n.º 39, p. 31-37, mai./jun. 2001.

_____. **A professora pesquisa na sala de aula?** Texto apresentado no I Simpósio de Práticas Educativas na Educação Básica – A ação educativa no centro das reflexões, Instituto Educacional Piracicabano, 2003, Piracicaba, mimeo.

FRANCO, M. L. P. B. **Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional**. *In*: SOUSA, C. P. (Org.). Avaliação do rendimento escolar. Campinas, SP: Papyrus, 1997, p. 13 – 26.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRISON, L. M. B. Pesquisa como superação da aula copiada. *In*: MORAES, R.; LIMA, V. M. R. (orgs.). **Pesquisa em sala de aula: tendências para a Educação em novos tempos**. 4ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula – leitura e produção**. 4ª ed. Cascavel, PR: Assoeste, 1984.

_____. “O professor como leitor do texto do aluno” *In* MARTINS, M. Helena (org.) **Questões de linguagem**. 4ª ed. SP: Contexto, Coleção Repensando o ensino. 1994.

_____. **Linguagem e ensino – exercício de militância e divulgação**. s/ed, Campinas, SP: Mercado de Letras - ABL, 1996.

_____. **Portos de Passagem – texto e linguagem**. 4ªed. SP: Martins Fontes, 1997.

_____. **Palavras escritas, indícios de palavras ditas**. Revista Linguagem em (Dis)curso. vol 3, número especial, 2003.

GÓES, Maria Cecília R. **Linguagem escrita, desenvolvimento e ensino**. Boletim do Departamento de Didática – UNESP/Araraquara, 9, (6), 1990.

_____, M. C. R. **A natureza social do desenvolvimento psicológico**. *In*: Cadernos Cedes. n.º 24, Pensamento e Linguagem. São Paulo: *Papirus*, 1991.

_____, M. C. R. e SMOLKA, A. L. B. **A Criança e a Linguagem Escrita: considerações sobre a produção de textos**. *In*: ALENCAR, E.S. de. *Novas Contribuições da Psicologia aos Processos de Ensino e Aprendizagem*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____, M. C. R. **A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever**. *In*: SMOLKA, Ana Luiza B. & GÓES, Maria Cecília de (Org.). *A Linguagem e o Outro no Espaço Escolar – Vygotsky e a construção do conhecimento*. 5ª ed. São Paulo: *Papirus*, 1997.

_____, M. C. R. **A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade.** CEDES, Campinas, 50. 2000.

_____, M. C. R. e LOPES, Patrícia. **A linguagem no brincar: repercussões do “faz-de-conta” para o processo de letramento.** *In:* LODI, Ana Cláudia B.; HARRISON, Kathryn Marie P. e CAMPOS, Sandra R. L. (Orgs.). *Leitura e escrita: no contexto da diversidade.* Porto Alegre: Mediação, 2004.

GOULART, C. **Uma abordagem bakhtiniana da noção de letramento: contribuição para a pesquisa e para a prática pedagógica.** *In:* FREITAS, M. T.; JOBIM e SOUZA, S. & KRAMER, S.(orgs.). *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Bakhtin.* Vol. 107. São Paulo: Cortez, 2003.

GUEDES, P. & SOUSA, J. **Não apenas o texto, mas o diálogo em língua escrita é o conteúdo da aula de português.** *In:* *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas.* 2ª ed. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1999.

HÉBRARD, J. **O Objetivo da escola é a cultura, não a vida mesma.** *In:* *Presença Pedagógica.* Belo Horizonte, MG Vol. 6, n.º 33, p. 5-17, mai./jun. 2000.

ILARI, Rodolfo. **Linguagem – Atividade Constitutiva (idéias e leituras de um aprendiz).** Curitiba, PR - Anais do 5º Encontro do Celsul, 2003. p. 107 – 122.

JOBIM e SOUZA, S. **Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas.** *In:* FREITAS, M. T.; JOBIM e SOUZA, S.; KRAMER, S.(orgs.). *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Bakhtin.* Vol. 107. São Paulo: Cortez, 2003.

KATO, Mary. **No Mundo da Escrita.** São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Brasília: MEC/Cefiel. 2005.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos.** 2ª ed. São Paulo: Contexto, 1998.

_____. **Desvendando os segredos do texto.** 6ª ed. SP: Cortez, 2009.

_____; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender o texto: os sentidos do texto.** 3ª ed., 4ª reimpressão. SP: Contexto, 2010.

KRAMER, S. **Por entre as pedras: Arma e sonho na escola.** São Paulo: Ática, 1993.

LEMLE, Mirian. **Guia teórico do alfabetizador.** 17ª ed. SP: Ática, 2007.

LEONTIEV, Aléxis N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** SP: Ícone e Edusp, 1988.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade: por uma nova concepção da língua materna e seu ensino.** 5ªed. Porto Alegre: LP&M.,(1985).

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 19ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LURIA, Alexander Ramanovich. **Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais.** Tradução Fernando Limongeli Gurgueira. São Paulo: Ícone, 1990.

MANGUEL, Alberto. **No bosque do espelho: ensaios sobre as palavras e o mundo** (Trad. Pedro Maia Soares) São Paulo: Companhia das Letras, 2000. 295 p.

MARCUSCHI, L. A. A repetição na língua falada como estratégia de formulação textual. *In*: I. G. V. KOCH (org.) **Gramática do Português Falado**, VI: Desenvolvimentos. Campinas: Edunicamp/Fapesp: 1995.

MENDES, A. E. C. **A dimensão social da aprendizagem: análise das dificuldades da construção de texto na sala de aula**. Itapetininga, SP: 1977.

MONTEIRO, Maria Auxiliadora. **Aprender a aprender: Garantia de uma Educação de qualidade?** Revista Presença Pedagógica: Belo Horizonte, MG. vol. 6. nº33. maio./jun. 2000).

MORAES, R. **Produção em sala de aula com pesquisa: superando limites e construindo possibilidades**. *In*.: MORAES, R.; LIMA, V. M. R. (orgs.). Pesquisa em sala de aula: tendências para a Educação em novos tempos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Revista Educação & Realidade. **Questões referentes às propostas que fundamentaram elaboração dos PCNs na década de 1990**. Campinas, SP. vol. 21. nº I, 1996.

MOREIRA, Ivanilde. **Zona de Desenvolvimento proximal**. Disponível *on line*. Em <http://www.ivanildemoreira.com.br/>. Acesso em 21 de janeiro de 2013.

MORTATTI, M. do R. L. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

OMETTO, C. B. C. N.. **A prática de produção de textos nas séries iniciais do ensino fundamental: as mediações da professora e o desenvolvimento da reflexividade nas crianças**. 2005. Dissertação.

(Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências Humanas – UNIMEP, Piracicaba, 2005.

_____; **A leitura no processo de formação de professores: um estudo de como o conceito de Letramento foi lido e significado no contexto imediato da disciplina fundamentos Teórico- Metodológico de Língua Portuguesa, do curso de Pedagogia.** 2010. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação – UNICAMP, Campinas, 2010.

_____; CRISTOFOLETI, Rita de Cássia. **A leitura da literatura como possibilidade de formação.** *Leitura. Teoria & Prática*, v. 58, p. 1843-1851, 2012

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Elaboração conceitual: papel fundamental da escola.** *ACTA Científica. Ciências Humanas*, vol. 1, n.4. Imprensa Universitária Adventista, 2003, p.6-12.

_____. **Conhecimento e elaboração conceitual: relações de ensino.** XI Seminário Capixaba de Educação Inclusiva. Universidade Federal do Esp. Santo, 2008.

PÉCORA, Alcir. **Problemas de redação.** 1ªed. São Paulo: Martins Fontes. (1983).

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PINO, A. **As marcas do humano: as origens da constituição o cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski.** São Paulo: Cortez, 2005.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar Gramática na escola.** 4ª reimpressão. Campinas,SP: Mercado das Letras: Associação de leitura do Brasil,1999. (coleção Leituras do Brasil)

_____. **Existe a leitura errada?** Revista Presença Pedagógica: Belo Horizonte, MG. vol. 7 nº40 jul/ago. 2001.

Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa /Coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. **Uma inquietude encantadora.** SP: Moderna, 2012.

REGO, Teresa Cristina, **Configurações sociais e singularidades: o impacto da escola da escola na constituição dos sujeitos.** *in* Marta Kohl de, REGO, Teresa Cristina, SOUZA, Denise Trento R., (org.). Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea. SP. Moderna, 2002, p.47-76.

REY, M. "O velho ou O homem de 800 votos". *In*: ABRAMOVICH, F. (org.) **Meu professor inesquecível.** São Paulo: Editora Gente, 1997.

RIOLFI, Claudia Rosa and IGREJA, Suelen Gregatti da. **Ensinar a escrever no ensino médio: cadê a dissertação?** Educação e Pesquisa. [*on line*]. 2010, vol.36, nº1, p. 311-324. ISSN 1517-9702.

ROJO, R. H. R. **Coletâneas de textos nos livros didáticos de Língua Portuguesa:** letramentos possíveis. Belo Horizonte, MG: Autêntica/CEALE, 2007 (Capítulo de livro no prelo). Mimeo.

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, Angel I. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SAVIANI, Dermerval. Tendências e correntes da Educação brasileira. *In*: D.T. Mendes (Coord.). **Filosofia da Educação Brasileira.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

_____. **Escola e democracia: teorias da Educação, a curvatura da vara, onze teses sobre a Educação e política.** 31ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. (Coleção Polêmicas do nosso tempo; v. 5)

_____. **Pedagogia Histórico - Crítica.** Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção memória da Educação).

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento.** Campinas, São Paulo: Papyrus, 1993.

_____. *et al.* A Questão dos Indicadores de Desenvolvimento: Apontamentos Para Discussão. *In: Caderno de Desenvolvimento Infantil.* Ano 1, nº 1, julho (1994). Curitiba, PR: Centro Regional de Desenvolvimento Infantil da Pastoral da Criança da CNBB, 1994.

_____. **A criança na fase inicial da escrita – a alfabetização como processo discursivo.** 8ª ed. Campinas – SP: Cortez, (Coleção Passando a Limpo – UNICAMP). 1999.

SOARES, Magda. **Metamemória – memórias, travessia de uma educadora.** São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Linguagem e Escola: Uma perspectiva social.** 10.ª ed. São Paulo: Ática, 1993.

_____. **A reinvenção da alfabetização.** vol. 9. nº 52. jul./ago. Revista Presença Pedagógica: Belo Horizonte, MG. 2003.

SNYDERS, Georges. **Alunos Felizes: Reflexões sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

_____. **Em busca da alegria na escola**. (org.) Roberto Muniz Barretto de Carvalho. *Perspectiva*: Anápolis,GO. vol.17, nº 32, p.151-170 jul./dez. 1999.

SCHWARTZ, S. **De objetos a sujeitos de relação pedagógica: a pesquisa na sala de aula**. *In.*: MORAES, R.; LIMA, V. M. R. (orgs.). *Pesquisa em sala de aula: tendências para a Educação em novos tempos*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo, Cortez, (*Questões da Nossa Época*, vol. 47), 2004.

TOZETTO, Henriqueta Kubiak, *et al.* A alegria do obrigatório. *In.* **Caderno de Desenvolvimento Infantil**. Ano 1, nº 1, julho (2005). Curitiba, PR: Centro Regional de Desenvolvimento Infantil da Pastoral da Criança da CNBB, 2005

TUNES, E; TACCA, M. C. V. R; BARTHOLO, R. S. JR. **O professor e o ato de ensinar**. *Cadernos de pesquisa* V, ano 35, nº 126, p. 689-698, set./dez. 2005.

VIGOTSKI, Les Semenovich. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1996. V. IV.

_____. **Manuscrito de 1.929**. *In.* *Educação e Sociedade*. Ano XXI, n.º 71, julho, 2000.

_____. **Pensamento e Linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 2007.

ZANELLA, A. V.; REIS, A. C. DOS; TITON, A. P.; URNAU, L. C.; DASSOLER, T. Questões de método em textos de Vygotsky: contribuições à pesquisa em psicologia. **Psicologia e Sociedade**, v. 19, p. 25-33, 2007.

ZANOLLA, Silvia Rosa da Silva. **O conceito de mediação em Vigotski e Adorno.** *Psicologia e Sociedade*. [on line]. 2012, vol. 24, nº1, p. 5-14. ISSN 0102-7182.

<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn.pdf>

<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/HOME/tabid/1208/Default.aspx>